# 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**

**№ 3**



**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

16+


## СОДЕРЖАНИЕ


**ПЕДАГОГИКА**

4 **Никиторович Ежи**
Какова тождественность «Человека Университета» в процессе преодоления трудностей?

7 **Алексеева Е.С.**
Модель образовательной среды, развивающей предприимчивость учащихся

11 **Машарова Т.В., Созонтова М.В.**
Реализация восстановительного подхода в практике деятельности образовательных учреждений Кировской области

15 **Емцова О.М., Кучинский В.Ф.**
Дистанционное обучение химии детей с ограниченными возможностями здоровья

18 **Переверзева И.И.**
Теоретическая модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании

22 **Рейт К.К.**
Психолого-педагогическая технология формирования поведенческого компонента социального взаимодействия младших школьников с нарушениями интеллекта

**ПСИХОЛОГИЯ**

27 **Пошехонова В.А.**
Мотивационная направленность деятельности психолога

29 **Величковский Б.Б.**
Использование механизмов кратковременного и долговременного хранения информации при выполнении заданий на рабочую память

32 **Панкратов А.В., Лотоцкая Ю.Н.**
Практичность мышления и успешность

36 **Мехтиханова Н.Н., Смульсон М.Л.**
Мудрость – свойство пожилых и адаптированных?

40 **Молчанова Л.Н., Старкова Е.Е.**
Трансформация состояния психического выгорания в личностные свойства как проявление профессиональной деформации представителей профессий помогающего типа

44 **Водопьянова Н.Е., Густелёва А.Н.**
Роль педагогического стиля в развитии профессионального выгорания учителей

48 **Ковалевская Е.В.**
Диагностика личностной зрелости у студентов педагогических специальностей

52 **Котелевцев Н.А.**
Влияние соотношения индивидуального и группового сознания на становление субъектности группы (на материале изучения групп средних профессиональных учебных заведений)

55 **Самойлова И.Г.**
Религиозный опыт личности: социально-психологические исследования

59 **Павлова Н.Д.**
Механизмы и средства дискурсивного воздействия

62 **Полунина Л.В.**
Психическое состояние школьной тревожности в подростковом возрасте

65 **Самохвалова А.Г.**
Коммуникативные свойства темперамента как фактор затрудненного общения подростков

70 **Хазова С.А.**
Коммуникативные трудности подростков с признаками игровой компьютерной аддикции

74 **Азарных Т.Д.**
Суицидальные идеации, посттравматические стрессы и акцентуации характера в юношеском возрасте

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

78 **Вагнер И.В.**
Актуальные задачи развития воспитания в системе высшего профессионального образования

83 **Гладкая И.В., Снегурова В.И.**
Модель взаимодействия студентов и преподавателей педагогического вуза с потенциальными работодателями

86 **Птицына Е.В.**
Культурологическая составляющая в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза

90 **Ефимова Н.С.**
Актуальные аспекты формирования профессиональной безопасности

94 **Сутягина Т.В.**
Вопросы организации самостоятельной деятельности студентов-первокурсников

96 **Золотовская Л.А.**
Рефлексивная активность как элемент модели выпускника современного военного вуза

100 **Агасандян Л.Э.**
Модель формирования профессиональной позиции преподавателя дополнительного профессионального образования вуза

103 **Непочатых Е.П.**
Социальные представления студентов вуза о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности

106 **Синицын И.С.**
«География в графике»: практика использования графических редакторов и конструкторов интерактивных карт в подготовке студентов и профессиональной деятельности учителя географии

110 **Христолюбова А.А.**
Проблема обучения студентов-переводчиков письменному переводу текстов экономической тематики (французский язык)

**СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ**

114 **Сизова М.А.**
К вопросу изучения преемственности социального опыта в отечественной науке

117 **Плешаков В.А., Угольков Н.В.**
Интернет как фактор киберсоциализации молодежи

120 **Большакова Т.Ю.**
О педагогическом потенциале авторских сказок Е.В. Честнякова как содержательной основы духовно-практической деятельности школьников

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ**

123 **Верхорубова О.В.**
Здоровье как педагогический феномен

127 **Жабакова Т.В.**
Психологические особенности самореализации специалиста по физической культуре в пространстве педагогической деятельности

130 **Уманская И.А.**
Самооценка как психологический ресурс успешной спортивной деятельности

132 **Цветков М.П.**
Потенциалы детско-юношеской спортивной школы в социализации детей

**ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

136 **Гущина Т.В.**
Подбирая ключи: социокультурный контекст совладающего поведения

139 **Куфтяк Е.В.**
Развитие психологии семейного совладания

144 **Екимчик О.А., Григорова Т.П., Смирнова Н.С.**
Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров

150 **Куфтяк Е.В., Муратова А.А.**
Динамика совладания и психологических защит в сиблинговой подсистеме

**СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**

153 **Басов Н.Ф.**
Учет психологических особенностей людей пожилого возраста в социальной работе

157 **Захарова Ж.А., Вязанкина А.В.**
Подготовка наставников-волонтеров в рамках регионального проекта «Ты не один»

160 **Смолонская А.Н.**
Проблемы коммуникативного взаимодействия детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья

**ЮВЕНОЛОГИЯ**

164 **Сорочинская Е.Н., Чальцева И.С.**
Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки магистров к работе с молодежью

**168 Парфенова Н.Б.**
Исследование социально-психологической безопасности молодежи в условиях ожидаемой угрозы идеологических террористических проявлений

**СОЦИОКИНЕТИКА**

**172 Кирпичник А.Г.**
Некоторые основания детоцентрического подхода к детскому общественному движению

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ**

**178 Ваулина Л.Н.**
Об идентичности в контексте межкультурной коммуникации

**182 Плотницкая С.В.**
Межкультурная коммуникация и формирование профессиональной языковой личности студента-юриста

**187 Пятакова О.А.**
Перевод как средство формирования иноязычной культуры обучающихся

**НАСЛЕДИЕ**

**191 Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К.**
Народно-гуманистические основы социализации личности в отечественной педагогике во второй половине XIX – начале XX века

**193 Шадрина Е.В.**
Методические условия реализации целостного подхода в образовании учащихся школ Западной Сибири в 30-е гг. XX века

**197 SUMMARY**

**204 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ**

# ПЕДАГОГИКА

УДК 159.923

**Никиторович Ежи**
*доктор педагогических наук, профессор*
*Университет в Белостоке, Польша*
*jerzyniki@wp.pl*

## КАКОВА ТОЖДЕСТВЕННОСТЬ «ЧЕЛОВЕКА УНИВЕРСИТЕТА» В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ?

*Автор размышляет о сложности перехода от тождественности человека, унаследованной без склонности к размышлениям, основанной на доверии и насыщенной сильными эмоциональными связями, к тождественности субъективной, изменчивой и неожиданной по отношению к вызовам глобального общества. В связи с этим ставится вопрос и о призвании и сущности университета. Предлагается понимание ответа на вопрос: к какой тождественности Человека и Университета происходит движение.*

***Ключевые слова:*** *тождественность, образование, человек, университет, интегрированная тождественность Я-личностного и Мы-Университета.*

Наблюдение за общественной жизнью в последние годы, поставленные диагнозы в области функционирования современного человека и образовательных учреждений, указывают на то, что мы живём во времена неожидаемые и «жалкие / плохие», живём так, как если бы мы стояли на распутье, в периоде «меж эпохами», неустанно спрашивая: куда направиться, куда идти, какую дорогу искать и какой придать ей смысл. Если раньше тождественность не была тяжестью, то теперь она ею является по поводу постоянного риска фрагментаризации, потери, изменения, ведения переговоров.

Образование тождественности человека является динамическим процессом перехода из тождественности естественно данной «другими, значительными», унаследованной без склонности к размышлениям, основанной на доверии и насыщенной сильными эмоциональными связями, к тождественности субъективной, изменчивой и неожиданной по отношению к вызовам глобального общества и опасного стимулирования потребительского интереса.

Призванием и сущностью Университета является обращение к самоутверждению, самореализации, самодисциплине, ответственности за организацию условий и ситуации «превращаться чаще и решительнее в ветре мысли» как говорила Hannah Arendt. Таким призванием является так же чувство ведения внутреннего и внешнего диалога, постоянный вопрос: открыты ли мы в своём мышлении для творчества, новаторства, смелости и самостоятельности, для решения новых проблем и одновременно готовы ли на риск, сомнения и неудачи?

Из отчетов и исследований следует, что школа с её системой классов и уроков всё более нарушает образование, уроки не интересуют уже 80% учеников, 2/3 учеников средних школ не любят ходить в школу. Из исследований следует, что чем мы лучше обучаем, тем хуже мотивируем, чем более эффективно передаём и проверяем знания и умения, пользуясь тестами, тем более способствуем образованию скептического отношения к научному и техническому знанию. То есть получаем противоположный эффект – почему?

Может потому, что настоящая система образования, которую придумали и спроектировали, как систему классов и уроков в другую эпоху, в эпоху Просвещения, в условиях нынешней экономической промышленной революции стала неадекватной современности. Всё чаще мы задумываемся и спрашиваем:

– система обучения в нашем образовании (и в Университете) не убивает ли личность, инициативу, риск и творчество в пользу образования для успеха, престижа или материальных ценностей?

– культура, основанная на таком образовании, не учит ли жить во лжи?

– почему образование, направлено на создание личности, а не на развитие общественных компетенций и солидарности, существующей между людьми?

– как обучать людей, которые предают себя интересам и увлечениям бескомпромиссно, настоящих вспыльчивых людей, принимающих неустанный риск?

– должен ли диплом быть гарантом получения умения пользования знанием, тем самым гарантом получения работы по конкретной профессии?

Я считаю, что жизнь это не тесты выбора и надо напомнить, что уже более 100 лет тому назад Марк Твен сказал: я никогда не разрешал, чтобы школа нарушила моё образование.

В литературе предмета существует много перспектив восприятия тождественности (традиционная и эволюционистская, феноменологическая, познавательная). Кажется, доминирует ориентация «притворяться» неповторимости, авторефлексии, системе самознания. Я считаю, что это эффект субъективности и ответственности субъекта в процессе преодоления сложных ситуаций, приобрете-


© Никиторович Ежи, 2013

ния умений справляться в затруднительных, неприятных, вызывающих стресс положениях.

В работах кафедры межкультурного образования, созданной мною и которой я руковожу уже почти 20 лет, мы концентрируемся на подходе эволюционном, понимая тождественность, как процесс открытый, как постоянное «творение», в процессе взаимодействия и опыта общественной деятельности (которые часто сложные и болезненные, подвергающееся неудачам). Существование современного Человека в контексте целей и ценностей (телеологии и аксиологии) – многомерное. Мы замечаем и выделяем я биологическое (проблемы тела – болезни нашей цивилизации, между прочим, анорексия и булимия), я материальное (то есть владение культурой социально-бытовой – опасное стимулирование потребительского интереса), я общественное (связанное с ролями и функционированием в системах и структурах общественных – дилемма недостатка и маргинализации), я психическое (связанное с нуждами и ощущениями, эмоциями, стремлениями – проблемами неудовлетворения – фрустрации, депрессии и т.п.), как и я культурное (связанное со сферой религиозной, этнической, национальной принадлежности), я интеллектуальное, экзистенциональное и так далее. Это позволяет Человеку как «создание» сложных автохарактеристик, так и вызывает много страхов, в том числе отсрочку или потерю тождественности.

В прошлом доминировали светлые типы тождественности, тождественные матрицы. Во время войны это был тип патриота, который рисковал своей жизнью для родины, во время мира или развития это был тип работника, общественника. В другие времена можно было заметить тип бюрократа, романтика, позитивиста. Теперь всё сложнее указать на определённый тип тождественности (все проявляются), потому что формирование тождественности современного человека стало процессом бесконечным, динамическим, неожиданным и изменчивым.

Ту же ситуацию мы замечаем с тождественностью Университета, целью которого является умножение и развитие знания, его сохранение, передача и распространение. Сутью тождественности Университета, начиная со средневековья, было сообщество людей, которые искали добро и правду. Она создавалась и поддерживалась в результате познавательной активности, творческого действия, основываясь на опыте, потребностях и задачах бытия здесь и теперь региона, страны, природы, культуры. Каждый Университет хочет быть неповторимым и единственным в своём роде. По моему мнению, отсюда происходит восприятие тождественности Я личностного и Мы университетского, как тождественности взаимозависимых, взаимонаправленных к Тождественности интегрированной – Я и Мы, понимаемой как труд бытия собой и труд бытия человеком Университета. По Корчаковски труд: учиться, жить и работать для других.

Интегрирование тождественности Я и Мы должно развиваться и формироваться в постоянном диалоге внутреннем и внешнем, как императив – условие развития человека, и учреждения, предназначенного его развитию, хранящего развитие. Университет, как учреждение с традициями, создаёт условия и возможности поиска друг друга в аксиологическом многообразии и онтологических осложнениях, предложениях как жить – существовать и функционировать, а прежде всего в гносеологических дилеммах пользования знанием.

В работе «University of the 21 st century» James Dudrstadt подчёркивает: *«Тысячу лет Университет обогащал нашу цивилизацию – учащееся общество. В его стенах как молодые, так и опытные могли не только приобретать знания и умения, но могли узнавать ценность образованного ума. Университет защищал и пропагандировал наше культурное и интеллектуальное наследство, но одновременно нарушал наши нормы и верования. Его стены выпускали руководителей государств и лидеров разных отраслей. Университет одинаково создавал и находил применение новых знаний в служении обществу. И всё это делал, сохраняя ценности и ключевые правила для академического учения: свободы исследований, открытия на новые идеи, предание себя образованию и любви к учёбе. Эти задачи Университета всё время будут желательными для всей цивилизации».*

В этом контексте я понимаю парадигму создания интегрированной тождественности Я-личностного и Мы-Университета. Мы стоим перед такими дилеммами как: автономия – зависимость, миссия – рынок, сообщество – корпорация, избранность – равенство, интеллектуальность – массовость.

Спрашивается:

– к какой культуре мы идем? Должны ли традиционные ценности Университета уступить, а специальности диктоваться рынком?

– есть ли у нас выбор между традиционным Университетом, автономией, миссией исследования знания, сообществом, интеллектом, и образцом, основанным на законах рынка? В состоянии ли мы это примирить?

– Университет – это учреждение образовательное, научное и способствующее развитию культуры, или готовящее к работе и предпринимательству?

– мы должны руководствоваться управленческой, формально-законной аксиологией и механически приучать к законам Болонского процесса?

– в контексте динамических изменений правительства намереваются управлять образованием или оставить нас свободному рынку?

Пытаясь ответить – к какой тождественности Человека или Университета – я замечаю следующее направления.

1. К откровенной тождественности, но с застегнутыми ремнями безопасности, то есть нашей унаследованной тождественностью (чувством собственной ценности и достоинства быть собой) с одновременным открытием на других. Учиться всю жизнь на себе и других, испытывать других и действовать совместно – обогащаться самим собой и окружающим разнообразием.

В рапорте Международной Комиссии по Образованию XXI века для ЮНЕСКО мы найдём существенный вопрос: *«...как постепенно превращаться в гражданина мира без утраты своих корней, активно принимать участие в жизни народа и местного сообщества? ... как приспособиться, не отказываясь от собственной тождественности, строить собственную автономию в диалектической связи со свободой и эволюцией других людей, управлять научным прогрессом?»*

2. К тождественности во внутреннем и внешнем диалоге**,** диалоге понимаемом как императив развития, поведения и формирования мира, чтобы становиться менее эгоистическим – гедонистическим и материалистическим для бытия человеком, для строения общественных связей в реальности, меньше, чем на фейсбуке.

3. К критической тождественности, которая проявляется в добросовестном начинании научной критики в рецензиях, рекомендациях, оценках и т. п., которая выступает против ограничения тождественности в формализации и бюрократизации общественных связей.

Вызовом Университета является упрощение правовых актов и административных процедур – мы довели до абсурда, с которым не можем согласиться. Большая энергия и мощь (человеческий капитал) идут на поиск путей обхода законодательства, тратя свой потенциал. Так ли мы должны понимать находчивость и предприимчивость? В этом контексте мы переживаем кризис гуманитарного капитала человека Университета. Этому мы должны дать решительный отпор, руководствуясь, в том числе, указаниями Станислава Осовского, который подчёркивал, что научный работник – это такой человек, обязанности которого на работе есть недостаток послушания в мышлении. В этом заключается его общественный долг, чтобы, выполняя свои профессиональные функции, он не был в мышлении послушным.

4. К творческой, самоуправляющей и многомерной тождественности, которая выступает против тождественности, которая основывается на идеологии потребительского отношения к жизни; опасного, обманчивого потребительского подхода. По-другому, тождественности духовной и интеллектуальной пустоты, где доминируют гаджеты, гордость владения ими, недостаток ответственности, доверия, сопереживания. Хвастание заменой формирует так называемую тождественность протеза, где вещи и владение ими определяет тождественность. Теперь нашу славянскую культуру засорила дешёвая, невежественная американская массовая культура. Как это происходит, что так легко мы подчиняемся этой культуре, которая не поднимает нас на более высокий интеллектуальный и нравственный уровень и не расширяет нашу сферу эстетической чувствительности.

5. К тождественности сотрудничества и взаимодействия, групповых связей. К осознанию ценности работы в группах. Развитие рождается из сотрудничества и нельзя развивать науку и вести новаторскую, творческую дидактику индивидуально, потому что мы не получим открытости на других, умения приспособиться к людям и ситуациям. Следовательно, надо развивать увлечения, создавать условия для их развития. Если мы хотим добиться успехов, надо сосредоточиться и не рассеивать энергию на другие дела.

6. К тождественности, которая изменяет способ мышления об образовании. Если Интернет это самое большое в истории человечества хранилище знаний и оно всем доступно, то может стоит больше времени посвятить обучению умению пользоваться этими ресурсами и их критическому анализу, чем усваивать знания, которые через несколько лет станут неактуальными.

Несколько лет тому назад никто не предвидел, что за два года в фейсбуке будет 50 млн пользователей. В настоящее время их более 800 млн. Интернет достиг число 50 млн за четыре года, телевидение за 14 лет, а радио – почти за сорок. А мы хотим предвидеть, кого мы должны обучить, чтобы через несколько лет он нашёл работу по профессии по его образованию. Абсурд! Мы не знаем, в каких профессиях будем нуждаться, и чем будем заниматься всего через несколько лет. Диплом не в состоянии гарантировать место работы по конкретной профессии. Это проблема молниеносного роста знаний. Количество информации из разных областей удваивается каждые 2–3 года; то есть оно неактуально прежде, чем студент окончит учёбу.

7. К тождественности, которая опирается на аналитическое и критическое мышление – меньше времени на накапливание знаний. Если растёт количество информации, и нет проблем с доступом к ней, нам надо сосредоточиться на умении пользования ими. То есть, в процессе формирования тождественности Я и Мы Университета, мы должны присоединиться к тем, кто создаёт и преобразовывает знания, а не к тем, кто только получает, воссоздаёт и делает копии. Тем самым мы сможем формировать и модифицировать нужды рынка...

Воспроизведение, пассивность в усвоении и передаче другим – это сегодняшний трагизм образования. На вторичности и подчинении другим складывается целая общественно-политическая ситуация: организация системы образования и системы

управления, недостаток корреляции между средним и высшим образованием, сопротивление большой части научно-дидактических кадров, недостаток мотивации преподавателей и студентов... Человек – это творческая личность, но система последовательных ступеней обучения успешно это заглушает.

8. К тождественности, мотивированной внутренне, основанной на многомерных ценностях. Почему? Потому что в школе мы теряем мотивацию, которая в общем исходит из ценностей. Даже если чего-то не выучим в школьном возрасте, то, будем откровенны, если мы будем хотеть и уметь учиться, недостаток знаний очень быстро восполним.

9. К тождественности, которая основывается на мышлении дивергенцийном: способности найти возможные ответы на один вопрос, используя многие способы интерпретации вопроса. Это вызывает способности, формирует таланты (а в мире теперь идёт борьба за таланты). Нуждаемся в людях, которые не думают схематически, а мы всё время учим линеарному мышлению, идя по дороге поиска одного ответа. Гении дивергенцийного мышления – это дети в дошкольном возрасте (98%). Когда тех же самых детей исследовали через пять лет, таковых осталась половина, через пять следующих лет – ещё половина. Все мы способны к дивергенцийному мышлению, однако со временем всё меньше. Мы ходим в школу с системой классов и уроков, которая не справляется адекватно с развитием, нуждами и возможностями современного человека.

10. К тождественности изучения искусства поиска и выбора ценностей и превращения их в орудие собственного труда. В результате мы получаем радость обмена друг с другом знаниями и сопротивляемся догматическому мышлению.

Желаю нам всем мужества, мудрости и радости в преодолении трудностей, в способности быть самим собой и одновременно быть человеком Университета.

УДК 371

**Алексеева Екатерина Сергеевна**
*Псковский государственный университет*
*bischool@yandex.ru*

# МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДПРИИМЧИВОСТЬ УЧАЩИХСЯ

*В статье анализируется феномен образовательной среды, развивающей предприимчивость учащихся. Автор, рассматривая разные подходы к понятию и структуре образовательной среды, выделяет структурные элементы предприимчивой среды, дает краткую характеристику основным педагогическим технологиям, способствующим развитию предприимчивости учащихся. В основу статьи положен опыт автора по реализации проекта создания предприимчивой среды в рамках МБОУ «Псковская лингвистическая гимназия».*

***Ключевые слова:*** *образовательная среда, образовательная среда, развивающая предприимчивость, педагогическая технология, предприимчивость.*

В условиях модернизации российского государства особое место занимает проблема повышение качества социального капитала россиян, формирование нового инновационного класса, способного к эффективной и продуктивной деятельности в новой социально-экономической и социокультурной ситуации. Важную роль в этом процессе играет общеобразовательная школа, как основной институт социализации молодежи, формирования эффективных и адекватных современности компетенций. Сегодня российская школа находится в процессе трансформации, успешным выходом из которой может стать формирование новой школы, ориентированной на развитие как предметных, так и социальных и личностных компетенций учащихся, а также активная интеграция образовательного учреждения в социально-экономические, политические и культурные процессы, происходящие в регионе.

В рамках настоящей статьи мы представим модель образовательной системы школы, развивающей предприимчивость учащихся, способствующих развитию у них компетенций современного успешного человека.

Предприимчивость – это черта личности человека, в основе которой лежит установка на постоянный поиск новых возможностей за рамками имеющихся у личности ресурсов, саморазвитие и самореализацию, эффективная деятельность в условиях неопределенности, результатом которой становится создание и реализация объективно или субъективно новых идей, технологий, социальных проектов.

Значительный пласт исследований в отечественной педагогической психологии демонстрирует тот факт, что целенаправленное воздействие среды может не только способствовать развитию тех или иных качеств личности, но и трансформировать деструктивные качества в конструктивные. Как справедливо отмечает Л.С. Выготский – среда выступает в отношении развития специфических для человека свойств и форм деятельности в качестве источника развития [2].

© Алексеева Е.С., 2013

Именно поэтому, мы полагаем, что в развитии предприимчивости, наряду с биологическими, психическими, психофизиологическими, личностными факторами, особое место занимает среда, как система самых разных взаимодействий человека с окружающим миром.

В последние годы происходит развитие психолого-педагогических исследований, основным предметом которых становится образовательная среда. При этом, не смотря на имеющиеся различия в подходах к концептуализации данного феномена, большинство современных психологов подчеркивают, что обучение, воспитание и развитие происходят не только под воздействием направленных усилий педагога и зависят не только от индивидуально-психологических особенностей ребенка. Они существенным образом детерминированы социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими средовыми факторами. Исходным основанием для понимания смысла термина «образовательная среда» служит представление о том, что психическое развитие человека в ходе его обучения следует рассматривать в контексте «человек – окружающая среда». Согласно такому подходу под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и еще не проявившихся интересов и способностей [1].

Важно указать на тот факт, что анализ феномена образовательной среды в значительной мере явление российской педагогики. В зарубежных исследованиях понятие «образовательная среда» часто включает или заменяется рядом других, тоже часто не четких понятий: «дизайн обучения», «школьная атмосфера», «климат в классе», «культура школы». В настоящее время большинство зарубежных исследований анализируют «образовательную среду школы» через рамки научных понятий, которые связаны с пониманием «качество образования» и «эффективность школы». Структура образовательной среды раскрывается физическими, психологическими, эмоциональными, социально-культурными категориями, которые анализируют условия и ресурсы школьного образования [3]. При этом, в отличие от российских исследователей, зарубежные ученые большое внимание уделяют разработке методик оценивания качества и эффективности образовательной среды. В настоящее время исследователи обращают особое внимание на новые условия обучения, которые получили название «Среда обучения для XXI века».

Таким образом, можно указать на тот факт, что понятие образовательной среды до сих пор не имеет однозначного определения как в научном, так и общественно-педагогическом дискурсе. В то же время, нам представляется возможным выделить некоторые общие ее характеристики, присущие всем представленным выше подходам, и на основе такого анализ сформулировать интегральное определение образовательной среды.

1. Образовательная среда – это искусственно сконструированная среда, в основе которой лежит некоторые педагогический замысел, педагогические цели, методы и технологии. При этом образовательная среда конструируется не только педагогическим коллективом, но и сами учащимися в процессе их взаимодействия со средой.

2. Образовательная среда имеет определенную структуру, представленную ценностями, нормами, образцами, условиями, факторами, возможностями и др. формами самовоплощения среды. Именно через эти структурные элементы достигается синергетический, системный, эмерджентный эффект образовательной среды в развитии личности.

3. Образовательная среда предполагает наличие специально-спроектированной деятельности, в рамках которой происходит взаимодействие педагогов и учащихся. Эта деятельность должна быть привлекательной для учащихся, она должна базироваться на принципах развивающего обучения и воспитания, содержать в себе «зоны» ближайшего развития.

4. Функционирование образовательной среды предполагает определенную динамику целенаправленных изменений в личности учащихся, выделение определенных стадий развития, а также психолого-педагогического инструментария для оценки этих изменений. Кроме этого, стоит отметить, что функционирование образовательной среды, предполагает и изменение педагога, хотя данное обстоятельство в меньшей степени актуализируется исследователями образовательной среды.

5. Современная образовательная среда носит дуальный характер. С одной стороны, она проектируется под решение какой-либо педагогической задачи, реализацию социального или государственного заказа. С другой – она должна содержать в себе механизмы, которые наряду с реализацией социального заказа способствуют развитию задатков личности, тех способностей, которые есть у человека. В этом аспекте особый интерес представляет предмет нашего исследования – предприимчивая среда, поскольку как нам представляется развитие предприимчивости возможно в рамках любой деятельности, любой сферы жизнедеятельности человека. и в этой ситуации среда, развивающая предприимчивости априори становится средой развития потенциала личности и ее способностей.

Опираясь на вышеизложенное, сформулируем рабочее определение образовательной среды.

*Образовательная среда – это спроектированная и адаптированная (в процессе взаимодействия педагогов и учащихся) к конкретной ситуации педагогическая система, имеющая определенную*

*структуру и динамику развития, обладающая системными свойствами (целостность, эмерджентность, наличие механизмов обратной связи и др.) в рамках которой происходит разработка и реализация различных видов деятельности, направленных на развитие личности обучающихся и обучаемых*.

Образовательная среда, развивающая предприимчивость – это среда, в основе которой лежит значимость развития именно этой интегральной черты личности, которая проникает как в учебную, так и внеучебную деятельность, становясь ценностью как педагогического коллектива, так и коллектива учащихся.

Важным вопросом при анализе предприимчивой образовательной среды, является вопрос, касающийся ее структуры. В отечественной педагогике этот вопрос носит дискуссионный характер. В зависимости от определения образовательной среды, выделяется и ее структура. Так, В.А. Ясвин выделяет три подсистемы в образовательной среде: пространственно-предметная (помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.); социальная (характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (учащихся, педагогов, родителей, администраторов и др.)); психодидактическая (содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса) [8]. В.В. Рубцов предлагает выделять в образовательной среде следующие элементы: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д. [5]. В.И. Панов выделяет деятельностный (технологический), коммуникативный и пространственно-предметный компоненты образовательной среды [4].

Опираясь на вышеизложенное, выделим те подсистемы, которые на наш взгляд должны структурировать образовательную среду, развивающую предприимчивость. Предлагаемая нами модель базируется на изложенных выше подходах, но при этом учитывает специфику и особенности педагогической деятельности по развитию предприимчивости учащихся.

**Ценностная подсистема.** Предприимчивость как интегральная черта личности базируется на определенных ценностях. Именно поэтому мы в качестве одной из подструктур образовательной системы, развивающей предприимчивость, выделяем ценностный компонент. Работы отечественных и зарубежных психологов и педагогов демонстрируют тот факт, что ценностные ориентации – это наиболее устойчивые характеристики личности, на них серьезное влияние оказывают самые первые годы жизни человека, которые протекают в семье. В этой связи, образовательная система имеет дело с уже частично сформированными ценностями, что требует разработки механизмов их коррекции, адаптации к окружающей реальности. Поэтому образовательная среда должна не просто содержать в своем проекте некоторые декларируемые ценностные ориентации, в рамках нее должны существовать педагогические механизмы и условия транслирования этих ценностей от педагогического коллектива к коллективу учащихся. Таким образом, при проектировании образовательной системы, развивающей предприимчивость необходим особый подход к формированию, адаптации, обучению педагогического коллектива в школе, который должен быть носителем тех ценностей, которые предполагается развивать у учащихся. Только при таком условии становится возможным отказаться от присущего многим образовательным системам мероприятийного характера развития личности, сконцентрировав основное внимание на повседневном взаимодействии учителя и ученика, в рамках которого и происходит транслирование ценностей, смыслов, мировоззренческих установок.

Таким образом, ценностная подсистема предприимчивой образовательной среды – это совокупность ценностных ориентаций (включенных нами в структуру предприимчивости), интериоризированных педагогическим коллективом школы и реализуемых в деятельности и повседневной коммуникации с учащимися.

**Нормативно-правовая подсистема.** Важным компонентом образовательной среды является закрепленность ее основных теоретических, методических, технологических элементов в нормативной документации школы. Действительно, как показывает опыт исследования педагогических систем по всему миру, многие декларации, которые не имеют статуса школьного нормативно-правового акта, так и остаются декларациями не превращаясь в реальную деятельность. В этой связи, нам представляется, что для развития предприимчивой среды необходима разработка, обсуждение и принятие как педагогическим, так и ученическим коллективом определенных нормативно-правовых документов, определяющих особенности взаимодействия в образовательном учреждении и создающих возможности для реализации предприимчивости. Важно и то, что существование «пакета» нормативно-правовых документов, структурирующих возможности для реализации предприимчивости со стороны учащихся и педагогов важно еще и потому, что это позволяет учащимся уже с самого раннего возраста понимать и осознавать важность закона, развивать уважительное отношение к законодательству, а также формировать установку на социальную активность в сфере участия в обсуждении и выработке нормативно-правовых основ жизнедеятельности в самых разных сферах.

**Дидактическая подсистема.** Дидактическая подсистема – это часть любой современной образовательной системы. При этом, ее направленность и ориентированность оказывает влияние на развитие и социализацию учащихся. В данную подсистему мы включаем не только собственно учебную деятельность, но так же и пространственный компонент, организацию учебных занятий, систему взаимодействия учителя и учеников, а также внеучебную деятельность. Такой подход позволяет нам отнести в эту подсистему все деятельностные проявления среды. Отметим, что данная подсистема ориентирована на внутреннюю деятельность, реализацию ее в рамках учебного заведения.

**Подсистема социальных взаимодействий школы.** В данном случае речь идет о том, что развитие предприимчивости, как в прочем и многих других свойств личности невозможно в замкнутой системе. Для становления личности необходимо тесная интеграция образовательной среды с ближайшим сообществом, с людьми, проживающими в микрорайоне, органами власти, бизнес-сообществом и т.д. Такое взаимодействие позволяет создать условия для проявления предприимчивости не только в рамках благоприятной для школьников среды, но и в реальной жизни, в реальном взаимодействии с разнообразными участниками общественной жизни. Нам представляется важным сделать одно замечание. Говоря о социальном взаимодействии школы важно указать, что это не просто случайные и не системные взаимодействия. Мы рассматриваем это как особый педагогический инструментарий, являющийся частью образовательной среды, развивающей предприимчивость школьников.

Говоря о проектировании предприимчивой образовательной среды, необходимо выделить основные педагогические технологии, которые, на наш взгляд, составляют содержание педагогической деятельности в рамках развития предприимчивости и связывают все структурные элементы нашей педагогической системы. Под педагогической технологией будем понимать упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, инструментально обеспечивающих достижение прогнозируемого результата в изменяющихся условиях образовательного процесса [6, с. 56].

Первая педагогическая технология, позволяющая полноценно использовать потенциала образовательной среды – это ***ситуация-образец***. Сам термин появился в контексте развития педагогической методики коммунарства в 80-х годах прошлого века [7]. В данном случае речь идет о том, что для развития предприимчивости, для интериоризации ценностной и поведенческой модели предприимчивого человека, школьнику необходим некий привлекательный для него образ, некая привлекательная ситуация, в которой происходит транслирование именно такого типа поведения. Специально-спроектированная образовательная среда и является такой ситуацией-образцом в жизни ребенка. Оказываясь в такой среде, в самых разных контекстах учащийся сталкивается с привлекательным для него типом поведения, транслируемого референтными для него людьми. Постепенно присваивая данный тип поведения, учащийся начинает переносить его и в другие среды, тем самым закрепляя и транслируя предприимчивый тип мышления и поведения.

Проектирование ситуаций-образцов, не возможно без педагогической технологии создания широкого спектра проблемных ситуаций в жизнедеятельности учащегося. Чтобы, образовательная среда действительно способствовала развитию предприимчивости, необходимо, чтобы в рамках ее функционирования педагог и учащиеся постоянно оказывались в ситуациях ценностной, деятельностной, коммуникативной неопределенности, чтобы в процессе их взаимодействия постоянно возникали ситуации выбора и принятия решения.

Наконец, еще одна педагогическая технология, которая как нам представляется должны быть частью предприимчивой образовательной среды условно названа нами «экспансия образовательной среды». В данном случае речь идет о том, что создание привлекательной для детей и подростков среды приводит к ее замкнутости, элитарности, попытке «спрятаться» от проблем реального мира в этой искусственной среде, с ее зачастую искусственными и игровыми проблемами и сложными ситуациями. Опыт исследования разнообразных педагогических систем, а также субкультурных образований подростков и молодежи демонстрирует, что зачастую успешное поведение внутри среды, не способствует его перенесению в пространство других сред. В этой ситуации, проектируя образовательную среду, необходимо предусмотреть широкий спектр возможностей для реализации предприимчивости подростка за рамками школы. При этом, это необходимо делать постепенно, осознанно, постоянно рефлексируя и оценивая движение учащегося из комфортной для него образовательной среды в другие среды и жизненные ситуации. Для того чтобы сделать этот процесс более «мягким» и управляемым, мы полагаем возможным использовать технологию экспансии образовательной среды, на определенном этапе как бы вынося ее границы за рамки образовательного учреждения, что, с одной стороны, позволяет учащемуся ощущать поддержку комфортной для него среды, а с другой действовать в ситуации реальной жизнедеятельности.

В завершении укажем, что моделирование, проектирование и реализация образовательной среды, развивающей предприимчивость, процесс достаточно длительный. В то же время, мы полагаем, что именно предприимчивая образовательная сре-

да является на сегодня тем педагогическим инструментом, который позволит вооружить детей, подростков и молодежь необходимыми для успешной жизнедеятельности компетенциями, что, в свою очередь, позволит повысить качество человеческого капитала россиян и реализовать многие социально-экономические, политические, социокультурные проекты, «запущенные» в нашей стране.

**Библиографический список**

1. *Алисов Е.А.* Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: Дис. … д-ра пед. наук. – Курск, 2011.

2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.

3. *Заир-Бек Е.С.* Понятие «образовательная среда школы» и подходы к ее оцениванию в современных исследованиях [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2011/1683.htm

4. *Панов В.И.* Образовательная среда как предмет экопсихологии развития // Вторая Российская конференция по экологической психологии: Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. – С. 205–206.

5. *Рубцов В.В., Ивошина Т.Г.* Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М.: Моск. гор. психолого-пед. ун-т, 2002.

6. *Сластенин В.А., Мищенко А.И.* Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: Учебное пособие. – М.: Прометей, 1997.

7. *Соловейчик С.Л.* Непрописные истины воспитания. – М., 2011.

8. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

УДК 371

**Машарова Татьяна Викторовна**
*доктор педагогических наук, профессор*
**Созонтова Мария Викторовна**
*кандидат педагогических наук*
*Институт развития образования Кировской области*
*mtv203@mail.ru, sozontova.mariya@mail.ru*

# РЕАЛИЗАЦИЯ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА В ПРАКТИКЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

*Статья посвящена реализации восстановительного подхода в образовательных учреждениях Кировской области. Представлены основные направления деятельности лаборатории медиации областного Института развития образования, обеспечивающей научно-методическое сопровождение деятельности школьных служб примирения.*

***Ключевые слова:*** *медиация, восстановительная медиация, школьная медиация, школьные службы примирения.*

Школа – один из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и осуществляющий взаимодействие различных социальных групп. Школьная жизнь, однако, не всегда способствует социализации подростков: освоению ими навыков общения, формирования способностей взаимодействия с другими людьми, необходимых адаптации в обществе. А дети, особенно в подростковом возрасте, часто вовлекаются в конфликты, становятся правонарушителями или жертвами.

Довольно часто, реагирование на конфликтные ситуации, которое практикуется педагогами и школьной администрацией носят обвинительный и карательный характер. Такие способы реагирования оставляют подлинные конфликты неразрешенными, что существенно снижает развивающий потенциал образовательный среды, поскольку оставляют в ребенке чувство враждебности по отношению к взрослым.

Назревающая социальная потребность в научных подходах к разрешению конфликтов привела к тому, что во второй половине XX века выделилась специальная область знания – конфликтология. В отечественной психологии и социальной психологии изучению сущности конфликта, причин его возникновения и путей разрешения посвящены исследования Я.А. Анцупова, А.А. Бодалева, Ф.М. Бородкина, А.К. Зайцева, И.А. Коха, Н.И. Леонова, Н.Н. Обозова, А.И. Шипилова, и др.

В рамках прикладных исследований в сфере конфликтологии активно разрабатывается и внедряется в практику восстановительный подход к разрешению конфликтов в детской среде. Возникло целое научное направление, получившее название школьной медиации.

Школьная медиация – это новый подход к разрешению конфликтных ситуаций на всех уровнях системы российского образования. Под медиацией понимается процесс, в рамках которого участники с помощью беспристрастной третьей стороны (медиатора) разрешают конфликт.

Восстановительная медиация – технология, в которой медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах раз-

© Машарова Т.В., Созонтова М.В., 2013 

решения проблем (при необходимости – о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций.

В ходе восстановительной медиации важно, чтобы стороны имели возможность освободиться от негативных состояний и обрести ресурс для совместного поиска выхода из ситуации. Восстановительная медиация включает предварительные встречи медиатора с каждой из сторон по отдельности и общую встречу сторон с участием медиатора.

В качестве нормативно-правового основания развития медиации в системе отечественного образования выступают федеральные законы «Об образовании», «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». Последний определяет медиацию как внесудебную и обеспечивает российское общество понятием медиации – новым инструментом системы альтернативного разрешения споров. Сегодня государство признает за медиацией статус законного способа урегулирования конфликтов и споров, определяет процедуру медиации, сферы деятельности медиаторов, защищает их конфиденциальность, и, самое главное, предопределяет необходимость создания института медиации в России.

1 июня 2012 года вышел Указ президента Российской Федерации В.В. Путина «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». Указ фиксирует цель «формирования государственной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации, руководствуясь Конвенцией о правах ребенка». В данном документе среди мер, направленных на создание дружественного к ребенку правосудия, есть и такие, как «развитие сети служб примирения в целях реализации восстановительного правосудия; организация школьных служб примирения, нацеленных на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательном учреждении».

В соответствии с пунктом 4 Указа органам государственной власти субъектов Российской Федерации рекомендовано утвердить соответствующие региональные стратегии действий в интересах детей.

В Кировской области обозначенный документ был разработан и утвержден в июне 2013 года. В разделе «Создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия» заданы следующие направления деятельности:

1. Развитие сети психолого-педагогических служб для работы с детьми, находящимися в конфликте с законом, и их социальным окружением.

2. Организация лаборатории медиации на базе кафедры педагогики и психологии института развития образования Кировской области.

3. Развитие сети служб примирения в целях реализации восстановительного правосудия на базе учреждений социальной защиты населения и учреждений молодежной политики.

4. Организация школьных служб медиации, нацеленных на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательном учреждении.

5. Включение в порядок проведения конкурса общественных инициатив в сфере государственной молодежной политики специальной номинации: «Социальные проекты, направленные на развитие сети служб примирения в целях реализации восстановительного правосудия».

Указанные направления и выступили предпосылками для организации лаборатории медиации на базе областного Института развития образования.

На первом этапе своей деятельности лаборатория медиации столкнулась с дефицитом научно-методического обеспечения развития школьной медиации в образовании, дефицитом кадрового обеспечения (сокращение педагогов-психологов, социальных педагогов в образовательных учреждениях). Стало понятно, что организация подготовки и повышения квалификации специалистов в области школьной медиации и создание школьных служб примирения в образовательных учреждениях потребует серьезных временных и интеллектуальных усилий.

Сегодня главная цель деятельности лаборатории – это подготовка педагогических кадров по вопросам использования примирительных технологий в своей профессиональной деятельности. Лаборатория ставит задачу организации информационно-методического центра для проведения супервизий, разбора сложных ситуаций в процессе использования примирительных технологий, оказание профессиональной помощи действующим медиаторам. Также в числе задач деятельности лаборатории ставятся такие, как подготовка методических рекомендаций по созданию «Школьных служб примирения» на базе образовательных учреждений.

Сбор и анализ информации обо всех мероприятиях международного, регионального, территориального и окружного уровня, посвященных вопросам создания служб медиации в образовательной среде, сбор и анализ информации о состоянии действующих служб медиации (статистические данные) позволяют планировать мероприятия по подготовке и повышению профессиональной компетентности педагогов в вопросах использования восстановительных технологий в профессиональной деятельности.

Апробация научно-методических результатов деятельности лаборатории происходит, в первую очередь, в базовых образовательных учреждениях

**Рис. 1.** Концептуальные направления деятельности лаборатории медиации

Института. Это четыре школы различных типов, реализующих программы общего образования и имеющих опыт экспериментальной работы. Формат апробации различен: от семинаров-тренингов и краткосрочных курсов до конференций и открытых выездных мероприятий. Сотрудники лаборатории сегодня активно работают над организацией сетевой платформы научно-методического опыта школьных медиаторов.

Концептуальные направления деятельности лаборатории медиации представлены на рисунке 1.

Реализация данных направлений связана с обновлением подходов к научно-методическому сопровождению профессионального роста педагогов. Сотрудниками лаборатории медиации разработана программа повышения квалификации «Разрешение конфликтов в социальной и образовательной среде», программа творческой лаборатории «Восстановительный подход к решению конфликтов в школе» («Школьные службы примирения»).

Программа повышения квалификации «Разрешение конфликтов в социальной и образовательной среде» рассчитана на педагогических работников (учителя, социальные педагоги, психологи, заместители директоров по УВР, уполномоченные по правам ребенка). Цель программы – повышение профессиональной готовности и компетентности педагогов при разрешении конфликтных ситуаций через применение восстановительных технологий. В ходе реализации программы планируется:

1) сформировать у педагогов представление о медиации как альтернативном способе разрешения конфликтов;

2) сформировать навыки применения восстановительных технологий в практике педагогической деятельности;

3) способствовать развитию у педагогов коммуникативных, рефлективных навыков, необходимых для работы в качестве медиатора.

В основу программы положен модульный принцип построения разноуровневой программы для осуществления дифференциации и индивидуализации обучения в системе повышения квалификации. Образовательная программа включает в себя аудиторную и внеаудиторную нагрузку – теоретические и практические модули. Теория и практика чередуются таким образом, чтобы слушатели могли участвовать в практических занятиях, имея достаточные теоретические знания.

Занятия в рамках программы проводятся, в основном, в форме проблемных курсов. Также практикуются: семинар-исследование, семинар-дискуссия, рефлексивный, постоянно действующий семинар, дистантные семинары, консультации, стажировки, мастер-классы, творческие мастерские, деловые, проблемно-деловые, организационно-деятельностные игры, проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции-пресс-конференции, просмотр и анализ видеороликов.

Предусмотрена диагностика профессиональной готовности слушателей – многоступенчатая система, состоящая из анкетирования с целью выявления уровня знаний специалиста по рассматриваемой теме, собеседования с целью диагностики полученных знаний; круглого стола; зачёта с целью диагностики уровня полученных знаний.

Слушатель, освоивший программу должен обладать следующими компетенциями:

*Знать*:

1) особенности применения медиации в социальной и образовательной среде и при разрешении отдельных категорий споров;

2) правила проведения примирительной процедуры.

*Уметь*:

1) оказывать консультативную помощь по вопросам применения и организации процедуры медиации при разрешении отдельных категорий споров;

2) диагностировать конфликт;

3) организовывать и проводить процедуру медиации с учетом особенностей сферы возникновения конфликта;

4) проводить примирительную процедуру.

*Владеть*:

1) технологиями разрешения конфликта, эффективного общения;

2) средствами, методами и формами предупреждения и регулирования конфликта.

Программа содержит четыре основных модуля: теоретико-методологический, содержательно-методический, практико-ориентированный и контрольно-оценочный.

Модуль 1 – теоретико-методологический. Модуль раскрывает основные принципы защиты прав детей в Российской Федерации, нормативно-правовое обеспечение защиты прав ребенка в России, общественные организации, занимающиеся правами детей.

Модуль 2 – содержательно-методический. Данный модуль представлен разделами:

2.1. Поведение и общение личности в конфликте.

2.2. Понятие о технологиях примирения.

2.3. Позиция ведущего программы примирения.

2.4. Документация ведущего программы примирения.

2.5. Виды программ примирения.

2.6. Технологии примирения в решении школьных конфликтов.

2.7. Организация работы школьных служб примирения: встраивание в структуру образовательного учреждения, организация системы работы.

Модуль 3 – практико-ориентированный. Слушателям представлена возможность на базе образовательных учреждений освоить техники эффективной профилактики конфликта и коррекции конфликтного взаимодействия, отработать навыки медиации.

Модуль 4 – контрольно-оценочный. Представлен входной и выходной диагностикой, предполагает также проведение круглого стола.

В рамках лаборатории организована работа базовых образовательных учреждений. Базовая площадка – это открытая, диагностически оснащенная система, обеспечивающая апробацию новых идей, моделей, программ, технологий. Целью создания базовых площадок является апробация методических рекомендаций по организации школьных служб примирения внедрение инновационных авторских программ педагогов. Задачи базовых площадок:

– создание единого информационного пространства на территории города;

– пропаганда восстановительных технологий;

– формирование информационно-методической базы для проведения обучающих семинаров и научно-практических конференций в рамках области.

С целью оценки уровня конфликтности образовательной среды школ города Кирова и области сотрудниками лаборатории подготовлены диагностические материалы для проведения мониторингового исследования. Целью проведения мониторинга является:

– установление лиц, из числа ближайшего окружения учащихся, которые чаще всего становятся участниками конфликтов (родители, педагоги, друзья, одноклассники);

– выявление ресурсов учащихся на самостоятельное разрешение конфликтных ситуаций;

– ранжирование причин возникновения конфликтных ситуаций среди учащихся (избиение, кража, обида, оскорбление, вымогательство, обман, недопонимание, ложь, сплетни, жадность, зависть);

– определение возможности участия сверстников в разрешении межличностных конфликтов.

В общей сложности, созданные в Кировской области механизмы урегулирования конфликтных ситуаций, альтернативные административным, – это новое, но весьма перспективное направление в профилактике детских конфликтов. Использование восстановительного подхода уже имеет положительные результаты. Это отметили комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, социальные службы региона.

Впереди у нас дальнейшее наращивание научно-методического опыта, инструктирование вновь создаваемых служб примирения, разработка новых программ повышения квалификации школьных психологов. И поскольку лаборатория медиации – это один из шагов на пути к созданию здоровой и безопасной образовательной среды в школах, целесообразность расширения ее функционала очевидна.

**Библиографический список**

1. *Анцупов А.Я.* Профилактика конфликтов в школьном коллективе. – М.: ВЛАДОС, 2003.

2. *Грановская Р.М.* Творчество и конфликт в зеркале психологии. – СПб., 2011.

3. *Коновалов А.* Четыре шага к восстановительной работе с пространством школы // Восстановительная ювенальная юстиция: Сб. статей. – М.: МОО Центр «СПР», 2005.

4. *Коновалов А.Ю.* Школьная служба примирения // Справочник заместителя директора школы. – 2008. – № 2.

5. *Лукманов Е.В.* Психология школьного конфликта // Справочник заместителя директора школы. – 2008. – №5.

6. *Максудов Р.Р., Коновалов А.Ю.* Школьные службы примирения. Российская модель школьной медиации. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2009.

7. Официальный сайт Общественного центра «Судебно-правовая реформа»: http://sprc.ru/shsp_index.html.

8. Стандарты восстановительной медиации // Вестник восстановительной юстиции. Концепция и практика восстановительной медиации. Вып. 7. – М.: Центр «СПР», 2010.

9. www.mediacia.com

УДК 376

**Емцова Ольга Михайловна**
*Калмыцкий государственный университет, г. Элиста*
*shomih@mail.ru*
**Кучинский Виктор Францевич**
*Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики*
*franc68@mail.ru*

# ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ХИМИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*В статье рассматривается проблема дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, адаптация и индивидуализация обучения химии на основе технологии укрупнения дидактических единиц, личностно-ориентированный подход к организации процесса обучения.*

***Ключевые слова:*** *дистанционное обучение детей-инвалидов, ндивидуальный подход, обучение химии.*

Современный информационный этап развития общества предъявляет все более жесткие требования к выпускнику массовой школы вообще и к выпускнику коррекционно-образовательных учреждений в частности. Это связано с непрерывным ростом объема информации, необходимостью ориентации в увеличивающемся потоке информации и его обработки. Исследователи в области применения информационно-коммуникативных технологий в образовании (А.А. Андреев, Е.С. Полат, А.В. Хуторской, И.В. Роберт, Е.М. Вайендорф-Сысоева, Т.П. Зайченко и др.), а также исследователи в области индивидуализированного (И. Унт, А.С. Границкая, И.Я. Якиманская и др.), адаптивного и коррекционного обучения (И.М. Титова, И.С. Иванова, О.В. Леонтьева и др.) отмечают сложность построения обучения, отбора содержания и организации индивидуализированного обучения в ситуации возрастания потока мало-структурированной информации, в которой школьнику необходимо ориентироваться. Организация специализированного обучения рассматриваемой категории учащихся требует учета многих факторов, с которыми сталкиваются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), их родители и педагоги. В этом случае учебные предметы в дистанционном обучении (ДО) детей с ОВЗ выполняют не только цели и задачи предметного обучения, но и являются важнейшим средством овладения информационно-коммуникативными умениями для дальнейшей социализации в меняющемся мире [3; 4; 5].

Обучение детей с ОВЗ в школе, а затем в вузе – задача, требующая от государства и общества значительных усилий социально-экономического, законодательного и морально-нравственного характера. Проблема развития инклюзивного образования из разряда социально-педагогических и организационно-управленческих, решаемых правовыми и организационными действиями, требует постепенного обращения к проблемам дидактико-методическим. В России на современном этапе наряду с попытками внедрения инклюзивного образования всё большее развитие получает дистанционное обучение детей с ОВЗ. Ситуация в нашей стране на данный момент такова, что в обычных школах нет необходимых условий для интегрированного обучения. Большинство образовательных учреждений рассчитано на учащихся, не имеющих ограничений по здоровью. В тоже время, в российской системе образования принят ряд мер по оптимизации обучения детей с ОВЗ. Для этих учащихся, главным образом, имеющих соматические заболевания, нарушения опорно-двигательной системы и ДЦП, возможно получение образования в домашних условиях с помощью ИКТ. Однако не все категории детей с ОВЗ могут обучаться дистанционно. Такая форма обучения в основном пригодна для детей, у которых сохранен интеллект (они должны обучаться по общеобразовательным программам) и нет медицинских противопоказаний для работы за компьютером.

Дистанционное обучение учебных предметов требует оптимизации форм и методов обучения, адаптации существующих учебных программ для освоения учебных предметов в условиях дефицита учебного времени, а также ограничения работы ребенка за компьютером. Исследования в этом направлении проводятся на базе Центра обучения детей-инвалидов республики Калмыкии, одной из

© Емцова О.М., Кучинский В.Ф., 2013

задач которых стала разработка методики дистанционного обучения химии детей с ОВЗ.

Цель исследования: оптимизация форм и методов обучения химии детей с ограниченными возможностями здоровья.

Объект исследования: учебно-воспитательный процесс обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования: методическая система дистанционного обучения химии детей с ограниченными возможностями здоровья на основе технологии укрупнения дидактических единиц.

Специфика предметного обучения детей с ОВЗ характеризуется рядом особенностей, связанных с разным уровнем обучения, пробелами знаний по ряду учебных предметов, ограниченностью в коммуникации со сверстниками, быстрой утомляемостью и другими факторами, связанными с характером заболеваний. Поэтому наиболее «щадящим» типом обучения для таких учащихся является обучение на дому или интегрированное обучение, при котором созданы специальные условия для получения образования лицами с ОВЗ. Оба эти типа обучения, на наш взгляд, будут более эффективны в отношении учащихся с ОВЗ при использовании дистанционных форм обучения.

Проведенные исследования подтвердили необходимость решения проблемы поиска оптимальной пропорции соотношения традиционного обучения и дистанционной формы обучения [5], использования индивидуально-дифференцированного подхода в работе с учащимися с ОВЗ. Для обеспечения максимальной индивидуализации обучения, необходимо изменить традиционные методы и формы обучения.

При выборе оптимальных форм и методов обучения химии необходимо учитывать особенности образовательного процесса для детей с ОВЗ. Процесс обучения детей с ОВЗ несколько отличается от привычного, в котором основной упор делается на самообразование школьника, а управление учебно-познавательной деятельностью осуществляется в основном путём «off-line». Комплекты оборудования и программное обеспечение, установленные на местах проживания учащихся, в том числе и цифровые видеокамеры, позволяют проводить обучение «on-line», т.е. в режиме реального времени. Уроки проводятся сетевым педагогом по постоянному расписанию. Учащиеся объединены в виртуальные классы, которые курирует сетевой классный руководитель. Дистанционное обучение для детей с ОВЗ полностью индивидуализировано. Для оптимизации учебного процесса обучение ведется по расписанию в малых группах по 2–3 учащихся. При выборе состава группы мы руководствовались рекомендациями психолога И.С. Якиманской [7]. Согласно проведенному ею исследованию, наибольший образовательный эффект и психологическая комфортность достигается в объединении в группу учеников со средним и высоким или средним и низким уровнями обученности [4, с. 134]. При такой организации учебного процесса осуществляется постоянная двусторонняя связь учащегося и сетевых педагогов или классного руководителя. Учитель-предметник осуществляет интерактивное обучение, а также осуществляет тьюторскую поддержку в поиске учебной информации и методическом сопровождении обучения школьника. Тьютор в традиционном понимании этого слова — это педагог, сопровождающий ученика в учебном процессе, в организации самостоятельной работы в дистанционном обучении. Система ДО детей с ОВЗ, а тем более детей-инвалидов, не позволяет нам отказаться от роли учителя как наставника, как воспитателя, не позволяет только координировать учебную деятельность, а диктует необходимость сочетать функции и учителя и тьютора.

Выбор ДО определялся тяжестью диагноза, прежним опытом обучения в массовой школе, потребностью общения со сверстниками, местом проживания школьника. Так, было выявлено, что дети, не обучавшиеся в массовой школе по болезни, отдают большее предпочтение ДО (85%), чем дети имевшие опыт общения со сверстниками.

Реализация программы ДО была начата с проведения психолого-педагогической диагностики уровня знаний и умений школьников, а также составления учебных групп. Такая диагностическая деятельность носила в большинстве случаев индивидуальный характер и реализовывалась за счет следующих методик: заучивание 10 слов (А.Р. Лурия), заполнение пропущенных слов в тексте (методика Эббингауза), прогрессивные матрицы Равена, методика Бурдона, исключение предметов «Четвертый лишний», методика «Классификация понятий».

Исследование позволило сделать вывод, что мыслительные процессы у детей с ОВЗ находятся на достаточно хорошем уровне, однако не сформированы в нужной степени приёмы учебной деятельности. Например, исследования аналитико-синтетической деятельности, уровня течения мыслительных процессов (способности к обобщению и отвлечению, выделению существенных признаков) показали: низкий уровень развития мыслительных способностей выявили 33% учащихся, средний – 42%, высокий – 25%.

Следует отметить некоторые специфические причины, отрицательно влияющие на успешность в обучении детей с ОВЗ, такие как ограничение общения со сверстниками, опыта учения в коллективе, выезд на лечение или санаторное оздоровление. Это актуализировало применение нами коррекционного и адаптационного подходов к построению образовательного процесса.

Для решения задачи обучения детей химии в условиях дефицита учебного времени и обеспе-

чения системности формируемых знаний использована технология укрупнения дидактических единиц (УДЕ), разработанная академиком П.М. Эрдниевым и адаптированная к обучению химии [2; 6]. Методические идеи этой самобытной технологии получили распространении в обучении дисциплин естественно-математического цикла. Системность знаний учащихся обеспечивается блочным подходом к отбору содержания, выделения главного в учебном материале и отражения в свернутом и обзорном виде с помощью символико-графических средств (схем, рисунков, общих формул и уравнений). Существенное отличие технологии УДЕ от технологий крупноблочного обучения в дидактике, ее суть наиболее точно отражена В.В. Гузеевым: «укрупнение дидактических единиц может считаться таковой, если задания включают взаимообратные действия и операции» [1, с. 10]. Важным приемом этой технологии является объединение родственных учебных тем на основе противопоставления и сравнения веществ и групп веществ в рамках одного занятия. Изучение контрастных понятий (металлы-неметаллы, окислители и восстановители, электролиты и неэлектролиты, получение металлов – коррозия металлов и др.), позволяют школьникам выявлять сходство и различия, обсуждать причины различия в проявляемых свойствах веществ и их групп.

Для компактного и обзорного представления учебного задания использовалась матричная форма организации учебного задания, а представленная учебная информация в клетках матрицы отображалась различными средствами свертывания химической информации – рисунком, формулами и уравнениями реакций. Для обеспечения понимания школьниками давалось подробное изложение материала, раскрывалась логическая последовательность действий, а затем учащиеся воспроизводили материал, правильно применяя химическую терминологию.

Проблема формирования и развития расчетных умений школьников в условиях дефицита учебного времени решалась путем отбора и минимизации изучения типов расчетных задач. Для этого мы объединяем на одном занятии решение прямой задачи и составление обратной задачи. Решение прямых и составление обратных задач направлено на понимание количественных отношений в химии, на продуктивную деятельность школьников. В обучении детей химии составление обратной задачи становится условием понимания прямой задачи, предложенного авторами учебников и пособий.

Однако не следует забывать, что дистанционное обучение, как обучение на расстоянии – лишь средство реализации педагогических идей, средство оптимизации форм и методов обучения, адаптации существующих учебных программ для освоения учебного предмета.

Для построения методической системы ДО химии на основе технологии УДЕ нами были взяты дидактические принципы: принцип системности на всех этапах разработки и внедрения, принцип индивидуализации обучения и интерактивности, принцип интенсификации обучения, определяемый спецификой работы с контингентом детей с ослабленным здоровьем.

Реализация названных принципов в обучении химии на основе укрупнения должна осуществляться в комплексе с традиционными дидактическими принципами: наглядности, доступности, изучения от простого к сложному, индивидуального и валеологического подходов, системности и др.

Внедрение создаваемой методической системы в образовательный процесс предполагает создание дидактических материалов в электронной форме, отбор ресурсного материала, в том числе видеоматериалов виртуального эксперимента, отбор источников информации в Интернете, адаптацию материала учебников для понимания слабыми учениками. Разработка тематического и поурочного планирования уроков потребовала целенаправленного включения методических приемов укрупнения.

В основу программ дистанционного обучения школьников положена идея крупноблочного изучения учебного материала, в которых содержание учебного материала представляется в законченных дидактических единицах, усвоение которых направлено на системное усвоение знаний.

Опираясь на данные опроса и анкетирования, в процессе эксперимента были выявлены условия достижение понимания учебного материала:

– учебный материал должен включать разные формы наглядного отображения;

– использование приемов сравнения на наглядных примерах;

– задания для самостоятельной работы должны предусматривать построение простых таблиц, матриц;

– материал должен носить преимущественно прикладной характер.

Практика обучения детей с ОВЗ показала необходимость перераспределения умственной активности в течение занятия, использования игровых моментов, игры на релаксацию. Выбор учеником уровня учения, индивидуального темпа обучения, объема учебной информации, а также возможность в предметном обучении овладевать компетенцией работы с компьютером, Интернет-источниками – все это важно для социальной адаптации этой категории детей.

Таким образом, проведенное исследование, направленное на поиск оптимальных форм и методов обучения химии детей с ограниченными возможностями здоровья, позволило сформулировать следующие выводы:

1. Дистанционное обучение химии детей с ОВЗ сохраняет все компоненты традиционной педаго-

гической системы. Отличием является разрозненность этих компонентов в пространстве и времени.

2. Подавляющее большинство школьников выражают удовлетворенность дистанционной формой организации обучения как оптимальной, а также степенью понимания ими учебного материала.

3. Умения, формируемые у детей с ОВЗ на основе ИКТ в учебном процессе, позволяют оптимизировать способы установления, описания и объяснения фактов (наблюдение, измерение, проведение экспериментов, построение эмпирических зависимостей, работа с источниками информации).

4. Для оценки эффективности обучения ДО детей с ОВЗ необходима разработка новых критериев качества обучения, отличающиеся от традиционных, учитывающих специфику работы с детьми этой категории.

5. Опыт дистанционного обучения, полученный в школьной среде, может быть полезен и для высшей школы. Для повышения качества учебного процесса среди студентов с ОВЗ важно закреплять и развивать приобретенные ими навыки планирования и формирования собственного информационного пространства на основе использования компьютеров и информационно-телекоммуникационных сетей. Более значимое место можно будет отвести учебно-исследовательской деятельности таких студентов, используя проектную технологию.

Работа в данном направлении еще только начинается, однако уже очевидно, что в дальнейшем интенсивное применение компьютерных технологий приведет к качественному изменению форм и методов обучения лиц с ОВЗ.

**Библиографический список**

1. *Гузеев В.В.* К формализации дидактики: системный классификатор организационных форм обучения (уроков) // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 9–16.

2. *Емцова О.М., Васильева П.Д.* Дистанционное обучение химии детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновации в преподавании химии. Сб. науч. и науч.-метод. трудов 3 Всерос. науч.-практ. конф. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2012. – С. 84–87.

3. *Кучинский В.Ф.* Адаптация незрячего ребенка в современном информационном обществе // Образование личности. – 2011. – № 3. – С. 119–125.

4. *Роберт И.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы, исследования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

5. *Снегурова В.И.* Модели дистанционного обучения в системе среднего образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – Москва: РУДН, 2009. – № 2. – С. 95–106.

6. *Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П.* Укрупнение дидактических единиц в обучении математики. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

7. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

УДК 371.3

**Переверзева Инна Игоревна**
*Курский государственный университет*
*novinka-86@mail.ru*

# ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ В ЛИТЕРАТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*В статье представлена теоретическая модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании, охарактеризованы и раскрыты ее структурные блоки: содержательно-целевой, организационно-методический, диагностико-результативный.*

***Ключевые слова:*** *теоретическая модель, коммуникативная компетентность, структурные блоки, профильное обучение.*

Формирование коммуникативной компетентности является одним из приоритетных направлений деятельности в свете нового федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. Особое внимание коммуникативным умениям уделяется на уровне метапредметных результатов, что позволяет рассматривать коммуникацию в качестве неотъемлемой составляющей любой деятельности. Характеристику современного выпускника можно представить как: способность добывать, применять и пополнять полученные знания на практике, чему и должна способствовать коммуникативная компетентность личности.

Формирование коммуникативной компетентности является организованным, управляемым процессом и опирается на теоретическую модель, которая позволяет повысить его эффективность. Структура теоретической модели отражает основные направление работы и состоит из следующих блоков: содержательно-целевой, организационно-методический, диагностико-результативный (табл. 1).


© Переверзева И.И., 2013

**Таблица 1**

**Теоретическая модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в процессе литературного образования**

| |
|---|
| ***Содержательно-целевой блок*** |
| ***Цель:*** формирование коммуникативной компетентности на уроках литературы в процессе исследовательской деятельности |
| ***Подходы:*** компетентностный, коммуникативный, деятельностный, системный<br>***Принципы:*** новизны, индивидуализации и дифференциации, ситуативности, вариативности, субъектности, ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (учителя и обучающихся, обучающихся между собой), сознательности и творческой активности |
| ***Организационно-методический блок*** |
| ***Содержание процесса формирования коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов на уроках литературы:***<br>**Методы:** исследовательская деятельность<br>**Средства обучения:** учебники и учебные пособия по предмету, проектор, компьютер, тексты произведений, коммуникативные упражнения, практические задания, анализ коммуникативных ситуаций, межличностное общение.<br>**Алгоритм обучения**<br>•получение теоретических знаний по теории коммуникации, основам осуществления и презентации исследовательской деятельности<br>•проведение исследования в рамках литературного краеведения |
| ***Оценочно-результативный блок*** |
| **КРИТЕРИИ** |
| **Мотивационно-личностный компонент**<br>1) умение определять цель и мотивацию, лежащие в основе коммуникации;<br>2) умение проявлять способности к самореализации;<br>3) умение проектировать достижение индивидуальных целей общения;<br>4) умение проявлять способности к самоопределению;<br>5) умение отстаивать свое мнение в коммуникации. |
| **Действенно-операционный компонент**<br>1) умение анализировать коммуникативную ситуацию;<br>2) умение определять и оценивать вербальные, невербальные средства коммуникации;<br>3) умение определять проблемы общения, пути их решения;<br>4) умение соблюдать правила этикета в речевой ситуации;<br>5) умение определять и соблюдать ролевые отношения между партнерами;<br>6) умение выбирать функциональный стиль, соответствующий цели и задачам общения;<br>7) умение выражать свои мысли в соответствии с темой общения, используя систему доказательств для отстаивания своего мнения. |
| **Креативный компонент**<br>1) умение проявлять креативные, интеллектуальные способности личности;<br>2) умение осуществлять творческий поиск вариантов решений коммуникативных затруднений и преодолевать их;<br>3) умение выделять изобразительно-выразительные средства, которые использует автор текста, объяснять их значение, использовать в собственной речи;<br>4) умение проявлять креативность в проблемной коммуникативной ситуации. |
| **Когнитивный компонент**<br>1) умение определять и преодолевать возникающие когнитивные трудности;<br>2) умение отделять главную и второстепенную информацию в коммуникативной ситуации, критически оценивая ее;<br>3) умение владеть культурой общения;<br>4) умение различать объективные факты и субъективные мнения. |
| **Рефлексивный компонент**<br>1) умение осознавать явные и скрытые цели общения;<br>2) умение осуществлять проективную рефлексию (анализ развития коммуникативной ситуации с точки зрения своих позиций и вариантов поведения, возможных вариантов поведения других участников общения);<br>3) умение понимать и анализировать внутренний мир другого человека;<br>4) умение идентифицировать себя с другим человеком;<br>5) умение осуществлять ауторефлексию. |

**Окончание таблицы 1**

| УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ | | |
|---|---|---|
| Высокий | Средний | Низкий |
| ***Педагогические условия:*** создание положительной мотивации в процессе учебной деятельности; использование межпредметных связей для повышения эффективности коммуникации; создание единой среды в процессе соединения теоретической и практической деятельности, интегрирующихся на основе межпредметных связей; организация учебного процесса посредством соединения виртуальной реальности и образовательной среды; использование активных форм работы; применение современных информационных и коммуникационных технологий; формирование коммуникативной компетентности в системном единстве всех ее структурных компонентов; овладение на достаточном уровне активными и репродуктивными видами речевой деятельности; формирование когнитивного опыта личности; реализация интеллектуально-креативних способностей личности; осуществление рефлексии. | | |
| **Результат:** ***формирование высокого уровня развития коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов*** | | |

Охарактеризуем теоретическую модель по блокам.

**Содержательно-целевой блок** является важным элементом теоретической модели и позволяет организовывать и планировать педагогический процесс. Целеполагание является координирующим вектором, позволяющим определять содержание, методы, формы, этапы организации работы, используемые подходы и средства обучения.

Формулирование цели в теоретической модели формирования коммуникативной компетентности имеет иерархичную структуру, которую схематично можно представить как общую цель и частные цели. «Каждая цель является задачей по отношению к вышестоящей цели» [4, с. 257]. Ступенчатое достижение частных целей ведет к реализации общей и делает процесс целеполагания управляемым и корректируемым.

Ведущей целью данной модели является: формирование коммуникативной компетентности на уроках литературы в процессе исследовательской деятельности. Поставленная цель позволяет спрогнозировать предполагаемый результат формирования у обучающихся профильных классов на уроках литературы такого уровня коммуникативной компетентности, в котором показателями сформированности коммуникативной компетентности являются: умение определять цель коммуникации; умение реализовывать и оценивать вербальные, невербальные средства коммуникации; умение выстраивать стратегию поведения; умение реагировать на ситуацию общения; развитие коммуникативной культуры; развитие инициативности и самореализации; умение адаптироваться к ситуации; умение принимать взвешенные решения и нести ответственность за них; умение отстаивать свою позицию; умение аргументированно доказывать; умение получать и усваивать новые знания; умение вести диалог; умение креативно выражать свое мнение в устной и письменной форме; умение осуществлять рефлексивную деятельность.

Построение процесса формирования коммуникативной компетентности у обучающихся профильных классов в соответствии с разработанной теоретической моделью, опирающейся на личностные, метапредметные и предметные результаты освоения основной образовательной программы выпускником школы согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего (полного) общего образования, позволяет обеспечить:

1) развитие необходимого уровня коммуникативной компетентности для осуществления продуктивного общения и достижения взаимопонимания между участниками коммуникации;

2) повышение мотивации на образование и самообразование в течение всей жизни, ориентированность на реализацию жизненных планов и выбор будущей профессии;

3) построение индивидуальной образовательной траектории с целью саморазвития и личностного самоопределения;

4) самостоятельное планирование и реализацию исследования для осуществления целенаправленной познавательной деятельности, сформированности навыков коммуникативной деятельности и применения приобретенных знаний и способов действий при решении различных задач;

5) развитие потенциала инновационной, творческой, интеллектуальной, аналитической деятельности обучающихся;

6) развитие потенциала самостоятельной, совместной, социальной деятельности обучающихся;

7) развитие рефлексивных способностей обучающихся.

Процесс формирования коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов на уроках литературы опирается на следующие подходы: коммуникативный, компетентностный, деятельностный, системный.

Использование *коммуникативного подхода* на уроках литературы в профильной школе предполагает овладение обучающимися основами теории коммуникации, что позволит им успешно применять полученные знания на практике. Наиболее продуктивным методом организации работы в рамках данного подхода является исследовательская деятельность, которая позволяет организовать обучение с приоритетом коммуникативной деятельно-

сти. На всех этапах исследования обучающиеся активно включены в коммуникативные отношения: осуществляют работу в творческих группах, выстраивают общение со сверстниками и преподавателем, используют различные тактики и стратегии для достижения поставленных целей, моделируют коммуникативное поведение в различных ситуаций общения, осуществляют презентацию и защиту исследования.

*Компетентностный подход* базируется на понятиях «компетенция», «компетентность». Образовательный процесс строится на основе внедрения компетенций для их закрепления и реализации в компетентности как личностной принадлежности. Данный подход позволяет развивать у обучающихся не только способность к усвоению знаний, но и способность добывать нужную информацию. «Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умения разрешать проблемы» [1, с. 10]. Использование компетентностного подхода на уроках литературы способствует: умению организовывать процесс получения знаний и применять их в практической деятельности; развитию самостей личности; учету личностных особенностей обучающегося для построения индивидуальной образовательной траектории обучения; умению проектировать собственную деятельность (коммуникацию) для достижения намеченного результата.

В основе *деятельностного подхода* находится «деятельность» как средство и условие развития личности. В соответствии с деятельностным подходом формирование коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании осуществляется в процессе исследовательской и коммуникативной деятельности. В данном случае исследовательская деятельность выступает не только своеобразным планом организации предстоящей деятельности, но и включает школьников в реализацию исследования.

Коммуникативная деятельность способствует осуществлению различных операций для достижения намеченной цели общения. Коммуникация – это микромодель деятельности, которая учитывает цели и мотивы, намерения, реализацию коммуникативных стратегий и тактик, реакцию на поведение партнера и т.д. «Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется, и мотивов, из которых она исходит. Мотивы и цели деятельности как таковой, носят обычно обобщенный, интегрированный характер, выражая общую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируется» [2, т. 5, с. 41].

При реализации данного подхода рефлексивная деятельность обучающихся максимально активизируется и корректирует деятельность школьников. Обучающийся видит и оценивает не только свое коммуникативное поведение и достижение или не достижение результата, но и поведение партнера по общению на основании чего и делает выводы. Коммуникация выступает краткосрочной моделью деятельности, в то время как исследование – более длительный вариант, позволяющий реализовать структуру деятельности.

Следовательно, формирование коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов на основе деятельностного подхода предполагает осознание цели и мотивов деятельности, умение планировать деятельность, организовывать ее осуществление, оценивать результат и осуществлять рефлексию для дальнейшей успешной деятельности.

*Системный подход* позволяет организовать целостный процесс обучения, в котором формирование коммуникативной компетентности обучающихся осуществляется в процессе исследовательской деятельности. «Системный подход – такое видение или рассмотрение многостороннего объекта, благодаря которому открывается его существенная, определяющая сторона» [3, с. 55]. Программа работы с обучающимися профильных классов в литературном образовании выстраивается в аспекте развития коммуникативной компетентности обучающихся, вокруг которой выстраивается структура педагогической системы.

Данные подходы определили принципы, которые положены в основу формирования коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в процессе исследовательской деятельности на уроках литературы: *принцип новизны*, *принцип ситуативности, принцип индивидуализации и дифференциации*, *принцип вариативности*, *принцип субъектности*, *принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (учителя и обучающихся, обучающихся между собой), принцип сознательности и творческой активности*.

**Организационно-методический блок.** Основным методом формирования коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании является реализация исследовательской деятельности. Использование исследовательской деятельности на уроках литературы способствует активизации личности и задействует коммуникативные навыки, формирует мировоззрение личности старшеклассников и задает такой режим работы, который ориентирован на самостоятельное планирование рабочего времени, активное проявление творчества, совмещение коллективной и индивидуальной работы для расширения возможностей организации коммуникации.

Система работы по формированию коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании построена на

реализации двух направлений работы: 1) получение теоретических знаний по теории коммуникации, основам осуществления и презентации исследовательской деятельности; 2) проведение исследования в рамках литературного краеведения.

Реализация первого модуля работы предполагает: 1) проведение лекционных занятий по темам, которые станут для обучающихся теоретической базой; 2) организацию практической части работы в форме тренинга коммуникативной компетентности (коммуникативные упражнения, практические задания, анализ коммуникативных ситуаций, межличностное общение), что способствует закреплению и усвоению материала.

Реализация второго модуля работы предполагает осуществление исследования в рамках литературного краеведения под руководством и координацией педагога.

**Оценочно-результативный блок** ориентирован на:

1) определение критериев сформированности коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании;

2) диагностику исходного уровня сформированности коммуникативной компетентности методом статистического критерия Вилкоксона-Манна-Уитни;

3) определение на основе выделенных критериев уровней (высокий, средний, низкий) сформированности коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании на этапе констатирующего эксперимента;

4) реализацию теоретической модели формирования коммуникативной компетентности на этапе формирующего эксперимента;

5) диагностику итогового уровня сформированности коммуникативной компетентности методом статистического критерия Вилкоксона-Манна-Уитни;

6) определение педагогических условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании.

**Библиографический список**

1. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

2. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.

3. *Славин Б.Ф.* Вопросы теории и практики целевого управления социальными процессами. – М.: МГПИ, 1985. – 141 с.

4. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 415 с.

УДК 376

**Рейт Кирилл Константинович**
*Уральский государственный педагогический университет*
*kirill_pip@mail.ru*

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

*В статье предлагается алгоритм реализации психолого-педагогической технологии формирования поведенческого компонента социального взаимодействия младших школьников с интеллектуальными нарушениями, целью которой является развитие ряда умений коммуникативной деятельности, способствующих эффективному протеканию процесса общения. Также в статье приводится оценка результативности применения данной технологии в практической работе с детьми с ОВЗ в условиях специальной (коррекционной) школы VIII вида.*

***Ключевые слова:*** *социальное взаимодействие, дети с нарушением интеллекта, младший школьный возраст.*

Одно из центральных мест в практике современного образования занимает формирование у обучающихся социального взаимодействия. Именно оно влияет на качество умений ориентироваться и адаптироваться к быстро меняющимся условиям среды, мобильность, мотивацию к работе; на умение и желание постоянно учиться; умение сотрудничать, коммуникационные навыки; умение вести переговоры и т.д. От сформированности перечисленных умений напрямую зависит жизненная успешность человека. Целенаправленное развитие социального взаимодействия реализует формирование у детей всех основных направлений культуры, предусматривает готовность к активному участию в различных сферах жизни, закладывает основу жизненной успешности и самореализации.

Еще большую актуальность приобретает формирование социального взаимодействия у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), так как по окончании образовательного учреждения они, наравне с другими гражданами, должны быть конкурентно способны, профессионально эффективны и личностно развиты. Данные характеристики влияют на успешность интеграции ребенка с отклонениями в развитии в общественную

 © Рейт К.К., 2013

жизнь. А именно интеграция ребенка с ОВЗ в общество является основной целью и конечным результатом специального образования на протяжении многих лет. От степени достижения данной цели во многом зависит качество жизни этих детей. Уже при обучении ребенка с проблемами в развитии в начальной школе учитель планирует основные формы социального взаимодействия учащихся, так как его сформированность является ориентиром на каждом этапе развития ребёнка [2].

В связи с этим вопрос формирования социального взаимодействия у детей с ОВЗ младшего школьного возраста является актуальным для современной системы специального образования.

По мнению П.А. Сорокина [6], социальное взаимодействие – это взаимный обмен коллективным опытом, знаниями, понятиями, высшим результатом которого является возникновение «культуры». На социальном уровне взаимодействие можно представить в виде социокультурного процесса, в ходе которого коллективный опыт передается от поколения к поколению.

Взаимодействие определяется также как контакты и связи (случайные или преднамеренные, частные или публичные, длительные или кратковременные, вербальные или невербальные) двух и более человек, вызывающие взаимные изменения их поведения, деятельности, отношений и установок.

Сущность социального взаимодействия человека заключается в эффективности решения им социальных задач (установления взаимопонимания, сотрудничества, избегания и решения конфликтов, проявления толерантности и т.д.), возникающих в реальных, жизненных ситуациях конкретного общества (общности), на основе приобретённых знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Отечественные и зарубежные учёные, пытаясь прояснить природу социальных отношений, выделяют различные составляющие социального взаимодействия личности. При анализе психолого-педагогической литературы можно выделить следующие компоненты социального взаимодействия:

– потребностно-мотивационный, включающий потребности и мотивы, побуждающие к проявлению личностного свойства в поведении человека;

– когнитивный, содержащий знания о средствах, способах, программах выполнения действий, осуществления правил и норм поведения;

– поведенческий, состоящий из умений действовать в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях, способности ребенка к сотрудничеству. Данный компонент включает способность предвидеть поведение другого человека, эффективно решать различные проблемы, возникающие между людьми и т.д.;

– аксиологический, отражающий ценностно-смысловое отношение к социальному взаимодействию.

Вышеперечисленные компоненты предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных.

В данной статье обобщаются результаты экспериментальной работы, направленной на формирование поведенческого компонента социального взаимодействия младших школьников с нарушениями интеллекта, так как данный компонент является образованием, включающим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления социального взаимодействия и интегрирует коммуникативные умения, способы деятельности и опыт. Коммуникативные умения, способности и опыт как элементы образуют коммуникативное поведение, отражающее способность ребенка к сотрудничеству, совместной деятельности, инициативности, адекватности в общении, т.е. те характеристики, которые оказывают непосредственное влияние на эффективность процесса коммуникации и адаптации детей с нарушениями интеллекта с обществом.

1. *Исследование поведенческого компонента социального взаимодействия учащихся младших классов с нарушением интеллекта и детей с нормальным развитием.*

Анализ результатов констатирующего эксперимента, проведенного в 2011 году на базе МБС(К)ОУ С(К)ОШ №2 города Тюмени, показал, что общая оценка уровня владения умениями коммуникативной деятельности у мальчиков и девочек 10–11 лет с нарушениями интеллекта находится на среднем уровне (3,6 балла из 5 максимально возможных баллов по методике Д.И. Бойкова «Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности» [1]): младшие школьники, принимавшие участие в обследовании, не всегда адекватно использовали мимику и пантомимику; следует отметить, что дети не могли эффективно сотрудничать со сверстниками и не умели управлять ходом диалога; умение замечать ошибки в своей речи и речи других людей проявлялось лишь у нескольких испытуемых. Сравнительный эксперимент, проведенный среди детей общеобразовательной школы, показал более высокие результаты: младшие школьники с нормальным развитием с повышенным вниманием относились к словам и действиям, свои ошибки видели как бы глазами другого, адекватно реагировали на замечания.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил подтвердить факт, что у всех испытуемых с нарушениями интеллекта имеются недостатки в овладении коммуникативными действиями. Результаты исследования показали необходимость разработки программы по формированию поведенческого компонента социального взаимодействия детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития. Высокий уровень сформированности данного компонента отразится не только на качестве общения

школьников со сверстниками и взрослыми, но и снизит количество конфликтных ситуаций в детском коллективе, сплотит его. Этот факт положительно отразится на качестве коррекционно-образовательного процесса в целом. В перспективе подобная формирующая работа найдет свое выражение и в улучшении способности к адаптации школьников в социальной среде благодаря умению адекватно общаться, вступать, организовывать и поддерживать процесс межличностного взаимодействия, адекватно реагировать на критику и пр.

2. *Технология формирования поведенческого компонента социального взаимодействия младших школьников с нарушениями интеллекта*.

В современной науке накоплен достаточно богатый запас методов и приемов формирования социального взаимодействия: методы арттерапии, психоразвивающие методы из личностно ориентированной психотерапии; методы игровой психотерапии – игры-драматизации, коммуникативные игры; методы психогимнастики и упражнения, ролевые игры; телесно-ориентированные методы и т.д. Следует отметить особую значимость для формирования социального взаимодействия развивающей среды, которая не будет ставить произвольных ограничений на пути к воплощению намерений ребенка, а, напротив, будет создавать условия для выявления и развития его способностей [5].

Основываясь на результатах констатирующего эксперимента и современных методических разработках в области общей и специальной психологии и педагогике, нами была разработана психолого-педагогическая технология формирования поведенческого компонента социального взаимодействия младших школьников с нарушениями интеллекта, ориентированная на целенаправленное развитие коммуникативных умений детей с нарушениями интеллекта. Основными задачами технологии являлось формирование следующих умений: использовать общепринятые правила организации контакта; правильно воспринимать информацию; планировать и создавать высказывание; владеть речевыми и паралингвистическими средствами коммуникации; корректировать коммуникацию.

Технология предполагала проведение диагностической и коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных умений и включала в себя следующие блоки:

*а) Диагностический* – осуществлялась оценка уровня владения умениями коммуникативной деятельности у испытуемых с помощью методики Д.И. Бойкова «Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности»;

*б) Формирующий* – предполагалось проведение целенаправленной психолого-педагогической работы, направленной на формирование коммуникативных умений младших школьников с нарушениями интеллекта.

Формирующая работа организовывалась с учетом принципов системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; единства диагностики и коррекции; комплексности методов психолого-педагогического воздействия; деятельностного принципа коррекции.

Используя доступную нам литературу, мы подобрали ряд упражнений, тематических дискуссий, игр и других методов работы, которые составили основу формирующего блока. Работа осуществлялась в ходе следующих этапов:

– Подготовительный. Цель этапа заключалась в установлении позитивных эмоционально-благоприятных контактов между учащимися младших классов с нарушением интеллекта и развитии их положительной мотивации на выполнение работы. Данный этап предполагал работу по актуализации потребности учащихся в бесконфликтном взаимодействии со сверстниками.

Учащимся младших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида из экспериментальных групп предлагались игры-упражнения на развитие эмоционального контакта и подвижные игры, предполагающие их раскрепощение, улучшение самочувствия и стабилизации настроения. Использовались упражнения, направленные на снижение психомышечного напряжения, техника глубокого дыхания, приводящие к закреплению положительных эмоциональных состояний, стимулирующие и упорядочивающие психическую и физическую активность, а также приводящие в равновесие эмоциональную сферу.

Подготовительный этап охватывал временной период два месяца с периодичностью занятий два раза в неделю.

– Начальный. Целью данного этапа являлось формирование умения использовать общепринятые правила организации контакта; умения планировать и создавать высказывание и корректировать коммуникацию. Для его реализации использовались методы психогимнастики и упражнения («Шаг навстречу», «Зеркало», «Веселое приветствие», «Ласковое имя» [3, 4]), с помощью которых учащиеся получали и отрабатывали навыки организации следующих контактов: смотреть в глаза собеседнику, называть собеседника по имени, сидеть либо стоять ровно во время общения. На данном этапе также использовались ролевые игры (формировались начальные знания о необходимости планировать коммуникацию). Этот этап длился в течение двух месяцев и включал 14 групповых занятий.

– Тренировочный. На этом этапе осуществлялся процесс перевода умений в навыки. Целевая установка этапа реализовывалась посредством организации дискуссий и совместной игровой деятельности (рисование, лепка, игра с конструктором), методов социально-ролевого взаимодействия («Ситуация в классе», «Попроси игрушку» [3]).

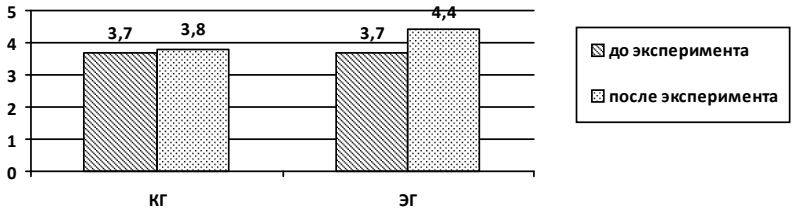



**Рис. 1.** Сравнение оценок владения организационными умениями коммуникативной деятельности учащимися младших классов с нарушениями интеллекта до и после формирующего эксперимента

Игровое и психологическое содержание упражнений сопровождалось фиксацией внимания учащихся на своих и чужих ошибках в ходе коммуникации, целях коммуникации и уровне эффективности процесса общения. Продолжительность данного этапа составляла три месяца и подразумевала проведение 30 занятий.

– Итоговый. Целью являлось закрепление умений и навыков правильно воспринимать информацию; владеть речевыми и паралингвистическими средствами коммуникации, а также закрепление умений и навыков, полученных на предыдущих этапах. В ходе данного этапа использовались психогимнастические упражнения («Глаза в глаза», «Комплименты», «Превращения» [3, 4]), игры-драматизации, коммуникативные игры (мимические, пантомимические и психомоторные этюды). Итоговый этап реализовывался в течение двух месяцев в ходе 18 занятий;

*в) Контрольный блок* – осуществлялась итоговая оценка уровня владения умениями и навыками коммуникативной деятельности у испытуемых с помощью методики Д.И. Бойкова «Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности».

3. *Изучение эффективности реализации психолого-педагогической технологии формирования социального взаимодействия младших школьников с умственной отсталостью*.

Разработанная психолого-педагогическая технология предполагала проведение групповых занятий продолжительностью 30 минут в течение 9 месяцев. Занятия с испытуемыми проводились 2–3 раза в неделю во второй половине дня.

Для проведения формирующего эксперимента была создана экспериментальная группа из 20 учащихся младших классов с нарушениями интеллекта в возрасте 10–11 лет, принимавших участие в констатирующем эксперименте.

С целью определения эффективности разработанной психолого-педагогической технологии по формированию социального взаимодействия младших школьников с нарушениями интеллекта нами был организован и проведен контрольный эксперимент. В контрольном эксперименте участвовали 20 учащихся из экспериментальной группы (ЭГ) и 20 учащихся из контрольной группы (КГ). Данный эксперимент основывался на изучении сформированности умений коммуникативной деятельности при помощи методики Д.И. Бойкова.

Сравнительные результаты по владению умениями коммуникативной деятельности младшими школьниками с нарушениями интеллекта контрольной и экспериментальной групп, выявленные при помощи методики Д.И. Бойкова, представлены в диаграммах 1, 2, 3.

Сравнительный анализ результатов по параметру «организационные умения коммуникативной деятельности» указывает на положительную динамику во владении данными умениями у испытуемых экспериментальных групп (улучшение на 14%). В контрольной группе наблюдается незначительная динамика. Дети из экспериментальной группы после формирующей работы стали уделять больше внимания своим позам и жестам во время общения со сверстниками и со взрослыми, при общении со сверстниками стали чаще смотреть им в глаза и называть их по именам.

Педагоги отметили, что дети стали употреблять меньше нежелательных элементов коммуникации: грубых слов и выражений, резкости. Это, в свою очередь, положительно отразилось на эмоциональном климате в детском коллективе – произошло некоторое снижение конфликтных ситуаций между детьми.

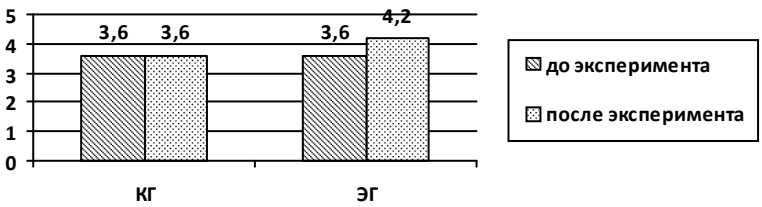



**Рис. 2.** Сравнение оценок владения перцептивными умениями коммуникативной деятельности учащимися младших классов с нарушениями интеллекта до и после формирующего эксперимента

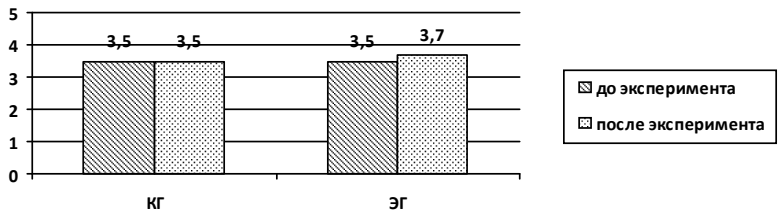



**Рис. 3.** Сравнение оценок владения оперативными умениями коммуникативной деятельности учащимися младших классов с нарушениями интеллекта до и после формирующего эксперимента

Следует отметить положительную динамику (увеличение на 12%) у испытуемых экспериментальной группы в области владения перцептивными умениями, отвечающими за правильность восприятия информации и истолкование информации. Дети стали более внимательно слушать собеседника, проявлять некоторую заинтересованность в общении со сверстниками и взрослыми, стали использовать больше слов, привлекающих внимание партнера по общению («смотри», «послушай» и т.д.), в некоторых случаях они исправляли ошибки в речи собеседника. Также можно было наблюдать, как дети старались самостоятельно исправить ошибки и в своей речи. Положительным моментом являлся факт того, что дети начинали задумываться перед ответом на поставленный вопрос, т.е. их ответы были более осмысленны и точны. У испытуемых контрольной группы улучшений по данным показателям не наблюдалось.

Незначительные различия в результатах наблюдаются в умении владеть оперативными действиями коммуникативной деятельности (звукопроизношение, лексический запас и грамматический строй речи) – 3,5 балла в контрольной группе и 3,7 балла в экспериментальной группе (улучшение на 4%). Дети произносили слова, не зная их точного значения, иногда не могли подбирать нужное слово. Можно сделать предположение, что для улучшения показателей данного параметра требуется активная работа учителя-логопеда, поскольку именно этот специалист способен помочь детям преодолеть нарушения звукопроизношения, развить грамотную речь и произвести коррекцию других речевых дефектов, свойственных детям с нарушениями интеллекта. Положительным моментом следует считать то, что дети стали следить за собственными мимикой и жестами, были замечены некоторые улучшения в контролировании детьми своих эмоций, что также влияет на умение владеть оперативными средствами коммуникации.

В результате проведения программно-формирующей работы в экспериментальной группе, направленной на развитие поведенческого компонента социального взаимодействия младших школьников с нарушениями интеллекта, было отмечено повышение показателей данного компонента: организационных, перцептивных и оперативных умений, в отличие от учащихся контрольной группы. Такая динамика отразилась и на протекании коррекционно-образовательного процесса в целом: дети стали более сплоченными, отметились положительные изменения в эмоциональном климате среди учащихся экспериментальной группы, дети стали более внимательно слушать не только одноклассников, но и педагогов, родителей, перед ответами на вопросы (в том числе, и в ходе уроков) научились выдерживать некоторую паузу, во время которой происходило осмысление ответа.

Данные моменты являются показателями эффективности применения разработанной технологии, а данная психолого-педагогическая технология по формированию поведенческого компонента социального взаимодействия является эффективным средством развития соответствующих умений у учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития. В ходе формирующей работы учащиеся овладели умением использовать общепринятые правила организации контакта; умением правильно воспринимать информацию, планировать и создавать высказывание; умением владеть речевыми и паралингвистическими средствами коммуникации, корректировать коммуникацию. А перечисленные умения являются важными для современного человека и способствует его успешной адаптации и социализации в обществе.

**Библиографический список**

1. *Бойков Д.И.* Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности. – СПб., 2005. – 288 с.

2. *Коркунов В.В.* Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушениями интеллекта. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2011. – 208 с.

3. *Монина Г.Б.* Коммуникативный тренинг. – СПб.: Речь, 2010. – 146 с.

4. *Овчарова Р.В.* Практическая психология образования. – М.: Академия, 2003. – 448 с.

5. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. А. Татлыбаева. – М.: Академия, 2002. – 260 с.

6. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и пред. А. Ю. Согомонов: пер. с англ. – М.: Политиздат, 1992. –543 с.

# ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.99

**Пошехонова Вера Адамашевна**
*кандидат психологических наук*
*Шадринский государственный педагогический институт*
*vposhonova@mail.ru*

## МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

*Полная структура модели личности специалиста включает мотивационно-ориентировочное звено, которое можно описать как многоуровневый ансамбль профессионально-личностных компетенций.*

***Ключевые слова:*** *профессиональная мотивация психолога, теоретические подходы научных исследований.*

В научно-исследовательской работе А.Н. Леонтьева предмет деятельности представлен двояко. Более того, деятельность рассматривается как подчиняющий себе процесс, переходящий в деятельность субъекта, а затем – «его образ, как субъективный продукт деятельности, который фиксирует, стабилизирует и несёт в себе предметное содержание». Акцентируется внимание на определённую направленность предмета деятельности, который является её мотивом. Научное исследование разных ученых в изучении теории мотивации в необходимости, в которой нуждается практический психолог в своей профессиональной деятельности, анализируется им в разных направлениях:

1. Формирование и развитие мотивационно-потребностной сферы рассматривается в рамках теории мотивации Л.С. Выготского [2]. Это проблема мотивационно-потребностной направленности личности рассматривается с позиции *культурно-исторического и психосоциального подходов,* ибо главная закономерность онтогенеза психики состоит в интериоризации личностью внешней социальной деятельности. Это «окультуривание» натуральных психических функций.

Он определяет, что в психике человека имеются два параллельных уровня развития – высший и низший, которые и характеризуют высокие и низкие потребности человека и развиваются параллельно. Это означает, что удовлетворение потребностей одного уровня с помощью другого уровня невозможно.

2. Теория биологических побуждений. Это теория прямой и простой мотивации, которая позволяет объяснить удовлетворение биологических потребностей, но в тоже время она не всегда пригодна для объяснения сложности поведения человека. Так, голод, жажда, потребность в кислороде – первичные потребности, удовлетворение которых жизненно необходимо.

3. Теория оптимальной активации. Организм стремится поддерживать оптимальный уровень бодрствования и активности, который позволяет ему функционировать более эффективно. Этот уровень зависит от физиологического состояния человека в данный момент. Об этом необходимо помнить каждому психологу.

4. Когнитивные теории рассматривают мотивацию как механизм выбора определенной формы поведения. Чтобы сделать выбор, надо обратиться к процессу мышления. В.И. Ковалев под мотивацией понимает совокупность мотивов поведения и деятельности.

Мотивация обусловлена целями личности, уровнем притязаний, идеалами, а также объективными и субъективными условиями деятельности психолога: знаниями, умениями, способностями, характером, мировоззрением, убеждениями, направленностью личности [5].

5. В концепции Л.М. Попова подчёркивается двойственность в оценке этических действий человека (добрые-порочные). Это специфическая мотивация. Доброе и злое существует в одном человеке или в одной социальной общности и взаимно переходят друг в друга. «Добрый» характеризуется духовностью, в нём преобладает сила мотива и высота духа. Такая личность руководствуется общечеловеческими заповедями: поступай по отношению к другим, так, как хочешь чтобы и они поступали по отношению к тебе. Злой, порочный человек – это злобный и завистливый человек, он ненавидит окружающих людей.

6. Концепция Л.И. Божович разделяет процесс формирования мотива личности на два этапа. Первый характеризуется установлением иерархических отношений мотивов, подчинений непосредственных побуждений социальным нормам. На втором этапе развивается способность к сознательному руководству – осуществление на основе осознанных мотивов, целей и принципов. Этап предполагает наличие самосознания как особой инстанции личности. Отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта отражают компоненты эмоций.

7. Д.И. Фельдштейн [5] в концепции социального развития личности отметил, что важнейшим критерием социализированости личности выступает степень независимости мотивации. Он определяет социализацию как «сложный процесс социа-

© Пошехонова В.А., 2013

лизации-индивидуализации, объективно задаваемой социальной действительностью, социальными задачами, требованиями общества», который выступает одновременно и как процесс имманентного саморазвития психики и личности.

8. *Потребностно-информационная теория* предложена академиком П.В. Симоновым. Это связь потребностей с эмоциями, которые являются отражением мозга не только какой-либо актуальной потребности, но и вероятности (информация, знания, навыки) ее удовлетворения. Мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений являются в этой связи одними из ведущих.

9. Б.И. Додонов выделяет три компонента в процессе мотивации. Первый – эмоциональное возбуждение определяет мобилизационные сдвиги в организме. Идет нарастание возбудимости, скорости и интенсивности протекания психических, моторных и вегетативных процессов. Второй – знак эмоции. В зависимости от оценки индивидом происходящего события возникает положительная эмоция, либо негативная. В первом случае эмоция побуждает к продолжению события, а во втором – к его прекращению. Третий – степень контроля. Иногда личность в состоянии контролировать свои эмоциональные проявления. В случае крайнего возбуждения, при переживании эмоций (паника, ужас, бешенство) контроль и ориентация невозможны.

Среди вероятных причин называются и физиологические особенности (особенности нервной системы – повышенная чувствительность или сензитивность), и индивидуальные особенности, и взаимоотношения со сверстниками и с родителями, и проблемы в школе и многое другое.

Анализ эмоционально-мотивационной направленности работы психолога на основе факторов внутренней и внешней среды позволил сделать вывод о том, что количество детей группы риска намного превосходит возможности имеющихся специалистов в оказании им помощи.

Этимология установила родство между понятиями мотивации и *эмоции*: оба эти понятия происходят от слова «movere». Эмоции – это звено, через которое мотивы становятся актуальными и осознаются. Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта. Нравственный характер эмоций зависит от того, в какой степени они согласны с нормами нравственного закона и в какой степени подчиняются воле и разуму.

Формирование новых мотивов или изменение имеющихся связано с появлением *переживаний*.

По мнению Л.И. Божович, переживания – продукт отражения взаимоотношений субъекта и окружающего мира. По характеру переживания можно судить о структуре мотивационной сферы человека; зная его потребности и возможности их удовлетворения, можно предсказать характер его переживаний.

Неприятные переживания, связанные с какой-либо деятельностью, могут сохраняться в памяти долго, тогда человек начинает чувствовать неуверенность в своих силах Постижение эмоционального состояния, чувствование переживания другого человека раскрывает механизм эмпатии. Она характеризуется слабым развитием рефлексивной стороны, замкнутостью в рамках непосредственного эмоционального опыта. Выделяют два вида эмпатии – *гуманистическую и эгоцентрическую.* Гуманистическая проявляется в эмоциональном отклике на неблагополучие или благополучие другого (сострадание, сочувствие, жалость).

Эмпатия эгоцентрическая связана с переживаниями не за другого человека, а за себя. Страдания другого в этом случае являются лишь поводом переживать за себя. Эгоцентрические, эмпатические переживания – это страдание, грусть, страх, радость в ответ на печаль другого, печаль в ответ на радость (последние являются переживаниями зависти).

Переживания – своеобразный результат оценки поступков, их соответствия или несоответствия нормам морали, которые человек считает обязательными для себя и других.

Ряд исследований посвящёны изучению динамики профессиональной мотивации. В.А. Иванников отмечает, что мотивы деятельности формируются, изменяются в процессе профессионализации, а определяющие их актуальные потребности, их удовлетворение могут быть не связаны с осуществлением конкретных трудовых действий.

*Теория деятельностного подхода, разработанная А.Н. Леонтьевым,* включает в себя учение о мотивационно-потребностной сфере человека. Он доказывает, что источником побудительной силы мотива и соответствующего побуждения к деятельности выступают актуальные потребности. Мотив определяется как предмет, отвечающий потребности, а потому побуждающий и направляющий деятельность.

Деятельность всегда имеет мотив, который либо наблюдается и осознается индивидом, либо скрыт от самого субъекта и внешнего наблюдателя. Однако между мотивом и потребностью, между мотивом и деятельностью, потребностью и деятельностью нет отношений строгой однозначности: один и тот же предмет может служить удовлетворению разных потребностей, побуждать и направлять разные деятельности.

Важен *когнитивный подход* к мотивации, основоположником которого является Л. Фестингер. По мнению С.Г. Якобсон, задача когнитивного компонента состоит в том, чтобы сообщать больше знаний о нравственных нормах позитивного пове-

дения и побуждать к совершению нравственно-направленных действий.

Становление когнитивного компонента мотивационной сферы может быть вторичным по отношению к чувствам и поведению и дополнительным когнитивным регуляторам, имеющим эмоционально-волевую природу.

Испытуемые стараются в конфликтных ситуациях *избегать* друг друга (другую спорящую сторону) в надежде на то, что ситуация разрешится сама собой. Они думают, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникших разногласий. Избегают занимать позицию, которая может вызвать споры; предоставляют возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса; пытаются избежать для себя неприятности; стараются отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно; стараются сделать все, чтобы избежать ненужной напряженности.

Испытуемые осуществляют попытки *приспособиться* в спорных ситуациях к противоположной стороне, идут на уступки ей: прежде чем обсуждать то, в чем они расходятся, одна из сторон стремится обратить внимание на то, с чем обе стороны согласны; жертвуя собственными интересами ради другого человека; старается не задеть *чувства* другого человека, успокоить его, сохранить отношения; если это сделает другою человека счастливым, дает ему возможность настоять на своем; ведя переговоры, старается быть внимательным к другому; если позиция другого человека кажется ему очень важной, то старается идти ему навстречу.

Особенности мотивационно-потребностной сферы зависят от этапов развития личности профессионала и связаны с изменением содержания образа профессионала по мере повышения квалификации специалиста. Теории и концепции профессиональной мотивации в отечественной психологии опираются *на деятельностный подход*. Характер мотивации (конкретные мотивы и цели, направленность, широта и интенсивность) обуславливается особенностями этапов профессионального становления субъекта: выбор профессии, реализации деятельности.

**Библиографический список**

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: АСТ, 2010. – 671 с.

3. *Попова И.П.* Дополнительное профессиональное образование в стратегиях работающих специалистов (1995–2005) // СОЦИС. – 2008. – № 3. – С. 79–91.

4. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 712 с.

5. *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления развития психологических исследований в области образования и самообразования современного человека // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 7–16.

6. *Шадриков В.Д.* Введение в психологию: эмоции и чувства. – М.: Логос, 2002. – 156 с.

УДК 159.922

**Величковский Борис Борисович**
*кандидат психологических наук*
*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*
*velitchk@mail.ru*

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕХАНИЗМОВ КРАТКОВРЕМЕННОГО И ДОЛГОВРЕМЕННОГО ХРАНЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЙ НА РАБОЧУЮ ПАМЯТЬ*

*Приводятся результаты исследований двух классов заданий на рабочую память. Показывается участие механизмов кратковременного и долговременного хранения информации в их выполнении. Обсуждаются представления о неоднородности структуры рабочей памяти человека.*

***Ключевые слова:*** *рабочая память, долговременная память, объем рабочей памяти, обновление рабочей памяти, контроль интерференции.*

Под рабочей памятью понимается система оперативного удержания и обработки информации человеком [1; 6]. Понятие рабочей памяти является одним из центральных в когнитивной науке [2]. Индивидуальные особенности рабочей памяти являются надежными предикторами общего интеллекта и успешности осуществления различных видов сложной деятельности [2; 5]. Дефициты рабочей памяти являются важной предпосылкой возникновения трудностей обучения у школьников [10].

Согласно современным представлениям, рабочая память может быть функционально и структурно неоднородна. Например, в модели рабочей памяти, предложенной К. Обераузром [14], выделяются три компонента. «Фокус внимания» содержит элемент информации, который является объектом текущей обработки. «Регион прямого доступа» по-

* Исследования проведены при финансовой поддержке РФФИ, грант №11-06-00343-а.

© Величковский Б.Б., 2013

зволяет кратковременно удерживать небольшое (3–5) количество элементов, которые могут быть практически мгновенно загружены в фокус внимания. «Активированная часть долговременной памяти» – это подмножество элементов долговременной памяти с повышенным уровнем активации. Эта область хранения практически не ограничена по объему, однако надежность хранения информации в ней существенно снижена. Таким образом, в структуру рабочей памяти могут входить компоненты, использующие как механизмы кратковременного, так и механизмы долговременного хранения.

Для исследования функций рабочей памяти сегодня используются различные классы заданий: задания на обновление рабочей памяти, задания на определение простого и сложного объема рабочей памяти и др. [2]. При выполнении заданий разных классов механизмы кратковременного и долговременного хранения могут использоваться в разной мере. Использование определенного механизма хранения может быть установлено на основе зависимости эффективности выполнения задания от манипуляции факторами, селективно влияющими на работу того или иного компонента рабочей памяти. Для фокуса внимания таким фактором является сложность выполняемой обработки. Для активированной части долговременной памяти такими факторами являются факторы, влияющие на эффективность долговременного хранения информации (время хранения и/или интерференция со стороны другой информации).

Участие механизмов кратковременного и долговременного хранения в реализации функций рабочей памяти может быть показано на примере задания на «обновление счетчиков» [11], относящегося к классу заданий на обновление рабочей памяти. В этом задании испытуемому в случайном порядке предъявляются стимулы, и он должен реагировать, если стимул предъявляется определенное количество раз (обычно 3 предъявления). Предполагается, что для каждого стимула в рабочей памяти создается «переменная-счетчик», значение которой увеличивается на единицу при каждом новом предъявлении этого стимула.

С использованием этого задания мы провели эксперименты, в которых изменяли нагрузку на рабочую память так, чтобы необходимое количество счетчиков либо не превышало типичных значений объема рабочей памяти (4 стимула), либо заведомо превышало его (6 стимулов). Мы также манипулировали длительностью временного интервала, прошедшего с момента последнего предъявления стимула («интервал отсрочки»). Было обнаружено, что факторы нагрузки на рабочую память и длительности «интервала отсрочки» значимо взаимодействовали. При 6 счетчиках увеличение интервала отсрочки приводило к большему снижению точности, чем при 4 счетчиках ($p<0,05$).

Дополнительно к манипуляциям нагрузкой и длительностью интервала отсрочки мы также манипулировали сложностью операции обновления счетчика. Для этого при предъявлении каждого стимула указывалось значение, на которое необходимо было увеличить соответствующий счетчик. Сложность операции обновления является фактором, селективно связанным с фокусом внимания. Поэтому мы ожидали, что влияние этого фактора не будет зависеть от действия факторов, селективно связанных с другими компонентами рабочей памяти. Было обнаружено, что сложность операции обновления действительно не взаимодействует ни с нагрузкой, ни с длительностью интервала отсрочки ($p>0,05$).

Нами также было проведено экспериментальное исследование с использованием другого задания на обновление рабочей памяти – задания N-Back. В этом задании [13] испытуемый должен реагировать тогда, когда актуально предъявляемый стимул идентичен стимулу, показанному N предъявлений назад. Например, в варианте 1-back правильное выполнение этого задания требует реагирования на совпадение предъявляемого стимула с предыдущим стимулом, а в варианте 2-back – со стимулом, *предшествовавшим* предыдущему стимулу.

В наших экспериментах мы манипулировали нагрузкой на рабочую память, используя различные варианты задания N-back (1-, 2- и 3-back). Кроме того, мы манипулировали силой интерференции (используя в качестве стимулов цифры из одного или разных цифровых диапазонов). Манипуляция силой интерференции заменила манипуляцию длительностью интервала отсрочки, которая использовалась в исследовании с заданием обновления счетчиков. Нами также осуществлялась манипуляция сложностью операции сравнения стимулов (необходимость реакции определялась либо совпадением стимулов-цифр, либо их совпадением по четности). Было обнаружено, что нагрузка и сила интерференции значимо взаимодействуют ($p<0,01$). Увеличение силы интерференции приводило к значимому увеличению времени ответа только при высокой нагрузке на рабочую память (вариант 3-back). Сложность операции сравнения не взаимодействовала ни с нагрузкой, ни с силой интерференции ($p>0,05$).

Нами была также проведена серия экспериментов с использованием заданий на определение сложного объема рабочей памяти (complex working memory span, [9]). В заданиях этого класса кратковременное удержание набора элементов сочетается с выполнением дополнительной задачи. Объем рабочей памяти рассчитывается как максимальное количество элементов, которые могут быть безошибочно воспроизведены испытуемым в этих условиях. Показатели сложного объема рабочей памяти обычно высоко коррелируют с показателями

интеллекта и эффективности выполнения сложной деятельности.

В одном из наших экспериментов использовалось задание на определение объема операций (operation span, [14]). В этом задании испытуемому предъявляется последовательность экранов, содержащих уравнение и несвязанный с ним элемент для запоминания (согласную букву). Испытуемый должен верифицировать уравнения (т.е. определить их истинность или ложность), а после предъявления всех экранов – воспроизвести запомненные элементы в исходном порядке. Мы манипулировали нагрузкой на рабочую память (от 2 до 6 экранов), силой интерференции (фонетическое сходство между согласными), а также сложностью задачи верификации уравнений. Как и для заданий на обновление, было обнаружено значимое взаимодействие между нагрузкой и силой интерференции – усиление интерференции снижало точность воспроизведения только при большой нагрузке на рабочую память ($p<0,05$). Все взаимодействия с фактором сложности были незначимыми (все $p>0,1$).

Аналогичные результаты были получены и в другом эксперименте, где применялся специальный вариант задания на определение сложного объема. В нем дополнительная задача была очень простой и заключалась в оценке четности цифр. Это позволило снизить влияние индивидуальных различий в навыках решения дополнительной задачи. Показано [7], что оценки объема рабочей памяти, получаемые с использованием этой методики, являются более надежными предикторами общего интеллекта и академической успеваемости, чем показатели сложного объема. Как и ранее, мы манипулировали нагрузкой, силой интерференции и сложностью дополнительной задачи. Было обнаружено, что нагрузка и интерференция значимо взаимодействовали – при большой нагрузке негативный эффект интерференции был более выраженным ($p<0,05$). Все взаимодействия с фактором сложности были незначимыми (все $p>0,1$).

В описанных исследованиях получены сходные результаты. Во-первых, систематически отсутствовали взаимодействия между сложностью выполняемой обработки, с одной стороны, и количеством удерживаемых в рабочей памяти элементов и факторами, влияющими на эффективность хранения в долговременной памяти, с другой стороны. Этот результат является достаточно общим, так как получен для различных классов заданий на рабочую память, с использованием различного материала и разных видов когнитивной обработки. Он подтверждает возможность выделения в структуре рабочей памяти минимум двух относительно независимых компонентов: «фокуса внимания» и собственно системы оперативного хранения информации.

Во-вторых, было обнаружено систематическое наличие взаимодействий между количеством удерживаемых в рабочей памяти элементов и силой интерференции. Такие взаимодействия были ожидаемыми в силу предположения о структурных различиях между регионом прямого доступа и активированной частью долговременной памяти. Если объем подлежащей оперативному удержанию информации превышает объем региона прямого доступа, то часть информации может «выгружаться» в неограниченную по объему активированную часть долговременной памяти. Полученные результаты свидетельствуют о том, что при выполнении заданий на рабочую память может использоваться «смешанный» тип хранения информации, при котором используются механизмы как кратковременного, так и долговременного хранения.

Этот вывод подтверждается результатами исследования функций рабочей и долговременной памяти в выборке здоровых испытуемых [3], являющихся носителями и не-носителями аллеля ε4 гена аполипопротеина Е (ApoE-ε4). Этот генотип является риск-фактором развития деменций альцгеймеровского типа, центральным симптомом которых являются нарушения долговременной памяти [4]. Было обнаружено, что у носителей ApoE-ε4 объем операций не коррелирует ($r=+0,45$, $p>0,1$) с эффективностью выполнения теста на произвольное подавление интерференции (т.н. «задача с антисаккадой» [12]). У не-носителей ApoE-ε4 эта корреляция была значимо положительной ($r=+0,61$, $p<0,01$), что полностью соответствует литературным данным [9]. Согласно уже изложенному, роль процессов подавления интерференции в выполнении заданий на рабочую память особенно высока тогда, когда для оперативного хранения привлекается активированная часть долговременной памяти. Таким образом, в группе лиц с возможными нарушениями механизмов долговременной памяти наблюдаются свидетельства использования иных, чем в «норме», механизмов выполнения задания на определение объема операций.

Как показывают приведенные выше результаты, при реализации функции оперативного хранения информации могут использоваться различные механизмы. При оперативном хранении большого количества информации важную роль начинают играть механизмы долговременного хранения и контроля интерференции. Дальнейшие экспериментальные исследования структур и механизмов, вовлеченных в выполнение заданий на рабочую память, позволят приблизиться к пониманию природы связи между эффективностью осуществления человеком различных видов сложной деятельности и функциональными возможностями его рабочей памяти.

**Библиографический список**

1. *Баддли А., Айзенк М., Андерсон М.* Память. – СПб.: Питер, 2011. – 560 с.

2. *Величковский Б.Б., Козловский С.А.* Рабочая память человека: Фундаментальные исследования и практические приложения // Интеграл. – 2012. – Т. 68. – № 6. – С. 14–16.

3. *Величковский Б.Б.* Когнитивные особенности здоровых носителей генотипа APOE-4 / Б.Б. Величковский, И.Ф. Рощина, Ю.А. Чудина, З.А. Меликян, Н.Д. Селезнева // Пятая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: В 2 т. Калининград, 18–24 июня 2012 г. – Калининград: МАКИ, 2012. – Т. 1. – С. 286–287.

4. *Величковский Б.М.* Нейрокогнитивные особенности носителей аллеля e4 гена аполипопротеина E (APOE) / Б.М. Величковский, С.А. Боринская, А.В. Вартанов, Б.Б. Величковский, С.И. Гаврилова, Е.Б. Прохорчук, Е.И. Рогаев, И.Ф. Рощина, Н.Д. Селезнева // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2009. – Т. 2. – № 4. – С. 25–37.

5. *Клингберг Т.* Перегруженный мозг. Информационный поток и пределы рабочей памяти. – М.: Ломоносовъ, 2010. – 208 с.

6. *Baddeley A.* Working memory: Looking back and looking forward // Nature Reviews: Neuroscience. – 2003. – V. 4. – P. 829–839.

7. *Barrouillet P., Camos V.* The time-based resource-sharing model of working memory // The cognitive neuroscience of working memory / Osaka N., Logie R., D'Esposito M. (Eds.). – Oxford: Oxford University Press, 2007. – P. 59–80.

8. *Conway A., Kane M., Bunting M., Hambrick D., Wilhelm O., Engle R.* Working memory span tasks: A methodological review and user's guide // Psychonomic Bulletin & Review. – 2005. – V. 12. – № 5. – P. 769–786.

9. *Engle R.* Working Memory Capacity as Executive Attention // Current Directions in Psychological Science. – 2002. – V. 11. – P. 19–23.

10. *Gathercole S., Alloway T.* Working memory and learning: A practical guide. – London: Sage Press, 2008. – 144 p.

11. *Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A., Wager T.D.* The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex «Frontal Lobe» tasks: a latent variable analysis // Cognitive Psychology. – 2000. – V. 41. – № 1. – P. 49–100.

12. *Oberauer K.* Access to Information in Working Memory: Exploring the Focus of Attention // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 2002. – V. 28. – № 3. – P. 411–421.

13. *Owen A.M., McMillan K.M., Laird A.R., Bullmore E.* N-Back working memory paradigm: A meta-analysis of normative functional neuroimaging studies // Human Brain Mapping. – 2005. – V. 25. – P. 46–59.

14. *Turner M., Engle R.* Is working memory capacity task dependent? // Journal of Memory & Language. – 1989. – V. 28. – P. 127–154.

УДК 159.923

**Панкратов Александр Валерьевич**
*кандидат психологических наук, доцент*
*Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова*
**Лотоцкая Юнона Николаевна**
*кандидат психологических наук*
*Институт психологии имени Г.С. Костюка, г. Киев, Украина*
*pank@uniyar.ac.ru, ilina@pocherk.com.ua*

# ПРАКТИЧНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ И УСПЕШНОСТЬ*

*Сравниваются основные линии в истории изучения практичности мышления. Обосновывается новый подход к его пониманию. Приводятся выводы из результатов серии эмпирических исследований, которые показывают, что важнейшее условие успешности субъекта – стратегичность, полимодальность и субъектность его мышления.*

***Ключевые слова:*** *успешность, практичность, мышление, развернутость во времени, полимодальность, субъектность.*

Важнейшей предпосылкой успешности субъекта является практичность его мышления.

В развитии психологии практического мышления (ПМ) можно выделить две существующие и в настоящее время линии, объединяющие группы исследователей. Первая из них берет начало от работ В. Кёлера, развивается в работах О. Липмана и Х. Богена, представлена в учебниках С.Л. Рубинштейна и во многих отечественных и зарубежных исследованиях (A. Bandura, C.A. Berg, K.S. Calderone, St.J. Ceci, J. Hoffmann, K.A. Ericsson, A.D. d'Groot, J. Smith, R.J. Sternberg, R.K. Wagner, J. Ziker и др.). ПМ рассматривается как решение задач, данных «здесь и сейчас». Оно направлено на решение неожиданно для субъекта возникшей проблемной ситуации, абсолютно ситуативно, субъект не думает о будущем, не анализирует прошлого, а разрешив ситуацию, не выносит за ее пределы никакого «добавочного продукта», никакого обобщенного знания, предназначенного для разрешения подобных ситуаций в будущем.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 13-06-90419 и Государственного фонда фундаментальных исследований Украины, проект № Ф53.5/014.


© Панкратов А.В., Лотоцкая Ю.Н., 2013

Если же опыт (expertise) все-таки формируется, то он представлен в невербальной форме, как «молчаливое знание». В ходе решения практических задач субъект манипулирует чувственно данными свойствами элементов осмысляемой ситуации, не использует обобщенных знаний, не стремится что-то познать в ситуации. Данные для таких выводов были получены в лабораторных экспериментах или в простейших формах производственной деятельности и житейской практики.

Другая линия прослеживается уже в рассуждениях Аристотеля, различавшего разум и рассудок. Посредством разума мы создаем и теорию и, например, молоток, то есть продукты «общеупотребительные», освобождаемые от субъектности, посредством рассудка («рассчитывающего мышления») мы строим наши поступки, заключающиеся и в построении теории, и в изготовлении молотка. Для наших последующих выводов о подчиненности мышления теоретического мышлению практическому важно понимание Аристотелем того, что научное мышление необходимо для выполнения каких-то частных задач, изготовления инструментов в широком смысле этого слова, а практическое мышление обеспечивает жизнедеятельность человека в целом. Таким образом, основным продуктом рассчитывающего мышления по Аристотелю является процесс построения субъекта, каждый поступок которого соотнесен, рассматривается им как момент реализации всего его жизненного пути, подчиненного этическим нормам. Эта же тенденция «жизненной» роли ПМ проявляется и в ранних работах М. Вергеймера, прослеживается в этнопсихологических исследованиях Дж. Брунера, М. Коула, Л. Леви-Брюля, С. Скрибнер, П. Тульвисте и др., но наиболее явно она представлена в труде Б.М. Теплова «Ум полководца». Б.М. Теплов, анализируя сложнейшую деятельность военачальника, показывает, что осмысляемая проблемная ситуация широко развернута в пространственном и во временном плане, что знания субъекта имеют особую природу, что получаемые знания, в том числе теоретические, постоянно переосмысляются, приобретая свойства действенности, легкой реализуемости в непосредственной практике субъекта. В современных исследованиях этот подход к ПМ реализуется в работах Д.Н. Завалишиной, Ю.К. Корнилова и его последователей и в трудах последователей Г.С. Костюка [2].

Дальнейшее продвижение в понимании практического мышления приводит к замене парадигмы «практическое – теоретическое» новой, более перспективной парадигмой «практичное – непрактичное». Дело в том, что раннее понимание практического мышления, как регулирующего деятельность в ситуации, существующей «здесь и сейчас», где с данным конкретным реальным объектом оперирует субъект, проявляющийся в некоей сиюминутной сущности уже давно, прежде всего, благодаря работам Б.М. Теплова, отошло в прошлое. Очевидно, что практическая активность субъекта развернута как в пространственном, так и во временном плане, решая конкретную задачу, он обобщает, формирует эмансипированный от субъектности и ситуативности познавательный продукт, который потребуется ему – уже в бытность его другим субъектом и в другом месте. Получается, что теоретическое и практическое мышление не существуют отдельно, в любой осмысленной активности они неразрывно связаны: начиная действовать, субъект применяет уже имеющиеся заготовки, метакогниции, стереотипы (это практика), но он тут же их проверяет, переосмысливает, переопосредствует, переформулирует, заново освобождает от конкретности, субъектности, ситуативности (а это уже – теория). Таким образом, в любой целенаправленной активности субъекта имеет место замкнутый регуляторный цикл: обогащенные во взаимодействии с реальностью теоретические «инструменты» вновь упрощаются для дальнейшего хранения, живой процесс взаимодействия вновь редуцируется в теоретическую схему, очень часто, как показали исследования Д. Слобина, представленную в виде вербального текста. Но если эта сторона регуляторного кольца хотя бы отчасти изучена в современной когнитивной психологии (процессы познания, обучения, когнитивного развития), то другая сторона – именно применение этих инструментов, включение их в реальную активность, процесс восхождения от теории к практике – не изучен, и не может быть изучен посредством методологического обеспечения и методического аппарата когнитивной психологии. Это – задача того направления в психологии, которое прониклось пониманием того, что любая психическая активность – это аспект целостной активности целостного субъекта, которое «прочувствовало» течение мыслительного процесса. Таким образом, именно процесс восхождения к конкретному должен считаться предметом психологии практического мышления;

Еще один подход к изучению практического мышления формируется на основе следующих двух положений. Первое – очевидный субъектный характер обобщений практического мышления, причем, – в двух смыслах: *субъектность* противопоставляемая *объектности* – то есть это когнитивное обеспечение активности конкретного субъекта, с его проблемами, потребностями, целями и намерениями, активности, являющейся частью его целостной жизнедеятельности; и *субъективность*, противопоставляемая *объективности.* Наши исследования показывают, что практическое мышление может оперировать сложнейшими теоретическими понятийными конструкциями, но облеченными в особую оболочку, включенными в специальные

репрезентирующие структуры, формой актуализации которых является конкретное действие конкретного субъекта в конкретной ситуации. Одна из форм подобных структур – рассмотренные нами «субъектные» обобщения, в которых, например, сложнейшие производственные отношения изложены на простом языке форм субъект-субъектного взаимодействия. Подобное же сжатие мы наблюдаем и в метафорическом мышлении. Отмечается, что «метафора синтезирует итоги различных наблюдений в один обобщенный образ и является выражением какой-то сложной идеи, полученной не путем анализа или абстрактного утверждения, а в результате неожиданного восприятия объективных отношений между явлениями и объектами. А поскольку при восприятии установление сходства с семантически подобным объектом происходит на стадии первовидения (Е.Ю. Артемьева), …становится очевидным, что в процесс метафоризации оказываются вовлеченными именно эмоционально-оценочные свойства предмета…».

Также нами неоднократно отмечалось, что главным свойством практического мышления является не его «вербальность» или «невербальность», «каузальность» или «некаузальность» «структурность» или «событийность», как это принято считать в современной психологии, например в работах Стернберга, Хоффмана и др. а его полимодальность, способность субъекта пользоваться большим количеством способов опосредования, репрезентации, с тем, чтобы вместить в круг осмысливаемого максимально широкую индивидуализированную ситуацию во всех разнообразных аспектах ее функционирования, охватить, предупредить, отразить ее во всех формах взаимодействия с субъектом, репрезентировать объекты ситуации во всем многообразии форм взаимодействия с ними, во всех их проявляющихся при этом качествах…., что важнейшим свойством практического мышления успешного руководителя является именно способность интегрировать различные формы репрезентации, сочетать, например, объектное и субъектное восприятие ситуации, не быть ярко выраженным «образником» или «вербалистом», а быть способным в одном познавательном концепте объединить все возможные формы репрезентации, построить «когнитивно богатые» формами репрезентации схемы выделяемых ситуаций и своего поведения в них, легко актуализирующиеся в новых ситуациях деятельности.

Второе положение прямо вытекает из принятия для понимания сущности практического мышления парадигмы «практичность – непрактичность». Оно означает одну из форм реализации принципа субъектности А.В. Брушлинского, а именно учет личностных качеств субъекта в ходе анализа психических процессов. Это понимание тесно соприкасается с проблемой диагностики практичности мышления. В настоящее время можно считать общепринятым положение, что говорить о каких-то ПВК успешного профессионала, в качестве которых выступают показатели, полученные с помощью стандартных личностных опросников, неправомерно. Сущность профессионализации заключается в интеграции в ходе построения индивидуальной системы деятельности казалось бы противоречащих друг другу характеристик, образующих, тем не менее, некое сугубо индивидуальное образование, обеспечивающее успешность деятельности.

Задачей, решение которой необходимо для решения проблемы диагностики и формирования практического мышления, обеспечивающего успешность, является поиск характеристик более высокого системного уровня, функцией которых является как раз обеспечение интеграции личности в успешной субъектной активности. Такой интегральной субъектной характеристикой может считаться именно практичность, которая представляет собой не стабильное сочетание личностных, или когнитивно-личностных или стилевых характеристик, а является их динамичным синтезом, симптомокомплексом, в котором увязываются между собой, интегрируются, казалось бы несовместимые личностные и субъектные характеристики.

Чрезвычайно важным для нас является сочетание когнитивного и личностного подходов, проявляющееся в том, что можно условно назвать «видением ситуации»

Тому, как субъект видит ситуацию своей деятельности, именно анализу этого видения были посвящены наши продолжительные исследования представления о ситуации своей деятельности цеховых мастеров, для проведения которых был разработан набор специальных методик.

С наших новых позиций это когнитивно-субъектно-деятельностное образование интересует нас, прежде всего, потому, что в нем ярко проявляется субъективная метафоричность как форма существования, точнее, представленности, репрезентированности метакогнитивных образований – инструментов, определяемых через такие амодальные интенциональные свойства, как «подходящие», «применимые», «пригодные» для преобразования этой ситуации. Они не существуют отдельно, они изначально включены «в тело» вычленяемой из реальности ситуации и сама динамика этого вычленения и представляет собой содержание соответствующего мыслительного процесса, обеспечивающего восхождение к практике. Эти положение нуждаются в развернутом обсуждении, пока же мы делаем вывод, что, у разных субъектов практичность может базироваться на сочетаниях различных личностных характеристик, проявляясь в выстроенной индивидуальной системе деятельности, в разных формах практичности и обусловленной ею успешности.

Проведенные нами эмпирические исследования [1] позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Процесс профессионализации практика связан с формированием сложных когнитивных образований, приобретающих индивидуализированный характер и составляющих основу принципов и способов деятельности данного руководителя в конкретных производственных условиях. Субъективная проблемность деятельности изменяется по мере профессионализации. Успешные и опытные руководители отличаются развитой пропедевтической функцией мышления, что выражается в предупреждении возникновения проблемных ситуаций посредством направленного управления работой участка. В результате количество таких ситуаций уменьшается. Развитие в ходе профессионализации когнитивного обеспечения деятельности руководителя характеризуется «расширением» факторов индивидуальной деятельности в ее временных, генетических, каузальных и пространственно-функциональных аспектах, и «укрупнением» решаемых задач. Важнейшей особенностью когнитивных образований опыта руководителя является именно их действенность, использование при их построении таких форм репрезентации, которые позволяют им легко актуализироваться в соответствующих проблемных ситуациях, содержать в себе некую схему построения условий задачи, выявления в них типовой проблемной ситуации, актуализации определенных действий.

2. Применение разработанного нами метода искусственного блокирования образного плана выявило, что успешность решения практических задач определяется способностью человека лабильно переключаться между разноопосредованными представлениями осмысливаемой ситуации. Показана важность способности вместить в сугубо индивидуальные, ситуативные образно-действенные когнитивные компоненты собственной преобразующей активности формально-теоретические знания, полученные ранее в ходе вербального обучения.

3. Высокотревожные и низкотревожные испытуемые по мере роста эмоциональной напряженности в ходе безуспешных поисков переходят к ярко выраженному субъектному отношению к объекту и к ситуации в целом, но у испытуемых с повышенной личностной тревожностью это происходит гораздо раньше. Это свидетельствует о связи степени субъектности и мифологичности со степенью нетерпимости к неопределенности.

4. Выявлена ярко выраженная отрицательная зависимость мифологичности мышления, измеренной с помощью нашего набора вопросов и компетентности во времени, определенной по соответствующей шкале опросника Э. Шострома, что подтверждает нашу гипотезу о том, что люди, «не компетентные во времени», то есть склонные жить в сравнительно мало развернутой во временном плане ситуации, не склонные анализировать прошлое и планировать будущее, в большей степени подвержены переживанию кризисных ситуаций, и, соответственно, к большей мифологизированности сознания. Показана выраженная отрицательная связь таких показателей, как тип взаимодействия с ситуацией («стратегичность–ситуативность») и тип мышления (теоретичность–практичность). Это еще раз подтверждает мысль о том, что важнейшим свойством практического мышления является «развернутость во времени».

5. Показатели компетентности во времени и стратегичности–ситуативности, положительно связаны у мужчин и отрицательно – у женщин. В этом, очевидно, проявились гендерные различия в общих жизнедеятельностных стратегиях, специфичных для представителей разных полов. У женщин отмечается прямая связь между уровнями как личностной, так и ситуативной тревожности и компетентностью во времени. У мужчин эта связь практически отсутствует. Эти закономерности позволяют нам проследить роль феноменов субъектности и компетентности во времени, описанных ранее в основном применительно к практическому мышлению, в более широком контексте, в его отношении к регуляции общей жизнедеятельностной активности человека, в том, что традиционно рассматривается как развитое обыденное мышление, мудрость, важнейшие предпосылки успешности субъекта.

**Библиографический список**

1. *Панкратов А.В.* Практическое мышление. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2010. – 108 с.

2. *Ильина Ю.Н.* Структура дистанционного курса развития психологических компетенций «Успех» // «Использование информационно-коммуникационных и мультимедийных технологий в образовании / под общ. ред. Н.В. Лалетина. – Красноярск: Центр информации, 2011. – С. 120–138.

УДК 159.923

**Мехтиханова Наталья Николаевна**
*кандидат психологических наук, доцент*
*Ярославский государственный университет им. П.Г.Демидова*
**Смульсон Марина Лазаревна**
*доктор психологических наук, профессор,*
*член-корреспондент Национальной Академии педагогических наук Украины*
*Институт психологии им. Г.С. Костюка, г. Киев, Украина*
*natnik1@ list.ru, smulson@ukr.net*

# МУДРОСТЬ – СВОЙСТВО ПОЖИЛЫХ И АДАПТИРОВАННЫХ?*

*Статья посвящена новой для отечественной науки проблеме – психологии мудрости. К настоящему времени в зарубежной психологии выполнено немало исследований по данной теме. В российской психологии практически отсутствуют эмпирические работы по психологии мудрости. В статье приводятся результаты изучения взаимосвязи мудрости и адаптации, мудрости и возраста с помощью специально разработанного опросника на выявление уровня мудрости. Показано, что мудрость способствует успешной адаптации, в то время как возраст однозначно не связан с уровнем мудрости.*

***Ключевые слова:*** *мудрость, возраст, адаптация, опросник для выявления уровня мудрости.*

Начала проблемы мудрости лежат в религии и философских учениях. Психологические концепции мудрости зародились в работах К. Юнга и Э. Эриксона. К.Г. Юнг выделяет специальный архетип – «архетип мудрого старого человека». Мудрый человек – это старший член общества, носитель устных традиций, помогающий решать проблемы, кажущиеся другим непреодолимыми. Для Э. Эриксона мудрость – достижение человеком такого уровня развития, которое характеризуется всеобъемлющим пониманием положения человека в мире и смысла его жизни.

Современная психология заинтересовалась мудростью почти случайно, когда тридцать лет назад молодая исследовательница Вивиан Клейтон подвергла сомнению некоторые из утверждений, выдвинутых Эриком Эриксоном в отношении заключительного этапа жизни, успешное прохождение которого, по его мнению, приводит к появлению мудрости [6]. Изучение здоровой старости стало отправной точкой для группы ученых, занимающихся проблемой мудрости, и исследования в этой области все еще в большой степени связаны с поиском возможностей сохранения здоровья в пожилом возрасте.

С середины 80-х годов XX века в зарубежной психологии стали изучать мудрость как психологический феномен. Отечественная наука обратилась к данной проблеме совсем недавно.

Всё многообразие теорий мудрости в зарубежной психологии условно делится на две группы – явные и неявные теории [1; 2; 11; 12].

Неявные теории мудрости включают в себя верования или представления людей относительно мудрости и особенностей мудрого человека. Житейские представления о мудрости, мудрых людях, накладывают свой отпечаток на научное изучение мудрости.

Явные теории мудрости сосредоточены на познавательных и поведенческих выражениях мудрости. Главная цель этих концепций – сформировать теоретическую модель мудрости.

Теоретическая и эмпирическая работа над явными психологическими концепциями мудрости может быть разделена на три группы:

1. Мудрость как личностная особенность [13].
2. Мудрость в концепции диалектического мышления [10].
3. Мудрость как экспертная система знаний [7].

Примерно одновременно исследование мудрости предприняли несколько независимых групп ученых: С. Брент и Д. Уотсон (1980), Р. Стернберг (1985), С. Холлидей и М. Чандлер (1986), К. Китченер и др. (1989), П. Балтес, Дж. Смит и др. (1990; 2008), Дж. Биррен и Л. Фишер (1990). [2; 3; 4; 9; 10; 11; 12; 13]. В психологии пока не выработано общепризнанное определение мудрости. Так, мудрость понимается как уровень освоения основных законов жизни, как метакогнитивная сила, как уровень освоения парадигм жизни, осведомленность о существовании труднорешаемых проблем, решение которых требует применения незаурядных знаний, логики и т.д. В большинстве определений понятие мудрости связывается с когнитивными компонентами. В других же на первое место выходит взаимосвязь познания и волевых компонентов, коммуникации, богатый жизненный опыт, личностные аспекты.

Наиболее известным является определение П. Балтеса: мудрость – это экспертная система знаний, ориентированная на практическую сторону жизни, высокая степень компетенции в жизненных вопросах [11].

Несмотря на различные источники представлений о мудрости, практически все исследователи, прежде всего, пытаются определить структуру это-

* Исследование выполнено при поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 13-06-90419 и Государственного фонда фундаментальных исследований Украины, проект № Ф53.5/014.


© Мехтиханова Н.Н., Смульсон М.Л., 2013

го феномена. Участники так называемого Берлинского проекта – П. Балтес, Ф. Дитман-Коли, Ю. Глюк, У. Кунцман, М. Пасупати, Дж. Смит, Д. Соварка, У. Штаудингер и др. – рассматривают мудрость как экспертную систему знаний, правил поведения в жизни: знания об условиях жизни, онтогенетическом и историческом развитии человека; понимание целей и задач жизни, знания о ситуативном и социальном влиянии на человеческую жизнь, знания об ограничениях жизни и пределах человеческих способностей [2; 11]. В исследованиях С. Брауна мудрость определяется как многомерный конструкт, включающий самопознание, эмоциональное управление, альтруизм, знания жизни и т.п. [5].

В мудрость включается общая компетентность, практические знания и высокий уровень понимания различных проблем, метааналитические способности, необычное представление о различных ценностях и приоритетах, а также способность понимать и устранять неопределенности [2; 8].

Достаточно широко многими авторами исследуются характеристики, условия формирования и проявления мудрости. Так, Р. Стернберг выделил определенный набор характеристик мудрости. По его мнению, мудрый человек должен использовать свои знания для достижения общественной пользы, достигаемой через установление баланса между своими интересами и интересами общества [12]. П. Балтес описывает следующие свойства мудрости: мудрость связана с решением важных и сложных вопросов, уровень знаний и советов чрезвычайно высок, мудрость включает в себя нравственность, мудрость легко распознается [2].

В ряде работ было показано, что понятия мудрости и мудрого человека являются неотъемлемой частью повседневной речи. С. Холлидей и М. Чандлер определили наиболее отличительные показатели мудрости: исключительное понимание (сущностей, контекстов), суждение и коммуникативные способности, общие компетентности, коммуникабельность, социальная скромность. Авторы пришли к выводу, что, несмотря на частичное перекрытие конструктов мудрость, ум, проницательность, духовность, мудрость является самостоятельным термином [8; 12; 13].

Дж. Мичэм был одним из первых авторов, которые описали условия, способствующие развитию мудрости. Он ввел понятие «атмосферы мудрости» С. Браун исследовал вопросы формирования мудрости и условия ее развития. Мудрость развивается, когда студенты проходят основной процесс «изучения жизни», состоявший из отражения, интеграции, и применения знаний [3]. П. Балтесом и другими была выдвинута следующая гипотеза – существуют конкретные факторы, влияющие на развитие мудрости, а именно: хронологический возраст, большой жизненный опыт, опыт опекунства или преподавания. Оказалось, что лишь немногие данные подтверждают факт зависимости мудрости от возраста. Однако выявлена взаимосвязь мудрости и профессиональной принадлежности людей [2].

Несмотря на различные источники представлений о мудрости, практически все исследователи пытаются определить структуру этого феномена, характеристики мудрого человека, условия и факторы формирования и проявления мудрости.

Целью нашего эмпирического исследования явилось изучение феномена мудрости, взаимосвязи мудрости и адаптации, мудрости и возраста.

Нами было проведено эмпирическое исследование имплицитных теорий мудрости в различных социокультурных группах на российской выборке. Дальнейший сравнительный анализ западных зарубежных моделей мудрости, представленных в англоязычной литературе, и представлений о мудрости в восточно-европейской культуре показал, что между ними существуют значительные различия, обусловленные, по-видимому, культурно-национальными особенностями. Поэтому возникла необходимость описания конструкта «мудрость» и создания методики для определения уровня мудрости.

Под термином мудрость мы понимаем особое когнитивное образование субъекта, образующееся в ходе его жизненного пути, отражающее результаты функционирования практического интеллекта во взаимосвязи с личностными чертами, направляющее и оптимизирующее индивидуальное развитие и обеспечивающее успешность в практической стороне жизни.

Для описания конструкта «мудрость» мы использовали неявные теории мудрости (отраженные в пословицах, поговорках, сказках и взятые из современных житейских представлений о мудрости) и явные теории (уже существующие авторские концепции мудрости).

Нами были проанализированы 40 пословиц и поговорок, а также 3 русские народные сказки («Иван царевич и серый волк», «Сказка о живой воде и молодильных яблоках», «Сивка-бурка»). На основе полученного материала были выведены основные характеристики, присущие мудрому человеку: молчание, скромность, терпение, толерантность, простота, рассудительность, предвидение, практическая направленность действий, любознательность, размышление, самопознание, общительность, хитрость, доброта, мудрый человек дает советы и предлагает новые идеи.

Для изучения современных житейских представлений о мудрости была взята группа экспертов: 50 человек в возрасте от 18 до 60 лет. Среди испытуемых были мужчины (25 чел.) и женщины (25 чел.). Экспертам предлагалось ответить на вопрос: «Кто такой мудрый человек?». Эксперты выделили ряд характеристик мудрого человека. Для

**Таблица 1**

**Характеристики мудрого человека**

| Когнитивные | Личностные | Поведенческие |
|---|---|---|
| - Опыт (46)<br>- Знания (40): базовые знания и знания о способах выполнения действий<br>- самопознание (10)<br>- обучаемость (11)<br>- оперативное использование информации (5)<br>- учет контекста, видение ситуации в целом (10)<br>- интуиция (15)<br>- предвидение (10)<br>- логическое мышление, рассудительность (36)<br>- аналитичность (20) | - толерантность (13)<br>- сдержанность, умеренность (13)<br>- альтруизм (12)<br>- хитрость (10)<br>-организованность (8)<br>- любознательность (6)<br>- общительность (5)<br>- скромность (4)<br>- доброта (4)<br>- расчетливость (3)<br>- осторожность (2) | - применение своих знаний на практике (39)<br>- дает советы (15)<br>- воплощает новые идеи (13)<br>- молчание (10) |

Примечание: в скобках после каждого качества указана частота его встречаемости во всех источниках.

описания конструкта «мудрость» по современным теориям были проанализированы разработки Балтеса, Смита, Арделт, Вебстера и Брауна [1; 2; 3].

Анализ всех характеристик мудрого человека, полученных из различных источников, позволил выделить 3 основные группы качеств: когнитивные, личностные и поведенческие.

На основе полученного описания конструкта была разработана методика диагностики мудрости, которая затем прошла процедуру психометрической проверки.

*1. Изучение взаимосвязи мудрости и адаптации.*

Изучение взаимосвязи мудрости и адаптации было осуществлено с использованием разработанной нами методики выраженности мудрости.

Для измерения уровня адаптации была использована методика А.Г. Маклакова.

Были использованы статистические методы обработки результатов: коэффициент достоверности различий U-критерий Манна-Уитни.

В исследовании приняли участие 40 человек (20 мужчин и 20 женщин) в возрасте от 20 до 55 лет.

Были сформированы две полярные группы: с высоким и низким уровнем мудрости.

Сравнив результаты адаптации испытуемых, обладающих высоким уровнем мудрости и людей с низким уровнем мудрости, мы выявили следующие различия. Испытуемые с высоким уровнем мудрости набрали больше баллов по шкале НПУ (нервно-психологическая устойчивость), чем испытуемые с низким уровнем мудрости. По U-критерию Манна-Уитни достоверность этих различий велика на уровне значимости: $p<0,01$. Это свидетельствует о том, что высокий уровень мудрости способствует высокой нервно-психологической устойчивости, эффективной поведенческой регуляции, адекватной самооценке и восприятию действительности.

Низкий уровень мудрости, напротив, снижает адаптацию и способствует нервно-психическому истощению. Связь мудрости и нервно-психологической устойчивости подтверждают многие ученые. Так, Арделт [1] отмечала среди основных качеств мудрого человека уравновешенность, управление своими эмоциями.

Также были выявлены значимые различия по шкале ЛАП (личностный потенциал социально-психологического взаимодействия). Испытуемые с высоким уровнем мудрости набрали по этой шкале более высокие баллы, чем испытуемые с низким уровнем мудрости. Различия в результатах по U-критерию Манна-Уитни являются значимыми (уровень значимости: $p<0,05$). Таким образом, мудрость дает людям потенциал (возможность) для легкой адаптации в новых условиях. Они быстро входят в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, вырабатывают стратегию своего поведения и социализации, обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Многие ученые отмечают коммуникабельность, умение взаимодействовать с окружающими, социальную направленность как неотъемлемые свойства мудрого человека [3]. Мудрость предполагает определенные личностные качества, такие как толерантность, сдержанность, общительность, проницательность. Эти качества помогают человеку успешно адаптироваться в коллективе, избежать конфликтных ситуаций, справляться с возникающими трудностями и не терять работоспособность. Испытуемые с низким уровнем мудрости попадают в группу неудовлетворительной адаптации, они конфликтны и плохо взаимодействуют с коллективом.

Также были получены значимые различия по шкале лжи. Испытуемые с высоким уровнем мудрости набрали минимальные баллы по этой шкале. Испытуемые с низким уровнем мудрости набрали большее количество баллов по шкале лжи (но в пределах нормы). Различия по U-критерию Манна-Уитни в результатах являются значимыми (уровень значимости: $p<0,01$). Это свидетельству-

ет о том, что мудрый человек самодостаточен, уверен в себе, обладает адекватной самооценкой, поэтому он честно отвечает на вопросы и не пытается выставить себя в хорошем свете. Испытуемые с низким уровнем мудрости, напротив, пытаются приукрасить себя.

По шкалам МН (морально-нравственная нормативность) и КП (коммуникативный потенциал) значимых различий не обнаружилось. Однако испытуемые с высоким уровнем мудрости набрали более высокий бал и по этим шкалам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что высокий уровень мудрости является одним из условий успешной адаптации человека, помогает ему легко и быстро ориентироваться в обстановке, способствует успешному взаимодействию с людьми.

*2. Изучение взаимосвязи мудрости и возраста.*

Изучение взаимосвязи мудрости и возраста субъекта было осуществлено с использованием разработанной нами методики выраженности мудрости.

Были использованы статистические методы обработки результатов: коэффициент достоверности различий U-критерий Манна-Уитни.

В исследовании приняло участие 156 человек, из них:

– 62 человека в возрасте 17–30 лет (из них 31 женщина, 31 мужчина);

– 60 человек в возрасте 31–60 лет (31 женщина, 29 мужчин);

– 28 человек старше 60 лет: (22 женщины, 6 мужчин).

Сравнив результаты измерения мудрости у разных возрастных групп испытуемых, мы выявили следующее: различия достоверны только между юношеским и пожилым возрастом (S=2,71, уровень значимости 0,05). Подсчитав средние значения уровня мудрости, мы получили следующие данные по группам:

– юношеский возраст: среднее = 210, дисперсия = 480;

– средний возраст: среднее = 215, дисперсия = 601;

– пожилой возраст: среднее = 229, дисперсия = 507.

Наблюдается тенденция увеличения количества мудрых испытуемых от юношеской группы к более взрослой, следовательно, различия в уровне мудрости между юношеским и пожилым возрастом максимально выражены, средний возраст занимает промежуточное положение по степени развития мудрости.

В обыденном сознании мудрость обычно рассматривается как характерная черта зрелого и пожилого возраста. Наши данные доказывают, что высокий уровень мудрости может быть присущ лицам самых различных возрастов, мудрость не является неизбежно связанной с возрастом. В зарубежной психологии существует точка зрения, что мудрость ведет себя подобно кристаллическому интеллекту, удерживая свой уровень, начиная с ранней взрослости и вплоть до глубокой старости. Пожилой возраст не может ни приносить мудрость, ни отбирать ее, что говорит об отсутствии корреляции между возрастом и уровнем мудрости.

Таким образом, на основании проведенных эмпирических исследований можно дать ответы на вопрос, поставленный в заглавии статьи: пожилой возраст не дарит нам автоматически мудрость, а также (что более позитивно) – старость не приводит к снижению мудрости.

Мудрость может являться одним из факторов адаптации – успешного существования личности, наличия удовлетворенности жизнью, ощущения психического комфорта и равновесия.

**Библиографический список**

1. *Ardelt, M.* (2003). Empirical assessment of a three-dimensional scale. Research on Aging, 25, 275-324.

2. *Baltes, P.B., & Smith, J.* (2008). The fascination of wisdom: Its nature, ontogeny, and function. Perspectives on Psychological Science, 3, 56–64.

3. *Birren, JE & Fisher, LM* (1990). The elements of wisdom: overview and integration. In RJ Sternberg (Ed.), Wisdom, its nature, origins and development (pp. 317-332). Cambridge: Cambridge University Press.

4. *Brent, S.B. & Watson, D.* (1980). Aging and Wisdom: individual and collective aspects. Paperpresented at the Meeting of the Gerontological Society of America. San Francisco.

5. *Brown, S.C.* (2004a). Learning across campus: How college facilitates the development of wisdom. Journal of College Student Development, 45, 134-148.

6. *Clayton, V.P.* (1975). Erikson's theory of human development as it applies to the aged: Wisdom as contradictory cognition. Human Development, 18, 119-128.

7. *Dittmann-Kohli, F. & Baltes, P.B.* (1990). Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development. Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. In C. Alexander & E. Langer (Eds.), Higher stages of human development: Perspectives on adult growth (pp. 54-78). New York: Oxford University Press.

8. *Holliday, S.G. & Chandler, M.J. (1986).* Wisdom: explorations in adult competence. Basel: Karger.

9. *Kitchener, K., King, P., Wood, P., & Davison, M.* (1989). Sequentiality and consistency in the development of reflective judgment: A six-year longitudinal study. Journal of Applied Developmental Psychology, 10, 73-95.

10. *Kramer, D.A.* (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), Wisdom: Its nature, origins and development (pp. 279- 309). Cambridge: Cambridge University Press.

11. *Smith, J., & Baltes, P.B.* (1990). Wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in responses

to life planning problems. Developmental Psychology, 26, 494–505..

12. *Sternberg, R.J.* (1998). A balance theory of wisdom. Review of General Psychology, 2, 347-365.

13. *Sternberg R. (Ed.)* (1990). Wisdom: Its nature, origins and development. Cambridge: Cambridge University Press.

УДК 159.9:62

**Молчанова Людмила Николаевна**
*кандидат психологических наук*
*Курский государственный медицинский университет*
**Старкова Елена Евгеньевна**
*Курская областная детская больница № 2*
*molchanowa.liuda@yandex.ru*

# ТРАНСФОРМАЦИЯ СОСТОЯНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ В ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПРОФЕССИЙ ПОМОГАЮЩЕГО ТИПА

*С позиций интегративной парадигмы, соединяющий общепсихологические методологические принципы, концепции профессионального развития личности, структурно-процессуальный подход к изучению состоянии психического выгорания, дается теоретическое обоснование закономерностей его трансформации в личностные свойства.*

***Ключевые слова:*** *трансформация, закономерности трансформации, структурно-динамические изменения, состояние психического выгорания, психологические механизмы.*

Актуальность проблемы профессиональных деформаций личности определяется направленностью на решение задач благополучного долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации (на период до 2020 года), к числу которых относится сохранение и укрепление здоровья граждан страны в условиях оптимизации их профессиональной деятельности, которая может оказывать на личность не только продуктивное, развивающее влияние, но и деформирующее, продуцируя возникновение негативных психических состояний, снижающих эффективность самой деятельности и меняющих систему личностных свойств.

В зону исследовательского внимания по-прежнему попадает проблема динамики психических состояний, их взаимосвязей с психическими свойствами. Анализ степени её разработанности свидетельствует о том, что на сегодняшний день имеются доказательства влияния психических свойств на формирование психических состояний [10]. Мало исследованными остаются аспекты влияния психических состояний на психические свойства, трансформация одних состояний в другие, трансформация психических состояний в личностные свойства, черты.

Обобщение результатов исследований динамики психических состояний, их взаимоотношений с психическими свойствами позволяет сделать вывод о том, что под воздействием условий и содержания профессиональной деятельности у человека возникают относительно статичные психические (психофизиологические) состояния, которые могут переходить в устойчивые личностные свойства, черты, способствуя формированию профессионально-личностных деформаций. Наличие общих оснований у профессиональных деформаций личности и психического выгорания позволяет его рассматривать в контексте профессиональных деформаций.

Впервые к проблеме психического выгорания как эмоционального утомления, вызванного взаимоотношениями между профессионалом и его клиентом, почти одновременно обратились в рамках клинико-психологического направления исследований американский психиатр Х. Фрейденбергер (1974), а в рамках социально-психологического – американский психолог К. Маслак (1976). К лицам, подверженным его влиянию, изначально относили социальных работников, врачей, юристов, педагогов. Психическое выгорание данных специалистов объяснялось специфическими условиями и содержанием так называемых помогающих профессий в системе «человек-человек»: интенсивностью, продолжительностью и сложностью межличностных контактов, разновозрастным контингентом клиентов, остротой их проблем, и т.д. [16; 18]. В настоящее время сложилось научное представление, согласно которому психическое выгорание представляет собой состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы и включающее в себя три составляющих: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений [2; 8; 11; 17]. Существует значительное количество объясняющих его природу научных подходов. К числу наиболее значимых относятся: структурный, процессуальный, структурно-процессуальный подходы.

Согласно структурному подходу психическое выгорание, понимается как состояние, включающее конкретные элементы [8; 11; 17].


© Молчанова Л.Н., Старкова Е.Е., 2013

В рамках процессуального подхода психическое выгорание рассматривается как процесс с последовательной сменой стадий, протекающий в ходе профессионального развития человека и имеющий длительный характер [1; 14; 15].

С позиций структурно-процессуального подхода психическое выгорание представляет собой динамичную структуру, характеризуется фазностью и имеет свою специфику, общую для представителей профессий помогающего типа [7; 8].

Научный интерес по-прежнему сосредоточен на внешней и внутренней детерминации состояния психического выгорания. Так, данные о взаимосвязи между длительностью профессиональной деятельности по специальности и психическим выгоранием довольно противоречивы. В большинстве исследований отмечается отсутствие значимых корреляций между указанными переменными [3; 5], и только в отдельных работах заявлена зависимость между ними [3; 6; 8]. Реже выгорают учителя общеобразовательных школ со стажем до 10 лет [3]. В.В. Лукьянов (2007) в своих работах ссылается на зависимость возникновения психического выгорания от возраста и длительности профессиональной деятельности у врачей-наркологов [6]. Л.И. Ларенцова (2008), напротив, не выявила связи между возрастом, стажем и степенью подверженности психическому выгоранию у врачей-стоматологов [5].

Условия и содержание профессиональной деятельности представителей профессий помогающего типа образуют информационную основу или профиль деятельности. Профиль помогающей деятельности специалистов медицинских, педагогических, социальных профессий определяет внутрипрофессиональную дифференциацию по величине рабочих нагрузок, продолжительности рабочего дня, количеству клиентов, пациентов, учеников, частоте и степени глубины контакта с ними и т.д. Вместе с тем профиль помогающей деятельности обнаруживает и общие черты: ежедневные продолжительные, многообразные и сложные ситуации общения с другими людьми предъявляют высокие требования к качеству отношений, выступающих в качестве факторов возникновения состояния психического выгорания. Так, медицинский персонал, работающий в сообществах и имеющий тесный непосредственный контакт с пациентами и их эмоциональными проблемами, более подвержен влиянию стрессовых факторов, чем медицинский персонал больниц, основными функциями которого являются профессиональные контакты и надзор за больными [19]. В контексте специализации врачей-стоматологов среди парадонтологов, хирургов, терапевтов, ортопедов в большей степени выгорают хирурги [5]. В большей степени подвержены психическому выгоранию врачи-стоматологи, работающие в государственных учреждениях, в сравнении с врачами, занимающимися частной практикой [5], врачи, занимающиеся оказанием неотложной помощи и работающие в провинциальных больницах, чем врачи, работающие в условиях мегаполиса [4], медицинский персонал стационарных учреждений, нежели медицинский персонал, работающий в амбулаторных условиях [9]. Кроме того, медсестры, работающие в стационарных условиях, более циничны в отношении больных, чем врачи-психиатры, что объясняется необходимостью медицинских сестер больше времени проводить в непосредственном общении с психическими больными [9].

К социально-психологическим и индивидуально-личностным детерминантам состояния психического выгорания относят стратегии преодоления фрустрирующих ситуаций, самооценку, интровертированность, высокий уровень демонстративности, эмотивности, тревожности, эмпатии, высокую нормативность поведения, неблагоприятную атмосферу в коллективе, плохо налаженную структуру рабочего процесса, приоритет дефицитарных ценностей (материальный достаток, статус, власть, отсутствие обязанностей), ригидность, внешнюю профессиональную мотивацию в сочетании с эгоизмом, высокостатусную позицию в структуре неформальных межличностных отношений, низкие адаптационные возможности и т.д.

Таким образом, анализ степени разработанности проблемы по теме исследования позволил установить ряд противоречий между: широкой вариативностью подходов к изучению проблемы психического выгорания и отсутствием единой концепции понимания его психологических механизмов; актуальностью, востребованностью практических разработок по профилактике и коррекции состояния психического выгорания и методологически недостаточным обоснованием введения в оборот психопрофилактических программ.

Разрешение указанных противоречий и цель настоящего исследования состоит в разработке с позиций интегративного подхода концептуальной модели трансформации состояния психического выгорания в личностные свойства у представителей профессий помогающего типа. Изучение закономерностей трансформации состояния психического выгорания представителей профессий помогающего типа позволит разработать универсальную, независимо от специфики условий и содержания профессиональной деятельности, программу его психопрофилактики.

Методологическим основанием в построении модели выступили принципы детерминизма, взаимодействия и развития, единства сознания и деятельности, теоретические концепции психических состояний, положения системного личностно-развивающего подхода к изучению психологических основ профессиональной жизнедеятельности чело-

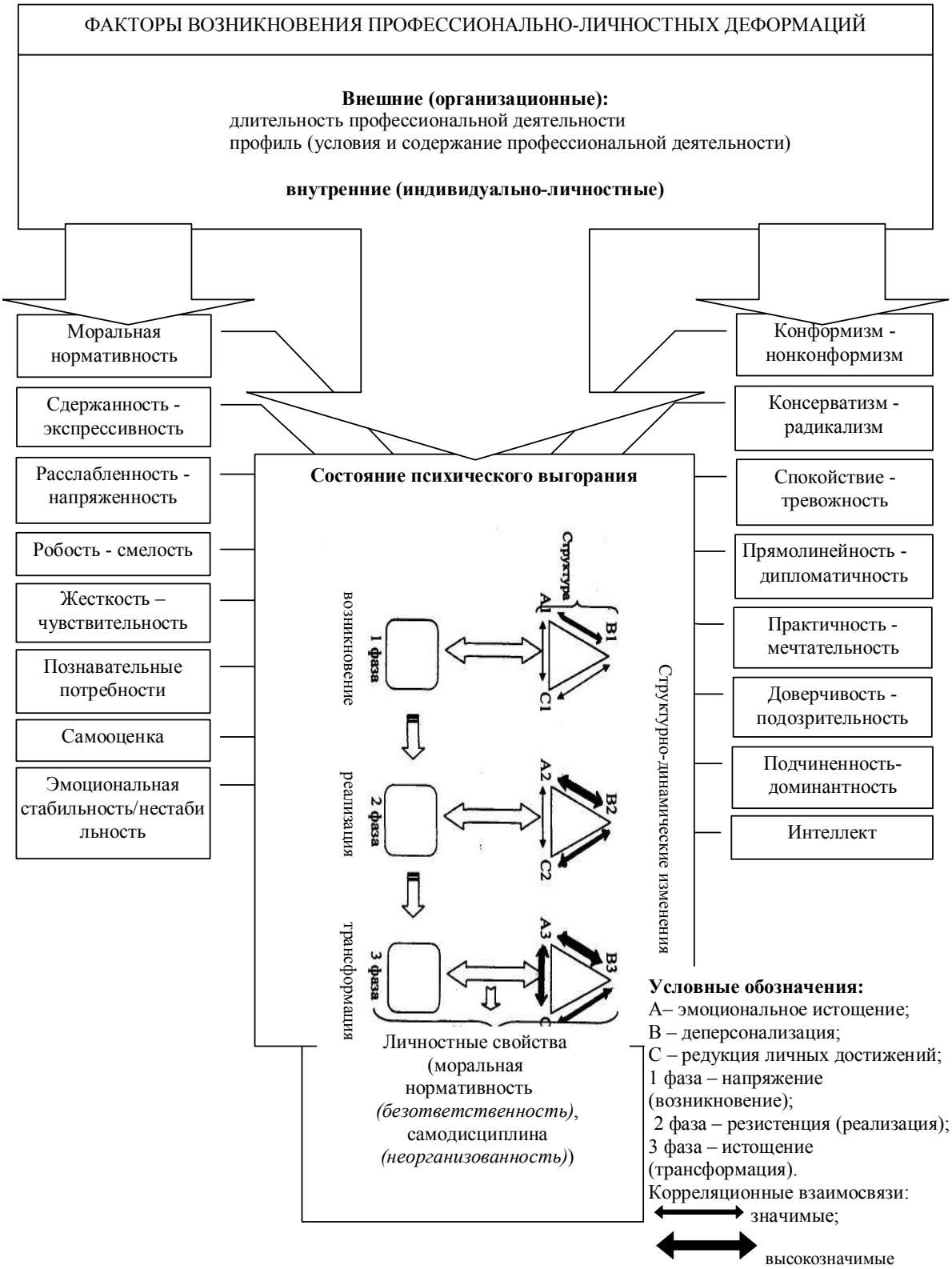



**Рис. 1.** Модель трансформации состояния психического выгорания в личностные свойства

века, интегральных психических процессов, а также структурно-процессуальный подход к изучению феномена психического выгорания.

Опираясь на принципы взаимодействия и развития, детерминизма, под трансформацией состояния психического выгорания понимаем закономерный, профессионально-деятельностно обусловленный процесс его структурно-динамических изменений в различных фазах, характеризующийся в фазе «истощение» переходом в качественно новое психическое явление – личностные свойства (моральную нормативность (безответственность) и самодисциплину (неорганизованность)); переход осуществляется под влиянием внешних и внутренних регуляторных факторов, за счет взаимодействия структурных элементов между собой и с психическими свойствами и реализуется в процессах интеграции и дифференциации. Закономерности трансформации состояния психического выгорания в личностные свойства (моральную нормативность (безответственность) и самодисциплину (неорганизованность)) понимаем как повторяющиеся в каждой фазе его структурно-динамические изменения. В понимании психологических механизмов возникновения и трансформации состояния психического выгорания мы опирались на представления Д.В. Четверикова [14] о «психологическом механизме». Так под психологическими механизмами трансформации состояния психического выгорания понимаем системы внутренних регуляторных факторов, проявляющих свое действие во всех фазах («напряжение», «резистенция», «истощение») состояния психического выгорания; под психологическими механизмами возникновения состояния психического выгорания – системы внутренних регуляторных факторов, проявляющих свое действие лишь в отдельных фазах.

Учитывая результаты исследований А.О. Прохорова [10] о существовании взаимосвязей между психическими состояниями и свойствами, и следуя структурно-процессуальной логике, мы выдвинули предположение о том, что с каждым переходом из одной фазы в другую состояния психического выгорания проявляется, с одной стороны, усиление взаимосвязей между всеми его структурными элементами, а с другой – взаимосвязей структурных элементов с психическими свойствами, отмечается дифференцированность психических свойств состоянием психического выгорания. Первая фаза («напряжение») характеризуется невысокой степенью интегрированности структурных элементов «эмоциональное истощение», «деперсонализация» и «редукция личных достижений» как между собой, так и с личностными свойствами – моральной нормативностью и самодисциплиной. При переходе во вторую фазу («резистенция») степень интегрированности структурных элементов увеличивается. В фазе «истощение» состояния психического выгорания ожидается наличие самой высокой степени интегрированности взаимосвязей его структурных элементов между собой и с психическими свойствами, влияние высокой выраженности состояния психического выгорания на проявления личностных свойств, что может привести к его трансформации в другую группу психических явлений – личностные свойства (см. рис. 1).

Таким образом, разработанная модель позволяет исследовать трансформацию состояния психического выгорания в личностные свойства как проявление профессиональной деформации, обеспечиваемую профилем помогающей деятельности, психологическими механизмами его возникновения и трансформации.

**Библиографический список**

1. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.

2. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

3. *Гредюшко О.П.* Эмоциональное выгорание преподавателей высшей школы // Вестник ТГППУ. – 2009. – № 2–3. – С. 29–34.

4. *Елькин И.О., Егоров В.М., Блохина С.И.* Распространенность и структура эмоциональных нарушений среди врачей неотложной медицины Свердловской области // Системная интеграция в здравоохранении» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sys-int.ru/ru/journals/2009/2-4 (дата обращения 11.05.13).

5. *Ларенцова Л.И.* Феномен психологического выгорания специалиста и пути предотвращения феномена // Прикладная юридическая психология. – 2008. – № 4. – С. 52–70.

6. *Лукьянов В.В.* Эмпатия, профессиональный стаж и особенности синдрома эмоционального выгорания у психиатров-наркологов // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике): Сб. науч. ст. / под ред. В.В. Лукьянова, С.А. Подсадного. – Курск: КГУ, 2007. – С. 100–102.

7. *Никишина В.Б., Молчанова Л.Н., Недуруева Т.В.* Состояние «выгорания»: детерминация, феноменология, генезис, измерение. – Курск, 2007. – 381 с.

8. *Орёл В.Е.* Синдром психического выгорания личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 330 с.

9. *Петрова Е.В., Семенова Н.В., Алехин А.Н.* Закономерности развития и особенности синдрома эмоционального выгорания у врачей и медицинских сестер психиатрических учреждений // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 12. – С. 194–198.

10. *Прохоров А.О.* Психология неравновесных состояний. – М.: Наука, 1998. – 152 с.

11. *Рукавишников А.А.* Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2001. – 173 с.

12. *Цагарелли Е.Б.* Личностные детерминанты неравновесных психических состояний: Дис. … канд. психол. наук. – Казань, 2003. – 188 с.

13. *Четвериков Д.В.* Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности: Дис. ... д-ра психол. наук. – Новосибирск, 2002. – 385 с.

14. *Burisch M.* In search of a theory: some ruminations on the nature and etiology of burnout // In Professional burnout: recent developments in theory and research / Ed. W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek. – London: Taylor and Francis, 1993. – P. 75–93.

15. *Edelwich J., Brodsky A.* Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions. – New York: Human Science Press, 1980. – 218 p.

16. *Kondo K.* Burnout syndrome // Asian Medical J. – 1991. – № 34 (II). – P. 49-57.

17. *Maslach C.* Burnout. The Cost of Caring. Englewood Cliffs; Prentice – Hall, 1982. – 177 p.

18. *Maslach C., Jackson S. E.* Patterns of burnout among a national sample of public contact workers // Journal of Health and Human Resources Administration. – 1984. – Vol. 7. – P. 189–212.

19. *McGrath A., Reid N., Boore J.* Occupational stress in nursing // International Journal of Nursing Studies. – 1989. – Vol. 26 (4). – P. 343–358.

УДК 371

**Водопьянова Наталия Евгеньевна**
*кандидат психологических наук, доцент*
*Санкт-Петербургский государственный университет*
**Густелёва Алла Николаевна**
*кандидат психологических наук, доцент*
*Институт развития образования Сахалинской области, г. Южно- Сахалинск*
*vodop@mail.ru, llaa15@mail.ru*

# РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИЛЯ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

*Цель исследования – изучение взаимосвязи педагогических стилей с выраженностью профессионального выгорания, апробация профилактико-развивающей программы, направленной на формирование у педагогов субъект-субъектного стиля взаимодействия в системе «учитель-ученик».*

***Ключевые слова:*** *педагогический стиль, профессиональное выгорание, программа формирования поливариативного выбора педагогического стиля, burnout.*

*Педагогический стиль и профессиональное выгорание в контексте субъектной парадигмы.* В проблеме синдрома выгорания мало изученными вопросами остаются ролевые и инструментальные способы выполнения предметной деятельности как факторы его развития. К предметно-инструментальным способам профессиональной деятельности относится индивидуальный стиль деятельности (ИСД). Он проявляется на поведенческом уровне в форме устойчиво повторяющихся приемов и способов деятельности, выбранных субъектом, в форме своеобразной временной организации действий, в качественных особенностях общения и продукта деятельности. Понятие педагогического стиля широко представлено в отечественной и зарубежной психологии. Его рассматривают как совокупность индивидуальных особенностей, способов и характера осуществления педагогического взаимодействия; как социально-ролевые и функциональные позиции педагога; как целостную систему операций, обеспечивающих эффективное согласование учителя и учащихся, предопределенное поставленными целями, задачами педагогической деятельности, как динамический стереотип [4; 5].

Ученые выделяют внутрисубъектные особенности ИСД – типичные стратегии деятельности, своеобразные особенности функционирования в деятельности, обусловленные свойствами индивидуальности, субъективную значимость компонентов деятельности, своеобразие форм сознательного контроля, саморегуляции действий, состояний (Е.П. Ильин, Е.А. Климов, В.И. Моросанова и др.).

Общепризнанные атрибуты смыслового содержания педагогического стиля обусловливают его классификацию. Она представлена в работах В.А. Кан-Калика, Е.П. Ильина, А.В. Петровского, Я.Л. Коломинского, С.И. Архангельского, Н.А. Аминова, М.Р. Митиной и др.

Наиболее широкую известность в педагогической психологии получила модель А.М.Марковой, выраженная в трех составляющих: содержательная (ориентация на процесс или результат труда, оценка этапов педагогической деятельности); динамическая (гибкость, устойчивость, переключаемость); результативная (уровень знаний, навыков, интерес к учебе школьников). Сочетание данных переменных образуют индивидуальный способ согласования деятельности учителя и ученика [2]. А.М. Мар-


© Водопьянова Н.Е., Густелёва А.Н., 2013

кова характеризует их как эмоционально-импровизационный; эмоционально-методический; рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методический стили.

Развивающиеся в процессе профессионализации профессионально важные личностные качества и стилевые особенности педагога как субъекта труда обеспечивают эффективность педагогической деятельности. Однако со временем стилевые особенности и наиболее востребованные личностные качества могут акцентуироваться и способствовать развитию профессиональных деструкций и деформаций. Так, например, высокая требовательность перерастает в доминантность; ответственность трансформируется в авторитарность, педагогическую агрессивность; педагогические навыки преобразуется в дидактичность, ролевой экспансионизм и т.д.

*Риск профессионального выгорания в педагогической профессии.* К профессиональным рискам педагогической относятся высокая интенсивность общения с учениками, высокая публичность и нормативность поведения, требующая постоянного самоконтроля; необходимость чуткости и эмпатии для индивидуального подхода к каждому ученику; опосредованность результатов труда многими внешкольными факторами и их удаленность во времени, взаимодействие с детьми разного возраста, уровня воспитанности, развития, высокая интеллектуализация труда, повышенные требования социума и большая ответственность за детей и т.д. В свою очередь напряженность умственной и коммуникативной деятельности с высокими требованиями к дидактичности сказываются на когнитивно-аффективной сфере учителей и формировании особенностей их педагогических стилей.

Выбор неконструктивных стилей педагогических коммуникаций влечет нарушение принципов «со-действия», «со-трудничества» как основы педагогического труда. По мере увеличения педагогического стажа в случае неконструктивных стилей профессиональной деятельности могут развиваться процессы профессионального выгорания. С позиций субъектного подхода профессиональное выгорания понимается нами как системное качество субъекта профессиональной деятельности, приобретенное в результате нарушения взаимодействия в системе «человек-профессия-организация-социум» [2].

*Гипотеза исследования* заключалась в предположении, что преобладание педагогических стилей, которые не обеспечивают эффективное согласование в системе «учитель-ученик» сказываются на истощении психо-энергетических ресурсов учителя и опосредуют развитие профессионального выгорания.

*Задачи исследования*:

1) изучить особенности выгорания и индивидуального стиля у педагогов общеобразовательных школ;

2) установить взаимосвязь выгорания и индивидуального стиля в педагогической деятельности;

3) разработать и апробировать программу развития конструктивного педагогического стиля деятельности.

*Методика.* В первой части исследования приняли участие 46 учителей общеобразовательных школ Сахалина в возрасте от 22 до 66 лет (45,37±10,242), со стажем работы от 1 года до 38 лет (20,37±11,21).

Во второй части – в педагогическом эксперименте участвовали две группы: экспериментальная (25 чел.) и контрольная (в 25 чел.). Контрольная и экспериментальная группа были идентичны по возрасту и стажу работы (возраст 24–65 лет, стаж от 1 до 38 лет).

Основные *методы исследования*: опросник «Профессиональное выгорание» (Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С., 2005), показатели выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, интегральный показатель выраженности выгорания [1]. Тест Марковой А.М., Никоновой А.Я. «Индивидуальный стиль педагогической деятельности», стили: эмоционально-импровизационный; эмоционально-методический; рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методический [3].

*Результаты исследования.* Изучение профессионального выгорания обнаружило, что в исследуемой группе учителей 8,5% составляют лица с крайне высокой выраженностью выгорания по интегральному показателю и 6,5% педагогов подвержены крайне высокому уровню выгорания как показатель высоких уровней по всем трем субфакторам выгорания; 48% респондентов имеют высокий уровень выгорания по интегральному показателю, 35% учителей имеют средний уровень и только 8,5% учителей имеют низкий уровень выгорания. Эмоциональное истощение на высоком уровне имеют 26%, на среднем – 42%, на низком – 32% педагогов Деперсонализация на высоком уровне выявлена у 39%, на среднем – у 44% и на низком уровне у 17% педагогов. Редукции профессиональных достижений подвержены на высоком уровне 43% учителей, на среднем 42% и на низком 15%.

Таким образом, выборка содержит преобладающее большинство учителей с выраженным синдромом выгорания, как по отдельным субфакторам, так и по интегральному показателю.

Исследование индивидуального стиля обнаружило, что в своей педагогической деятельности учителя могут предпочитать сразу несколько индивидуальных стилей. Так эмоционально-импровизационный чаще выбирают 37% учителей; эмоционально-методический – 35%; рассуждающе-импровизационный – 41% и рассуждающе-методический – 40% педагогов. Из этого следует, что чаще всего доминируют рассудающе-импровизационный и рассуждающе-методический стили.

В ходе корреляционного анализа было обнаружено, что чем чаще используется рассуждающее-импровизационный стиль – «РИС», тем выше эмоциональное истощение ($r = 0{,}373$; $p \leq 0{,}05$). Возможно, это объясняется тем, что рассуждающее-импровизационный стиль может нести в себе ряд негативных примет, в частности, монологичность учебной коммуникации, недостаточно широкий выбор форм и методов обучения, низкая дисциплина на уроках, отсутствие объективного оценивания деятельности школьников, замедленный темп урока, малое использование коллективного обсуждения и т.д. Безусловно, все это мешает достижению тех результатов, на которые рассчитывают педагоги. Отсутствие положительной динамики в учебном процессе, повторяющаяся неудовлетворенность в итоге усугубляет чувство усталости, отчуждения, бессилия. Вместе с тем рассуждающе-импровизационный стиль обладает многими достоинствами. Он создает условие развития креативности, умственной активности и проницательности учащихся, широких знаний, заинтересованности учащихся в обучении, способствует общению, умение ясно и четко преподать учебный материал и др. А.К. Маркова рекомендует учителям с преобладанием данного стиля меньше тратить время на объяснение нового материала, тщательнее относиться к слабым ученикам.

Положительная корреляция ($r=0{,}370$; $p \leq 0{,}05$) была выявлена между эмоциональным истощением и рассуждающе-методическим стилем (РМС). Данный стиль отличает высокая методичность, адекватность планирования учебно-воспитательного процесса, ориентация на результаты обучения и в связи с этим строгая проверка знаний, частое порицание за плохой ответ, ограниченный выбор методов обучения, отсутствие коллективного обсуждения и т.д. РМС как способ педагогического воздействия не дает детям возможность развиваться, активно апробируя собственные способности.

Положительную связь выгорания с выделенными индивидуальными стилями можно объяснить тем, что оба эти стиля (рассуждающе-импровизационный и рассуждающее-методический) характеризуются общей функциональной позицией, целостной системой операций педагогического взаимодействия основанных на рассуждении. Рассуждение это – сложный мыслительный процесс. Ему присуще логически оформленная общая мысль о предмете, идея, как умозаключение, ряд мыслей, изложенных в логически последовательной форме, как вывод, форма мышления, выраженная сочетанием понятий, из которых одно определяется и раскрывается через другое. Рассуждение как способ обучения является чрезвычайно энергозатратным мыслительным процессом. Вместе с этим учителя одновременно должны выполнять разные виды деятельности. Это доходчиво донести учебный материал, сосредоточиться на логике изложения, достаточно долго удерживать внимание детей, уметь отслеживать уровень понимания и принятия материала по предмету и т.д. Такой преподавательский способ требует больших психофизиологических инвестиций и приводит к истощению и неудовлетворенности результатами учебно-воспитательного процесса.

Мы полагаем, что профессиональной усталости противодействует поливариативный подход в выборе индивидуального стиля в зависимости от педагогической ситуации. В связи с этим было выдвинуто предположение о том, что применение в труде разных стилей поможет учителям противостоять процессам выгорания.

Для проверки данной гипотезы в педагогическом эксперименте участвовали две группы: экспериментальная (25 чел.) и контрольная (в 25 чел.). Контрольная и экспериментальная группа были идентичны по возрасту и стажу работы (возраст 24–65 лет, стаж от 1 до 38 лет). Эксперимент проходил в три этапа.

На этом этапе была проведена входящая диагностика, проанализированы полученные результаты, разработана развивающая программа «Педагогический стиль как ресурс педагогической эффективности», направленная на развитие поливариативности педагогических стилей и расширение форм и методов обучения.

Второй этап – развивающий или преобразующий. Помимо повышения компетентности в педагогических стилях, осуществлялось просвещение в области профессионального выгорания и способов его профилактики. В процессе всего эксперимента осуществлялась психолого-педагогическая поддержка виде персональных консультаций и супервизорства.

Третий этап – итоговый. На этом этапе была проведена повторная диагностика, дана поддерживающая обратная связь учителям, участвующим в эксперименте, проведена презентация полученных результатов.

*Целью развивающей программы* являлось формирование у педагогов разных индивидуальных стилей при выборе поливариативных способов действия форм, методов в системе субъект-субъектного педагогического взаимодействия, направленного на снижение рисков процессов выгорания и повышения эффективности педагогического процесса.

Программа состоит из трех блоков. Каждый из них, с одной стороны, является самостоятельным форматом профилактико-развивающей помощи педагогам. С другой стороны, в своей совокупности блоки программы представляют логически завершенную систему помощи педагогам в формировании эффективных компонентов педагогической деятельности.

Первый блок раскрывает индивидуально-психологические особенности педагога как субъекта предметной деятельности и общения. Рассматри-

ваются сильные стороны индивидуальности педагога – индивидно-типологические, личностные, возрастные, поведенческие, помогающие в педагогической деятельности. Второй блок посвящен особенностям педагогической деятельности. В нем раскрываются преимущества субъект-субъектного взаимодействия в учебно-педагогических ситуациях. Рассматривается характер, стиль взаимодействия, предметно-профессиональная компетентность педагога, особенности педагогического общения, поливариативный подход в выборе методов обучения и отбора средств воспитания. Третий блок посвящен профилактике профессионального выгорания – обучение способам психологической разгрузки и саморегуляции, закреплению индивидуального педагогического стиля на основе поливариативного подхода в выборе средств и методов педагогического воздействия на учащихся.

Формы работы: теоретические семинары, практикумы, панорама открытых уроков и внеклассных видов деятельности, индивидуальные психологические консультирования, супервизорство как профессиональная поддержка.

Общее количество часов развивающей программы – 36 часов и постпрограммной консультативной работы от 10 до 20 часов. Реализация программы осуществлялась на протяжении учебного года: лектории, панорама показательных уроков, внеклассной учебной деятельности и их анализ. В каникулярное время – практико-теоретические семинары с отработкой практических навыков эффективной педагогической деятельности. После годового цикла программы были обнаружены следующие эффекты. В начале эксперимента контрольная и экспериментальная группы не различались по всем показателям выгорания. После окончания эксперимента в экспериментальной группе значимо снизились показатели эмоционального истощения, деперсонализация и интегральный показатель выгорания. повысилась поливариативность педагогического стиля.

Таким образом, апробация профилактико-развивающей программы показала, что изменение индивидуального стиля деятельности в сторону его поливариативности (в экспериментальной группе) привело к снижению профессионального выгорания. Корреляционный анализ показателей в экспериментальной группе выявил, чем больше учителя ориентированны на сочетание стилей (эмоционально-импровизационный; эмоционально-методический; рассуждающе-импровизационный и рассуждающе-методический) в ситуации решения педагогической ситуации, тем ниже эмоциональное истощение ($r=0,250$; $p\leq0,05$), редукция личных достижений ($r=0, 450$; $p\leq0,05$).

*Выводы*:

1. Существуют энерго-затратные способы и характер осуществления педагогического взаимодействия (доминантные, «субъект-объектные» стили взаимодействия в системе «учитель-ученик»), которые способствуют развитию эмоционального истощения и далее – двух других субфакторов выгорания.

2. Эмоциональное истощение педагогов связано с превалированием рассуждающе-импровизационного и рассуждающе-методического стилей. Оба эти стиля отличает доминирование учителя в педагогическом процессе, преобладание субъект-объектных отношений в системе «учитель-ученик». Данные стили лишают учащихся субъектной позиции, полноценного самоопределения, смыслообразования, морально-нравственного ориентирования.

3. Общей особенностью доминирующих педагогических стилей является рассуждение. Этот способ обучения наиболее энергозатратный для педагога. Он инициирует быструю растрату психо-энергетических ресурсов и профессионального здоровья учителей, способствует выгоранию учителей.

4. Профилактика эмоционального истощения как фактора, мешающего развитию эффективного педагогического взаимодействия, возможна при использовании гибких и субъект-субъектных индивидуальных стилей педагогического взаимодействия учителя с учащимися. Поливариативный педагогический стиль способствует актуализации субъектных ресурсов педагога в трудовой деятельности и снижает риск выгорания.

5. В эффективном педагогическом стиле преобладающими являются активные и интерактивные стратегии коммуникаций: поисковые, исследовательские методы обучения; создание креативных условий для проявления энергичности, инициативности, предприимчивости детей в процессе познания мира и себя в этом мире – развитие его как субъекта самосознания.

6. Для противодействия выгоранию педагогический стиль должен быть поливариативным, как в способах действия, так и в исполнении социальных ролей участников образовательной деятельности. Педагогу следует больше ориентироваться на интересы детей, предоставлять им как можно больше времени для самореализации, творчества, самостоятельности, поиска.

В целом полученные результаты говорят о перспективности профилактики выгорания с помощью коррекции способов, стилей педагогического процесса и изменений роли педагога от информационно-доминантной к исследовательско-партнерской роли, способствующей развитию учащихся как субъектов познания, предметной деятельности и самосознания.

**Библиографический список**

1. *Водопьянова Н.Е.* Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – С. 144–155.

2. *Водопьянова Н.Е.* Теория и практика противодействия синдрому выгорания // Выгорание

и профессионализация: Сб. науч. тр. / под ред. В.В. Лукьянова, А.Б. Леоновой, А.А. Обознова, А.С. Чернышева, Н.Е. Водопьяновой. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2013. – С. 294–324.

3. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

4. *Маркова А.К., Никонова А.Я.* Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40–48.

5. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

6. Словарь педагогического обихода / под ред. Л.М. Лузиной. – Псков: ПГПИ, 2003.

УДК 159.9:316.6

**Ковалевская Екатерина Владимировна**
*Псковский государственный университет*
*summereal@gmail.com*

# ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*В данной статье рассматривается проблема диагностики личностной зрелости у студентов педагогических специальностей, приводятся результаты разработки и апробации психодиагностической шкалы, ее проверки на валидность и надежность.*

***Ключевые слова:*** *валидность, личностная зрелость, надежность, психодиагностика, шкала.*

Проблема личностной зрелости является актуальной для современной психологии. Ее, так или иначе, в своих исследованиях рассматривали К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, Н.В. Бордовская, А.А. Реан, В.М. Русалов, Е.А. Сергиенко и др. Чаще всего под личностной зрелостью понимается реализация общей тенденции психического развития человека, как способность к постоянному саморазвитию, изменениям при сохранении своей уникальности. Но, несмотря на множество исследований данного психологического феномена, до сих пор существует мало инструментов, направленных на диагностику личностной зрелости. Данная статья посвящена отражению результатов разработки и апробации Шкалы диагностики личностной зрелости, которая построена по принципу семантического дифференциала. Приведем текст Шкалы (табл. 1).

Инструкция: «Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача – выбрать одно из двух утверждений, которое, по Вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1/ 2/ 3/ в зависимости от того, насколько Вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения на Ваш взгляд одинаково верны)».

Обработка результатов производится посредством перевода данных в 7-бальную шкалу (слева направо: 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1). Подсчитывается общая сумма баллов, которая и отражает выраженность личностной зрелости.

Выборка апробации шкалы составляла 91 человек. Все испытуемые являлись студентами 2–3 курсов педагогических специальностей Псковского государственного университета. Возраст респондентов 18–21 год. Гендерный состав выборки: 20 респондентов мужского пола и 70 респондентов женского пола.

Для определения надежности шкалы диагностики личностной зрелости были применены следующие методы: 1) Тест на внутреннюю согласованность с использованием коэффициента альфа Кронбаха; 2) Надежность эквивалентных половин теста; 3) Ретестовая надежность.

Значение коэффициента альфа Кронбаха составил 0,815, что свидетельствует о внутренней согласованности теста.

При проведении процедуры определения надежности эквивалентных форм теста, шкала была разбита на две половины путем объединения четных и нечетных вопросов. Затем подсчитывалась сумма баллов по каждой половине теста. Полученные два показателя коррелировались между собой. Результаты: взаимосвязь выявлена, коэффициент корреляции равен 0,593 при уровне значимости 0,01. Это также подтверждает наличие внутренней согласованности теста.

Для определения ретестовой надежности шкала была проведена повторно через 3 месяца. Апробационная выборка составила 31 человек. В результате была выявлена взаимосвязь между показателями, полученными при первом и втором тестировании: коэффициент корреляции равен 0,8 при уровне значимости 0,01.

Для определения валидности шкалы диагностики личностной зрелости были проведены следующие процедуры: 1) Определение конструктной валидности; 2) Определение содержательной валидности; 3) Определение прогнозируемой валидности.

Определение конструктной валидности определялось с помощью выявления взаимосвязи полу-


© Ковалевская Е.В., 2013

**Таблица 1**

**Текст Шкалы диагностики личностной зрелости**

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Я чувствую желание развивать себя как личность, приобретать новые знания, умения, навыки, становиться более компетентным | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я удовлетворен уровнем своего развития. Считаю, что достаточно развит для своего возраста |
| Я тщательно планирую свою жизнь и относительно ближайшего будущего, и относительно более отдаленных периодов | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я стараюсь не строить планы, знаю, что все-равно придется от них отступать под влиянием жизненных обстоятельств |
| Я легко проявляю свое расположение к человеку, независимо от того, взаимно ли оно | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я не склонен проявлять расположение к человеку, если не уверен, что оно взаимно |
| Продуманное планирование своей жизни позволяет человеку быть готовым даже к неожиданным ситуациям | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Мне кажется, что люди, которые тщательно планируют свою жизнь, являются скучными и занудливыми |
| Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе |
| У меня почти никогда не возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | У меня часто возникает потребность найти обоснование тех своих действий, которые я совершаю потому, что мне этого хочется |
| Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, не являются естественными проявлениями их человеческой природы | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы |
| Я не могу мириться с противоречиями в самом себе | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я мирюсь с противоречиями в самом себе |
| Я сам стараюсь определить, что хорошо, а что плохо | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей |
| Интерес к самому себе необходим для человека | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Излишнее самокопание имеет иногда дурные последствия |
| Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них |
| В большинстве ситуаций я прежде всего хочу понять, чего хочу сам | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | В большинстве ситуаций я прежде всего пытаюсь понять, чего хотят другие |
| Людям от своей природы свойственно понимать друг друга | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | По своей природу человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах |
| Защищая свои интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих |
| Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации |
| Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удается добиться совершенства в чем-либо | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я часто расстраиваюсь, если мне не удается добиться совершенства в чем-либо |
| Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как считаю нужным, несмотря на последствия |
| Зрелый человек - это тот, кто осознает причины каждого своего поступка | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Чтобы быть зрелым человеком не обязательно осознавать причины каждого своего поступка |
| Мне всегда удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Мне не часто удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями |
| Я четко представляю себе, для чего я живу | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Человек не может быть уверенным, что знает о своем истинном предназначении |
| Я думаю, что смогу сам найти выход из любой ситуации | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Я думаю, что в некоторых ситуациях лучше обратиться за помощью к другим людям, нежели рассчитывать на собственные силы |
| В новой нестандартной ситуации я могу легко изменить свое привычное поведение, если того требуют обстоятельства | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | В новой нестандартной ситуации лучше действовать проверенными методами |

**Окончание таблицы 1**

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Вы можете простить другим их недостатки | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Бывает, что другим людям свойственны такие недостатки, которые не заслуживают снисхождения |
| Я люблю делать добрые дела | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Считаю, что когда человеку делаешь доброе дело, часто он не ценит этого |
| Считаю, что нельзя всегда выигрывать, проигрыш - это часть жизни | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Тяжело переживаю проигрыши, они выбивают меня из колеи |
| Я стараюсь не терять чувства юмора, даже когда ситуация складывается для меня не лучшим образом | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Иногда в моей жизни бывают ситуации, в которых не до смеха |
| Я могу попросить о помощи, если это необходимо | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Прибегнуть к помощи другого, значит, признать свою слабость и беспомощность |
| Думаю, что мне хватит опыта, чтобы выбрать правильный способ поведения в трудной ситуации | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Думаю, что существуют ситуации, в которых мне будет трудно выбрать правильный способ поведения |
| Считаю, что критика полезна, из нее можно делать выводы | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Меня раздражает необоснованная критика |
| Если друг меня обидел или предал, то я стараюсь понять, почему он так поступил | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | Друг, который обижает и предает, не может называться другом |

ченного показателя со шкалами других тестов, так или иначе, измеряющих личностную зрелость. На выборке студентов (n=91) были проведены следующие тесты: Самоактуализационный тест Шострома (САТ) и Аутоаналитический опросник зрелости личности В.А. Ананьева.

Были выявлены следующие корреляции между проверяемым показателем личностной зрелости и шкалами САТ: со шкалой «поддержки» (r=0,243; p=0,05), со шкалой «ценностные ориентации» (r=0,305; p=0,01), со шкалой «спонтанность» (r=0,218; p=0,05), со шкалой «самоуважение» (r=0,344; p=0,01). Все взаимосвязи положительные и отражают следующую закономерность: чем выше у респондента выражено самоуважение, поддержка, ценностные ориентации и спонтанность, тем выше и анализируемый показатель личностной зрелости.

С Аутоаналитическим опросником зрелой личности также выявлена взаимосвязь. Коэффициент корреляции равен 0,413, уровень значимости 0,01. Это свидетельствует о том, что чем более зрелой является личность с точки зрения опросника В.А. Ананьева, тем более зрелой она является и с позиции проверяемой шкалы.

Содержательная валидность шкалы проверялась с помощью экспертного опроса специалистов. В качестве экспертов выступили два кандидата психологических наук, доцента кафедры общей и социальной психологии Псковского государственного университета, стаж работы экспертов более 20 лет. Они должны были просмотреть вопросы шкалы и определить, что с помощью данных вопросов можно измерить. При первичном анализе вопросов оба эксперта указали на то, что вопросы отражают различные особенности личности. Например, первый эксперт выделил такие особенности, как гибкость поведения, позитивное самоотношение, социальный интерес, стремление к саморазвитию. Второй эксперт, в качестве личностных особенностей указал следующие: спонтанность поведения, гибкость, самоценность, интерес к другим, ответственное отношении к жизни, стремление к саморазвитию, планированию. Однако, при дальнейшем анализе выявленных личностных черт, оба эксперта указали, что все это признаки зрелой личности. Таким образом, экспертный опрос позволил определить, что проверяемая шкала является валидной с точки зрения содержания и формулировки вопросов.

Определение прогнозируемой валидности осуществлялось следующим образом. Апробируемая выборка составила 16 студентов 3-го курса факультета психологии. С данными респондентами была проведена шкала. Полученные результаты: 19% студентов обладают высоким уровнем личностной зрелости, 25% – уровнем выше среднего, 25% – средним уровнем, 25% – уровнем ниже среднего и 6% – низким уровнем.

Данные студенты в конце учебного года должны были организовывать празднование «Последнего звонка» на факультете. Соответственно, для проверки прогностической валидности, мы предположили, что студенты с более высоким уровнем личностной зрелости, полученным по данной шкале, подойдут к этому более ответственно и активно. Нами была разработана карта стандартизированного наблюдения, которая включала поведенческие характеристики, являющиеся индикаторами проявлений зрелой личности: активное участие в организации праздника, предложение большего количества творческих идей, социальный интерес (некоторое отвлечение от своих интересов для выполнения интереса общественного), инициативность. Обобщенные результаты наблюдения приведены в таблице 2.

Анализ полученных данных показал, что в целом наш прогноз соответствовал реальности, студенты, которые показали более высокий уровень

**Таблица 2**

**Результаты наблюдения за подготовкой к празднику студентов с различным уровнем личностной зрелости**

| Показатель личностной зрелости | Группы студентов с различным уровнем личностной зрелости | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Высокий | Выше среднего | Средний | Ниже среднего | Низкий |
| Ответственность | ++ | ++ | + | | |
| Активность | + | ++ | + | | |
| Инициативность | | + | + | | |
| Социальный интерес | + | + | | | |
| Творческие идеи | | ++ | + | | |

Условные обозначения: «++» – высокая выраженность; «+» – выражено.

личностной зрелости в результате тестирования по апробируемой шкале, в процессе подготовки к празднику были более активны, проявляли более высокую ответственность и инициативность, больше устремлены к общественным интересам, нежели к своим личным и предлагают больше творческих идей. Но все же студенты с высоким уровнем личностной зрелости в отличие от студентов с уровнем личностной зрелости выше среднего были чуть менее инициативны и практически не предлагали своих идей, но принимали идеи, которые предлагали другие, и активно участвовали в их реализации. Студенты же с низким уровнем и уровнем личностной зрелости ниже среднего практически не участвовали в подготовке праздника, находя различные причины для ухода с репетиций или просто прогуливая их.

Исходя из полученных данных, можно заключить, что Шкала диагностики личностной зрелости обладает прогностической валидностью.

Тестовые нормы рассчитывались на основной апробационной выборке (91 человек, студенты, возраст 18–21 год). При этом использовался метод подсчета процентилей. В результате были получены следующие данные.

Среднее значение по выборке студентов 141,2. Стандартное отклонение равно 22,11. С помощью процентилей были рассчитаны границы уровней выраженности личностной зрелости: От 0 до 120 – низкий уровень; От 121 до 137 – уровень ниже среднего; От 138 до 147 – средний уровень; От 148 до 163 – уровень выше среднего; От 164 и выше – высокий уровень.

Процентное распределение студентов по данным уровням следующее: 16% респондентов обладают высоким уровнем выраженности личностной зрелости, 21% – уровнем выше среднего, 22% – средним уровнем, 21% – уровнем ниже среднего, 20% – низким уровнем.

Такой высокий процент студентов с уровнем личностной зрелости высоким и выше среднего может быть обусловлен спецификой выборки – студенты педагогических специальностей, обучаемые в принципах гуманистических традиций и с осознанием необходимости саморазвития для успешного и эффективного выполнения будущей профессиональной деятельности.

Анализ гендерных различий с помощью критерия U Манна-Уитни не выявил статистически значимой разницы между студентами мужского и женского пола.

Для сравнения полученных результатов нами был проанализирован уровень личностной зрелости студентов, полученный с помощью Аутоаналитического опросника зрелости личности В.А. Ананьева. Было установлено, что 14% учащихся обладают высоким уровнем личностной зрелости, 16% – уровнем выше среднего, 30% – средним уровнем, 20% – уровнем ниже среднего и 20% – низким уровнем.

Как видно из сопоставления данных, результаты, полученные с помощью Шкалы диагностики личностной зрелости и Аутоаналитического опросника зрелости личности В.А. Ананьева, практически не отличаются.

Таким образом, разработанная нами Шкала диагностики личностной зрелости прошла апробацию и проверку на валидность и надежность, и может быть использована для диагностики личностной зрелости у студентов педагогических специальностей.

**Библиографический список**

1. *Анастази А., Урбина С.* Психологическое тестирование. – СПб.: Питер, 2003. – 688 с.

2. Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 223 с.

УДК 159.9:316.6

**Котелевцев Николай Александрович**
*Курский государственный университет*
*APV-78@yandex.ru*

# ВЛИЯНИЕ СООТНОШЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ГРУППОВОГО СОЗНАНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ГРУППЫ (на материале изучения групп средних профессиональных учебных заведений)

*В статье рассматривается роль соотношения индивидуального и группового сознания в становлении учебной группы субъектом совместной деятельности. Установлены количественные и качественные характеристики взаимоотношения индивидуального и группового сознания, влияющие на становление субъектности группы через оптимизацию состояния групповой саморефлексии.*

***Ключевые слова:*** *групповое сознание, индивидуальное сознание, социально-психологическая зрелость группы, групповая саморефлексия, развивающие социальные среды, социальное обучение.*

**Проблема.** В современном мире, который изменил человек и в котором кардинально изменился сам, особую актуальность приобретает проблема становления и функционирования индивидуального и группового субъектов, поставленная и методологически обоснованная С.Л. Рубинштейном (1989) и его учениками А.В. Брушлинским (1995), Л.И. Анцыферовой и К.А. Абульхановой. Проблемы становления группового субъекта на теоретическом и экспериментальном уровне исследовались в рамках параметрической концепции Л.И. Уманского (2001), А.С. Чернышева (2007), А.Н. Лутошкина (2000), А.Г. Кирпичника (1988) и др. В настоящее время проблемы определения критериев и типов коллективного субъектов разрабатывает А.Л. Журавлев (2009). В этой связи, теоретически и практически представляется важным решение комплекса задач по выявлению детерминант становления и эффективного функционирования большого массива социально значимых объединений – учебных молодежных групп как одного из резервов подготовки специалистов высокого качества и формирования нравственно зрелых граждан.

В связи с вышеуказанным положением, в рамках нашего подхода мы опираемся на параметрическую концепцию групп и коллективов, разработанную Л.И. Уманским, А.С. Чернышевым, А.Н. Лутошкиным и др., в которой субъектные признаки группы представлены в системе параметров, среди которых ведущую роль играют организованность, направленность, социально-психологическая подготовленность, а также выделенные в последнее время параметры – надежность группы (С.В. Сарычев, 2007) и структура мотивации включенности учебных групп в основную социальную организацию (С.Г. Елизаров, 2011).

В качестве критерия, влияющего на становление группы субъектом совместной деятельности, общения и отношения нами было выделено **состояние соотношения индивидуального и группового сознания**. В качестве фактора становления группы субъектом совместной деятельности, общения и отношения – **социальное обучение и развивающие социальные среды**.

Под групповым сознанием мы, вслед за Г.В. Акоповым, понимаем три плана явлений: на уровне группы – общее во взглядах, суждениях, оценках; на уровне личности – осознание своей общности, идентификация с группой, гордость за группу, готовность отстаивать ее интересы; на уровне межличностного взаимодействия и взаимопонимания – групповые нормы, санкции, ценностные ориентиры, установки (Акопов, 2002).

Согласно концепции Уманского-Чернышева, мы рассматриваем групповое сознание не как сумму сознаний индивидов группы, а как некоторое социально-психологическое явление, надстраивающееся над индивидуальным сознанием каждого члена группы, взаимодействующее с ним, но не заменяющее его (Уманский, 2001; Чернышев, 2006).

Отсюда, феномен группового сознания можно описать через такие категории, как: механизм принятия группового решения (т.е. осуществляемого группового выбора из ряда альтернатив в условиях взаимного обмена информации при решении общей для всех членов группы задачи), внутригрупповая поляризация (социально-психологическое явление, характеризующееся тем, что в ходе групповой дискуссии изначально разноречивые мнения отдельных членов группы к завершению обсуждения не сглаживаются, а, напротив, обостряются, разделяя группу на две противоборствующие, полярные по своим позициям группировки); групповая саморефлексия; а также общность мнений (чувство «мы») (Петровский, 1989).

На основе вышеуказанного определилась **цель исследования:** определение и эмпирическая проверка социально-психологических факторов становления субъектности учебной группы.

В качестве основных факторов, оказывающих значительное влияние на становление групповой и индивидуальной субъектности, нами были использованы **социальное обучение** и **развивающие социальные среды**.


© Котелевцев Н.А., 2013

В качестве рабочей гипотезы было выдвинуто **предположение** о том, что степень близости группового и индивидуального сознания способствует становлению субъектности группы через следующие социально-психологические механизмы в вышеуказанных условиях:

а) установление общности мнений, суждений и оценок относительно значимых элементов жизнедеятельности группы: групповых психологических качеств (параметров); личностных особенностей участников группы; достижений и неудач индивидов;

б) формирование единого психологического настроя (мотивации) на совместную активность (деятельность).

**Эмпирическая база и методы исследования**. Эмпирическое исследование проводилось на базе спортивно-оздоровительного комплекса «Олимпиец», в рамках профессиональной профильной смены «Лидер», где автор работал в качестве практического психолога-методиста. В профильном лагере были собраны активисты ССУЗов Курска и Курской области, 128 юношей и девушек в возрасте от 15 до 18 лет, образовавших 6 групп. Всего в экспериментальном исследовании приняли участие 472 человека.

В соответствии с гипотезой был использован комплекс методик: наблюдение, контент-анализ, элементы естественного формирующего эксперимента, «Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы», а так же аппаратурные методики, такие как прибор-модель совместной деятельности «Арка» (Чернышев, 2007).

Для обработки эмпирических данных применялись методы математической статистики – средние величины, критерий Стьюдента и корреляционный анализ.

**Для создания развивающей социальной среды** в жизнедеятельность групп нами были включены такие виды совместной деятельности как: спортивные игры и спортивно-туристическая эстафета; коллективно-творческие дела; совместная трудовая деятельность; образовательно-развлекательные кружки по интересам и т.д.

Широко применялись групповые дискуссии на социально и личностно значимые темы, подготовка театрализованных представлений, спортивных состязаний и интеллектуальных конкурсов, песенные и танцевальные фестивали, которые несли в себе высоконравственное и социально-ценное содержание. Благодаря психологам, такие виды активности сочетали в себе высокую социально-психологическую защищенность ребенка с необходимостью проявления большого физического и психического напряжения, что обеспечивало самореализацию индивидов и группы в связи с включением в разнообразную личностно значимую и социально ценную деятельность.

**Результаты и их обсуждение.**

***А) Соотношение индивидуального и группового сознания как критерия развития групповой субъектности***.

Соотношение группового и индивидуального сознания изучалось по таким признакам, как степень близости оценок, суждений индивидов и группы по одним и тем же наиболее значимым явлениям жизнедеятельности групп: взаимосвязанности и взаимозависимости; совместной активности; групповой рефлексии.

В качестве основного критерия степени оценки соотношения индивидуального и группового сознания нами применялся коэффициент вариации (V) ответов участников групп, который является показателем степени психологического единства мнений. Чем меньше коэффициент вариации, тем ближе дистанция исследуемых феноменов. В итоге были получены данные о состоянии степени единства группового и индивидуального сознания, отражающие субъектное развитие групп до включения в экспериментальные условия и тенденции сближения феноменов после завершения пребывания групп в новых условиях. Так, установлены различные уровни единства индивидуального и группового сознания в разных группах как до, так и после включения их в новые условия жизнедеятельности (табл. 1).

В некоторых группах до их включения в экспериментальные условия уровень психологического единства мнений по таким показателям групповой субъектности, как взаимосвязанность и совместная активность достаточно высок (группы 1, 3, 6). В то

**Таблица 1**

**Состояние степени единства группового и индивидуального сознания в начале смены и в конце (V в %)**

| № | Показатели групповой субъектности | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Взаимосвязанность и взаимозависимость | | Совместная активность | | Групповая рефлексия | |
| | ДО | ПОСЛЕ | ДО | ПОСЛЕ | ДО | ПОСЛЕ |
| 1 | 3,93 | 12,10 | 5,34 | 11,81 | 13,88 | 9 |
| 2 | 14,77 | 8,69 | 14,74 | 10,31 | 14,89 | 12,60 |
| 3 | 6,81 | 5,15 | 9,72 | 11,42 | 12,32 | 15,29 |
| 4 | 12,30 | 14,85 | 20,93 | 5,31 | 14,37 | 10,64 |
| 5 | 12,33 | 9,47 | 8 | 10,83 | 11,40 | 10,36 |
| 6 | 9,63 | 9,04 | 20,11 | 22,05 | 15,63 | 22,05 |

**Таблица 2**

**Состояние эффективности деятельности групп на приборе-модели «Арка» до включения в новые условия и после**

| № | Коэффициент эффективности деятельности групп L где «L» принимает значение в интервале: 0<L≤1 | |
|---|---|---|
| | ДО | ПОСЛЕ |
| 1 | 0,87 | 0,63 |
| 2 | 0,36 | 0,91 |
| 3 | 0,33 | 0,75 |
| 4 | 0,32 | 0,70 |
| 5 | 0,29 | 0,76 |
| 6 | 0,37 | 0,81 |

время, как у остальных групп (2, 4, 5) по сравнению с первыми группами, коэффициент вариации относительно слабее (для показателей взаимосвязанности, взаимозависимости и групповой рефлексии), а в некоторых случаях и для совместной активности. После включения всех групп в новые условия наблюдается динамика степени психологического единства мнений по всем показателям групповой субъектности, которая имеет разный модуль (положительный или отрицательный).

Данное, парадоксальное на первый взгляд явление, можно объяснить влиянием качественно иного содержания веера совместной деятельности и ценностей в новой социальной среде, имеющих выраженную социально-ценную, личностно значимую и духовно-нравственную направленность. Типичным примером данной перестройки служит диаметрально противоположное восприятие группы ее участниками: образ группы до включения в новые условия («Моя группа пассивна и не интересна мне», «Я чувствую себя недостаточно комфортно с группой») и после («Классно, теперь столько интересного мы делаем вместе», «Мы все так подружились, что кажется стали одной семьей»).

Вышеуказанное привело к заметной перестройке ранее сложившихся на социально обедненной основе индивидуальных и групповых мнений и оценок. Данные положения согласуются с выводами А.В. Петровского об опосредовании межличностных отношений содержанием деятельности и ее ценностями [Петровский, 2000] и А.С. Чернышева о влиянии единства индивидуального и группового сознания на уровень развития организованности группы [Чернышев, 2007].

***В) Оценка степени единства психологического настроя группы на совместную деятельность***.

Для уточнения данных об уровне социально-психологической зрелости групп, а так же определения степени единства психологического настроя группы на совместную деятельность был проведен эксперимент с помощью прибора-модели «Арка». Эксперимент проводился дважды: в начале смены и в конце (табл. 2).

Если на первых пробах большинство групп не могли найти эффективных совместных действий (в основном собирали за 80–100 секунд, при норме 30–45 сек.); то в конце смены, без предварительных тренировок, группы тем же составом собрали «Арку» за лучшее время (рекорд среди 6 отрядов 30 сек.).

Отметим, что во время выполнения 1-го блока опытов, участники группы не могли найти конструктивных путей решения проблемы эффективного взаимодействия друг с другом: проявлялась агрессия и высокая степень несобранности даже на 5-й попытке. Во время проведения 2-го блока опытов, уже ближе к концу смены, наблюдалась высокая степень командных действий, все вопросы решались быстро, с участием всех членов группы, после каждой пробы они старались находить оптимальные пути улучшения совместных действий. Это говорит о том, что в условиях социального оазиса, идет заметное развитие группы как субъекта. В более организованных группах отмечалось заметное развитие внутригрупповой структуры самоуправления, что позволяло выполнять поставленные задачи быстро, правильно и с высокой степенью согласованности участников отрядов.

**Выводы:**

1. Включение группы в многообразие форм совместной деятельности и введение социального обучения способствует сближению индивидуального и группового сознания относительно оценки таких значимых признаков субъектности, как взаимозависимость, взаимосвязанность; совместная активность и групповая саморефлексия.

2. Сближение индивидуального и группового сознания сопряжено с динамикой групповой мотивации (психологического настроя) на совместную деятельность как показателя актуализации субъектности группы.

3. Становление единства индивидуального и группового сознания с одновременным повышением психологического настроя групп на совместную деятельность в специально созданных условиях опосредуется индивидуально-психологическими особенностями групп (личностным потенциалом, композицией, структурой лидерства и т.д.).

4. В группах с выраженной субъектностью содержание близости индивидуального и группового сознания включает дифференциацию мнений ин-

дивидов, но направленных не на шаблонное, а на творческое решение групповых задач.

**Библиографический список**

1. *Акопов Г.В.* Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. – Самара, 2002. – 230 с.
2. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // Сознание личности в кризисном обществе. – М., 1995. – 380 с.
3. *Елизаров С.Г.* Особенности удовлетворенности жизнью, как показатель мироощущения старших школьников России, Украины и Белоруссии // Психология XXI столетия: Теория. Эксперимент. Социальная практика (Кострома, 10–13 сентября 2009 г.): материалы международного конгресса в 2 т. – Том II. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 130–133.
4. *Журавлев А.Л.* Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 5. – С. 72–80.
5. *Немов Р.С., Кирпичник А.Г.* Путь к коллективу: Кн. для учителей о психологии ученического коллектива. – М.: Педагогика, 1988. – 144 с.
6. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1989. – 520 с.
7. *Петровский А.В.* Психология в России. XX век. – М.: УРАО, 2000. – 312 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 728 с.
9. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: Персе, 2002. – С. 270-310.
10. *Сарычев С.В., Чернышев А.С.* Социально-психологические аспекты надежности группы в напряженных ситуациях совместной деятельности. – Курск, 2000. – 168 с.
11. *Уманский Л.И.* Личность, организаторская деятельность, коллектив: Избр. труды. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2001. – 208 с.
12. *Чернышев А.С.* Организованность и лидерство в молодежных группах: теория, эксперимент, практика: Избр. труды. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2007. – 244 с.

УДК 21

**Самойлова Ирина Геннадьевна**
*кандидат психологических наук, доцент*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*samirge@mail.ru*

# РЕЛИГИОЗНЫЙ ОПЫТ ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

*В статье представлены результаты эмпирических исследований некоторых аспектов религиозного опыта личности: религиозной конверсии и религиозной социализации личности, специфики самопредъявления подростков с религиозным мировоззрением среди сверстников. Раскрыто соотношение понятий экзистенциальный опыт и религиозный опыт. Показана роль религиозной символики в возникновении доверия у верующих.*

***Ключевые слова:*** *доверие, духовный копинг, религиозный опыт, религиозная конверсия, религиозная социализация, самопредъявление, экзистенциальный опыт.*

Одной из тенденций настоящего времени является воспроизводство религиозного сознания не только на основе православной веры, что характерно для полиэтнической среды. Возрастает число «верующих вообще», среди которых много приверженцев эклектических систем, чьи мировоззрение и интересы представляют собой механическое соединение несовместимых между собой элементов и теорий. Критерием, по которому можно отличить подлинную религиозность личности от ее девиантных форм, может выступать только сам религиозный опыт, накопленный верующими в определенном духовном пути. В этой связи мы считаем важным изучение психологических аспектов религиозно-духовного опыта людей, полученного не в традиционной для русского этноса православной вере, а в результате духовного пути в других религиозных системах «чужих» этносов. Объектом психологии в таких исследованиях является «естественное», а не «сверхъестественное».

Психологическая наука «не может претендовать на решение вопроса о валидности Бога как объекта опыта. <…> С феноменологической точки зрения, психология призвана описать опыт восприятия божественного, а вовсе не доказывать реальность опыта такого восприятия» [5]. Психолог изучает самоотчеты людей, переживших религиозный опыт, но проверить истинность или ложность свидетельства респондентов он не в состоянии. Исследуется субъектность религиозного опыта, где сама личность с религиозной ориентацией выступает субъектом своего религиозного опыта и духовного пути.

*Религиозная конверсия личности.* Мы провели серию эмпирических исследований, посвященных ценностно-смысловым и идентификационным аспектам религиозно-духовного опыта людей – членов новых религиозных движений: пятидесятни-

© Самойлова И.Г., 2013

ков, баптистов, сахаджа йогов, а также православных верующих (2005–2013 гг.). В одном из них (на примере сахаджа йоги) изучались духовные события религиозного обращения (конверсии) личности [7]. Под религиозным обращением мы понимаем принятие новой для индивида религиозной идентичности, сопровождающееся включением в систему религиозно-духовной практики и ведущее к изменению образа жизни. Тип религиозного обращения зависит от биографической ситуации человека, его возраста и предшествующего социального опыта. В православной традиции религиозная конверсия называется воцерковлением.

Религиозная конверсия – это процесс, включающий в себя несколько этапов и фаз, и образующих в совокупности «судьбоносное» духовное событие, превосходящее по значимости и влиянию на индивида все другие события его жизни.

В проведенном под нашим руководством Е.Л. Спасовой эмпирическом исследовании, посвященном изучению субъективной картины жизненного пути личности с религиозной ориентацией, было вычленено духовное событие вхождения в «духовные врата». Базу исследования составили женщины в возрасте от 19 до 42 лет в количестве 14 человек, с различным духовным опытом пребывания в сахаджа йоге (в религиозной традиции индуизма), в количестве 14 чел. Средний возраст – 28,6 лет; с высшим образованием 12 чел. и среднеспециальным – 2 чел. В качестве контрольной выступала светская группа женщин, идентичная по составу и образованию, средний возраст которой составляет 28,9 лет. Основной метод исследования – каузометрия [4]. Испытуемые проживают в Костроме, Ярославле, Воронеже. Общий объем выборки – 28 чел.

В результате исследования были получены существенные различия в каузограммах респондентов религиозной и светской выборок. Важнейшим духовным событием своей жизни сахаджа йоги назвали событие «духовной самореализации» (или «рождение в духе», «второе рождение», «просветление»). Термином «духовная самореализация» в сахаджа йоге называется процесс активизации энергоинформационной субстанции в теле человека, известной в восточной духовной традиции как «кундалини». Физиологический процесс активизации кундалини происходил на основе метода, созданного Нирмалой Шриваставой. Сегодня этот метод известен как религиозная технология «просветления» [11]. Именно первый кундалини-опыт, когда человек начинал ощущать прохладные вибрации на ладонях рук и на макушке головы, был назван испытуемыми религиозной группы самым важным духовным событием своей жизни. Каузограммы зафиксировали самый высокий мотивационный статус этого духовного события. «Рождение в духе» образует своеобразный пик; это событие делит жизнь адепта на две несвязанные между собой половинки – жизнь «до йоги» и «после». Об этом свидетельствуют средние показатели мотивационных статусов событий, предшествующих йоге и следующих за ней.

Духовное событие, по мнению части респондентов, никак не подготовлено другими событиями жизненного пути и произошло спонтанно в результате духовной встречи. Второй части испытуемых жизнь «до йоги» казалась «сплошным страданием», и приход в йогу они считают «спасением» и «избавлением». Для третьей части респондентов предшествующие йоге события жизненного пути представляют собой своеобразный поиск, испытание, путь к себе: «сплав по реке», «на слете бардовской песни», «прыжок с парашютом». Можно сказать, что предшествующая жизнь готовила их к образу жизни в сахаджа йоге. В картине жизненного пути двух адептов религиозной группы не было зафиксировано события «самореализация», так как девушки занимались сахаджа йогой с детских лет. Родительская семья являлась агентом их религиозной социализации. В светской группе события жизненного пути, которые отражены в каузограммах, относятся в основном к профессиональной или семейной сферам.

Таким образом, религиозное обращение всегда сопутствует духовной жизни человека и во многих религиозных традициях считается началом религиозно-духовного опыта личности. Религиозное событие порождает чувства и переживания, которые «обычно превосходят все остальные по своему воздействию» и «впоследствии направляют поступки человека» [5]. Позже, когда само духовное событие уже в прошлом, воспоминания-переживания оказывают мощнейшее воздействие на человека и на его субъективное восприятие своего жизненного пути.

*О соотношении понятий экзистенциальный опыт и религиозный опыт.* Вслед за С.С. Хоружим мы рассматриваем духовный опыт как опыт экзистенциально-личностный, который отличается от опыта социального. Понятие духовного опыта шире понятия опыта религиозного, так как последний понимается как «опыт в рамках духовной традиции». Можно говорить о православной духовности, о мусульманской духовности и т.п., то есть «в рамках соответствующей религиозности» [9].

Мы полагаем, что религиозный опыт является экзистенциальным опытом верующих, так как значимые религиозные события жизненного пути далеко выходят за рамки повседневности и в процессе осмысления меняют внутренний мир личности. В религиозном опыте, наряду с событиями повседневности, присутствуют и события, имеющие для человека экзистенциальный смысл. Например, опыт получения «духовной самореализации» в сахаджа йоге может послужить толчком к смене про-

фессиональной деятельности, места жительства, к изменению семейной ситуации, к осознанному выбору православной веры или любой другой религиозной традиции.

Экзистенциальный опыт имеют люди и с религиозным, и с атеистическим мировоззрением, поэтому по объему понятие религиозного опыта является более узким, чем понятие опыта экзистенциального. С позиции метасистемного подхода религиозный опыт, как мы считаем, можно рассматривать как систему, в которой есть собственный уровень и метауровень, выходящий за его пределы [2; 3]. Содержательные компоненты религиозного опыта как интегративного психического образования включают: религиозные и духовные ценности, смыслы, религиозные представления и духовные знания, религиозно-духовные переживания.

*Специфика самопредъявления подростков, имеющих религиозный опыт*. В российском обществе существует множество нетрадиционных западных и восточных религиозных организаций, адептами которых являются не только взрослые люди, но и их дети различных возрастов.

Особенности религиозной социализации детей и подростков в современной России психологической наукой изучены слабо, и работ на эту тему крайне мало. В одной из них представлены результаты исследования детей и подростков (на примере Смоленска), которые выявили некоторую динамику показателей их религиозной самоидентификации: верующими в Бога считают себя 67,2% 15-летних; 75% 12-летних; 51,7% 9-летних, 33,3% 6-летних [1]. К 15-ти годам также формируется атеистическое мировоззрение. Таким образом, подростковый возраст является достаточно сензитивным для формирования религиозного мировоззрения в процессе религиозной социализации в родительской семье.

В то же время подростковый возраст является кризисным периодом в развитии личности, в котором происходят изменение, развитие и переход на новый уровень. В процессе взросления подростки формируют собственный стиль самопредьявления, который заключается в выборе тактик и стратегий представления себя другим в различных контактных ситуациях, в значимом круге общения со сверстниками и взрослыми.

Понятие самопредъявления трактуется по-разному в зарубежной и отечественной литературе и зависит от подходов к его пониманию и изучению, как и перевод термина «self-presentation»: самопрезентация, представление себя другим, самопредставление, самопредьявление, самоподача. Мы считаем, что понятие самопредьявления наиболее точно и широко представлено И.П. Шкуратовой. Она понимает самопредъявление как совокупность всех действий с целью создания определенного образа в глазах аудитории, в качестве которой может выступать как отдельный человек, так и группа людей [10].

Специфика самопредъявления подростков из семей верующих, особенно тех, где следуют восточным духовным практикам (практикует различные системы йоги, буддизма, неоиндуизма), проявляется в стремлении создавать позитивный образ себя как духовного существа, имеющего преимущества в своем религиозном мировоззрении и в особом образе жизни. Такая самоподача свойственна подросткам особенно в ситуациях взрослых публичных программ, которые проводятся с целью распространения религиозной практики и для привлечения новых людей, т.е. в ситуациях религиозной конверсии. Демонстрируя свою религиозную идентичность, подростки участвуют в публичной самопрезентации во взрослых программах в качестве танцоров, музыкантов, поэтов и певцов. Участие в такой религиозной деятельности не всегда способствует формированию личности с высоким уровнем духовности. Напротив, часто происходит обратное: формирование самооценки эгоцентрической направленности, что они «не такие как все», что они другие и лучше, чем остальные неверующие сверстники. В ходе многолетних эмпирических наблюдений мы выявляли подобные явления в религиозных группах сахаджа йогов и кришнаитов.

Однако другие ситуации самопредъявления, связанные с учебной деятельностью в школе, с дружеским общением со сверстниками, у подростков из семей с религиозной нетипичностью (неправославной ориентации) вызывают стресс, с которым им трудно совладать. Видимо, правильнее здесь говорить о несовладании. Школьная среда отвергает таких подростков не только по факту мировоззренческих различий, но и по причине неадекватной самоподачи подростком себя как верующего и духовного существа с позиции ярко выраженного личностного эгоцентризма. Так как обозначенная проблема является неисследованной в психологической науке, мы считаем важным ее изучение в контексте совладания со стрессом самопредъявления подростков, включенных в религиозную социализацию и имеющих разный уровень эгоцентризма.

Т.И. Пашукова в докторском исследовании предлагает кардинальную меру совладания с эгоцентризмом и полного его преодоления – включение людей в духовные практики йоги, буддизма, религиозного подвижничества [6]. Мы считаем, что эта рекомендация должна основываться на изучении закономерностей соотношения социального и духовного компонентов в развитии личности, чтобы духовные пути «в миру» действительно выступали копинг-ресурсами для личности в совладании с трудностями повседневной жизни. Таких исследований практически нет, но уже существует пони-

мание того, что «духовный копинг» как понятие имеет право на существование. Духовный копинг может рассматриваться как преобразующий копинг, потому что он фокусируется на персональном изменении через ментальную структуру психики человека. Итоговое изменение выходит далеко за рамки когнитивного рефрейминга или когнитивной переструктуризации и «реформирует» основные ценности человека. Многие стрессоры автоматически исчезают, когда человек вступает на путь духовной самореализации.

*Доверие в религиозной сфере.* Религиозная компетентность, открытость и доверие в общении верующих различных религиозных систем и атеистов – непременные условия становления и развития гражданской зрелости любой личности. Доверие в религиозной сфере – малоизученное направление. Под нашим руководством И.С. Угловой было проведено исследование, в котором изучалась роль религиозной символики в возникновении доверия у православных верующих [8]. В частности, нас интересовала степень эквивалентности элементов доверия православной молодежи к человеку, носящему православный крест, и к человеку «без креста». Гипотеза исследования: православный крест как символ веры влияет на возникновение доверия у верующей молодежи. Базу исследования составила верующая молодежь церковно-приходской школы Русской Православной церкви села Пыщуг Костромской области в количестве 38 человек, возраст – от 17 до 22 лет.

Сначала были изучены религиозные ориентации испытуемых (по методике Г. Оллпорта, 2001 г.). Как известно, Г. Оллпорт выделял два типа религиозной ориентации личности: внешнюю и внутреннюю. Внешняя религиозная направленность характерна для индивидов, «демонстрирующих» свои религиозные убеждения в ближайшем социальном окружении. Внутренняя религиозная направленность присуща людям, ориентированным на глубокое ее восприятие, для которых вера является средством духовного самопознания. Затем в исследовании принимали участие молодые люди только с внутренней религиозной направленностью (34 чел.). Диагностика по методике «Степень эквивалентности элементов доверия» И.В. Антоненко (в модификации) показала, что во всех типах отношений к респонденту (положительное, нейтральное, отрицательное) человек с крестом у верующей молодежи заслуживает большего доверия. Этот вывод подтверждают данные, полученные по методике личностного дифференциала. Человек с крестом в сознании респондентов близок к духовному идеалу, который является непререкаемым авторитетом и объектом доверия. Православная молодежь наделяет человека с крестом положительными характеристиками, совершенно не задумываясь, совпадает ли образ, сформированный в их сознании, с реальным человеком, носящим крест (например, в качестве элемента современной модной одежды). Ведь совершенно не обязательно, что носитель креста является человеком с высоко развитой духовностью, нравственностью. Это ведет к ошибочным умозаключениям, последующим несоответствиям в восприятии человека с крестом, разочарованиям и дальнейшему обесцениванию креста как религиозного символа веры. Таким образом, мы считаем важным продолжение изучения невербальных форм самопредъявления личностью религиозного опыта при ношении «нетипичной» одежды, прически или религиозных украшений.

Религиозный опыт трудно интерпретировать посредством традиционных понятий гуманитарных дисциплин. Понятийный аппарат психологической науки является недостаточным для описания сущности таких понятий как духовность, трансцендентность, «опыт просветления». Мы видим выход в способах познания самого исследователя, в наличии (или отсутствии) у него личного религиозного опыта, что существенно расширяет интерпретационные возможности ученого в изучении религиозной феноменологии с позиции постнеклассической научной парадигмы.

**Библиографический список**

1. *Воловикова М.И., Рязанова Т.Б. и др.* Особенности религиозной идентификации в современной России (анализ ответов детей из Смоленска) // Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков / отв. ред. М. Баррет, Т. Рязанова, М. Воловикова. – М.: Института психологии РАН, 2001. – С. 132–141.

2. *Знаков В.В.* Понимание, постижение и экзистенциальный опыт // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 15–24.

3. *Карпов А.В.* Метасистемная организация уровневых структур психики: монография. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004.

4. *Кроник А.А., Ахмеров А.А.* Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути личности. – М.: Смысл, 2008.

5. *Мэлони Н.Г.* Религиозный опыт: феноменологический анализ уникального поведенческого события // Психология религиозности и мистицизма: хрестоматия / сост. К.В. Сельченок. – Мн.: Харвест, 2001. – С. 226–239.

6. *Пашукова Т.И.* Эгоцентризм, основные психологические характеристики, закономерности и механизмы формирования и коррекции: Дис. … д-ра психол. наук. – М., 2003.

7. *Спасова Е.Л.* Субъективная картина жизненного пути личности с религиозной ориентацией: Квалификационная работа. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – 70 с.

8. *Углова И.С.* Роль религиозной символики в возникновении доверия у верующей молодежи: Квалификационная работа. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 65 с.

9. *Хоружий С.С.* Дискурсы внутреннего и внешнего в практиках себя. Доклад на симпозиуме «Религиозный опыт: внутренняя жизнь и внешние формы» (Иерусалим, июнь 2001) // Московский психотерапевтический журнал. – 2003. – № 3. – С. 5–25.

10. *Шкуратова И.П.* Самопредъявление личности в общении: монография. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2009.

11. *Шривастава Н.* Метасовременная эпоха. – М.: Известия, 2007.

УДК 159.9

**Павлова Наталия Дмитриевна**
*доктор психологических наук*
*Институт психологии Российской академии наук, г. Москва*
*pavlova_natalya@mail.ru*

# МЕХАНИЗМЫ И СРЕДСТВА ДИСКУРСИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

*Актуальность исследования определяется возрастающим интересом общества к вопросам психологического воздействия дискурса. Механизмы и средства оказания воздействия рассматриваются с позиций представлений об интенциональных основаниях речи и дискурса. Формируется подход к изучению выбора средств оказания воздействия субъектом общения.*

***Ключевые слова:*** *дискурс, психологическое воздействие, средства воздействия, механизмы воздействия, интенции коммуникантов.*

Воздействующая сила речи хорошо известна. Гораздо менее очевидно и далеко не всегда отчетливо осознается, что функцию воздействия реализует любое высказывание, к какой бы сфере коммуникативной практики оно не относилось. Не только политический или рекламный дискурс предусматривают психологическое воздействие; всякое обыденное и, казалось бы, нейтральное высказывание предполагает воздействие на восприятие мира, и прямо или косвенно, регуляцию поведения адресата. Регулятивная функция может быть ведущей как в политическом, публицистическом, педагогическом дискурсе. В «обычном разговоре» она бывает менее выражена, хотя в любом акте общения коммуниканты преследуют определенные цели, которые, так или иначе, предполагают оказание воздействия.

Направленность субъекта общения на достижение определенного результата по существу выступает психологическим основанием речевого воздействия. Произнося высказывание, человек совершает речевой акт – действие, реализующее актуальную интенцию и направленное на адресата. Он сообщает, просит, благодарит. Каждый речевой акт сопряжен с оказанием воздействия: изменением «картины мира» или эмоционального настроя адресата, если сообщается информация, выражается отношение или мнение, с прямым или опосредованным побуждением партнера к действиям (приказ, просьба, совет и пр.). Обычно в дискурсе высказывания за немногими исключениями полиинтенциональны. Одни интенции выступают ведущими, другие имеют подчиненный характер, какие-то интенции отчетливо осознаются субъектом, другие могут не рефлексироваться. Дискурс имеет сложное иерархически организованное интенциональное пространство [9; 10], и вопрос о том, реализации каких намерений он в первую очередь служит, нередко далеко не очевиден. Если в одних случаях направленность на оказание воздействия является центральной и отчетливо осознаваемой целью, то в других совершаемые речевые действия могут приводить к соответствующим результатам и без прямой осознанной установки на воздействие. Даже пустословие и, казалось бы, лишенная содержания болтовня реализуют функцию воздействия, способствуя поддержанию межличностных отношений [5].

Представление о целенаправленном и непреднамеренном воздействии имеет, на наш взгляд, принципиальную значимость в понимании дискурса и дискурсивных процессов. Это представление отвечает данным интент-анализа дискурса [9] и согласуется с выводами ряда других работ [2; 6]. Обычно, однако, феномен речевого воздействия связывается в первую очередь с целевой установкой говорящего на управление пониманием и поведением адресата [7; 12].

Вопреки бытующему представлению о сложных приемах и техниках, обеспечивающих оказание воздействия, оно имеет весьма общие речеязыковые основания. Использование языка в процессе речи предполагает возможность описания одной и той же ситуации различными способами. Это не ограничивается употреблением разнообразных синонимов; явление, получившее название вариативной интерпретации действительности [1], значительно шире. Высказывания «*Осталось всего пять минут*» и «*У нас целых пять минут*» отражают одну и ту же ситуацию, но вместе с тем передают ее субъективную оценку, что может служить интересам воздействия. Важно подчеркнуть, что говорящий не только имеет возможность выбирать тот

© Павлова Н.Д., 2013

или иной способ выражения, он в любом случае вынужден этот выбор осуществлять. При этом вопрос о непреднамеренности, напротив, целенаправленности выбора остается открытым: оказание воздействия выступает следствием способа формулирования смысла вне зависимости от того, является ли внедрение определенной позиции в сознание адресата целью говорящего или нет.

Этот механизм, заложенный в самом процессе речи, составляет основу ее функционирования как инструмента психологического воздействия во всех сферах дискурсивной практики. Воздействие, связанное со способом речевого воплощения мысли, не всегда осознано и не предполагает ложного, искажающего факты изложения. Однако при одинаковом денотативном значении слов возможны различия в коннотациях: «*гибкость*» – «*беспринципность*»; «*воинская повинность*» – «*воинская обязанность*». Кроме того, построение высказываний диктует необходимость выбора грамматической формы, синтаксической конструкции и пр., что так же создает оттенки значения и модифицирует отображение действительности («*я считаю*» – «*считается*»; «*он забыл*» – «*у него склероз*»). В целом это приводит к тому, что описанию ситуации неизбежно сопутствует тот или иной образ реальности, что может стать средством навязывания определенных взглядов и составляет основу многих целенаправленно используемых приемов воздействия. В их числе употребление эмоционально окрашенных слов («*успех*», «*предательство*»), использование эвфемизмов («*военная помощь*», «*зачистка*»), замена активных конструкций пассивными, позволяющая, не упоминая о действующих лицах, снять вопрос об ответственности («*вазочка разбилась*», «*заложники захвачены*»).

Выступая неотъемлемым свойством дискурса, оказание воздействия имеет в основе и целый ряд коммуникативных механизмов. Субъекты общения, как правило, вынуждены опираться на многочисленные допущения, касающиеся знаний собеседника, правил общения и пр. Полагая нечто известным, говорящий относит часть информации к исходным посылкам коммуникации. Это открывает возможность имплицитно навязывать их адресату. Отсюда различные виды «статусного» давления, злоупотребления ролью активного или пассивного участника ситуации. Кроме того, механизм структурирования информации может использоваться для того, чтобы неявно в виде пресуппозиции высказывания выразить то, что иначе может вызвать сомнения: «*Демократия в стране развивается*» – утверждается, что демократия развивается, при этом неявно как общеизвестное вводится тезис о существующей демократии. «Навязывание пресуппозиции» – популярный прием манипулирования сознанием, действенность которого определяется еще и тем, что возражение, сформулированное в форме общего отрицания высказывания («*Нет, это не так*»), не затрагивает его исходной посылки.

Вместе с тем, имплицитное выражение смысла постоянно сопутствует общению в силу необходимости соблюдать правила вежливости, стремления не обидеть собеседника, речевой креативности и пр. Непрямые высказывания настолько обычны в дискурсе, что как парадокс отмечается возможность быть понятым [12]. Это также может с успехом использоваться в интересах воздействия. Помещение нужного говорящему компонента смысла в подтекст высказывания как один из важнейших приемов манипулятивного воздействия неоднократно описано в исследованиях политического, рекламного, повседневного дискурса [4] [13]. Оно составляет основу «замазывания» и других вариантов введения информации в оценочно окрашенный контекст, использования намека, метафоры [1]. Особенно показательны в этом плане устоявшиеся метафоры (военная, архитектурная, метафора пути и др.), правомочность которых практически невозможно оспорить. Незаметно для адресата они задают вектор осмысления событий, побуждая видеть мир то «сквозь прорезь прицела», то, как процесс строительства, то, как движение по дороге («*война с бедностью*», «*свернуть с пути*»).

Структурирование информации в ходе коммуникации естественно сочетается с ее выборочным представлением. О чем бы ни заходила речь, субъекты общения вынуждены оставлять что-то недосказанным. Это диктуется не только временными ограничениями, но обычно и правилами вежливости. Выбор информации зависит от целей коммуникативного акта, что вольно или невольно модифицирует представление событий и фактов. Возникает своеобразная коммуникативно обусловленная «версия событий». Этот механизм, исследованный в рамках дискурсивной психологии [11], выступает инструментом психологического воздействия во всех сферах коммуникации. В масс-медийном дискурсе он составляет основу таких известных приемов манипулирования, как умолчание, подтасовка карт [7]. Конструирование версии событий широко представлено в повседневном общении, где служит цели избежать осложнений во взаимоотношениях с собеседником, произвести благоприятное впечатление. Выявлены распространенные техники, используемые для усиления правдоподобности описаний, придания им необходимой полноты [11]. Так, для убеждения слушателя в оправданности своего изложения событий используют ссылки на других очевидцев; приведение многочисленных подробностей способствует созданию впечатления, что человек наблюдал происходящее воочию.

В целом нетрудно видеть: оказание воздействия неотделимо от дискурсивной практики и оно никак не сводится к директивным речевым актам, выст-

раиванию рациональных доводов или использованию классических риторических приемов. При этом провести четкую грань между непреднамеренным и целенаправленным воздействием, а также специально выделить воздействие манипулятивное достаточно трудно. Многие формы выражения, естественно возникающие в коммуникации, способны оказывать воздействие, в том числе и неумышленное. Одно и то же высказывание («*Главой администрации назначен NN*»), выступая для одной части аудитории как обычное сообщение, для другой имплицитно содержит сигнал, побуждающий к действиям. Ни одна из дискурсных форм не предназначена специально для манипулирования, но почти каждая может быть для этого использована. Это создает огромный потенциал дискурсивного воздействия. Особенно если учесть, что эффективное воздействие возможно, прежде всего, тогда, когда адресат не осознает преднамеренности выбора средств выражения [7; 12].

Конечно, разные виды дискурса имеют свою специфику, и функция воздействия отчетливо маркирует некоторые из них. Однако представление о том, что в масс-медийном дискурсе, привлекающем в этой связи наибольшее внимание, используются принципиально иные механизмы и средства воздействия, нежели в сфере деловой, учебной, повседневно коммуникации, очевидно, не имеет достаточных оснований [2; 6; 12]. Речь неразрывно связана с психологическим воздействием, в том числе воздействием непреднамеренным, и даже самое обычное сообщение накладывает на адресата некоторые обязательства: он должен знать, то, что ему сообщили; говорящему это открывает возможность действовать, исходя из этого знания. Дискурсивное воздействие, как мы стремились показать, имеет весьма общие механизмы и основания, и задача исчерпывающе охарактеризовать средства его реализации, вряд ли реалистична. Если в одних случаях воздействие может опираться на сознательное использование знакомых коммуниканту приемов и техник, что требует определенных навыков, то в других оно имеет настолько «неспецифическую» основу, что осуществляется, по сути, автоматически.

Вместе с тем, несмотря на неизбежную свернутость описания, за рамками которого остаются, к примеру, такие средства усиления выразительности речи, как ее ритмическая организация, интонирование и пр., обнаруживается ряд вопросов, которые требуют дальнейшей разработки и намечают перспективу исследований.

Инструменты оказания воздействия относятся к разным уровням дискурса – выбору слов, построению высказываний, композиции дискурса в целом. В этой связи выделяют приемы лексические и синтаксические, формально–структурные и семантические, вербальные и невербальные, простые и комплексные. С другой стороны, можно говорить о риторических стратегиях и реализующих их приемах и тактиках. Тогда одни и те же средства оказываются инкорпорированными в различные стратегии: формирование оппозиции «свои» – «другие», к примеру, имеет ключевое значение и для стратегии дискредитации противника и для создания «своего круга», и для стратегии мобилизации общественного мнения и, кроме того, может применяться в русле стратегии изменения оценок.

Общая проблема, которая, так или иначе, возникает, состоит в том, что не удается достичь полноты и целостности описания. Это проявляется не только в отсутствии общепринятой типологии средств (приемов, тактик, стратегий) дискурсивного воздействия. Остается неясным, почему используются те или иные приемы, как они соотносятся и почему одни стратегии могут реализовываться одновременно или последовательно, а другие редко сочетаются. Примечательно также, что некоторые феномены, такие, например, как механизм исключения нередко вообще выпадают из рассмотрения.

Продвижение исследований во многом связано с изучением специфики оказания воздействия в различных коммуникативных контекстах. Такие данные в исследованиях конкретных видов дискурса постепенно накапливаются. Очевидно, однако, что в более общем плане обозначенные вопросы предполагают разработку концептуальной модели дискурса, учитывающей его сложную многоуровневую детерминацию и раскрывающей, что обусловливает эту контекстную специфику, чем определяется выбор тех или иных средств оказания воздействия.

Определенный шаг в этом направлении позволяет сделать, как представляется, развиваемый нами интенциональный подход к дискурсу [8]. Реализуемые в процессе коммуникации интенции субъектов прямо связаны с ситуацией и социокультурным контекстом, социальными и ситуационными ролями, складывающимися отношениями, установками и пр. Влияние на дискурс многообразных психосоциальных переменных опосредовано актуализирующимися в соответствующих условиях интенциями коммуникантов. С этих позиций интенциональное пространство дискурса – совокупность интенций и интенциональных структур, свойственных определенной сфере коммуникации, – выступает как его психологическая основа, во многом определяющая, что именно и каким образом говорится, как протекает взаимодействие с собеседником или аудиторией. Если, говоря о стратегиях воздействия, имеют в виду глобальную задачу, достигаемую через их реализацию, то интенциональный подход устанавливает связь между конкретными интенциями субъекта или определенной их совокупностью и используемыми им приемами воздействия. Это позволяет продвинуться в понимании психологической детерминации выбора

средств оказания воздействия и может способствовать созданию их типологии.

**Библиографический список**

1. *Баранов А.Н.* Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика. – М.: Флинта; Наука, 2007. – 592 с.
2. *Блакар Р.М.* Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М.: Прогресс, 1987. – С. 88–125.
3. *Дейк Т.* Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. – М.: Либроком, 2013. – 344 с.
4. *Зачесова И.А., Гребенщикова Т.А.* Взаимоотношения собеседников в диалоге // Ситуационная и личностная детерминация дискурса / под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 162–185.
5. *Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
6. *Леонтьев А.А.* Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации / под ред. А.С. Маркосян, Д.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина. – М.: Смысл, 2008. – 271 с.
7. *Павлова Н.Д. и др.* Дискурс в современном мире // Психологические исследования. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 368 с.
8. *Павлова Н.Д., Григорьева А.А., Пескова Е.А.* Психолингвистика общения: интенциональное пространство предвыборного политического дискурса // Общение и познание / под ред. В.А. Барабанщикова, Е.С. Самойленко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – С. 353–373.
9. *Поттер Дж.* Дискурс-анализ как метод исследования естественно протекающей речи // Иностранная психология. – 1998. – № 10. – С. 36–46.
10. *Чернявская В.Е.* Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия. – М.: Наука, 2006. – 136 с.
11. *Шейгал Е.И.* Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2004. – 326 с.

УДК 159.922.7

**Полунина Лада Викторовна**
*Школа здоровья № 628, г. Москва*
*lada310185@mail.ru*

# ПСИХИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*В статье приведены некоторые трактовки понятия «психическое состояние школьной тревожности», особое внимание уделено воззрениям советского психолога Н.Д. Левитова. Состояние школьной тревожности анализируется как феномен, неизбежно сопутствующий процессам социализации и личностного становления индивида в условиях учреждения школы.*

***Ключевые слова:*** *школьная тревожность, психические состояния, процессы социализации.*

Психическое состояние школьной тревожности – феномен, который детерминирован комплексом глубинных внутренних факторов: подростковый возраст является периодом, когда личностное стремление к самореализации, к самоутверждению выступает как доминанта всего многообразия психолого-социальных явлений изменений личности.

Феномен школьной тревожности определяется, прежде всего, особенностями процесса социализации в рамках школьного обучения. Подросток, будучи в исключительно подвижной коммуникативной среде, вынужден постоянно актуализировать различные проявления эмоционально-личностных переживаний, положительных или отрицательных.

Именно этот, «психологический», компонент определяет необходимость «адаптации» подростка в школьной среде, что и приводит к возникновению феномена школьной тревожности, которую мы определяем как временное психическое состояние, выражающиеся в эмоциональном переживании, в волнении, повышенном беспокойстве в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников.

Н.Д. Левитов, один из наиболее видных специалистов в области исследования психических состояний, разделяет состояние тревоги (временное и ситуативное психическое состояние) и тревожности (более или менее устойчивое для подростка психическое состояние). По его мнению, тревога – это личностно ощущаемое переживание, инспирированное в результате угрозы (объективной или субъективно трактуемой) индивиду как социальному субъекту, когда сомнению, «оценочной ревизии» со стороны окружающих подвергаются его ценности, представления о себе, положение в школьном коллективе, понимание собственного «я» в разрезе значимой социальной группы.

В отличие от состояния тревоги, психическое состояние школьной тревожности всегда есть состояние внутреннего дискомфорта и дисбаланса, это состояние различной интенсивности и более или менее длительного во времени ощущения внутреннего напряжения, когда подросток порой не осознанно вовлечен в коммуникативный фон «повышенно-


© Полунина Л.В., 2013

го напряжения»; при этом на физиологическом уровне отмечается активация вегетативной нервной системы, когда человек воспринимает и трактует объективную ситуацию как ситуацию неопределенности и ожидания с непрогнозируемым исходом.

Феномен школьной тревожности – явление в школе достаточно распространенное: процессы социализации в школьном коллективе являются процессами становления личности. Исходя из концепции Н.Д. Левитова, временные психические состояния способны закрепиться в системе поведения при неоднократном переживании и в этом случае можно говорить о школьной тревожности, как о личностном качестве человека [2, с. 295]. Левитов пишет, что «задача учителя заключается в том, чтобы закрепить то психическое состояние ученика, которое связано с новым. Это закрепление может быть осуществлено разными путями: знаками одобрения нового и порицанием старого, упражнением ученика в новом при разных ситуациях, созданием таких условий, при которых старое не “соблазняло” бы ученика, и т.п.».

Школьная тревожность в некотором «глубинном разрезе» обусловлена тремя равновеликими компонентами, тремя равнозначными составляющими:

– интеллектуальной состоятельностью, когда школьнику необходимо ощущать свою состоятельность в учебной деятельности (рефлексивность);

– коммуникативной состоятельностью, ядро которой заключается в том, что школьник непременно ориентирован на «выстраивание» и поддержание приемлемых отношений с учителями и одноклассниками;

– состоятельностью в деятельностном аспекте, когда подросток ориентирован на исполнение посильной ему «роли» в жизни отдельного класса или школы.

По нашим наблюдениям, большинство подростков ориентированы на максимализацию всех трех названных факторов коммуникативно-психологической вовлеченности. В случае, если некоторые цели и достижения подростком не реализованы, актуализируется состояние школьной тревожности.

Психическое состояние школьной тревожности в педагогической психологии включает в себя разнообразные аспекты более или менее устойчивого школьного эмоционального неблагополучия, факторы личностной самореализации и самоактуализации учащегося в школе [6, с. 34].

По Левитову, психическое состояние тревожности есть своеобразное протекание всех психических процессов на фоне какой-либо доминантной эмоции или чувства, это состояние может быть более или менее длительным. По мысли другого отечественного психолога В.Н. Мясищева, психические состояния выражаются также в отношениях человека к определенного рода событиям и явлениям, объективно имеющим место.

Психические состояния, по мнению Н.Д. Левитова, представляют целостную характеристику психической деятельности и поведения человека за некоторый обособленный определенный период времени, показывающую все своеобразие психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующих состояний и свойств личности.

Н.Д. Левитов, отказавшись от возможности создать некую интегральную универсальную классификацию психических состояний, в качестве основной классификации дифференцировал их по аналогии с классификацией психических процессов на состояния, относящиеся к познавательной деятельности, эмоциям и воле. Вместе с тем, согласно Левитову, не всегда имеет место однозначное совпадение между классификацией психических процессов и классификацией психических состояний: многие психические состояния имеют аналогию скорее с характером (к примеру, состояние решительности – нерешительности, трудового подъема – лени, тревожности – спокойствия и внутреннего равновесия).

Левитов группирует состояния в зависимости от той деятельности, которую они сопровождают; соответственно имеют место психические состояния в игровой, трудовой, спортивной и учебной деятельности [2, с. 24]. К числу наиболее актуальных психических состояний справедливо причислить утомление, монотонию, и, безусловно, психическую напряженность [1, с. 131]. Именно эти состояния неизбежны в жизни каждого подростка.

Мы пытались в аналитическом разрезе рассмотреть определение школьной тревожности, отметив тот факт, что единого и общепринятого определения пока не существует. Однако мы придерживаемся определения школьной тревожности, которая, по мнению Н.Д. Левитова, является более или менее устойчивым временным психическим состоянием, характерным для подросткового возраста, выражающимся в эмоциональном переживании, в волнении, повышенном беспокойстве в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны педагогов, сверстников, возникающих в учебных ситуациях и др.

Психологи, оперирующие термином «школьная тревожность», определяют её по-разному, например, А.В. Микляева и П.В. Румянцева под школьной тревожностью понимают «специфический вид тревожности, проявляющиеся во взаимодействии ребенка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющиеся в этом взаимодействии» [4, с. 26–27].

По наблюдениям современных педагогов и психологов, «возрастные пики тревожности» преобладают именно в подростковом возрасте [5, с. 147]. Что можно назвать в числе основных причин возникновения тревожности подростков?

Основными причинами возникновения школьной тревожности, по нашим представлениям, являются, во-первых, многообразные внутри личностные конфликты, связанные, прежде всего, с оценкой собственной успешности в учебе (интеллекта); во-вторых, школьная тревожность может стать итогом постоянного нарушения коммуникации внутри классного коллектива; в-третьих, обособленное положение подростка в классе в силу различных соматических нарушений; на наш взгляд, причиной возникновения школьной тревожности может быть неадекватная оценка личности подростка некоторыми учителями, причинами развития школьной тревожности может являться нонконформное поведение в классе, ведущее к изоляции подростка среди сверстников, например, в силу религиозных представлений. Н.Д. Левитов в книге «Детская и педагогическая психология» указывает, что причиной тревожности учащихся может быть негативное психическое состояние учителя, которое в силу повышенной внушаемости младших подростков и их склонности к подражанию как бы передается учащимся. Особенно, если учитель при этом противоречив в своих требованиях и поведении [3, с. 232]. Частой причиной школьной тревожности может быть нарушение внутрисемейного взаимодействия, противоречивые требования родителей, дефицит эмоционального тепла в семье и др.

Исходя из онтогенетических закономерностей психического развития, причины тревожности дифференцируются, и на каждом возрастном этапе может доминировать та или другая причина, например, у младших школьников причиной тревожности чаще всего выступает фрустрация потребности в надежности, защищенности со стороны учителя и классного коллектива.

В подростковом возрасте, психическое состояние школьной тревожности в основе своей обнаруживает механизм социально-психологической социализации, как особого процесса «вхождения» подростка в общество, социализации его личности, активного усвоения многообразия социального опыта, социальных ролей, норм, ценностей, которые являются необходимыми факторами успешной жизнедеятельности в данном обществе, максимально возможной степени личностной самореализации.

Вместе с тем, психическое состояние школьной тревожности есть состояние, с нашей точки зрения неизбежное и необходимое: данные процессы в «психологическом» разрезе происходят, главным образом, посредством накопления и реализации собственного опыта общения в непосредственных социальных контактах, где ребенок испытывает влияние микросреды, а через неё и макросреды, культуры, социальных норм и ценностей, характеризующих данное общество.

Таким образом, можно согласиться с некоторыми психологами в том, что временные психические состояния, их переживания и актуализация – это полезный опыт, обеспечивающий благополучную социализацию личности подростка во взрослой жизни. Эта мысль встречается и у Н.Д. Левитова, и у А.М. Прихожан [6, с. 5, 11]. Эту же мысль в свое время высказывал английский психолог Ганс Селье, разрабатывая теорию о стрессовых состояниях человека.

**Библиографический список**

1. *Левитов Н.Д.* Психическое состояние беспокойства, тревоги // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 131–137.

2. *Левитов Н.Д.* О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 342 с.

3. *Левитов Н.Д.* Детская и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1964. – 477 с.

4. *Микляева А.В., Румянцева П.В.* Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2004. – 248 с.

5. *Прихожан А.М.* Формы и маски тревожности. Влияние тревожности на деятельность и развитие личности // Тревога и тревожность / под ред. В.М. Астапова. – СПб., 2001. – С. 143–156.

6. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.

УДК 159.9:316:6

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

# КОММУНИКАТИВНЫЕ СВОЙСТВА ТЕМПЕРАМЕНТА КАК ФАКТОР ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ*

*В статье рассматриваются коммуникативные свойства темперамента как фактор затрудненного общения подростков, доказывается влияние социальной эргичности, пластичности, темпа и эмоциональности на возникновение разнообразных коммуникативных трудностей подростков.*

***Ключевые слова:*** *затрудненное общение, коммуникативные трудности, подростки, темперамент, социальная эргичность, социальная пластичность, социальный темп, социальная эмоциональность.*

В современном обществе мы, к сожалению, все чаще сталкиваемся с проблемой затрудненного общения подростков. *Затрудненное общение* рассматривается нами как процесс нарушенного межличностного взаимодействия, препятствующий эффективному решению задач общения; сопряженный с возникновением субъективных переживаний; непониманием партнерами друг друга; негативными изменениями в межличностных отношениях; актуализацией деструктивных моделей взаимовлияния [4].

Характерным атрибутом затрудненного общения являются *коммуникативные трудности* – различной силы и степени выраженности объективные или субъективно переживаемые препятствия коммуникации, нарушающие внутреннее равновесие субъекта(ов) общения, требующие от партнеров внутренних усилий, направленных на их преодоление. В ситуации затрудненного общения подросток либо *сам испытывает коммуникативные трудности* (негативные субъективные переживания, неуверенность в себе, застенчивость, страх буллинга, вербальные трудности и др.); либо *создает коммуникативные трудности для своих партнеров по общению*, демонстрируя деструктивные модели поведения, неадекватные коммуникативные действия, неконгруэнтность, неумение слушать и вести диалог и др.

В настоящее время психологическая помощь детям, испытывающим различные коммуникативные трудности, в основном носит ситуативный, симптоматический характер, т.е. направлена на снятие актуального психоэмоционального напряжения, обучение техникам эффективного общения, способам разрешения конфликтов и т.д. Однако при организации психокоррекционной и развивающей работы чаще всего не учитываются *индивидуально-типологические свойства ребенка*, особенности его *темперамента*. А ведь именно от темперамента человека, как показывают исследования Б.М. Теплова, В.С. Мерлина, В.Д. Небылицына и др., зависят такие характеристики жизнедеятельности как скорость возникновения психических процессов; пластичность и устойчивость психических явлений; легкость их смены и переключения; темп и ритм деятельности; интенсивность психических процессов; направленность психической деятельности на определенные объекты (экстраверсия и интроверсия), эмоциональность (чувствительность) [1; 5].

Следовательно, в коммуникативной ситуации темпераментом подростка обусловлены скорость и точность социальной перцепции, быстрота обдумывания коммуникативных действий, способность концентрировать и удерживать внимание на собеседнике; коммуникативная гибкость; легкость смены коммуникативных ролей и переключения с монолога на диалог; темп и ритм коммуникативной деятельности; сила и вариативность эмоций, динамика коммуникативной активности (быстрота реакции на изменяющиеся условия общения, активность в преодолении возникающих трудностей); направленность ребенка на себя или на других в ситуации взаимодействия; чувствительность к партнеру и к собственным переживаниям, характер и сила эмоциональных реакций.

В.М. Русалов рассматривает *темперамент* как систему формальных поведенческих измерений, отражающих различные блоки функциональной системы человека в понимании П.К. Анохина: афферентный синтез соответствует эргичности; блок программирования – пластичности; блок исполнения – темпу; обратная связь – эмоциональной чувствительности. Причем, по мнению ученого, каждое измерение состоит из двух подизмерений: объективно ориентированного (предметно-деятельностного) и субъективно ориентированного (коммуникативного). Исходя из этого, выделяются предметные свойства темперамента и коммуникативные.

*Коммуникативными свойствами темперамента* В.М. Русалов считает такие свойства, как:

– *социальная эргичность* – уровень потребности в социальных контактах, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству, общительность, вовлеченность в социальную деятельность;

– *социальная пластичность* – степень легкости переключения в процессе общения с одного человека на другого, склонность к разнообразию ком-

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

© Самохвалова А.Г., 2013

муникативных программ, разнообразию количества готовых (неосознаваемых, импульсивных) форм социального контакта;

– *социальный темп* – скоростные характеристики двигательных актов в процессе общения (скорость речи при общении и т.д.);

– *социальная эмоциональность* – эмоциональная чувствительность в коммуникативной сфере: чувствительность к неудачам в общении, к оценкам окружающих людей [2].

Исследуя затрудненное общение подростка, мы пытались выяснить, являются ли коммуникативные свойства темперамента фактором, обусловливающим возникновение специфических коммуникативных трудностей.

В исследовании приняли участие 36 подростков, 19 девочек и 17 мальчиков, в возрасте 13–14 лет, учащиеся 7 классов МОУ СОШ № 5 г. Костромы.

Методический дизайн исследования включал «Опросник структуры темперамента» В.М. Русалова (Д-ОСТ, детский вариант), позволяющий выявлять уровень развития *предметно-деятельностных* (предметная эргичность, пластичность, темп, эмоциональность) и *коммуникативных свойств темперамента подростка* (социальная эргичность, социальная пластичность, социальный темп, социальная эмоциональность); авторскую методику *экспертной оценки коммуникативного развития ребенка*, определяющую уровень развития коммуникативных качеств подростка и его актуальные коммуникативные трудности – базовые, содержательные, инструментальные и рефлексивные (в качестве экспертов выступали психологи и педагоги, хорошо знающие подростка и имеющие возможность систематического наблюдения за характером его коммуникативных действий в общении со сверстниками и взрослыми в процессе учебной и внеучебной деятельности) [3]; контент-анализ сочинений по фотографии «Подросток, которому трудно общаться с людьми», где детям предлагалась фотография незнакомого сверстника (мальчика или девочки соответственно), глядя на которую они должны были подумать и объяснить, почему этому подростку трудно общаться со сверстниками или взрослыми.

Статистический анализ полученных эмпирических данных позволил установить значимые взаимосвязи свойств темперамента детей с их коммуникативными качествами; определить зоны риска, обусловливающие вероятность возникновения определенных коммуникативных трудностей подростка (в таблице 1 представлены лишь результаты, касающиеся коммуникативных свойств темперамента (по В.М. Русалову) – социальной эргичнос-

**Таблица 1**

**Значимые взаимосвязи между коммуникативными свойствами темперамента и коммуникативными качествами подростков (по результатам корреляционного анализа Спирмена, n = 36)**

| Коммуникативные качества подростка | Коммуникативные свойства темперамента | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Социальная эргичность | Социальная пластичность | Социальный темп | Социальная эмоциональность |
| Контактность | 0,61** | 0,41* | | |
| Отзывчивость | | | - 0,47* | 0,57** |
| Умение сотрудничать | 0,44* | | 0,64** | |
| Готовность оказать и принять помощь | | 0,56** | 0,61** | |
| Эмпатийность | - 0,53** | | - 0,43* | 0,62** |
| Умение планировать общение | - 0,58** | - 0,53** | | |
| Коммуникативная адекватность | | | - 0,60** | - 0,45* |
| Инициативность | 0,56** | | 0,43* | |
| Самоконтроль | | - 0,63** | | - 0,49* |
| Умение урегулировать конфликт | - 0,47* | | | |
| Миролюбивость | | - 0,42* | | |
| Умение убеждать | | 0,45* | | |
| Владение коммуникативными средствами | | 0,54** | 0,62** | |
| Самоанализ общения | 0,46* | | | - 0,63** |
| Умение признавать ошибки | - 0,66** | | | 0,54** |
| Умение исправлять ошибки | | 0,47* | | 0,49* |

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

ти, социальной пластичности, социального темпа и социальной эмоциональности).

Полученные результаты позволяют утверждать, что свойства темперамента, с одной стороны, благоприятствуют развитию определенных коммуникативных качеств ребенка, с другой стороны, обусловливают риск возникновения специфических коммуникативных трудностей:

1. Высокий уровень ***социальной эргичности*** подростка, характеризующийся общительностью, жаждой освоения социальных форм деятельности, стремлением к лидерству, к занятию высокого социального статуса, значимо связан с развитием *контактности, готовности сотрудничать* со сверстниками, коммуникативной *инициативности* и высоким уровнем *самоконтроля в общении.* Соответственно, низкие значения по шкале «социальная эргичность» связаны с замкнутостью, нежеланием идти на контакт, социальной пассивностью, страхом сотрудничества, снижением самоконтроля в общении.

Вместе с тем, высокий уровень социальной эргичности затрудняет *эмпатийность и коммуникативное планирование* подростка, поскольку он более ориентирован на эффектную самопрезентацию и успех в общении, чем на понимание чувств партнера и детальное продумывание стратегии своего поведения. Кроме того, высокие притязания на лидерство влекут *трудности разрешения конфликта*: дети, столкнувшись с противоречиями, не умеют уступать, слышать других, согласовывать действия; с трудом *признают собственные ошибки,* поскольку это расценивается ими как слабость, как неэффективность социальных контактов.

2. Высокая ***социальная пластичность***, характеризующаяся легкостью переключения в изменяющихся коммуникативных условиях, гибкостью в общении, склонностью к разнообразию коммуникативных программ, значимо связана с *контактностью*, *готовностью принимать и оказывать помощь* партнеру, умением оказывать влияние на собеседников с помощью *убеждения*, подбирать адекватные, уместные *вербальные и невербальные коммуникативные средства,* готовностью апробировать в коммуникативной ситуации *различные средства*, пока не достигнет поставленной цели, вовремя осознавать и *исправлять* допущенные в коммуникации *ошибки*, что позволяет подростку быстро преодолевать возникающие коммуникативные трудности. Низкие значения по шкале «социальная пластичность» связаны с трудностями в подборе форм и средств социального взаимодействия; низким уровнем готовности к вступлению в социальные контакты, косностью установок в межличностных отношениях, монотонностью и однообразием социальных связей, ориентацией на шаблонное, стереотипное коммуникативное поведение.

Выявленные отрицательные взаимосвязи *социальной пластичности* с *умением планировать общение*, с *самоконтролем* и *миролюбивостью*, доказывают, что подросток из-за своей мобильности, коммуникативной импульсивности, быстрой переключаемости от одного человека к другому, от одной ситуации к другой, непоследовательности, спонтанности, может испытывать трудности целеполагания и планирования; трудности самоконтроля и регламентации собственных высказываний; трудности регуляции деструктивных эмоций, которые приводят к вспыльчивости, спонтанной агрессии, эмоциональным вспышкам.

3. ***Социальный темп***, определяющий скоростные характеристики речедвигательных актов в процессе общения, положительно связан с *умением сотрудничать, принимать и оказывать помощь в общении, инициативностью и владением коммуникативными средствами*. Высокие значения по данному свойству темперамента обусловливают быстрый темп речи, возможность легко объяснить партнеру общую задачу, быстрый подбор коммуникативных средств, вариативность способов знакомства, ведения разговора и легкость его завершения. Низкие же значения по данному параметру вызывают речевую медлительность, трудности вербализации собственного мнения, снижение мотивации к сотрудничеству, к контактам из-за частых сомнений, неуверенности в собственных коммуникативных возможностях.

Высокий социальный темп ребенка, чрезмерная, асинхронная речевая активность, динамичность коммуникативного поведения могут приводить к поверхностности контактов, затруднять развитие *отзывчивости, эмпатийности,* вызывать излишнюю суетливость, хаотичность, *коммуникативную неадекатность*.

4. ***Социальная эмоциональность***, отражающая степень эмоциональности подростка в общении и его чувствительности к результатам общения, положительно связана с *отзывчивостью, эмпатийностью*, умением *признавать собственные ошибки и исправлять* их в последующих коммуникациях. Высокий уровень социальной эмоциональности делает ребенка чутким, внимательным, тонко чувствующим эмоциональные состояния других, испытывающим чувства вины, стыда за доставленные неприятности, высказанные грубые слова и т.д., готовым откликаться на просьбы и при необходимости перестраивать свои планы. Низкие значения по данной шкале обусловливают нечувствительность, черствость по отношению к партнеру, неготовность реагировать на критику и оценки собеседников, отсутствие чувствительности к неудачам в общении, возникновение чувства самодостаточности в ситуации общения.

Более того, высокая социальная эмоциональность, чрезмерная чувствительность к неудачам

**Таблица 2**

**Примеры высказываний подростков с разной степенью выраженности коммуникативных свойств темперамента о причинах затрудненного общения (по результатам контент-анализа сочинений)**

| Коммуникативные свойства темперамента | Примеры высказываний детей о причинах затрудненного общения | |
|---|---|---|
| | ***Дети с высоким значением по шкале*** *(9-12 баллов)* | ***Дети с низким значением по шкале*** *(3-4 балла)* |
| Социальная эргичность | n = 9<br>«сильно надоедливый», «очень шумный», «лезет, куда не надо», «задается слишком», «любит выпендриваться», «конфликтный», «считает себя самой умной», «ему на других наплевать» | n = 5<br>«не хочет говорить», «боится других», «тихоня», «ему не интересно», «любит все делать в одиночку», «ему с другими скучно», «зубрилка», «ботаник» |
| Социальная пластичность | n = 11<br>«не понятно, чего она хочет», «подстраивается всегда под других», «подлиза», «ругается часто», «клоун», «нервная» | n = 8<br>«стесняется», «нерешительный», «не знает, как лучше объяснить», «вялая», «тихая», «медленно говорит», «тихо говорит», «долго думает», «все, что ни скажет – не в тему» |
| Социальный темп | n = 8<br>«тараторит – ничего не поймешь», «говорит непонятно», «дерганая какая-то», «говорит быстрее, чем думает», «суетится много», «слова проглатывает» | n = 4<br>«заикается», «говорит неясно», «говорит медленно», «нудный очень», «тормозит», «смеются над ним» |
| Социальная эмоциональность | n = 10<br>«смеется все время», «за всех переживает», «боится, что его не поймут», «волнуется», «сильно жалостливая» | n = 7<br>«не дружит ни с кем», «нет, ему не трудно общаться», «он умнее других», «ему не интересно» |

общения, может затруднять *самоконтроль и самоанализ* собственных коммуникативных действий подростка, вызывая *коммуникативную неадекватность*, связанную либо с излишней фиксацией на интересах собеседника, либо с ощущением собственной неуверенности и страхом быть неуспешным в коммуникации.

Выявленные тенденции подтверждаются и результатами контент-анализа сочинений подростков, в которых они предполагали, почему их сверстникам, изображенным на фотографиях, может быть трудно общаться с людьми (табл. 2).

Проецирование подростками собственных коммуникативных трудностей на «сверстника-незнакомца» показывает, что

– высокие значения *социальной эргичности* связаны с гиперактивностью, хаотичностью коммуникативных действий, конфликтностью, демонстративностью, трудностями эмпатии; низкие – с замкнутостью, вялостью, апатией, снижением коммуникативной активности;

– высокий уровень *социальной пластичности* может вызывать трудности самовыражения, самоконтроля, отстаивания собственной позиции, планирования и прогнозирования результатов общения; низкий – трудности перестройки коммуникативных программ, сотрудничества и согласования стратегий поведения;

– высокий *социальный темп* обусловливает вербальные, экстралингвистические и просодические трудности, трудности целеполагания и самоконтроля в общении; низкие значения связаны с речевой медлительностью, трудностями спонтанного самовыражения;

– высокие значения *социальной эмоциональности* связаны с тревожностью, чрезмерной чувствительностью к партнеру, болезненным отношением к собственным неудачам в общении, отказом от собственных интересов; низкие значения – с эмоциональной холодностью, безразличием к партнеру, чрезмерной самоуверенностью.

Наблюдения за коммуникативными проявлениями подростков показали, что наиболее часто субъектами затрудненного общения становятся те подростки, у которых наблюдается *асинхронное, неравномерное развитие коммуникативных свойств темперамента* (например, высокие значения социальной эргичности сочетаются с низкими значениями социальной пластичности; высокие значения социальной эмоциональности с низкими значениями социального темпа и пластичности и т.д.). Приведем примеры.

***Никита, 13 лет.*** *Высокая социальная эргичность (10 баллов) проявляется в стремлении к многочисленным контактам, повышенной инициативности, лидерских притязаниях, желании*

*понравиться партнеру, ориентации на социально-одобряемые формы общения. Однако низкий уровень развития социальной пластичности (3 балла) и скорости (4 балла) не позволяет ему быть успешным в инициируемых коммуникативных ситуациях, поскольку мальчик испытывает трудности в подборе адекватных средств воздействия, тратит много времени на «вхождение» и обдумывание ситуации (цена ошибки для него слишком высока!), чрезмерно использует в речи слова-приветствия, слова-обращения, слова-размышления, часто повторяется, подолгу молчит, затягивая коммуникативный процесс и лишая его динамичности. Высокая социальная эмоциональность (11 баллов) обусловливает чрезмерную чувствительность к собственным неудачам в общении, «застревание» на собственных негативных переживаниях, что порождает неуверенность и зажатость в новых коммуникативных ситуациях. Таким образом, практически любая ситуация общения, которую Никита вновь и вновь инициирует, становится для него ситуацией затрудненной, требующей немалых усилий для преодоления субъективных переживаний; самообладания и стремления противостоять чувствам собственной неуверенности и некомпетентности.*

***Света, 13 лет:*** *высокий социальный темп (11 баллов), проявляющийся в болтливости, очень быстрой речи девочки, хаотичных невербальных проявлениях; в сочетании с высокой социальной пластичностью (10 баллов), приводят к несобранности, к непоследовательности, к неумению довести начатую коммуникацию до конца, сделав соответствующие выводы, к бесцельному переключению от одной коммуникативной ситуации к другой от одного партнера к другому. Учителя про Свету говорят: «как стихийное бедствие», «много шума из ничего», «непоследовательная», «нецельная», «как стрекоза». При этом низкий уровень социальной эмоциональности (3 балла) приводит к трудностям эмпатии, нечувствительности к потребностям и проблемам других людей, трудностям осознания собственной коммуникативной неадекватности, непринятию критики и эмоциональной невозмутимости девочки. Следствием этих противоречивых тенденций коммуникативного поведения девочки является нежелание сверстников общаться со Светой, восприятии ее в роли шута.*

Все описанные тенденции подтверждаются данными регрессионного анализа, установившего что

– *социальная эргичность* является предиктором возникновения *базовых* ($\beta = 0{,}37$; $p = 0{,}03$) и *содержательных* ($\beta = 0{,}41$; $p = 0{,}04$) коммуникативных трудностей;

– *социальная пластичность* ($\beta = 0{,}35$; $p = 0{,}02$) и *социальный темп* ($\beta = 0{,}49$; $p = 0{,}006$) обусловливают *инструментальные* коммуникативные трудности подростка;

– *социальная эмоциональность* ($\beta = 0{,}49$; $p = 0{,}01$) влияет на возникновение *рефлексивных* коммуникативных трудностей.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Коммуникативные свойства темперамента являются фактором затрудненного общения подростка, обусловливая возникновение специфических коммуникативных трудностей (субъективно переживаемых или объективно затрудняющих процесс межличностного общения);

2. Асинхронное, неравномерное развитие коммуникативных свойств темперамента повышает риск возникновения ситуаций затрудненного общения и детерминирует самовосприятие подростка в качестве субъекта затрудненного общения.

**Библиографический список**

1. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

2. *Русалов В.М.* Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. – М.: ИП РАН, 2012. – 528 с.

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

4. *Самохвалова А.Г.* Экспериментальное исследование стратегий поведения детей в ситуациях затрудненного общения // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 1. – С. 39–45.

5. *Теплов Б.М.* Психология и психофизиология индивидуальных различий. – М.: МПСИ МОДЭК, 2009. – 640 с.

УДК 159.9:616

**Хазова Светлана Абдурахмановна**
*кандидат психологических наук, доцент*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*kaf_sozpsi@ksu.edu.ru*

# КОММУНИКАТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ИГРОВОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ АДДИКЦИИ*

*В статье рассматриваются личностные особенности подростков с признаками игровой компьютерной зависимости. Показано, что ряд личностных особенностей (высокая личностная тревожность, высокая негативная эмоциональность, низкий уровень эмпатии), а также негативная коммуникативная установка выступают причинами коммуникативных трудностей этой группы подростков.*

***Ключевые слова:*** *игровая компьютерная аддикция, подростки, личностные особенности, коммуникативные трудности.*

Мировая статистика свидетельствует о повсеместном и неуклонном увеличении лиц, страдающих той или иной формой зависимости. Пагубные привычки или пристрастия к чему-либо (addiction) в последнее время приобрели новые формы: с интенсивной компьютеризацией школ для российских школьников все более реальным становится формирование компьютерной зависимости. По наблюдениям педагогов и родителей, это вызывает значительные проблемы, связанные с социализацией детей, физическим и даже психическим здоровьем. По результатам анкетного опроса, проведенного М.С. Ивановым, 80% учащихся 5–7 классов общеобразовательных школ увлекаются компьютерными играми, причем многие увлекаются достаточно серьезно: дети в возрасте 10–12 лет имеют «игровой опыт» 4–6 лет [2]. Между тем, в ряде исследований было показано существенное влияние компьютера на снижение интереса к чтению и общению со сверстниками за счет их вытеснения «общением с компьютером», снижение фантазии и способности создавать собственные визуальные образы, на развитие эмоциональной незрелости, безответственности, снижение эффективности некоторых видов памяти (М. Коул, Ш. Текл, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, В.Н. Сонькин, О.В. Стукова, Ю.В. Фомичева, А.В. Федоров, А.Г. Шмелев, С.А. Шапкин).

Несомненным остается тот факт, что символическое содержание, представленное в компьютерных играх, оказывает сильное воздействие на развитие личности современного ребенка, влияет на социально-психологическое здоровье детей и подростков, вызывает возникновение компьютерной зависимости. Компьютерная игровая зависимость принадлежит к группе нехимических зависимостей, включающих, помимо гэмблинга, аддикции отношений, работоголизм, транжирство, шоппинг, интернет-аддикции, клептоманию, сексуальную аддикцию [2; 3].

С.В. Дремов с соавторами выделяет гэмблинг как особую форму аддикций и приводит ряд признаков, характерных для азартных игр как одного из видов аддиктивного поведения: 1) постоянная вовлеченность, увеличение времени, проводимого в ситуации игры; 2) изменение круга интересов, вытеснение прежних мотиваций игровой, постоянные мысли об игре; 3) потеря контроля, выражающаяся в неспособности прекратить игру; 4) состояния психологического дискомфорта, раздражения, беспокойства, развивающиеся в период между играми; 5) нарастающее снижение способности сопротивляться соблазну [1]. А.Е. Войскунский пишет о том, что для квалификации аддикции достаточно эмоциональной привязанности человека к тем ощущениям и чувствам, которые дарит следование аддиктивным формам поведения [2].

Н.В. Чудова выделяет у лиц, страдающих Интернет-зависимостью, ряд специфических черт: трудности принятия собственного тела, склонность к интеллектуализации, негативизму, эмоциональную напряженность, необщительность, чувство одиночества, заниженную самооценку, гиперболизированные представления об идеальном «Я», склонность к уходу от проблем и избеганию ответственности, существование одной или более фрустированных потребностей [9]. Как следствие, происходят изменения в личностной, социальной и межличностной сферах.

Однако, несмотря на значительное количество исследований в данной проблемной области, остается открытым вопрос о механизмах и личностных предпосылках возникновения компьютерной игровой зависимости, о наличии специфических личностных особенностей гэмблера. Малоизученными являются и их коммуникативные особенности.

Исходя из вышесказанного, нами было реализовано исследование личностных особенностей подростков с признаками компьютерной зависимости [7, 8]. Исследование проходило в два этапа. На первом этапе изучались такие личностные особенности, как тревожность, нейротизм, экстра-, интроверсия, агрессивность, и их влияние на выраженность компьютерной аддикции. На втором этапе

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

 © Хазова С.А., 2013

предметом исследования были коммуникативные особенности – уровень развития эмпатии, общительности, коммуникативная установка.

*Исследование личностных особенностей компьютерных аддиктов.* Выборку исследования составили 32 подростка в возрасте 12–14 лет, учащиеся 8–9 классов гимназии №25 и лицея №34 города Костромы. Методический комплекс включал следующие методики: 1) Шкала личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина; 2) Методика Айзенка – EPQ; 3) Методика диагностики показателей и форм агрессивности А. Басса и А. Дарки в адаптации А.К. Осницкого; 4) Анкета, позволяющая выявить признаки игровой компьютерной аддикции, составленная на основе девяти критериев игровой компьютерной зависимости, предложенных зарубежными учеными (М. Шоттон, Ш. Текл, К. Янг, М. Орзак): раздражение при вынужденном отвлечении, нежелание отвлекаться от компьютерной игры; неспособность планирования окончания сеанса игры; постоянное обновление своей игротеки и устройств своего компьютера; забывание о домашних делах, учебе, встречах в ходе игры на компьютере; физические симптомы игровой компьютерной аддикции (сухость в глазах, боль в спине, головная боль); пренебрежение собственным здоровьем, гигиеной и сном в пользу проведения большего количества времени за компьютерной игрой; злоупотребление кофе и другими психостимуляторами; ощущение эмоционального подъема, хорошее самочувствие во время игры за компьютером; учебные и семейные проблемы.

На основании анкеты нами были выделены подростки, имеющие признаки игровой компьютерной зависимости (n=32), что составляет 58,2% от общего количества респондентов и превышает показатели (10%), представленные в соответствующей литературе (K.S. Young, M.D. Griffiths, H. Cash, J. Parker). В свою очередь эта группа, исходя из среднего арифметического и стандартного отклонения (M=32,45; Std Dev=8,77), была поделена на две: имеющую высокий уровень (основная группа исследования, n=16) и низкий уровень выраженности признаков компьютерной аддикции (контрольная группа, n=16).

Представим результаты исследования личностных особенностей и их влияния на выраженность игровой компьютерной аддикции. Результаты диагностики тревожности позволяют говорить о том, что преобладающим уровнем и личностной, и ситуативной тревожности в обеих группах является умеренный (81%–94% респондентов для личностной и 44%–94% для ситуативной), однако в контрольной группе зафиксирован и высокий уровень личностной тревожности (7% от выборки), и высокий уровень ситуативной (31% против 6%в контрольной группе), хотя статистически достоверных различий выявлено не было. В принципе, можно говорить о том, что подростки с признаками аддикции несколько больше склонны к появлению состояния тревоги, им свойственна напряженность, беспокойство, нервозность в значимых для них ситуациях, особенно в ситуациях оценки их компетентности.

На следующем этапе нашего исследования мы рассматривали роль влияния нейротизма, экстра-, интроверсии и психотизма на выраженность игровой компьютерной зависимости у подростков. Здесь, как и в предыдущем случае, преобладающим является средний уровень (его демонстрируют от 63 до 94% школьников), однако у подростков из основной группы статистически достоверно ниже уровень экстраверсии (U=71,5, p=0,033) и выше уровень нейротизма (U=65,5, p=0,018). По показателям психотизма различий выявлено не было. Эти данные служат основанием для выводов об отрицательной роли негативной эмоциональности (в том числе лабильности, беспокойства, впечатлительности, нервозности, раздражительности) и интроверсии в структуре личности зависимого подростка, демонстрирующего замкнутость, эмоциональною неустойчивость, что снижает адаптивность, может провоцировать возникновение депрессивных состояний, что вообще типично для людей, склонных к проявлению аддиктивного поведения.

Результаты исследование агрессии и ее различных проявлений (физическая агрессия; вербальная

**Таблица 1**

**Результаты диагностики показателей и форм агрессии в экспериментальной и контрольной группах (в %)**

| Показатель или форма агрессии | Экспериментальная | | Контрольная | |
|---|---|---|---|---|
| | низкий | высокий | низкий | высокий |
| Физическая агрессия | 19 | 81 | 56 | 44 |
| Вербальная агрессия | 25 | 75 | 50 | 50 |
| Косвенная агрессия | 19 | 81 | 37,5 | 62,5 |
| Негативизм | 6 | 94 | 19 | 81 |
| Раздражение | 12,5 | 87,5 | 50 | 50 |
| Подозрительность | 37,5 | 62,5 | 37,5 | 62,5 |
| Обида | 12,5 | 87,5 | 25 | 75 |
| Чувство вины (аутоагрессия) | 31 | 69 | 44 | 56 |

агрессия; косвенная агрессия; негативизм; раздражение; подозрительность; обида; аутоагрессия и чувство вины) (табл. 1) позволяют говорить о более высоком уровне у аддиктов практически всех видов агрессии за исключением подозрительности, однако статистически это подтверждается только для вербальной агрессии (U=71, p=0,031) и раздражения (U=55,5, p=0,005).

Высокие результаты по шкале «вербальная агрессия» предполагают склонность человека к выражению негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных обращений к другим лицам (угрозы, проклятия, ругань). Высокие показатели по шкале «раздражение» предполагают склонность у респондентов экспериментальной группы к раздражению, вспыльчивости, резкости и грубости.

В целом исследования личностных особенностей игровых компьютерных аддиктов позволяют рассматривать их негативную эмоциональность, интеровертированность, а также агрессивные модели поведения как определенные психологические барьеры в сфере межличностного взаимодействия и причины затрудненного общения, затрагивающие сферы установок, эмоционально-волевых характеристик, социально-психологических свойств личности [5].

Эти результаты получили подтверждение в исследовании особенностей общения и коммуникативных качеств личности подростков с признаками компьютерной аддикции.

*Исследование коммуникативных качеств подростков с признаками компьютерной аддикции.* В исследовании приняло участие 60 подростков, проживающих в г. Костроме и с. Парфеньево Костромской области в возрасте 13–15 лет. Выборка была разделена на две равные группы (n=30) в соответствии с наличием/отсутствием признаков компьютерной аддикции. Методический аппарат исследования включал: 1) Опросник на углубленный интерес (компьютерную зависимость) (И.В. Смирнова, 2004); 2) Методику для диагностики способности к эмпатии А. Мехрабиана, Н. Эпштейна; 3) Методику диагностики уровня общительности В.Т. Ряховского; 4) Методика диагностики способности к умению слушать; 5) Методику диагностики коммуникативной установки В.В. Бойко, позволяющую помимо общей негативной установки диагностировать завуалированную жесткость в отношениях к людям, в суждениях о них, открытую жесткость в отношениях к людям, обоснованный негативизм в суждениях о людях, склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной действительностью, негативный личный опыт общения с окружающими; 6) Анкету для подростков, составленную в соответствии с целью исследования.

Важнейшим результатом исследования являются статистически достоверные различия между подростками с признаками компьютерной зависимости и их сверстниками по способности к эмпатии (U=96,5, p=0,000), умению слушать (U=150,5, p=0,000), уровню общительности (U=131,0, p=0,000), а также коммуникативной установке (U=237,5, p=0,001), проявляющейся наиболее ярко в обоснованном негативизме (U=290,5, p=0,018) и наличии негативного опыта общения (U=266,0, p=0,006). Эти данные убедительно показывают снижение коммуникативных способностей и слабое развитие коммуникативных качеств у компьютерных аддиктов, проявляющих меньше чуткости, отзывчивости к другим людям, демонстрирующих негативное и излишне критическое отношение к окружающим. Интересен факт наличия негативного опыта общения, который, вероятно, и повлиял на формирование соответствующей коммуникативной установки, снижение общительности, предпочтение виртуального пространства реальному пространству межличностного взаимодействия.

Данные сравнительного анализа подтверждаются анализом корреляций. Так, зафиксированы связи негативного опыта общения и уровня общительности (rs=0,335, p=0,008); показателя (балл) компьютерной зависимости, с одной стороны, и негативизма (rs=0,320, p=0,01), негативной коммуникативной установки (rs=0,307, p = 0,016), а также негативного опыта общения (rs=0,259, p=0,044), с другой. Таким образом, компьютерная зависимость характеризуется отрицательным проявлениями в сфере межличностного взаимодействия. Причинно-следственные связи могут иметь индивидуальную специфику: одним из вариантов может быть влияние негативного опыта общения на формирование коммуникативной установки и далее – зависимости, которая будет носить компенсаторный характер по отношению к неудачам в общении. В другом случае, именно чрезмерная увлеченность компьютером может порождать отсутствие навыков эффективного межличностного взаимодействия.

Необходимо сказать несколько слов о результатах анкеты, позволяющих констатировать следующее:

– подростки с признаками компьютерной игровой зависимости проводят за компьютером в 2–4 раза больше времени – 4–7 часов против 1–2 у их сверстников, а 23% из них проводят за компьютером все свободное время;

– они считают компьютер лучшим, незаменимым другом 53,5%, с которым интереснее проводить время, чем с реальными людьми (3,3% в контрольной группе; φ*=6,12, p=0,000);

– однако используют его для учебы только 16% из них (φ*=3,27, p=0,00);

– 10% из подростков-аддиктов говорят, что компьютер спасает от одиночества (φ*=2,51, p=0,00), отвлекает от проблем (φ*=2,51, p=0,00);

– тем не менее 30% аддиктов считает, что у них достаточно друзей, 7% не видит в их наличии необходимости.

Вероятно, можно говорить о том, что подростки начинают увлекаться компьютером не только из-за разнообразия компьютерных игр, технологий, но и из-за недостатка общения со сверстниками, родителями, так как могут испытывать трудности в установлении межличностных контактов, могут являться аутсайдерами в классе, поэтому компьютер становится лучшим другом, помощником от стресса и одиночества.

Таким образом, и в этом исследовании у подростков с выраженными признаками компьютерной проявляются негативная направленность на межличностное взаимодействие, враждебные установки и негативное окрашенные эмоции в общении, низкий уровень эмпатии и общительности.

Подростки с выраженными признаками компьютерной игровой аддикции характеризуются рядом личностных особенностей, затрудняющих межличностное взаимодействие. Своеобразной компенсацией коммуникативных неудач выступают компьютерные игры, которые позволяют справляться с негативными эмоциями, одиночеством, отвлекают от проблем.

Личностными особенностями, провоцирующими трудности в общении и одновременно являющимися результатом этих трудностей, являются высокий уровень интроверсии, нейротизм, негативизм и негативная коммуникативная установка, низкий уровень общительности. Важную роль играет низкий уровень эмпатии, в совокупности с вышеперечисленными особенностями затрудняющий устанавление эмоционально близких отношений.

**Библиографический список**

1. *Дремов С.В., Уразаев А.М., Мамышева Н.Л., Малиновский И.В.* Аддиктивные состояния человека. – Томск: ТГПУ, 2000.

2. *Войкунский А.Е.* Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 90–100.

3. *Иванов М.С., Авилов Г.М.* Психологическая характеристика ролевой компьютерной зависимости сегодня. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.

4. *Короленко И., Загоруйко Е.* Бегство от реальности. Проблемы аддиктивного поведения // Социально-педагогический журнал для социальных работников и педагогов. – 2005. – № 2. – С. 43–44.

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

6. *Смирнова И.В.* Зависимость от Виртуального мира: как уберечь подростка от этой напасти? // Директор школы. – 2004. – № 6. – С. 95–99.

7. *Хазова С.А.* Когнитивные ресурсы совладающего поведения: эмпирические исследования. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.

8. *Хазова С.А.* Коммуникативные способности и социальный интеллект в социальном поведении в ранней юности // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1. – С. 192–197.

9. *Чудова И.В.* Особенности образа «Я» «жителя Интернета» // Психологический журнал. – 2002. – Т. 22. – № 1. – С. 113–117.

10. *Шапкин С.А.* Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 86–102.

УДК 159.923

**Азарных Татьяна Дмитриевна**
*кандидат биологических наук, доцент*
*Воронежский государственный университет инженерных технологий*
*azarnykh_t@mail.ru*

# СУИЦИДАЛЬНЫЕ ИДЕАЦИИ, ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИЕ СТРЕССЫ И АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

*Статья посвящена изучению взаимосвязи между частотой встречаемости суицидальных идеаций (СИ) и акцентуациями характера в юношеском возрасте. Установлено, что частота встречаемости СИ связана положительной зависимостью с наличием посттравматического стресса, дистимной акцентуации, а также определенным комплексом акцентуаций, варьирующим по составу в зависимости от пола и состояния (посттравматический стресс или норма).*

***Ключевые слова:*** *суицидальные идеации, юношеский возраст, посттравматические стрессы, акцентуации.*

В течение многих лет количество самоубийств в России превышает уровень, который ВОЗ оценивает как «критический» – 20 человек на 100 тыс. населения: в среднем по стране он составляет 23,5 (50 тыс. суицидов в год), сильно различаясь по федеральным округам: в Северо-Кавказском – 6,5, Сибирском – 34,3 [5]. Первый пик суицидов приходится как во всем мире, так и в России на возраст от 14 до 25 лет [5]. Эти данные остро ставят вопрос о выявлении групп риска по суицидам. Одной из таких групп являются молодые люди, имеющие суицидальные идеации (мысли) (СИ) [8, с. 10]. Представление о соотношении между СИ и самими суицидами дают результаты массовых обследований в США: СИ выявлены у 16% опрошенных, 3% из них в прошлом пытались покончить с собой [8, с. 10]. Это свидетельствует о достаточной устойчивости феномена СИ и требует его изучения, в том числе и на неклинических выборках. О встречаемости СИ среди молодых людей в России дают представление следующие данные. Соцопрос, проведенный среди студентов Воронежского государственного университета, показывает, что СИ «часто встречаются» у 15,8%, кроме того 6,7% сообщают, что предпринимали попытки суицида [4]. В восточных регионах России (Томский военный медицинский университет, абитуриенты и студенты) эта частота составляет 10% [3]. Появление СИ и самих суицидов связывают с депрессиями [5]; установлена также их связь с посттравматическим стрессовым расстройством (ПТСР), которое в ряде случаев сопровождается коморбидной ему депрессией [9]. Однако СИ встречаются при этих состояниях не всегда. Одной из опосредующих переменных между ними могут быть особенности характера в виде акцентуаций, под которыми понимается высокая выраженность черт, превышающая определенный балльный порог. Наличие любой акцентуации снижает адаптационный потенциал личности, закрепляя определенные паттерны поведения и соответственно снижая его ситуативную адекватность.

Целью данного исследования являлось изучение взаимосвязи между частотой встречаемости СИ и особенностями характера в виде акцентуаций при посттравматических стрессах (ПС) в сравнении с контрольной группой. ПС, крайней выраженностью которого является посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), включает весь спектр нарушений психики, возникающих после стрессов, связанных с переживанием страха, ужаса или беспомощности [9].

СИ выявлялись по положительным ответам на вопрос о суициде в трех тестах: выраженности ПС (Миссисипская шкала, гражданский вариант) (Т.М. Кин) (MS), депрессии (BDI) (А. Бек) и психопатологической симптоматики (SCL-90-R) (Л. Дерогатис) [9]. В группе с ПС после стресса прошло не менее полугода. Акцентуации определялись по опроснику черт характера (ОЧХ), представляющего собой модифицированный опросник Г. Шмишека [7]. Одной из особенностей теста ОЧХ является то, что балльный порог в нем для акцентуаций разный, учитывающий популяционную выраженность черт. В качестве контрольной служила группа, в которой были стрессы из опросника LEQ [9], но нет ПС. Исследования проведены на студентах дневных отделений государственных вузов г. Воронежа в возрасте 18-20 лет. Всего в исследовании приняли участие 934 девушки и 382 юноши. При статистической обработке данных использовался анализ таблиц сопряженности с поправкой на непрерывность (критерий ?$^2$-Пирсона) и непараметрические методы сравнения выборок (критерий Манна-Уитни U). Статистическая обработка проводилась с помощью программы SPSS (версия 13).

Установлено, что СИ в группе с ПС встречаются чаще, чем в контрольной у девушек в 2,6 раза (44,8% против 17,2%, $\chi^2 = 83{,}112$, $p = 0{,}000$), у юношей – в 4,3 раза (39,6% против 9,3%, $\chi^2 = 48{,}212$, $p = 0{,}000$). При этом в группе с ПС отсутствует статистически значимая разница между полами, а в контрольной у девушек частота встречаемости СИ выше в 1,8 раза ($\chi^2 = 7{,}360$, $p = 0{,}000$). Это значит, что ПС являются значимым фактором, связанным с суицидальным поведением. Почти каждая вторая девушка и каждый третий юноша, переживающие ПС, думают о самоубийстве, тогда как

 © Азарных Т.Д., 2013

**Таблица 1**

**Частота встречаемости (%) СИ и акцентуаций при ПС и в контрольной группе у девушек**

| Акцентуации характера | ПС | | | | Контрольная группа (КГ) | | | | Разница между группами ПС – КГ при наличии СИ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Нет СИ | Есть СИ | $\chi^2$ | p | Нет СИ | Есть СИ | $\chi^2$ | p | $\chi^2$ | p |
| Гипертимная | 17,9 | 16,5 | 0,067 | 0,795 | 19,1 | 7,1 | 6,138 | 0,013 | 3,618 | 0,577 |
| Застревающая | 28,5 | 50,0 | 20,804 | 0,000 | 21,7 | 32,1 | 3,636 | 0,057 | 6,925 | 0,008 |
| Эмотивная | 35,4 | 49,0 | 7,895 | 0,005 | 31,1 | 35,7 | 0,483 | 0,487 | 3,698 | 0,054 |
| Педантичная | 29,7 | 29,5 | 0,000 | 1,000 | 19,5 | 25,0 | 0,975 | 0,323 | 0,391 | 0,532 |
| Тревожная | 47,2 | 58,0 | 4,773 | 0,029 | 29,9 | 25,0 | 0,584 | 0,445 | 24,495 | 0,000 |
| Циклотимная | 48,4 | 79,5 | 44,203 | 0,000 | 39,0 | 59,5 | 11,150 | 0,001 | 11,140 | 0,001 |
| Демонстративная | 17,5 | 15,0 | 0,331 | 0,565 | 11,4 | 10,7 | 0,000 | 1,000 | 0,591 | 0,442 |
| Возбудимая | 21,5 | 46,0 | 28,964 | 0,000 | 15,1 | 27,4 | 6,581 | 0,01 | 7,755 | 0,005 |
| Дистимная | 19,5 | 40,5 | 22,627 | 0,000 | 11,6 | 35,7 | 28,691 | 0,000 | 0,386 | 0,535 |
| Экзальтированная | 28,5 | 51,5 | 23,772 | 0,000 | 20,7 | 32,1 | 4,525 | 0,033 | 8,167 | 0,004 |
| Количество акцентуаций | 2,9 | 4,4 | U = 14967,5 | 0,000 | 2,2 | 2,9 | U = 1289,0 | 0,001 | – | – |

в контрольной группе такие мысли встречаются реже: у каждой шестой девушки и у каждого десятого юноши, при этом у девушек в контрольной группе они встречаются чаще, что соответствует литературным данным [3; 4].

Установлено также, что частота встречаемости акцентуаций при ПС выше, чем в контрольной группе как у девушек (93,7% против 83,8%, $\chi^2 = 21,492$, p = 0,000), так и у юношей (86,0% против 65,4%, $\chi^2 = 18,263$, p = 0,000) при статистически значимой разнице между полами в сторону более высоких значений у девушек в обеих группах ($\chi^2 = 7,596$, p = 0,006 и $\chi^2 = 30,405$, p = 0,000 соответственно). Таким образом, при ПС увеличивается как частота встречаемости СИ, так и акцентуаций, что позволяет предположить наличие связи между ними. Действительно, у девушек при ПС в группе «есть СИ» выше частота встречаемости семи акцентуаций: дистимной и возбудимой – в 2,1, застревающей и экзальтированной – в 1,8, циклотимной – в 1,6, эмотивной – в 1,4, тревожной – в 1,2 раза (табл. 1).

В контрольной группе при наличии СИ выше частота встречаемости четырех акцентуаций: дистимной – в 3,1, возбудимой – в 1,8, экзальтированной – в 1,6, циклотимной – в 1,5 раза и ниже – гипертимной в 2,7 раза.

У юношей в группе с ПС при наличии СИ выше частота встречаемости четырех акцентуаций: тревожной – в 4,5, циклотимной и дистимной – в 2,1, возбудимой – в 2,0 раза и ниже – гипертимной в 2,3 раза (табл. 2).

В контрольной группе при наличии СИ выше частота встречаемости только дистимной акцентуации в 2,4 раза.

Обнаруженная отрицательная связь между СИ и гипертимной акцентуацией в группе с ПС у юношей и в контрольной у девушек означает, что она

**Таблица 2**

**Частота встречаемости (%) СИ и акцентуаций при ПС и в контрольной группе у юношей**

| Акцентуации характера | ПС | | | | Контрольная группа (КГ) | | | | Разница между группами ПС – КГ при наличии СИ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Нет СИ | Есть СИ | $\chi^2$ | p | Нет СИ | Есть СИ | $\chi^2$ | p | $\chi^2$ | p |
| Гипертимная | 27,9 | 12,3 | 4,053 | 0,044 | 17,7 | 22,7 | 0,087 | 0,768 | 0,656 | 0,418 |
| Застревающая | 31,4 | 38,6 | 0,502 | 0,479 | 18,6 | 27,3 | 0,485 | 0,486 | 0,463 | 0,496 |
| Эмотивная | 4,7 | 10,5 | 1,028 | 0,311 | 2,8 | 9,1 | 0,881 | 0,348 | 0,000 | 1,000 |
| Педантичная | 22,1 | 15,8 | 0,511 | 0,475 | 10,2 | 4,5 | 0,231 | 0,631 | 0,941 | 0,332 |
| Тревожная | 5,8 | 26,3 | 10,334 | 0,001 | 4,7 | 9,1 | 0,155 | 0,693 | 1,862 | 0,172 |
| Циклотимная | 27,9 | 57,9 | 11,639 | 0,001 | 19,0 | 22,7 | 0,017 | 0,896 | 6,518 | 0,011 |
| Демонстративная | 17,4 | 8,8 | 1,482 | 0,223 | 13,0 | 18,2 | 0,120 | 0,729 | 0,616 | 0,432 |
| Возбудимая | 25,6 | 50,9 | 8,489 | 0,004 | 17,7 | 22,7 | 0,087 | 0,768 | 4,047 | 0,044 |
| Дистимная | 23,3 | 49,1 | 9,158 | 0,002 | 15,3 | 36,4 | 4,779 | 0,029 | 0,591 | 0,442 |
| Экзальтированная | 19,8 | 31,6 | 1,988 | 0,159 | 11,6 | 13,6 | 0,000 | 1,000 | 1,780 | 0,182 |
| Количество акцентуаций | 2,1 | 3,0 | U = 1621,0 | 0,001 | 1,3 | 1,9 | U = 1744,0 | 0,035 | – | – |

единственная из всех выполняет протекторную функцию. Иначе говоря, ее наличие защищает от возникновения СИ у юношей при ПС, а у девушек – в контрольной группе.

Между группами (ПС и контрольная) при наличии СИ статистически значимая разница установлена только по пяти акцентуациям у девушек – застревающей, тревожной, циклотимной, возбудимой, экзальтированной и двум у юношей – циклотимной и возбудимой. Это значит, что вероятность возникновения СИ при наличии циклотимной, возбудимой, дистимной и экзальтированной (последняя – только у девушек) акцентуаций есть в обеих рассматриваемых группах. При этом вероятность не изменяется в случае с дистимной и возрастает при ПС в случае с циклотимной, возбудимой, а также экзальтированной у девушек. Иначе говоря, наличие этих двух (трех – у девушек) акцентуаций является более злокачественным в плане генерирования СИ при ПС по сравнению с контрольной группой. Вероятность же возникновения СИ при наличии эмотивной, тревожной и застревающей акцентуаций существует только при ПС у девушек.

Таким образом, вне зависимости от пола обнаружена связь СИ с дистимной акцентуацией в обеих группах. Это значит, что низкая психическая активность, в том числе в коммуникативной сфере (замкнутость), трудная переключаемость, пессимистичная оценка жизненных перспектив, характерные для этой акцентуации, способствуют генерированию СИ вне зависимости от пола и состояния. Является ли обнаруженная взаимосвязь между СИ и дистимной акцентуацией опасной в плане совершения самих суицидов? Согласно литературным данным – да: у пациентов, госпитализированных в связи с различными формами суицидального поведения, в 85% случаев установлена выраженность дистимных черт [6].

В группе с ПС независимо от пола установлена связь СИ с наличием возбудимой и циклотимной акцентуаций. Это значит, что СИ напрямую связаны с нестабильностью эмоционального состояния, характерного для обеих акцентуаций. Кроме того наличие возбудимой акцентуации увеличивает риск совершения импульсивных суицидов, т.е. осуществляемых без предварительной подготовки. Наличие возбудимой акцентуации требует особого внимания также в связи с тем, что на взрослых выборках показано, что она является одним из предикторов криминального поведения [2], а при наличии возбудимой и застревающей (увеличение частоты встречаемости последней характерно для девушек при ПС) возможно формирование сверхценной идеи мести [1]. В этих случаях можно говорить о тотальной агрессии, направленной как на себя, так и на других.

Кроме увеличения частоты встречаемости определенных акцентуаций при наличии СИ увеличивается также их количество у одного человека как в группе с ПС, так и в контрольной (табл. 1–2). Это увеличение будет сопровождаться образованием комплексов акцентуаций, связанных с СИ. В связи с этим встает вопрос о том, являются ли эти комплексы более «злокачественными» по сравнению с одной акцентуацией, связанной с СИ. С целью ответа на этот вопрос был проведен анализ таблиц сопряженности между двумя группами: одну составили все акцентуации, по которым есть статистически значимое увеличение частоты встречаемости СИ, другую – все остальные.

Установлено, что у девушек в контрольной группе частота встречаемости СИ начинает возрастать при наличии любой акцентуации из четырех, связанных с СИ (циклотимная, возбудимая, дистимная, экзальтированная), – в 1,4, двух – в 2,3, трех или четырех – в 3,0 раза (поскольку при отсутствии СИ четыре акцентуации не встречаются, то группы с тремя и четырьмя акцентуациями пришлось объединить) (табл. 3).

В группе с ПС частота встречаемости СИ начинает увеличиваться при наличии любых одной или двух акцентуаций из семи, связанных с СИ (застревающая, эмотивная, тревожная, циклотимная, возбудимая, дистимная, экзальтированная), в 1,5,

**Таблица 3**

**Частота встречаемости (%) СИ и групп определенных акцентуаций в зависимости от пола и состояния**

| Количество акцентуаций | Девушки | | | | | | | | Юноши | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ПС | | | | Контрольная группа | | | | ПС | | | |
| | Нет СИ | Есть СИ | $\chi^2$ | $p^{\#}$ | Нет СИ | Есть СИ | $\chi^2$ | $p^{\#}$ | Нет СИ | Есть СИ | $\chi^2$ | $p^{\#}$ |
| 1 | 53,4 | 79,2 | 4,160 | ,041 | 38,8 | 54,8 | 3,919 | 0,048 | 38,8 | 70,3 | 6,044 | ,014 |
| 2 | 57,3 | 86,5 | 8,812 | ,003 | 25,1 | 56,8 | 16,510 | ,000 | 25,5 | 68,2 | 10,467 | ,001 |
| 3* | 51,8 | 85,7 | 10,694 | ,001 | 15,7 | 47,2 | 17,286 | ,000 | 10,9 | 72,0 | 24,917 | ,000 |
| 4 | 42,3 | 89,8 | 25,746 | ,000 | – | – | – | – | – | – | – | – |
| 5 | 34,9 | 86,1 | 22,120 | ,000 | – | – | – | – | – | – | – | – |
| 6 | 10,9 | 84,8 | 40,248 | ,000 | – | – | – | – | – | – | – | – |
| 7 | 4,7 | 68,8 | 24,283 | ,000 | – | – | – | – | – | – | – | – |

*Примечания*: $p^{\#}$ – ноль перед запятыми опущен; * – в двух случаях (кроме «Девушки, ПС») группы с тремя и четырьмя акцентуациями объединены.

трех – в 1,7, четырех – в 2,1, пяти – в 2,5, шести – в 7,8, семи – в 14,6 раза.

У юношей в группе с ПС частота встречаемости СИ начинает возрастать при наличии любой акцентуации из четырех (тревожная, циклотимная, возбудимая, дистимная) в 1,8, двух – в 2,7, трех-четырех – в 6,6 раза. В контрольной группе у юношей анализ не проводился, т.к. в ней выше частота встречаемости только одной акцентуации – дистимной (табл. 2).

Таким образом, частота СИ выше при наличии одной или другого количества акцентуаций, связанных с СИ, и делает «скачок» только при ПС, начиная с шести у девушек и трех – у юношей. В контрольной группе у девушек такого «скачка» не обнаружено. Иначе говоря, вероятность обнаружения СИ не увеличивается при одновременном присутствии нескольких акцентуаций из комплекса (семи у девушек и четырех у юношей) по сравнению с одной до определенной границы и значительно возрастает при обнаружении у девушек шести и семи, а у юношей – трех и четырех. Это значит, что частота СИ при ПС резко возрастает у лиц с выраженной личностной дисгармонией, проявляющейся наличием большого количества акцентуаций. Сами девушки и юноши выражают ее фразой «Я не знаю, кто я есть». Именно эта группа юношей и девушек с большим количеством акцентуаций, переживающая ПС, и является наибольшей группой риска по генерированию СИ.

Таким образом, частота встречаемости СИ связана положительно с несколькими факторами. К ним относятся: 1) состояние: при ПС частота их встречаемости выше; 2) наличие дистимной акцентуации независимо от пола и состояния; 3) наличие шести акцентуаций в группе с ПС у девушек (застревающая, эмотивная, тревожная, циклотимная, возбудимая, экзальтированная) и трех у юношей (тревожная, циклотимная, возбудимая); 4) наличие трех акцентуаций (циклотимная, возбудимая, экзальтированная) в контрольной группе у девушек; 5) наличие определенного комплекса акцентуаций, варьирующего по качественному составу в зависимости от пола: у девушек при ПС в него входят любые шесть из семи или все семь (застревающая, эмотивная, циклотимная, тревожная, циклотимная, возбудимая, дистимная, экзальтированная), трех или четырех из четырех (тревожная, циклотимная, возбудимая, дистимная) у юношей. Эти комплексы при ПС являются более злокачественными в плане генерирования СИ, чем отдельные акцентуации.

**Библиографический список**

1. *Ахмедова Х.Б.* Изменения личности при посттравматическом стрессовом расстройстве (по данным обследования мирного населения, пережившего военные действия): Автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 2004. – 43 с.

2. *Бакалейник М.М.* Клинические и социальные особенности комбатантов с посттравматическим стрессовым расстройством, совершивших противоправные действия: Автореф. дис. … канд. мед. наук. – М., 2005. – 18 с.

3. *Дубровская О.В.* Психологические особенности учащихся и студентов подростково-юношеского возраста с наличием суицидальных мыслей в состоянии дезадаптации: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – СПб., 2004. – 20 с.

4. *Калашникова С.М., Мельников Н.А.* Студенты и суицид // Транзитивные процессы в российском обществе: гуманитарный и социально-экономические аспекты: Сб. науч. тр. Вып. 1. – Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 2006. – С. 60–64.

5. *Положий Б.С.* Реформирование системы суицидологической помощи – необходимое условие совершенствования охраны общественного психического здоровья // Российский психиатрический журнал. – 2011. – № 6. – С. 11–17.

6. *Распопова Н.И.* Психологические факторы суицидального поведения у больных психическими расстройствами // Сиб. вестн. психиатрии и наркологии. – 2012. – № 1. – С. 44–46.

7. *Русалов В.М., Манолова О.Н.* Опросник черт характера взрослого человека (ОЧХ). – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2003. – 48 с.

8. *Старшенбаум Г.В.* Суицидология и кризисная психотерапия. – М.: Когито-Центр, 2005. – С. 10.

9. *Тарабрина Н.В.* Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч.1. Теория и методы. – М.: Когито-Центр, 2007. – 208 с.

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

**Вагнер Ирина Владимировна**
*доктор педагогических наук, профессор*
*Институт стратегических исследований в образовании Российской академии образования*
*wagner.mail@mail.ru*

## АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Обоснованы подходы к проектированию системы воспитания и социализации студентов современного вуза с учетом динамики воспитательной ситуации, тенденций и проблем социализации молодежи, ее ценностного самоопределения; актуализирована проблема создания условий для духовно-нравственного становления молодежи в процессе высшего профессионального образования.*

***Ключевые слова**: воспитание, социализация, ценностное самоопределение, проектирование, духовно-нравственное становление личности, высшее образование.*

На протяжении последнего десятилетия акцент на обеспечение позитивной социализации студенческой молодежи все отчетливее звучит и на государственном уровне, в стратегиях молодежной политики, и в концепциях развития высших образовательных учреждений, в образовательной практике. Актуализация проблем воспитания и социализации студенческой молодежи в системе высшего профессионального образования сегодня ни у кого не вызывает сомнений.

Знаковым событием в развитии государственной политики в области воспитания стало заявление Президента Российской Федерации В.В. Путина в послании Федеральному собранию в Георгиевском зале Кремля в конце 2012 года о том, что качественное образование невозможно без воспитания, о необходимости развития воспитательной компоненты в школе. Высшая школа не исключение, поскольку она принадлежит именно к тем институтам социализации молодежи, о которых в выступлении Президента сказано как о носителях традиционных ценностей, «которые исторически доказали свою способность передавать их из поколения в поколения» [1]. В выступлении Президента речь шла о детях и молодежи, о молодежной политике. Была подчеркнута интенсивность информатизации, необходимость обеспечения опережающей роли воспитания, приоритетность задач воспитания в образовании и молодежной политике, укрепления духовно-нравственной основы общества: «Мы должны… укреплять прочную духовно-нравственную основу общества. Именно поэтому определяющее значение приобретают вопросы общего образования, культуры, молодежной политики. Эти сферы – это не набор услуг, а … пространство для формирования нравственного, гармоничного человека, ответственного гражданина России [1].

В научных исследованиях тоже прослеживается усиление внимания к аспектам воспитания молодежи. Вместе с тем, говорить о сформированности методологии, теории, государственной стратегии и эффективных моделей воспитания студенческой молодежи сегодня рано, как рано говорить и о стабилизации воспитательной ситуации в современной России в целом. По оценкам специалистов в современных условиях воспитательная ситуация остается противоречивой [2; 3]. Сохраняется влияние негативных тенденций в развитии воспитания, возникших в конце прошлого столетия в ситуации социально-экономических кризисов развития российского общества. Остаются высокими показатели негативных явлений в молодежной среде: алкоголизма, наркомании, преступности, других социальных девиаций, возникают новые формы асоциального поведения, молодежный экстремизм. Общий социальный фон личностного становления подрастающих поколений остается негативным за счет высокого уровня социальных рисков, угрожающих их позитивной социализации. Воспитательный потенциал российского социума, социальных институтов, включая семью и образовательные учреждения недостаточен для стабилизации воспитательной ситуации. Новые позитивные тенденции только наметились, требуют реализации системных мер как на уровне государственной власти, так и на уровне каждого учреждения, направленных на создание условий для гражданского, духовно-нравственного становления молодежи. При этом высокая динамика социокульутрного развития общества, глобальные проблемы современного мира обусловливают новые вызовы времени, которые обостряют и без того тревожные противоречия в развитии процессов воспитания и социализации подрастающих поколений. Интенсивное развитие информационной сети создает как новые возможности, так и новые риски социализации подрастающих поколений. Особенности современного этапа этнокультурного развития многонационального российского общества несут как позитивные тенденции усиления этнопедагогического компонента воспитания, так и тревожные тенденции обострения межнациональных противоречий. Приобщение молодежи

 © Вагнер И.В., 2013

к политической жизни страны часто тоже выражается в противоречивых явлениях – таких как втягивание молодежи различными политическими организациями в акции и манифестации сомнительного содержания, социально-политические конфликты. Вызывает тревогу усиление разногласий среди сторонников церкви и противников усиления влияния церкви на образование, срастания ее с государством; влияние деструктивных религиозных сект на сознание молодежи. В центре многих социально-политических конфликтов оказывается молодежь, которой бывает непросто разобраться в истинных причинах противоречий социальных групп современного общества и подлинных интересах организаторов тех или иных акций, движений.

В связи с этим актуализируется проблема проектирования стратегии и эффективных моделей воспитания и социализации студентов в вузе. Анализ современных исследований, монографических работ, научных статей в области воспитания и профессионального образования показывает, что в целом проблема остается крайне мало разработанной. Авторы уделяют внимание отдельным аспектам воспитания и социализации, все чаще рассматриваются в научных статьях вопросы организации воспитательной работы в вузе, что связывается авторами, как правило, с организацией досуговой деятельности, иногда – студенческого самоуправления. Необходимо целостное рассмотрение системы воспитания и социализации студентов в учреждении высшего профессионального образования. Необходимо проектирование целостной, комплексной модели воспитания и социализации, которая позволяла бы максимально реализовать воспитательный потенциал высшего образования, охватывала бы все компоненты воспитательного процесса – от целеполагания до проектирования содержания, моделирования на структурно-функциональном уровне и прогнозирования результатов, ее ресурсного обеспечения, сетевого взаимодействия и др.

Укрепление государственной политики в области детства, воспитания и социализации подрастающих поколений создает новые условия для развития системы воспитания и социализации молодежи в процессе высшего профессионального образования.

Влияние этих тенденций на развитие воспитания в вузе имеет две стороны. Первое: актуализация воспитательной функции учреждения высшего профессионального образования в соответствии с приоритетами государственной политики. Очевидна необходимость укрепления воспитательного потенциала образовательного пространства учреждения высшего профессионального образования, разработка и реализация системы мер, направленных на формирование у студентов гражданской позиции, готовности к жизненному самоопределению, потребности в самореализации в профессиональной деятельности, социальном творчестве; ценностного отношения к семье и готовности к семейной жизни; социальной компетентности; духовно-нравственных ценностей, патриотизма, культуры здоровья, экологического сознания и других качеств, отражающих представления современного общества об идеале гармонично развитой личности. К вопросам о «портрете выпускника» современного вуза мы вернемся ниже, чтобы расставить некоторые акценты в его формировании и обсудить тревожные тенденции, связанные с «проектированием личности». Второе: влияние на аудиторию будущих студентов, их социальные потребности, ожидания от вуза, их качественно новый социальный опыт. Учреждениям высшего образования уже сегодня надо готовиться к тому, что в ближайшие годы в их стены войдет новое поколение студентов – тех, чье детство прошло не в стихии социума, пораженного деструктивными явлениями эпохи социально-экономических кризисов, а в условиях реализации целенаправленных программ воспитания и социализации.

Существенному усилению воспитательной функции общеобразовательной школы сегодня, несомненно, будет способствовать введение новых федеральных государственных стандартов общего образования, которые впервые в истории отечественного образования включают в себя воспитательный компонент. Внедрение новых ФГОС общего образования уже осуществляется. В соответствии с ними каждая школа разрабатывает свою программу воспитания и социализации учащихся для каждой из 3-х основных ступеней общего образования: начального, основного и среднего. В примерных программах, включенных во ФГОС общего образования, охарактеризованы актуальные воспитательные ценности, направления воспитательной деятельности, виды и формы совместной деятельности детей и взрослых [4; 5]. Согласно стандартам будут реализованы курсы этического образования, вариативные программы внеурочной деятельности.

Все это означает, что в ближайшие год-два и особенно ощутимо – через три-пять лет – в вузы пойдут поколения выпускников школ, обладающие определенными знаниями в области этики, имеющие опыт проектной деятельности, опыт реализации социальных проектов – творческих, экологических, трудовых, профориентационных, познавательных, исследовательских и т.д.; имеющие опыт участия в деятельности органов школьного самоуправления, детских общественных организаций, опыт самореализации. Социальный опыт, как известно, влияет на качество личностной позиции, формирование потребностей, способностей, интересов, мотивирует к дальнейшей самореализации. Это минимальный ожидаемый результат от новых ФГОС общего образования. Если говорить о максимальном, то это – личностные качества выпуск-

ника, его ценностные установки, социальная компетентность, гражданская позиция и др. Не будем пока завышать планку ожиданий, т.к. формирование личностных качеств – процесс длительный и может быть ощутим при целенаправленной работе не через два года, а несколько в более отдаленной перспективе. Но даже только новый социальный опыт выпускников школ, их ценностные установки, багаж этических знаний и актуальные потребности, интересы обусловливают острую необходимость проектирования в вузе такой системы воспитания, которая обеспечила бы преемственность с процессом воспитания и социализации студенческой молодежи на предыдущем этапе их личностного развития.

Анализ современных исследований, публикаций по проблемам развития системы воспитания и социализации в вузе показывает, что в большинстве случаев речь идет о совершенствовании системы воспитательной работы в вузе. Последнее, безусловно, имеет самостоятельное значение, но воспитание и социализация студентов происходят не только во внеучебное время, не только в рамках досуговой деятельности. Сегодня важно проектировать образовательное пространство вуза как пространство воспитания и социализации. Во ФГОС общего образования присутствует понятие «уклад школьной жизни». Это понятие имеет важное значение на всех этапах образования, включая профессиональное. Уклад жизни образовательного учреждения означает насыщенность повседневной жизни коллектива вуза, включая всех субъектов образовательного процесса, нравственными ценностями, приоритет общечеловеческих, духовно-нравственных ценностей во всех видах жизнедеятельности, общения, в построении межличностных отношений. Модель современной системы воспитания и социализации студентов должна быть, прежде всего, моделью воспитательного пространства вуза, воспитывающей атмосферы, предполагать реализацию воспитательного потенциала содержания высшего образования, реализацию демократических ценностей в организации работы студенческого самоуправления, проектной и, конечно, внеучебной, досуговой деятельности.

Интерес молодых людей к духовно-нравственным основам межличностных отношений, нормам этики; потребность в формировании жизненных идеалов, позитивных отношениях, основанных на нравственных ценностях, в определении личностных смыслов жизни всегда высоки в юношеском возрасте. Этот поиск и эти потребности присутствуют, они чрезвычайно актуальны для молодежи, несмотря на кажущееся безразличие, демонстрируемую самоуверенность, успешность, «крутизну», современность, принадлежность к тем или иным молодежным группам, модным течениям и т.п. Этическое образование отвечает на актуальные потребности студенческой молодежи. Не только воспитывающая атмосфера вуза, но и специальные курсы делового этикета, психологии общения должны стать неотъемлемой частью системы воспитания и социализации студенческой молодежи, помочь юношам и девушкам в развитии коммуникативных навыков, расширении позитивного опыта межличностных отношений, нравственной оценки и самооценки, в поиске смыслов жизни и идеалов личностного развития.

Актуальной проблемой социализации является для молодежи подготовка к семейной жизни. Семейные ценности, подготовка к выполнению родительских обязанностей, подготовка к семейной жизни, проблемы межпоколенческих взаимодействий, социальная компетентность в вопросах создания семьи, формирование позитивного образа современной семьи должны стать еще одним актуальным модулем системы воспитания и социализации в вузе.

Интенсивность развития информационных технологий требует создания условий для формирования у молодежи информационной культуры, включая способность критического отношения к информации, позитивный опыт информационной деятельности, готовность к соблюдению этических норм в информационном взаимодействии. Этому может способствовать введение курсов медиаобразования и медавоспитание во внеучебное время – например, организация деятельности студенческого информационного центра, различного рода студенческих творческих объединений медийной направленности, редакции вузовских студенческих изданий, видео-студий и др.

Во все времена актуален для воспитания вопрос о личности и коллективе. Сделанный в начале 1990-х годов акцент на индивидуализацию воспитания, личностно-ориентированный подход, формирование конкурентоспособности и прочих индивидуалистических характеристик был связан с тем, что в советское время доминировали идеи коллективного воспитания и ценность коллектива, его интересы ставились выше ценности и интересов личности. Стратегия разрушения системы воспитания советского периода привела к разрушению до основания. Видимо только сегодня наступает время гармонизации воспитательных ценностей. Крен в индивидуализм в целом негативно воспринимается российским обществом, так как противоречит базовым основаниям российской культуры, ее общинным традициям. Испокон веков россияне получали желаемые результаты в своих начинаниях, имели выдающиеся достижения в созидании, когда брались за дело всем миром. В западной культуре несколько иные традиции, но на протяжении веков ценится в ней готовность человека к партнерству, уважение к мнению собеседника, способность к сотрудничеству, такие качества как

надежность, ответственность, обязательность, готовность помочь, отзывчивость, уважение к коллективу, его интересам, целям, способность к выполнению определенной роли в коллективной деятельности и соблюдение принятых коллективом правил взаимодействия. Эти характеристики личности востребованы во все времена, поскольку они позволяют производственному коллективу достигать высоких результатов. Не менее значимы они и для современного российского общества, для эффективного развития в России малого предпринимательства, повышения производительности труда. Не случайно, современным российским работодателем коммуникативные способности будущего специалиста, его готовность и способность работы в коллективе находятся на приоритетных позициях в рейтинге требований при приеме специалистов на работу. Организация системы воспитания и социализации в современном вузе должна быть такой, чтобы помочь студентам сформировать востребованные обществом коммуникативные умения и навыки, личностные качества, необходимые для позитивной интеграции в производственные коллективы.

Особая значимость задач подготовки студентов к самореализации в профессиональной деятельности актуализирует проблемы воспитания у них экономической культуры, социальной компетентности, включая актуальные социальные знания, необходимые для эффективной социальной адаптации; задачи формирования навыков самоорганизации, потребности в самообразовании, социальной мобильности, позволяющей эффективно адаптироваться к новым условиям, развитию рынка труда за счет постоянного саморазвития, формального и неформального образования. Необходим акцент на воспитании у молодежи правовой и политической культуры, готовности к взаимодействию с институтами гражданского общества, участию в политической жизни страны, уважения к закону, преодоление правового нигилизма, готовности к соблюдению правовых норм не по принуждению, а на основе собственного ценностного отношения к правовому государству, представлений о морали.

В построении современной системы воспитания и социализации студенческой молодежи в системе высшего профессионального образования важно ориентироваться на международные приоритеты, осознавать интенсивность процессов глобализации, международной интеграции, диалога культур, определяющих принципиально новые характеристики пространства социализации подрастающих поколений. Все более реальные черты приобретают тенденции развития информационного общества, формирования мультикультурной среды, проявления экологического кризиса, демографические проблемы планетарного масштаба. Формирование приоритетов в области воспитания в Европе происходит под влиянием тенденций глобализации, интеграции, устойчивого развития, непрерывного образования, демократизации.

Стратегические приоритеты воспитания в современной Европе базируются на демократических идеях. «Воспитание для демократии» – так может быть определена сущность современного европейского воспитания. Ценности демократического, гражданского общества играют основополагающую роль, определяют формирование стратегии воспитания в целом. Воспитание для демократии выражается, прежде всего, в политическом, гражданском образовании и воспитании. Гражданское воспитание дополняется характеристикой «демократическое», демократические принципы являются основополагающими в организации воспитательного процесса, демократические ценности составляют аксиологический фундамент гражданского (политического) воспитания в Европе.

Стратегические приоритеты воспитания в европейских странах, подходы к реформированию образования находят отражение в стратегиях «образования на протяжении всей жизни», образования для устойчивого развития. Развитие идей поликультурного образования идет по пути усиления в нем аксиологического компонента, идей демократии, плюрализма, толерантности, сотрудничества, диалога. Речь идет об изменении отношения молодых людей к миру и тем самым к самим себе, о расширении понятия идентичности в содержательном плане. Происходит расширение пространства поликультурного образования, цели и задачи которого теперь должны охватывать не только межкультурные отношения в рамках своей страны, но и в рамках мирового пространства. Характерна приоритетность идей стратегии образования для устойчивого развития, экологического воспитания и образования, экопедагогики.

Экологические приоритеты заявлены сегодня и в стратегии модернизации социально-экономической жизни российского общества, что в совокупности с международными приоритетами устойчивого развития выводит задачу организации процесса воспитания экологической культуры студентов вуза в число первоочередных. Очевидно, что от уровня экологической культуры специалистов разного профиля будут зависеть характер решений, принимаемых на производстве в ущерб или в пользу сохранения экологического благополучия страны. Важно формировать у студентов не только и не столько навыки экологической безопасности, самозащиты от экологического загрязнения, сколько нравственное, ответственное отношение к природе; гражданскую позицию по экологическим проблемам, экокультурные ценности, обеспечивающие готовность специалиста к выбору в пользу экологического благополучия, к поиску путей и дополнительным затратам труда на поиск экологически безопасных решений в сфере своей профессиональной деятельности.

В заключение хотелось бы акцентировать внимание еще на двух позициях, связанных с моделированием системы воспитания в вузе: на воспитании патриотизма и субъектном подходе к развитию системы воспитания и социализации. На необходимости патриотического воспитания сегодня акцентируется внимание на самом высоком уровне, подтверждением чему является реализуемая с 2003 и пролонгированная сейчас до 2015 года Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации [6]. Патриотизм – интегративное качество, которое складывается из множества составляющих, и по нашему глубокому убеждению его формирование – это не столько самостоятельное направление воспитательной деятельности, сколько результат, достигаемый за счет эффективной реализации и перечисленных выше компонентов модели воспитания и социализации студентов, и многих других составляющих. Очевидна, например, необходимость реализации воспитательного потенциала курсов отечественной истории, знаний о героическом прошлом своей Родины, но не менее важной в формировании чувства любви к Родине является эмоциональный опыт позитивных отношений в коллективе сверстников и преподавателей образовательного учреждения, эстетическое чувство по отношению к природе, порождающее привязанность к родному краю; наличие духовно-нравственных идеалов, имеющих образное подтверждение в родной литературе, в окружающей жизни; семейные ценности и традиции, сформированные на основе традиций отечественной культуры и многое другое. Декларативность патриотических установок могла бы породить только новые противоречия в воспитании молодежи. Патриотические ценности должны быть интегрированы во все направления воспитательной деятельности вуза.

Важно, чтобы воспитательным ценностям соответствовали механизмы реализации модели воспитания и социализации студентов. Демократический характер воспитания обеспечивается, прежде всего, за счет реализации субъектного подхода. Нельзя допустить идеологического диктата в форме трансляции готовых ценностей подрастающим поколениям; авторитарных методов воспитания, формализации этого процесса, которые могут только усугубить имеющиеся проблемы. Важно создать пространство для самореализации личности и мотивировать студентов к самореализации. Особое значение приобретают технологии педагогического сопровождения процессов личностного самоопределения, педагогической поддержки саморазвития личности; опосредованного воздействия, направленные на формирование воспитывающей атмосферы вуза, ситуации успеха, пространства реализации субъектной позиции в процессе высшего профессионального образования.

23 мая 2013 года Министерство образования и науки разместило на своем сайте Программу развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях [7], подготовленную, как отмечается в информационном сообщении к данному документу, «во исполнение поручения Президента Российской Федерации по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 12 декабря 2012 г» [8]. Программа нацелена на укрепление воспитательного потенциала российского социума на основе взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования, социокультурного пространства Российской Федерации в целом.

Несмотря на то, что Программа ориентирована на развитие воспитательной компоненты на ступени общего образования, для высшей школы она является не менее значимым явлением. Программа свидетельствует о приоритетах государственной политики в области образования; является ориентиром в проектировании стратегий модернизации образования, свидетельством приоритетности задач воспитания детей и молодежи. Очевидно, что эта тенденция развития государственной политики в области образования будет определять подходы к модернизации образования и в высшей школе.

**Библиографический список**

1. Стенограмма Послания Владимира Путина Федеральному Собранию // Российская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2012/12/12/ stenogramma-poln.html.

2. *Дармодехин С.В.* Институт семьи и воспитания РАО: состояние исследований и перспективы развития // Известия Российской академии образования. – 2011. – № 2. – С. 29–38.

3. *Никандров Н.Д.* Духовно-нравственная культура и российская школа // Высшее образование сегодня. – 2009. – №3. – С. 30–35 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://elibrary.ru/download/51150338.pdf.

4. ФГОС начального общего образования (Приказ Минобрнауки РФ № 373 от 06.10.2009) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/ catalog.aspx? CatalogId=223.

5. ФГОС основного общего образования (Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010. № 1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=224.

6. Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации (Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 5 октября 2010 года №795) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://archives.ru/programs/patriot_2015.shtml.

7. Программа развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф13.05.23-воспитание.pdf.

8. Послание Президента Российской Федерации Федеральному собранию от 12 декабря 2012 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://novchronic.ru/11173.htm.

УДК 378

**Гладкая Ирина Вячеславовна**
*кандидат педагогических наук, доцент*
**Снегурова Виктория Игоревна**
*доктор педагогических наук, профессор*
*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург*
*ivg12@mail.ru, snegurova@bk.ru*

# МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С ПОТЕНЦИАЛЬНЫМИ РАБОТОДАТЕЛЯМИ

*В статье рассматривается модель подготовки будущих учителей, отражающая преобразования учебного процесса, в зависимости от требований работодателей. Модель построена на трех основаниях: с учетом возможных видов деятельности, при непосредственной организации образовательного процесса, с учетом периодов взаимодействия (довузовский, вузовский и послевузовский). Проектируемая модель будет способствовать повышению качества подготовки будущих учителей.*

***Ключевые слова**: взаимодействие вуза и работодателей, подготовка будущих учителей, трудоустройство выпускника вуза, повышение качества образования.*

Необходимость обеспечения качественного уровня высшего профессионального образования, соответствующего требованиям современного рынка труда, ориентирует педагогический вуз на обновление программ подготовки студентов бакалавриата и магистратуры, выстраиванию целостного образовательного процесса с учетом требований практики образования. Возникает необходимость в проектировании некоего образца, определяющего перспективы в подготовке специалиста. Поэтому может быть спроектирована модель, выраженная в виде определенного документа, отражающего требования работодателей к подготовке современных специалистов и возможности современного вуза по обеспечению дальнейшей успешной деятельности выпускников.

В педагогической науке, в последние годы, метод моделирования используется достаточно широко, в связи с тем, что моделирование позволяет глубже проникнуть в сущность объекта исследования. Основания этого метода были заложены в работах С.И. Архангельского, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой и др.

В современном понимании модель – есть мысленно представляемая или материально-реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна в определенном отношении замещать его так, что ее изучение дает нам информацию об этом объекте [1, с. 18]. Однако не всякое схематическое изображение можно назвать моделью, а лишь такое, которое, с одной стороны, фиксирует именно всеобщее отношение некоторой системы, а с другой – обеспечивает его дальнейшее изучение, дает новую информацию об основном объекте изучения.

Рассмотрим модель, строящуюся на базе анализа деятельности специалистов в профессиональной и учебной деятельностях. Данная модель должна помочь ответить на вопрос, что требуется для подготовки выпускника педагогического вуза, чтобы он успешно функционировал в профессии и как этого достичь в процессе обучения в вузе.

Проектируемая модель должна иметь прогностическую основу и служить инструментом обратной связи между вузом и работодателями (сферой труда), способствуя их взаимодействию. Ведь в сферах непосредственной занятости деятельность существует как реальная и конкретная, а в вузе – имплицитно, как более или менее ясный образ, эталон. Поэтому модель будет представлять собой описательный аналог деятельности, где в формализованных конструкциях и аналитических интерпретирующих текстах отображены ее важнейшие характеристики [3, с. 94].

Модель взаимодействия вуза, представленная спецификой взаимодействия студентов и преподавателей, и работодателей является тем основанием, которое может способствовать перестройке содержания и форм организации образовательного процесса, способствуя подготовке специалистов, согласно требованиям практики, готовя их к такой деятельности, которую им предстоит осуществлять на своих рабочих местах.

Наличие модели деятельности еще не обеспечивает нужной подготовки специалиста, востребованного на рынке труда, т.к. в ней не содержится ответ на вопрос как этого можно достичь. Ответ на данный вопрос будет содержаться в модели подготовки, т.е. необходимо будет спроектировать специальный комплекс, в котором будут отражены все существенные стороны вузовской деятельности, отражающие преобразования учебного процесса, в виде совокупности учебных задач и способов их решения.

© Гладкая И.В., Снегурова В.И., 2013

В основе модели лежит компетентностный подход.

Ключевой идеей компететностного подхода становится идея востребованности результатов образования на рынке труда, т.к. выпускник вуза обладает не только определенными знаниями, но и сформированными умениями применять полученные знания для решения профессиональных задач в различных условиях. Кроме того, выпускник вуза осознает, что для построения профессиональной карьеры, ему необходимо развивать такие личностные качества, которые не только позволили быть конкурентноспособными в современных условиях, но быть готовым к сотрудничеству, к межличностному взаимодействию, к социальной адаптации, к самостоятельному выбору жизненной позиции, самообразованию и самосовершенствованию. Компетентностный подход можно рассматривать как путь интеграции профессионального образования и рынка труда, т.е. выполнение заказа работодателей в процессе образования.

Колесовым В.П. была предложена компетентностная модель выпускника, востребованная на рынке труда. Данная модель основана на утверждении, что задача высшей школы – готовить и гражданина и работника. По мнению автора, современный взгляд на деятельность по обучению, направлен, как и прежде, на решение триединой задачи для каждого обучающегося: учиться «быть», учиться «знать», учиться «делать». Как отмечает Носко И.В. в своем исследование итогом усилий «учиться быть» выступают личностные компетенции и компетенции межличностного общения. Итогом усилий по приобретению (учеником) и передаче (вузом) знаний выступают общие знаниевые и знаниевые профессиональные компетентности. «Учиться делать» заканчивается приобретением общих деятельностных компетенций профессионального характера. При этом деятельность высшего учебного заведения должна оцениваться с точки зрения миссии высшей школы вообще [4, с. 51].

Разработчики ФГОС ВПО за основу разработки модели выпускника предлагают интегрированную классификацию компетенций, состоящую из двух групп: те, которые относятся к общим компетентностям и те, которые относятся к профессиональным компетентностям. Обе группы соотносятся с двумя рядами требований: требованиями к академической подготовленности и требованиями к профессиональной подготовленности.

Общие компетенции определяют атрибуты, которые могут составлять часть или быть общими для любой из всех имеющихся ступеней высшего образования, необходимы для любой профессиональной деятельности и связаны с успехом личности. Профессиональные (специальные, предметные) компетенции отражают специфику конкретной предметной профессиональной деятельности.

В компетентностной модели выпускника оба вида компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, создавая целостный образ специалиста, и в конечном итоге обеспечивает становление его профессиональной компетенции согласно требованиям рынка труда [2, с. 39].

Значимую роль во взаимодействии выпускника вуза с работодателями играют его профессионально-личностные компетенции. Профессионально-личностные компетенции предполагают наличие способности будущего специалиста входить в активную исследовательскую позицию по отношению к собственной профессиональной деятельности, к себе самому с целью критического анализа, оценки эффективности развития своей личности и личности другого.

Исходя из компетентностного подхода подготовки специалиста, рассмотрим модель взаимодействия образовательного учреждения, представленного взаимодействием студентов и преподавателей и представителей рынка труда.

Опишем кратко ***многоуровневую трехмерную модель взаимодействия педагогического вуза и работодателя***.

Для предварительного описания многоуровневой модели взаимодействия педагогического вуза и работодателя выделим основания для дифференциации видов этого взаимодействия.

В качестве оснований для такой дифференциации с учетом как приоритетных видов деятельности субъектов взаимодействия, так и продуктов, получаемых в процессе этого взаимодействия, а также временных показателей, в рамках рассматриваемой модели можно выделить следующие три:

1) основные виды деятельности при взаимодействии педагогического вуза и работодателя;

2) направления сотрудничества в процессе управления подготовкой будущего учителя;

3) периоды развития взаимодействия работодателя и педагогического вуза в процессе подготовки учителя и реализации молодого специалиста.

Опишем каждое из выделенных оснований более подробно.

***Основные виды деятельности при взаимодействии педагогического вуза и работодателя.***

В качестве направлений взаимодействия педагогического вуза и работодателя целесообразно выделить следующие:

– образовательная деятельность;
– методическая деятельность;
– научная деятельность;
– инновационная деятельность.

Образовательная деятельность предполагает организацию учебных, учебно-педагогических и производственных практик на базе образовательного учреждения, проведение учебных мини-исследований, которые являются основой для написания выпускных квалификационных работ будущими

учителями и предоставляют им практический материал.

Методическая деятельность предполагает:

– корректировку образовательных и учебных программ;

– разработку учебно-методического обеспечения всех видов практик в соответствии с программами, пожеланиями образовательных учреждений;

– повышение квалификации преподавателей педагогического вуза в соответствии с обновленными программами;

– организацию и проведение методических семинаров, направленных на обсуждение результатов практической деятельности молодых специалистов, их затруднений, проблем, возникающих в профессиональной деятельности;

– консультирование в процессе подготовки для публикации методических материалов учителями и творческими коллективами образовательных.

Научная деятельность предполагает:

– организацию учебно-исследовательских практик в процессе подготовки бакалавра и магистранта на базе образовательного учреждения;

– организацию экспериментальных исследований студентов бакалавриата и магистратуры в процессе написания выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций, проведение исследований в соответствии с темами исследований, получение данных в процессе проведения констатирующего и поискового экспериментов;

– организацию и проведение совместных научных конференций и семинаров по запросу образовательных учреждений;

– руководство преподавателями педагогического вуза опытно-экспериментальной работой в образовательных учреждениях;

– руководство индивидуальными исследованиями учителей образовательных учреждений и экспертиза полученных результатов;

– консультирование и помощь в подготовке публикаций полученных в процессе проведения опытно-экспериментальной работы и исследовательской работы научных результатов.

Взаимодействие в направлении реализации инновационной деятельности направлено на:

– организацию и проведение опытно-экспериментальной работы в режиме инновационной площадки;

– привлечение опытных учителей и администрации образовательных учреждений к экспертной оценке разрабатываемых программ подготовки учителей на разных уровнях;

– использование образовательных учреждений как площадок для апробации разработанных инновационных моделей подготовки студентов;

– использование образовательных учреждений как площадок для апробации различных разработанных преподавателями вуза, аспирантами и студентами инновационных моделей обучения.

В рамках каждого направления необходимо выделить условия эффективного взаимодействия, возможные формы взаимодействия, модели и механизмы реализации взаимодействия.

Однако значимым является адаптированность учителей к изменениям в профессиональной деятельности, обладание способностью понимания самого себя и изменений в окружающей среде, готовность к постоянному самообразованию и взаимодействию с другими структурами для профессионального развития.

***Направления сотрудничества в процессе управления подготовкой будущего учителя – выпускника педагогического вуза.***

Анализ процесса подготовки будущего учителя и возможностей участия потенциальных работодателей – образовательных учреждений – в этой подготовке позволяют выделить следующие направления сотрудничества:

– на содержательном уровне: согласование содержания образовательных и учебных программ, отдельных курсов, курсов по выбору и факультативов в зависимости от потребностей работодателей;

– на уровне организации процесса;

– на уровне аттестации: возможность выполнения выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций по заказу работодателей; участие представителей образовательных учреждений в процедуре аттестации выпускников.

***Периоды (временная перспектива) развития взаимодействия работодателя и педагогического вуза в процессе подготовки учителя и профессиональной реализации молодого специалиста***.

Анализ процесса участия потенциального работодателя в подготовке молодого специалиста позволяет выделить несколько периодов взаимодействия педагогического вуза и работодателей:

– подготовительный этап – взаимодействие до обучения будущего студента в вузе;

– основной этап – взаимодействие в процессе обучения в вузе;

– постдипломный этап – взаимодействие после обучения молодого специалиста в вузе.

Подготовительный этап предполагает:

– организацию работы с абитуриентами: подготовку и проведение дней открытых дверей – как на территории вуза, так и выездных – на базе образовательного учреждения, научно-методического центра, отдела образования;

– проведение тематических родительских собраний в образовательных учреждениях по тематике, заявленной родителями.

На основном этапе осуществляется взаимодействие, которое реализуется в форме:

– лекций, семинаров, тренингов, мастер-классов по вопросам трудоустройства, планированию и развитию карьеры с участием работающих учителей и администрации образовательных учреждений;

– организации и проведения различных видов практик;

– обучение технологиям взаимодействия с работодателями;

– знакомство с требованиями к учителям образовательных учреждений разного типа.

На этапе постдипломного взаимодействия педагогического вуза и работодателя осуществляется:

– работа с выпускниками: статистика трудоустройства, динамика изменения сферы деятельности выпускников, опросы и анкетирование;

– работа с работодателями: получение отзывов о работе молодого специалиста – уровень знаний и умений, профессиональная компетентность, взаимодействие с коллегами; пожелания.

На каждом этапе, возможно, выделить формы взаимодействия и его ожидаемый результат.

Таким образом, проектируемая модель взаимодействия студентов и преподавателей с потенциальными работодателями будет способствовать повышению качества подготовки специалистов в педагогическом вузе с учетом требований рынка труда.

Реализуя новые формы взаимодействия вуза и работодателей, будут происходить изменения в социокультурной ситуации, через влияние на государственную политику в области образования, через привлечение социальных партнеров к образовательному процессу в школе и в вузе, через содействие формированию будущего специалиста, характеризующегося инициативностью, самостоятельностью, ответственностью и активностью в построении своего образовательного маршрута.

**Библиографический список**

1. *Горшкова М.А.* Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе: Дисс. … канд. пед. наук. – М., 2011. – 162 с.

2. Компетентностная модель современного педагога: Учебно-метод. пособие / О.В. Акулова, Е.С. Заир-Бек, С.А. Писарева и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 158 с.

3. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е.Э. Смирновой. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1984. – 176 с.

4. *Носко И.В.* Модель выпускника как основа формирования компетенций студентов в процессе вузовской подготовки: Дисс. … канд. пед. наук. – Владивосток, 2007. – 200 с.

УДК 378

**Птицына Елена Викторовна**
*кандидат педагогических наук*
*Карельская государственная педагогическая академия г. Петрозаводск*
*ptycina@yandex.ru*

# КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

*Статья посвящена вопросам формирования культуровоспитывающей среды педагогического вуза, культурологических составляющих профессионализма учителя, которые являются ценностной атмосферой культурного развития личности, создают условия для саморазвития и самореализации будущих учителей в различных видах деятельности.*

***Ключевые слова:*** *профессиональная подготовка, культурологический подход, культурологическая составляющая, культуровоспитывающая среда, национальная культура.*

В связи с ориентацией общества на гуманистические цели и ценности в педагогической науке возрос интерес к развитию творческой личности и исследованию образовательных процессов с точки зрения культуры. Культурологический подход, который становится доминирующим в образовании, акцентирует внимание на формировании культурологических составляющих профессионализма учителя. В современных условиях профессиональное образование должно соответствовать тенденциям социально-культурного развития, а цель должна быть ориентирована в сторону приоритетности культурной функции; при этом целостное развитие творческой личности будущего учителя должно происходить в специально организованной культуровоспитывающей среде, которая решает задачи освоения и сохранения культурных ценностей.

Культура – антропологический феномен, она сохраняется и развивается усилиями человека и является результатом творчества, а процесс овладения культурой – процессом личностного открытия, сотворения мира культуры в себе. Именно культура является источником, дающим импульс к воспитанию творческой личности, поскольку она – сосредоточие всего наследия человечества, сокровищница нравственных богатств и движущая сила развития, сохранения, передачи культурных достижений от поколения к поколению.

Таким образом, общество как мир культуры представляет собой механизм, все звенья которого устремлены к личности и ее развитию, в свою оче-


© Птицына Е.В., 2013

редь личность в культуре можно рассматривать в трех отношениях: а) личность усваивает культуру, является объектом культурного воздействия, принимая типические черты, характерные для своей общности; б) личность функционирует в культурной среде как носитель и выразитель культурных ценностей; в) личность создает культуру, развивает культурные традиции и ценности.

Взгляд на личность как на носителя культуры подсказывает, что чем шире оказываются возможности, предоставляемые средой, тем интереснее ее образ жизни, неповторимее жизненный путь, тем самобытнее он вырастает. Исходя из этого, в рамках подходов, ориентированных на работу со средой, внимание концентрируется на: а) предметно-пространственных характеристиках среды как «рукотворного» объекта, искусственно созданного человеком в определённых целях; б) специфике межличностных отношений, складывающихся в социальной среде; в) информационном наполнении среды как средоточия объектов культуры (И.А. Колесникова).

С позиции культурологического подхода образование предстает как механизм воспроизводства культуры, процесс культурного развития личности. Воспитание будет тем эффективнее, чем в большей степени оно будет интегрировано и вписано в контекст культуры, а воспитанник будет активно овладевать и творчески развивать лучшие образцы культуры нации, страны, мировой цивилизации (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская). Культурологический подход предполагает анализ педагогических событий через призму культурных норм и ценностей, взращивание воспитанника как гражданина мира, способного жить в контексте мировой культуры, принимая общечеловеческие ценности и гармонично сочетая их с национальными в своей жизни (Н.Е. Щуркова).

Таким образом, ведущей образовательной стратегией становится творчество, когда воспитание не мыслится вне культуры, оно вмонтировано в продолжение и воссоздание культуры. Принцип культуросообразности определяет отношения между воспитанием и культурой – средой, питающей личность, а также между воспитанием и развитием личности как человека культуры [2, с. 353]. Это значит, что культурное ядро содержания воспитания должны составлять общечеловеческие ценности, а отношение к личности должно строиться, исходя из восприятия ее как свободной личности, которая способна к самоопределению и самореализации в мире культуры.

Среда образовательного учреждения не является данностью, она не возникает стихийно, создается усилиями обучающихся, педагогов, руководителей и соответствует концепции образовательного учреждения. В теории образования рассматриваются понятия «образовательная среда» как условие развития и саморазвития личности, носитель факторов, определяющих сущность процесса формирования личности (Н.Б. Крылова, Е.Н. Богданов, З.И. Тюмасева), «воспитательная среда» как компонент воспитательной системы, обеспечивающий успешность развития и саморазвития личности путем разнообразной деятельности (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, М.И. Рожков, Н.Л. Селиванова и др.); «педагогическая среда» как сфера творческого педагогического общения и влияния (А.М. Анохин, Н.Ю. Посталюк), «культурная среда» как условие самоопределения и саморазвития личности (О.С. Газман, Н.Б. Крылова).

Б.С. Патралов отмечает, что социокультурный воспитательный потенциал профессиональных учебных заведений как специфической микросреды, в которой осуществляется активное профессиональное самоопределение и становление учащегося, позволяет уже в стенах учебного заведения заложить основу профессиональной этики, обеспечить высокий уровень специальной подготовки, воспитания социально ответственного субъекта [5, 9].

Культуровоспитывающая среда вуза понимается нами как пространство культурного развития личности, вбирающее такие основные параметры как отношения, ценности, деятельность, предметы. Она создает условия для саморазвития и самореализации будущего учителя в процессе профессиональной подготовки в различных видах деятельности; сохранения и приумножения культурных ценностей, проявления чувств и эмоциональных переживаний к искусству и действительности, что способствует обогащению эстетической культуры обучающихся, развитию их креативности.

Целенаправленный подход к отбору содержания образования является важным аспектом формирования культуровоспитывающей среды вуза. Изучение предметных дисциплин обладает большим потенциалом и широкими возможностями для развития эстетической культуры обучающихся в целом, приобщения их к высоким образцам нравственных ценностей, развития интеллектуального и эмоционального начал личности. В свою очередь, межпредметные связи способствуют формированию мировоззрения будущего учителя путем целостного отражения социального опыта научного познания объективного мира. Их усиление обеспечивает системность, обобщенность знаний, опыта в разнообразных видах деятельности, отражающих их целостное представление о мире, человеке, ценностях культуры.

К культуровоспитывающей среде также относятся: творческие организации, познавательные сообщества, научно-исследовательские и методические объединения, учебные занятия, студии, кружки, секции, средства информации и др. Ориентация на обновление содержания педагогической деятельности и форм работы, разнообразие методик и техно-

логий работы, в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся, со спецификой социокультурной среды региона определяют процесс развития среды.

Культурологический подход ориентирует педагога и воспитанника на сохранение национальной культуры народа как самобытного этноса, а также на то, чтобы национальные традиции стали основой образовательного процесса вуза. Привитие обучающимся интереса к историческому прошлому, национальной культуре составляет важный аспект в повышении их уровня эстетической культуры. Без наследия тысячелетий невозможно движение вперед, осваивая свою человеческую сущность в формах культуры, личность становится культурно-историческим субъектом. Традиция – это осознание принадлежности к своим корням, а чем дальше и глубже в прошлое прослежены эти корни, тем крепче преемственность и культура человека.

Г.Н. Волков считает, что творчество любого из деятелей культуры развивается на базе тех достижений, которые были завоеваны человечеством до него. Прежде чем он начнет развивать культуру, он должен усвоить то, что создано его народом за многовековую историю. Только совокупное духовное богатство служит фундаментом созидательного творчества [3, с. 40]. Все положительное в традициях народа тесно связанно с культурной памятью и благодаря этому, имеет значимость для каждого следующего поколения. Поэтому важно насыщать культуровоспитывающую среду вуза интегрированными курсами, факультативными занятиями по культуре и искусству своего края, что позволяет взаимообогащать культурно-исторический опыт различных этнонациональных общностей, определять роль и место родной культуры в контексте мировой.

Факультет технологии и предпринимательства ФГБОУ «Карельская государственная педагогическая академия» рассматривается нами как эмоционально насыщенная, наполненная эстетическим содержанием культуровоспитывающая среда, которая создает условия для саморазвития и самореализации будущих учителей; их погружения в различные виды художественно-эстетической деятельности; сохранения и приумножения культурных ценностей. Принцип преемственности обеспечивает эффективное функционирование культуровоспитывающей среды, которая предстает как целостная система, все компоненты которой во взаимосвязи содействуют обогащению эстетической культуры обучающихся в процессе профессиональной подготовки.

Мы выделяем следующие требования к организации культуровоспитывающей среды факультета технологии и предпринимательства:

– эстетизация образовательного процесса, интеграция искусств в учебной и внеучебной деятельности и педагогической практики;

– создание условий для включения обучающихся в различные виды художественно-эстетической деятельности;

– создание культуротворческого «поля», где каждый студент может найти свою нишу, реализовать свои возможности и интересы;

– ориентация на национальную культуру, с помощью которой личность осваивает ценности своего народа; единство национального, межнационального и интернационального начал в воспитании.

Важным фактором обогащения культуровоспитывающей среды факультета является усиление гуманитарного компонента содержания образования. Эстетические характеристики учебного материала реализуются в содержании, способах деятельности, творческой активности субъектов, в их межличностном взаимодействии на основе сотрудничества. Изучение предметных дисциплин обладает большим потенциалом и широкими возможностями для развития эстетической культуры студентов в целом. Сближение и интеграция учебных дисциплин способствует углублению, упорядочению и систематизации полученных знаний, умений и навыков, профессиональной направленности обучения, позволяет интенсифицировать эстетизацию образовательного процесса.

**Таблица 1**

**Критерии и показатели ориентации студентов на национальную культуру и искусство**

| | | |
|---|---|---|
| Владение знаниями в области национальной культуры и искусства | Отношение к национальной культуре и искусству | Проявление активности в развитии национальной культуры и искусства |
| Владеет знаниями истории развития национальной культуры и искусства | Проявляет интерес к национальной культуре и искусству | Принимает участие в научно-исследовательской деятельности по проблемам национальной культуры |
| Имеет разностороннее представления о специфике различных видов национального искусства | Стремится к осмыслению произведений национального искусства | Владеет традиционными народными ремеслами (вышивка, вязание, роспись по дереву, ткачество и др.) |
| Умеет дать обоснованную оценку произведениям национального искусства | Проявляет понимание назначения и роли национальной культуры | Вносит личный вклад в развитие национальной культуры и искусства |

Важным фактором обогащения культуровоспитывающей среды факультета является национальная культура. Общение будущих учителей с миром народного декоративно-прикладного искусства, которое хранит и передает последующим поколениям национальные традиции и формы эстетического отношения к миру, формирует у них эмоционально-нравственное отношение к культуре родного края. В таблице 1 представлены разработанные нами критерии и показатели ориентации студентов на национальную культуру и искусство.

Мы выделяем следующие целевые установки ориентации будущего учителя на национальную культуру:

– обучение навыкам исторического анализа, теоретического осмысления происходящих процессов;

– изучение ценностей культуры прошлого и активное освоение современных культурных достижений;

– использование произведений народного искусства, постижение студентами мировоззрения, культурных традиций предков;

– построение образовательного процесса с учётом региональных традиций культуры, исторических, культурно-бытовых особенностей родного края;

– приобщение к национальным традициям декоративно-прикладного искусства, его истокам;

– обучение навыкам создания современных образцов, изделий декоративно-прикладного искусства на основе творческой преемственности традиций; организации студий, факультативных курсов декоративно-прикладного направления.

Студенты проектируют модели национальных костюмов, изготавливают аксессуары, куклы, предметы национального быта. Через опыт создания художественных проектов в области декоративно-прикладного искусства они получают возможность реализовать свои эстетические потребности, способности и интересы в активной творческой деятельности. В дальнейшем в процессе написания курсовых и дипломных работ студенты разрабатывают программы спецкурсов, факультативов, комплексы уроков, программно-методическое обеспечение предметных дисциплин и проводят эти занятия на педагогической практике.

В культуровоспитывающей среде факультета утверждаются такие формы аудиторной и внеаудиторной работы как: фестивали национального искусства, конкурсы лучших умельцев, собирателей фольклорного материала, мастер-классы, выставки изделий декоративно-прикладного творчества, встречи с деятелями культуры и искусства, экскурсии, работа студий, способствующие приобщению студентов к культурным ценностям и обогащению их эстетической культуры.

Все вышеперечисленные формы работы в культуровоспитывающей среде вуза имеют важное воспитательное значение, постоянное их развитие и совершенствование позволяет каждому студенту обогащать знания, умения и навыки, приобретать опыт в профессиональной и художественно-эстетической деятельности. Интеграция искусств, общение с интересными людьми, посещение мастер-классов, студийных занятий – все это стимулирует эстетические потребности будущего учителя, ориентирует их на активную творческую деятельность на уровне требований современной культуры.

Подводя итог вышеизложенному, хотелось бы отметить, что культуровоспитывающая среда является ценностной атмосферой культурного становления личности и формируется постепенно, с наполнением ее компонентов эстетическими ценностями, содержанием, методами и формами работы, опытом в различных видах деятельности. Следовательно, в содержании профессионального образования будущего учителя необходимо усиливать культурологическую составляющую через расширение культурологического содержания базовых дисциплин, введение дополнительных курсов, факультативов культурологической направленности. Кроме того, необходимо последовательное включение в содержание образовательного процесса аксиологических аспектов, которые обеспечивают ценностное отношение будущего учителя к культурным ценностям в процессе жизнедеятельности.

**Библиографический список**

1. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

2. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

3. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика. – М.: Академия, 1999. – 168 с.

4. Воспитание через среду // Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Карковского. – М., 1999. – 160 с.

5. *Патралов Б.С., Гейжан Н.Ф.* Профессиональное воспитание учащихся. – СПб., 1994. – 88 с.

УДК 378

**Ефимова Наталия Сергеевна**
*кандидат психологических наук, доцент*
*Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева, г. Москва*
*enspsiholog@mail.ru*

# АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

*Формирование профессиональной безопасности рассматривается в статье с трех позиций: условий профессионального самоопределения; мотивации к безопасной профессиональной деятельности и сохранению профессионального здоровья; культуры безопасности.*

***Ключевые слова**: профессиональная безопасность, профессиональное здоровье, профессиональное самоопределение, культура безопасности.*

Актуальность и практическую значимость приобретает проблема обеспечения безопасности человека в его профессиональной деятельности, что связано с увеличением количества крупномасштабных аварий за последние двадцать лет и роли человеческого фактора в их происхождении. По вине самого пострадавшего происходит 80–90% несчастных случаев на производстве (Б.Ф. Ломов, М.Н. Александров, Н.И. Борчук, С.К Шойгу и др.). Практически все массовые несчастные случаи являются результатом неправильных (ошибочных) действий руководителей и ответственных лиц, что связано «с низким уровнем профессиональной подготовки, безответственности и неумения, из-за общего бескультурья» (С.К. Шойгу). Проблема надежности – безаварийности становится важнейшей проблемой современности. Затраты на предупреждение ЧС (всех видов) на два порядка ниже, чем ущерб, наносимый гражданам, предприятиям и государству в целом (Б.Г. Апанасенко, Н.И. Борчук).

Мировой опыт показывает, что для существенного снижения несчастных случаев и профилактики ЧС необходимы следующие мероприятия. Во-первых, профессиональный отбор и обучение руководителей и сотрудников, работающих на опасных производствах. Во-вторых, обучение населения поведению при ЧС и методам оказания само- и взаимопомощи. Последние снижает человеческие жертвы при ЧС до 70%. В свете этого одной из важных задач вузовского образования становится проблема формированияпрофессиональной безопасности.

Проблема безопасности человека в профессии многогранна и многоаспектна, в ее основе лежат как общие принципы, основанные на нравственно-ценностных аспектах, так и специфически профессиональные знания. Безопасность человека в профессии – свободный выбор профессии и места работы в соответствии со своими способностями; возможность самореализации в профессии; способность решать профессиональные задачи без ущерба для себя, других людей и окружающей среды.

***Профессиональная безопасность*** понимается *в широком смысле* как обеспечение безопасности человека в профессии, включающую всю систему характеристик внешних и внутренних составляющих «человеческого фактора». «Человеческий фактор» – это комплексная характеристика деятельности человека, которая зависит как от технических (техническое состояние зданий, сооружений, технических устройств; средства противоаварийной защиты; использование требований эргономики, инженерной психологии в проектировании технических устройств и пр.) и организационных составляющих (соответствии технологии производства; правильной организации работ; эффективности производственного контроля; соблюдение производственной дисциплины и др.), так и от личностных характеристик конкретных людей (потребнос-

**Рис. 1.** Модель профессиональной безопасности

 © Ефимова Н.С., 2013

тно-мотивационная сфера, работоспособность, профессиональная готовность, профессионально-важные качества и пр.) [1, с. 192–193].

Трудовая деятельность требует сформированной профессиональной модели обеспечивающей безопасность человека в профессии (рис. 1).

Личностный и знаниево-информационный блоки взаимосвязаны и взаимообогащаются в процессе профессионального обучения и воспитания при ведущей роли самопознания, самообучения и самовоспитания.

В *узком смысле* под ***профессиональной безопасностью*** следует понимать сформированность безопасных личностных характеристик и знаниево-информационных основ, обеспечивающих безопасность человека в профессии.

Большую роль в формировании безопасности играет профессиональное самооопределение, от этого зависит успешность и безопасность будущей профессиональной деятельности. В отечественной психологии накоплен богатейший опыт исследования проблемы профессионального самоопределения в работах Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, П.А. Шавира, С.Н. Чистяковой и многих других.

Н.С. Пряжников говорит о том, что «сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной социально-экономической ситуации, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [2, с. 65].

***Под безопасным профессиональным самоопределением*** автор статьи понимает свободный выбор профессии и места работы в соответствии со своими способностями; саморазвитие личностных возможностей, а также формирование практического, действенного отношения личности к социокультурным и профессионально-производственным условиям без ущерба для себя, других людей и окружающей среды.

Можно выделить три уровня профессионального самоопределения, результат выполнения задач данного уровня дает возможность последующему развитию.

***Первый уровень***: предпрофессиональное обучение. Его результатом является выбор профессии (специальности) для получения профессионального образования. Здесь большую роль играют макро- и микроинформационная основа самоопределения.

Макроинформационная основа самоопределения включает:

– сознание ценности общественно-полезного труда;

– учет конкретно социально-экономической ситуации и востребованности выбираемого труда;

– общая ориентировка в мире профессионального труда.

Микроинформационную основу самоопределения составляет:

– знание о выбираемых целях (профессиях и специальностей в соответствующих учебных заведения и местах трудоустройства);

– выделение дальней профессиональной цели (мечты) и ее согласование со своими возможностями и способностями, а так же другими важными жизненными целями (досуговыми, семейными, личностными);

– осознание необходимости профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации;

– представление об основных внешних и внутренних препятствиях (недостатках), осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих намеченных планов и перспектив (самопознание как важная основа самоопределения) на пути к выделенным целям;

– знание путей и способов преодоления внешних и внутренних препятствий, способствующих подготовке к самостоятельному и осознанному выбору будущей профессиональной деятельности, наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.

На основе информационного анализа и самооценки собственных возможностей делается выбор будущей профессии и определяется профессиональное образовательное учреждение.

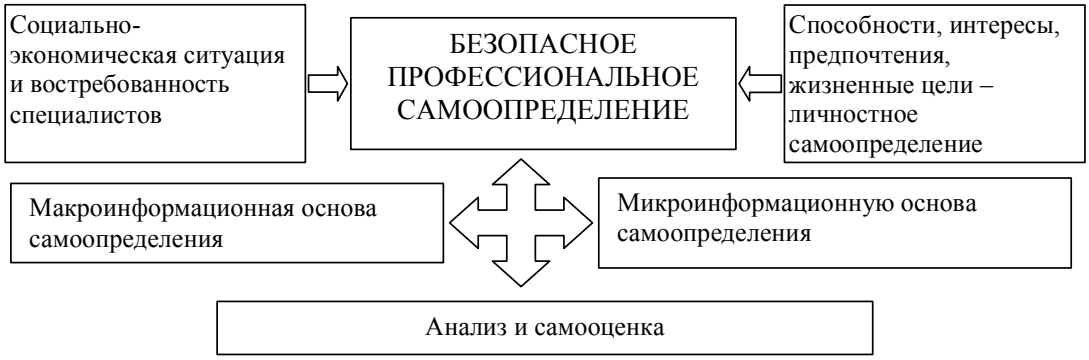



**Рис. 2.** Модель первого уровня профессионального самоопределения

***Второй уровень***: профессиональное обучение, результатом которого является получение специальности и выбор места работы. На этом этапе происходит процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде, формирования адекватных профессиональных планов и намерений, реалистического образа себя как профессионала, личностное саморазвитие и пр.

Реализация замыслов личностного и профессионального развития студента в процессе обучения оказывается возможной при опоре на методологические подходы:

– системно-деятельностный (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, А.В. Хуторской и др.), позволяющий определить основные психолого-педагогические условия и механизмы процесса обучения профессиональной безопасности, структуру учебной деятельности обучающихся, адекватную современным приоритетам российского модернизирующегося высшего образования;

– личностно-ориентированный полагающий, что: источники и движущие силы развития и личного роста находятся в самом человеке (К. Роджерс); необходимо системное построение учения, обучения, развития, обеспечения развития учащихся (И.С. Якиманский); образование, создает условия для проявления личностных функций учащегося: мотивации, выбора, смысла творчества, самореализации, рефлексии и др. (В.В. Сериков); образование должно быть направлено на развитие самобытного личностного образа и человека, способного к диалогическому взаимодействию с людьми, природой, культурой, цивилизацией (Е.В. Бондаревская) и др.

– антропологический (К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, Г.М. Коджаспирова и др.) ориентирующий построение образовательной системы с учетом биологических, социальных и духовных факторов в структуре личности;

– компетентностный (В.А. Болотов, Е.Я. Коган, В.А. Кальней, А.М. Новиков, В.В. Сериков, С.Е. Шишов и др.), реализуемый в программах профессиональной подготовки в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ВПО).

Современное вузовское обучение приобретает следующие новые черты: становится воспитывающим, развивающим творческую активность студентов, направленным на формирование научного мышления студентов; предполагает творческий характер совместной деятельности преподавателя и студентов; ориентирует будущего специалиста на исследование себя, своих возможностей и способностей и пр.

Разработка модели обучения в высшей школе, включающей систему формирования профессиональной безопасности, является приоритетной задачей профессионального образования. На основе

**Таблица 1**

**Уровни обучения профессиональной безопасности в вузе**

| Этапы | Дидактика профессиональной безопасности | Воспитание культуры профессиональной безопасности |
|---|---|---|
| **I этап** (студенты 1 курса) **Цель:** дать первичные общие знания о безопасности и смоделировать личностное и профессиональное развитие в процессе обучения в вузе | **Задача:** формирование первичных знаний и практических навыков в будущей профессиональной деятельности | **Задача**: построение личностных и профессиональных целей-ценностей, осознание безопасных-опасных характеристик личности |
| | **Метод:** лабораторные и практические работы, первичное знакомство с производством (экскурсии) | **Метод:** самонаблюдение (дневник), психологическое тестирование, беседа, дискуссия и пр.. |
| **II этап** (студенты 2-3 курсов) **Цель:** дать специальные знания по безопасности профессиональной деятельности, научить выбору безопасных средств взаимодействия в системе личностного и профессионального общения | **Задача:** формирование знаний в области профессиональной безопасности: информационной, экологической, экономической, производственной и пр. | **Задача:** обучение конструктивным способам разрешения конфликтных ситуаций, социально одобряемых способов снятия стресса, эмоционального напряжения, выбор безопасных средств взаимодействия |
| | **Метод:** семинары, лекции, лабораторные работы, научно-исследовательская деятельность | **Метод:** психологические практикумы и тренинги |
| **III этап (студенты 4-5 курсов)** проверка соответствия сформированного и требуемого уровня профессиональной безопасности | **Задача:** закрепление знаний в области профессиональной безопасности на практике | **Задача:** коррекция личностных и профессиональных целей, выбор социально-безопасных средств достижения собственных целей |
| | **Метод:** лабораторные работы, практика, итоговая квалификационная работа | **Метод:** индивидуальные консультации |

проектирования, моделирования, конструирования, исследования и всесторонней оценки результатов формирования профессиональной безопасности в химико-технологическом университете. Ценность модели уровневого обучения в том, что в нем могут участвовать преподаватели различных дисциплин как профессионального, так и гуманитарного циклов, а предметные знания интегрируются за счет общих объектов изучения. В новой системе знания, умения и навыки рассматриваются не как цель обучения, а как средство формирования профессиональной безопасности обучаемого. В процессе профессиональной подготовки важно направить и согласовать программы дисциплин профессионального и гуманитарного цикла для системного овладения знаниями в области профессиональной безопасности и воспитания культуры безопасности (табл. 1).

В соответствии с целью формирования профессиональной безопасности необходимо решить следующие задачи:

– образовательная, определяющая необходимость дать студенту фундаментальные, системные, логично выстроенные научные знания как общекультурного, так и специального, профессионально ориентированного характера в избранной предметной области по определенному профилю, обеспечивающие достижение трудовой цели безопасными средствами;

– воспитательная, обусловленная гуманистическим смыслом профессиональной деятельности, посредством развития универсальных общечеловеческих гуманистических ценностей;

– развивающая, связанная с всесторонним развитием физической и духовной составляющей личности студента, формированием потребности в постоянном саморазвитии и самосовершенствовании за счет становления его творческой индивидуальности, овладения нравственными императивами, профессиональным развитием.

Результатом второго этапа является готовность выпускника вуза приступить к профессиональной деятельности по полученной им специальности.

***Третий уровень***: профессионального становление молодого специалиста в конкретных условиях профессиональной деятельности.

Важным условием формирования профессиональной безопасности является мотивация к безопасной профессиональной деятельности и сохранению профессионального здоровья.

Мотивация обусловливает направленность и активность поведения человека в целом. Важным компонентом мотивации является психологическая установка (настрой) на выполнение требований безопасности, т.е. безопасная деятельность работника – следствие правильного отношения к требованиям охраны труда, его настроя на работу без несчастных случаев. Работник будет верить в возможность безопасного труда только в той мере, в какой верит в это его непосредственный и вышестоящий руководитель. Как правило, руководители недооценивают роль того фактора, на который они могут широко воздействовать (создание хорошего психологического климата), и переоценивают значение фактора, где их возможности ограничены (увеличение заработка) [3, с. 114–115].

Профессиональное развитие имеет сложный циклический характер, при этом человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но и испытывает в той или иной степени отрицательное воздействие этого процесса. К опасным факторам влияния профессии на личность можно отнести: профессиональные деформации; профессиональные стереотипы и установки; феномен психического выгорания. Таким образом, профессия может существенным образом оказывать влияние на человека и даже менять его характер, приводя как к положительным, так и отрицательным последствиям. Поэтому профессионалам очень важно знать о возможных последствиях влияния профессии на их личность, более объективно относиться к недостаткам в процессе взаимодействия с окружающими в повседневной и профессиональной жизни, быть способным к их преодолению. Тем самым, обеспечивается безопасность личности в профессии, и сохранению здоровья.

***Профессиональное здоровье*** – состояние полного физического, душевного, психического и социального благополучия человека в профессии.

Формирование профессиональной безопасности невозможно без воспитания культуры безопасности. Отечественными и зарубежными учеными выявлены структурные компоненты культуры безопасности жизнедеятельности (Е.В. Бондаревская, С.П. Данченко, П.И. Кайгородов, Л.Н. Горина и др.), профессиональной культуры специалистов (И.А. Зимняя, 1999; В.А. Сластенин, 1997; А.И. Субетто, 1998; В.В. Щипанов, 1998; Ю.К. Чернова, 2000 и др.) и пр.

Культура безопасности – определенный уровень развития творческих сил и способностей человека к профилактике рисков, предупреждению и упреждению вреда, причиняемого вредными и опасными факторами жизнедеятельности ему лично, а также ущерба другим людям и обществу в целом [4, с. 104–105].

Культура безопасности профессиональной деятельности представляет собой интегральное качество личности специалиста, характеризующее целостное единство его потребностей, знаний, умений по предотвращению опасных ситуаций, угроз и степени готовности к саморазвитию, основанное на глубоком осознании приоритета безопасности при решении любых профессиональных задач [5, с. 65].

Эксперты МАГАТЕ отмечают, что одна из самых крупномасштабных техногенных катастроф XX века – авария на Чернобыльской атомной электростанции (ЧАЭС) произошла из-за недостатка культуры безопасности. Культура безопасности требует полной отдачи, которая, например, на АЭС, в основном вырабатывается отношением руководителей организаций, связанных с их проектированием и организацией эксплуатации (МАГАТЕ, 1992). Культуру безопасности можно охарактеризовать как свод норм, социальных и технических правил, отношений, ролей и связанных с минимизацией периода нахождения персонала, руководителей и представителей общественности в условиях считающихся опасными.

Основу культуры безопасности составляют люди – разработчики, эксплуатационники, пользователи, руководители всех уровней. Одной из задач профессионального образования является формирование компетентности к решению практических и теоретических задач через призму безопасности. Формирование профессиональной безопасности многоаспектный системный процесс, включающий профессиональное самоопределение,направленность на безопасную профессиональную деятельность и сохранение профессионального здоровья, культуру безопасности.

**Библиографический список**

1. *Ефимова Н.С.* Психологический анализ «человеческого фактора» в аварийных ситуациях на промышленных предприятиях // Современные подходы и способы обеспечения безопасности. – М.: РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2011. – Т. 1. – С. 184–201.

2. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2003. – 480 с.

3. *Ефимова Н.С.* Основы психологической безопасности. – М.: ИД. «Форум»: ИНФРА-М, 2010. – 192 с.

4. *Янковец И.А., Резник А.В., Аров Х.Н.* Теоретические основы безопасности человека. – Ставрополь: Сервисшкола, 2009. – 320 с.

5. *Усачев Н.А.* Технология формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у студентов факультетов физической культуры: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2010. – 29 с.

УДК 378

**Сутягина Татьяна Владимировна**
*кандидат педагогических наук, доцент*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*kaf_sozped@ksu.edu.ru*

# ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

*В статье рассмотрены вопросы организации самостоятельной деятельности студентов-первокурсников, обозначены некоторые пути решения возникающих проблем в процессе обучения в высшей школе.*

***Ключевые слова:*** *самостоятельная деятельность, студент первого курса.*

Актуальность умений самостоятельной деятельности для современного человека несомненна. Это значит, что человек должен делать что-либо без посторонней помощи, без внешнего побуждения, по своему намерению.

Молодые люди, став студентами высшего учебного заведения, студенты-первокурсники теряются перед необходимостью освоить весь объём учебной информации в регламентированные программой сроки. С первых же дней студенческой жизни они сталкиваются с совершенно новой системой обучения, которая отличается от обучения в средней школе, средних специализированных учреждений. Многие испытывают определенные трудности. С переходом современного российского образования на многоуровневую систему появились новые направления и уровни подготовки. Они предполагают новые учебные стандарты, планы и требования, в которых во много раз увеличилось время, отведенное на самостоятельную работу студентов. Студенты-первокурсники сталкиваются с проблемой организации самостоятельной работы и ее дальнейшей реализации, выполнения заданий, предусмотренных учебными методическими комплексами.

В этих условиях отсутствие навыков самостоятельной работы является одной из важнейших причин неуспеваемости и появления у студентов младших курсов академических задолженностей. Студент вуза с первых дней приобретения этого статуса должен становиться самостоятельным, самостоятельно решать многие вопросы. Он учится по-новому мыслить, исследовать, решать проблемы, развиваться в избранной области знаний. С первых дней учебы студент-первокурсник должен научиться воспринимать лекции, конспектировать, планировать учебную работу, читать научные тексты, уметь работать с книгой и периодическими изданиями и др.

К сожалению, многие перечисленные умения и навыки учащиеся не получают в средней общеобразовательной и профессиональной школе. Препо-


© Сутягина Т.В., 2013

даватели часто сталкиваются со списыванием из учебников, отсутствием собственных мыслей при изложении изучаемого материала, как в устной, так и в письменной форме ответа. Кроме того, некоторые первокурсники не осознают, что они должны не переписывать материал из какого-либо источника, а творчески его осмысливать и передавать своими словами, представлять собственное мнение по изучаемой проблеме. Проведенное нами исследование показало, что лишь 10% первокурсников имеют представление о том, как работать со ссылками на первоисточники. В школе, за редким исключением, учат правильному написанию рефератов, научных докладов, умению конспектировать. Основной особенностью учебы в вузе, отличающей ее от школьного образования, является самостоятельность, направленная на приобретение новых знаний.

Первокурсники должны учиться самостоятельно развивать интеллектуальный потенциал, овладевать навыками поиска и обновления знаний. На наш взгляд, студент первого курса должен понимать, что необходимо посещать лекционные занятия. Преподаватели или кураторы высших учебных заведений в начале учебного процесса должны донести до первокурсников правила конспектирования материала, излагаемого лектором, самостоятельного составления конспекта, а также разъяснить нормы и государственные стандарты, предъявляемые к любому научному докладу, реферату, курсовой работе.

Темпы современной цивилизации требуют от бакалавра и магистра постоянного пополнения знаний на протяжении всей профессиональной деятельности. Для успешного усвоения учебного материала и эффективного его использования на практике будущему профессионалу недостаточно информации, полученной только на лекции. Студент должен уметь пользоваться информационно-библиографическими источниками. Большую помощь в данном процессе оказывает организация учебных занятий в библиотеке института, где осуществляется обучение студентов работать с каталогами книг, картотекой журнально-газетных статей и электронной библиотекой и каталогами. Также одним из путей решения данной проблемы может стать издание специального методического сборника для студентов, в котором содержались бы требования к организации самостоятельной работы, алгоритмы и технологии подготовки к лекционным, практически и семинарским занятиям, а также основы информационной культуры. В результате студенты-первокурсники были бы теоретически готовы к самостоятельной работе с большим массивом информации, к использованию традиционных библиотечных и электронных информационно-поисковых систем.

Кроме того, в учебный план многих направлений подготовки введен новая учебная дисциплина «Учись учиться». Ее содержание, формы и методы работы нацелены на оказание помощи первокурсникам в скорейшей адаптации к учебному процессу в вузе.

В содержании каждого учебно-методического комплекса изучаемых дисциплин содержится блок методических рекомендаций для студентов, где подробно и логично описаны алгоритмы подготовки и выполнения заданий.

Особое место в организации самостоятельной деятельности студентов высших учебных заведений имеет такая форма, как работа с электронной учебной информацией. Персональный компьютер становится более перспективным направлением использования информационных технологий в образовании. Он обеспечивает индивидуализацию обучения, дает возможность получить доступ к самой различной информации, усиливает наглядность учебного материала, способствует активизации деятельности студента.

Работая с электронными и научными информационными данными, первокурсники имеют возможность создавать, обрабатывать и хранить в памяти компьютера текстовую, графическую, звуковую информацию. Они могут осуществлять поисковые услуги через программы поиска, поисковые системы и каталоги в диалоговом режиме, находить и отображать на экране дисплея учебную информацию, отобранную компьютером в ответ на запрос студента, производить упорядочение информации. Все это способствует совершенствованию самостоятельной работы студентов в процессе обучения.

Важным аспектом в формировании самостоятельности у студентов-первокурсников является проведение предметных деловых и ролевых игр, которые помогают адаптироваться в незнакомой среде, способствуют развитию коммуникативных умений и навыков, облегчает усвоение нового материала. Одним из методов самостоятельной деятельности может служить создание проблемной ситуации, при решении которой студент включается в активный познавательный процесс, сопровождающийся формированием знаний, умений самостоятельной работы.

Недостаточная подготовленность студентов приводит не только к неоправданным затратам времени, но и отрицательно сказывается на их отношении к учебе.

Необходимо включать в учебный процесс различные формы самостоятельной работы: написание рефератов, научных докладов, тезисов, выступлений, эссе, аннотаций, курсовых работ и др.

Таким образом, проблема организации самостоятельной деятельности первокурсников является актуальной для высшей школы, так как на начальном этапе обучения студенты учатся развивать творческие способности при решении конкретных за-

дач, анализировать полученные знания, логически мыслить, повышают интеллектуальный потенциал. Стремительно нарастающая информация, быстрое моральное обесценение полученных ранее знаний и получение новых делает особенно важным умение получать новые знания самостоятельно. Только это обеспечит компетентность будущих бакалавров и магистров, адаптивность к неизбежным переменам в профессии. И закладываются все необходимые основы с первого курса.

**Библиографический список**

1. *Белохвостова О.И.* К динамике стилей учебной деятельности студентов // Ежегодник Российского Психологического общества. Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 г. – СПб., 2003. – Т. 1. – С. 416–419.

2. *Буланова-Топоркова М.В., Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е.* Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 526 с.

3. *Николаенко В.М.* Психология и педагогика / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Андрюшина Т.В. и др.; отв. ред. В.М. Николаенко. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 2000. – 175 с.

4. *Шаповалова Э.Б., Панкова Г.Д.* Опыт самостоятельной работы студентов по информационным ресурсам мультимедиа библиотеки // Вестник КГНУ. Специальная серия: Педагогические науки. Педагогика высшей школы. Образовательные технологии. – Бишкек, 2002. – С. 137–149.

УДК 378

**Золотовская Людмила Алексеевна**
*кандидат философских наук, профессор*
*Военно-технический университет, г. Балашиха*
*milzo104@yandex.ru*

# РЕФЛЕКСИВНАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА СОВРЕМЕННОГО ВОЕННОГО ВУЗА

*В статье рассматривается рефлексивная активность как эффективное средство развития субъектной позиции личности в процессе обучения. Рефлексивные способности обеспечивают условия для саморазвития, самокоррекции, влияя в целом на организацию самой личности, на творческий потенциал.*

***Ключевые слова:*** *рефлексия, рефлексивные способности, рефлексивная активность, субъектная позиция личности и обучающегося, и педагога.*

В условиях решения современных задач в сфере отечественного профессионального образования в связи с переходом на компетентностное обучение актуальной научной проблемой становится осуществление подготовки компетентного специалиста. Реализация содержания на каждом этапе формирования компетенции в сфере развития учебной рефлексии у курсантов в логике компетентностного подхода требует использования специальной технологии обучения будущих специалистов, построенной на принципе функциональности. Исходя из современного его понимания (М.Я. Виленский, М.М. Левина, А.А. Штец), профессиональная подготовка должна обеспечить формирование у будущих военно-социальных работников готовности успешно осуществлять профессиональную деятельность, совершенствовать ее в измененных условиях и развиваться профессионально.

Рефлексия – это именно тот механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации. Это неизменное условие, вектор к результату обучения. Она же – действенный способ развития социальных, профессиональных и личностных компетенций.

Применение рефлексивного подхода предъявляет определенные требования прежде всего к профессиональной и общекультурной компетентности преподавателя. Перед ним стоит задача интерпретации внутреннего мира обучающихся через объективацию своего внутреннего мира.

Педагогическая рефлексия предполагает подключение внутренней активности педагога и является механизмом организации творческого процесса. Рефлексия педагога – одна из важных составляющих его педагогической компетентности: умение проводить рефлектирующий анализ деятельности, проверять гипотезы, прогнозировать результаты, видеть себя и свою деятельность «глазами учеников».

Чтобы развить рефлексию у себя и обучаемых, надо научиться самонаблюдению. А в результате научиться давать оценку себе и всему тому, что с тобой связано. Необходимая рефлексия, в том числе научная и методологическая, способна к удержанию всего существенного и к вытеснению несущественного, случайного, а также нахождению перспектив образовательного положительного сдвига.

Данная вышеуказанная личностная работа поможет разработать функциональную модель рефлексивного обучения с учётом содержания учебного курса, психологических особенностей групп и индивидов. Образовательная деятельность представляет собой движение чередующихся деятельностей – предметной и рефлексивной. Важен психологический подход к организации рефлексии обу-


© Золотовская Л.А., 2013

чающихся. Задача педагога – создать такие условия, чтобы обучающийся захотел говорить о проведенном занятии или своей деятельности. Эффективной оказывается рефлексия чувств, то есть вербальное и невербальное описание чувств и ощущений, протекающих в той или иной образовательной ситуации.

При взаимодействии с курсантами педагог может использовать, в зависимости от обстоятельств, разные виды учебных рефлексий, отражающих четыре сферы человеческой сущности: физическую (успел – не успел); сенсорную (самочувствие: комфортно – дискомфортно); интеллектуальную (что понял, что осознал – что не понял, какие затруднения испытывал); духовную (стал лучше – хуже, созидал или разрушал себя, других).

Мы разделяем мнение А.Г. Биба [1, с. 104–106], что компетенция в сфере развития учебной рефлексии определяется как целостная система ценностных ориентиров в формировании учебной рефлексии, знаний и способов деятельности по ее развитию средствами предмета, которая позволяет педагогу осуществлять деятельность, ориентированную на развитие учебной рефлексии у обучающихся, достигать положительного результата, реализовать свой личностный потенциал и самосовершенствоваться в данной области.

Занятия моделируются по схеме:

– Рефлексия готовности всех субъектов учебно-воспитательного процесса к началу занятия (внешняя и внутренняя рефлексия).

– Создание ситуации успеха (проведение разного вида разминок, пятиминуток по заданной теме).

– Постановка учебной задачи (открытие нового знания).

– Индивидуальная и групповая рефлексия (при выборе способов решения поставленной задачи).

– Отработка умения применять выработанный способ для решения различных задач.

– Целеполагание.

– Индивидуальная рефлексия (личностная и предметная) результатов занятия.

Для качественного проведения лекционных, семинарских и практических занятий по данной модели необходима методическая готовность, включающая: электронную картотеку (упражнения, задачи, каверзные вопросы для блиц-опросов и т.д.); контрольно-измерительные материалы по дисциплине (по модулям) на основе уровневой дифференциации обучения (текущий контроль, рубежный и т.д.)

Обучение, построенное по такой схеме, позволяет осуществить взаимодействие на высоком уровне, дает возможность решать задачи в проблемном обучении на высококачественном уровне, требующем от педагога большой компетентности, а от обучающегося высокой активности, инициативности, сознательности.

Суть активности, достигаемой именно при проблемном обучении, заключается в том, что обучающийся должен анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы самому получить из него новую информацию [2, с. 241].

Содержание образования, его методы и средства структурируются таким образом, чтобы позволить обучаемому проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме.Необходимость в рефлексии возникает именно в процессе реализации деятельности в ситуации затруднения или проблемы [3, с. 72–75] .

Поэтому для разворачивания рефлексивной активности курсантов необходим отбор проблемосодержащего учебного материала, организация работы, направленной на стимулирование многоаспектного анализа информации, возможность размышлять над соотнесением общего и частного смыслов и т.д. Цель активизации обучающихся посредством проблемного обучения заключается в том, чтобы поднять уровень мыслительной деятельности, научить решению нестереотипных задач, требующего систематизации умственных действий [2, с. 241–242].

Проблемное обучение является эффективным средством интеллектуального развития обучающихся. Проблемное обучение обладает всеми признаками организованности, своими переходами от организованности для функционирования, от функционирования к развитию. Центральными категориями проблемного обучения являются: проблемная ситуация; проблема; проблемная задача; вариативность решения.

Чем же проблемный подход отличается от традиционных подходов?

По-видимому, удельным весом и местом, отводимым проблемной ситуации в структуре учебной деятельности. Если в традиционных методах сначала (часто в догматической форме) излагается некоторая сумма знаний, а затем предлагаются тренировочные задания для их упрочения и закрепления, то во втором случае обучающийся с самого начала ставится перед проблемой, а знание открывается им самостоятельно или с помощью преподавателя. Не от знания к проблеме, а от проблемы к знанию – таков девиз проблемного обучения. И это не просто перестановка слагаемых. Характер таким образом рожденного знания принципиально отличается от знания, получаемого в готовом виде. Оно хранит в себе в сжатом виде сам способ его получения, путь движения к истине.

Знание, полученное с помощью проблемного обучения, не оказывает негативного влияния на творческое мышление, в отличие от знания, полученного традиционными методами [2, с. 347].

Более того, методы, применяемые в проблемном обучении, непосредственно стимулируют развитие творческого мышления. Фактически разрешение проблемной ситуации – это всегда творчес-

кий акт, результатом которого является не только получение данного конкретного знания, но и положительное эмоциональное переживание успеха, чувство удовлетворения. Желание вновь и вновь переживать эти чувства приводит к порождению новых и развитию существующих познавательных мотивов.

Разумеется, для понимания проблемы обучающемуся необходимо опираться на уже существующее знание, которое, в свою очередь, могло быть получено как традиционными методами, так и в результате проблемного обучения. В последнем случае знание содержит внутри себя как бы зародыши нового знания, определенные векторы, задающие направления его потенциальному развитию. В этом смысле проблемное обучение называется развивающим, так как обучающийся в ходе его не только получает данное конкретное знание, но усиливает свои познавательные возможности и стремление к познавательной деятельности. Анализ этой проблемной ситуации должен превратить ее в проблемную задачу.

Переход от одной проблемной задачи к другой составляет суть проблемного обучения.

Основная трудность в проблемном обучении – подбор проблемных задач, которые должны удовлетворять следующим условиям:

1) должны вызывать интерес у обучаемого;

2) быть доступны его пониманию (т.е. опираться на уже имеющиеся знания);

3) лежать в «зоне ближайшего развития», т.е. быть одновременно и посильными, и не слишком тривиальными;

4) давать предметное знание в соответствии с учебными планами и программами;

5) развивать профессиональное мышление.

Условиями успешности проблемного обучения становятся:

– создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям обучаемых;

– формирование операционных умений решения мыслительных задач (творческое мышление).

Особого внимания заслуживает механизм взаимодействия педагога и обучающегося в процессе проблемного обучения. Преподаватель должен демонстрировать на занятиях рефлексию своей деятельности, уходя от роли судьи, оценщика и эксперта, умело организуя обучающимся рефлексию того, что он делает сам [2, с. 107].

Идея заключается в том, что обучающийся, получая информацию, должен выявить проблему, обосновать ее, развить, предложить пути решения. Но знаний и навыков оказывается недостаточно, вот здесь налицо преимущество именно педагога в приоритете знаний, компетенций, а преимущество учеников в свежести и необычности взглядов. Это и образует ситуацию сотворчества.

Творческой будет деятельность и того индивида, который в рефлексии из пространства чистого мышления «усматривает» сущность некоторой предметно-практической деятельности, а затем реализует эту сущность в ином типе предметно-практической деятельности, в деятельности, которая, внешне не имея ничего общего с первой, тем не менее так же, как и она, является воплощением, предметной реализацией одной и той же сущности, идеи, типом или видом деятельности, имеющимся в опыте индивида.

Творческая деятельность в основе своей имеет рефлексивные переносы из одних пространств опыта в другие, рефлексия есть основная, сущностная составляющая творческой деятельности. Другими словами, для того чтобы обучать индивида умениям осуществлять творческую деятельность, необходимо обучать его осуществлять рефлексию.

В этом плане поможет применение диалогового метода обучения (чаще на семинарах, реже на лекциях), который исключает «назидательное натаскивание». Форма диалога между научными идеями, преподавателем и курсантами решает многочисленные вопросы восприимчивости и разборчивости, формирования взглядов собственных систем убеждений. Только методом диалога идеи могут быть интернализованы и восприняты обучаемыми как свои собственные. Тем самым они будут способствовать развитию восприимчивости к проблемным изменениям современности. Поэтому столь важной представляется проблема активизации рефлексивной деятельности будущих специалистов военно-социальной сферы, субъектная позиция которых позволит пересматривать их роль в жизни и в будущей профессии.

Введение процедуры рефлексии в образовательный процесс позволяет курсантам научиться осознанно планировать свою деятельность, понимать цели деятельности однокурсников, педагогов; отслеживать выполнение поставленных целей и корректировать дальнейшую деятельность; анализировать успехи и трудности в достижении цели другими; применять способы вербальной и невербальной рефлексии; осуществлять «взгляд со стороны»; формировать профессиональное педагогическое умение – обучать использовать различные варианты методики. Рефлексия – необходимое условие того, чтобы студент и педагог видели схему организации образовательной деятельности, конструировали её в соответствии со своими целями и программами, осознавали возникающую проблематику и другие результаты [7].

Результаты анализа позиции учеников являются одним из ориентиров построения профессиональной деятельности будущих специалистов социальной сферы и критериев оценки ее эффективности.

На наш взгляд, из определения следует, что функциональная модель рефлексивного обучения по-

зволяет реализовать условие определения курсантами границы знания и незнания и собственной позиции в данной сфере, вариативности учебно-профессиональной деятельности, организации учебного процесса на принципах сотрудничества, активизирующего рефлексивные действия (и самих преподавателей, и их учеников). А к методам, позволяющим эффективно использовать указанную технологию в профессиональной подготовке курсантов к развитию учебной рефлексии, относятся: проблемный метод, метод сотрудничества, моделирование, метод алгоритмизации, метод предметно-деятельностного анализа, метод интерпретации (ролевая игра) и другие методы.

Итак, на основе интерпретации, рефлексии и последующего диалога происходит становление, критический анализ, пересмотр и утверждение личностного смысла постигаемого, создаются условия для совместного «проживания» проблем науки и образования его непосредственными участниками, что, в конечном счете, может привести к изменению деятельности в целом. Это, по мнению, психолога Н.П. Микушевой, возможно при таком уровне рефлексивной деятельности личности, который характеризуется философским осмыслением самой проблемной ситуации и перестройкой структуры сознания [6. с. 37]. За счет рефлексии личность оказывается способной не только к самоопределению, самоидентификации, но и к саморазвитию.

**Библиографический список**

1. *Адольф В.А.* Формирования профессиональной компетенции будущего учителя // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.

2. *Беляева Г.П.* Общие принципы проблемного обучения. Теория и практика инновационного образования в высшей школе. – М.: Изд-во ООО «ПКЦ Альтекс», 2007. – 260 с.

3. *Биба А.Г.* Педагогические условия формирования компетенции будущих учителей в сфере развития учебной рефлексии у младших школьников // Вестник Брянского госуниверситета. – 2011. – № 1. – С. 104–107.

4. *Делия В.П.* Инновационное образование гуманитарного вуза: теоретические и методологические основы. – М.: ООО «ПКЦ Альтекс», 2007. – 508 с.

5. *Зимняя И.А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 11. – С. 11–20.

6. *Микушева Н.П.* Рефлексия как необходимое условие развития учащихся в метаметодической модели процесса обучения // Метаметодика: продуктивный диалог предметных методик обучения: Сб. науч. тр. по непрерывному образованию. – СПб.: Культ-Информ-Пресс, 2004. – 303 с.

7. *Слободчиков В.И.* Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987.

УДК 378

**Агасандян Леонид Эдуардович**
*Московский социально-экономический институт*
*leosand@mail.ru*

# МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА

*В статье рассматривается авторская модель формирования профессиональной позиции преподавателя дополнительного профессионального образования вуза. Анализируются компоненты модели, роль опосредованных методов, основанных на управлении корпоративной культурой подразделения вуза, реализующего программы ДПО.*

***Ключевые слова:*** *профессиональная позиция, модель формирования корпоративной культуры, непрерывное образование, дополнительное образование.*

Описанные в литературе модели формирования профессиональных позиций специалистов, педагогов и студентов существенно зависят от тех теоретических схем, которых придерживаются авторы.

Так, например, М.А. Галанова, определяя предметом исследования профессионально-субъектную позицию студента, связывает ее формирование исключительно с организацией педагогической практики [2, с. 5–6]. Схожие выводы содержаться в работе А.В. Лыткиной [4, с. 9–11]. В диссертационном исследовании Г.А. Семеновой основным инструментом формирования позиции является диалог [5, с. 4]. В работе С.В. Ефимовой содержится указание на использование таких методов, как лекция-беседа, лекция-дискуссия и другие методы активного обучения (мастер-классы и пр.) [3, с. 13–15].

Анализ других имеющихся работ приводит к выводу об отсутствии теоретической модели формирования профессиональной позиции.

Основываясь на своем представлении о профессиональной позиции преподавателя ДПО вуза, мы исходили из ряда тезисов.

Во-первых, субъектами воздействия являются педагоги и специалисты, сами осуществляющие педагогическую деятельность в области образования взрослых.

Во-вторых, они имеют или должны иметь множественную идентичность.

В-третьих, их позиция определяется одновременным нахождением в двух субъективных ситуациях: ситуации строго ограниченными рамками ситуативного запроса и ситуации личностного развития обучающихся.

Основываясь на изложенных выше аргументах, мы сформулировали ряд требований к методам и формам воздействия на формируемую профессиональную позицию педагогов дополнительного образования.

1. Педагог дополнительного образования должен быть явно включен в деятельность, одной из декларированных целей которой (пусть и не основных) является формирование его собственной профессиональной позиции. Причем решение об участии в реализации основной деятельности он должен принимать сознательно и добровольно.

2. Основные воздействия на формирование профессиональной позиции должны осуществляться системно, охватывая широкий набор методов: от косвенных до прямых, от педагогических до организационных и даже экономических.

Одним из основных механизмов формирования профессиональной позиции является воздействие на корпоративную культуру организации.

Корпоративная культура – термин, пришедший в педагогику из менеджмента. Под корпоративной культурой, как правило, понимаются определенные характеристики отношений между сотрудниками организации, проявляющиеся в ценностях, верованиях, ожиданиях и пр. Это понимание разделяет большинство отечественных специалистов (В.А. Спивак, А.С. Огнев, М.И. Магура, и пр.). Возможности управления организационной культурой образовательной организации рассмотрены в работе М.В. Воропаева [1, с. 123–129].

Корпоративная культура является основой для поддержания организационной идентичности. Характеризуя предлагаемую модель, мы сознательно «вписываем» ее в реально существующие организационно-экономические модели подразделений вуза, реализующих системы ДПО и, как правило, действующих в условиях рынка.

В отличие от бизнес-организаций, профессионально занимающихся предоставлением услуг бизнес-образования но не имеющих собственного штата преподавателей, вузы в первую очередь опираются на свой преподавательский состав. Но, будучи вынуждены действовать на рынке в условиях достаточно жесткой конкуренции, они очень быстро сталкиваются с необходимостью привлечения сторонних специалистов, пользующихся известностью.

Таким образом, в дальнейшем анализе мы будем рассматривать самостоятельное учебное подразделение вуза (факультет или институт), осуществляющее свою деятельность в условиях рынка образовательных услуг и привлекающего для образовательных программ как собственных штатных преподавателей, так и внешних совместителей.


© Агасандян Л.Э., 2013

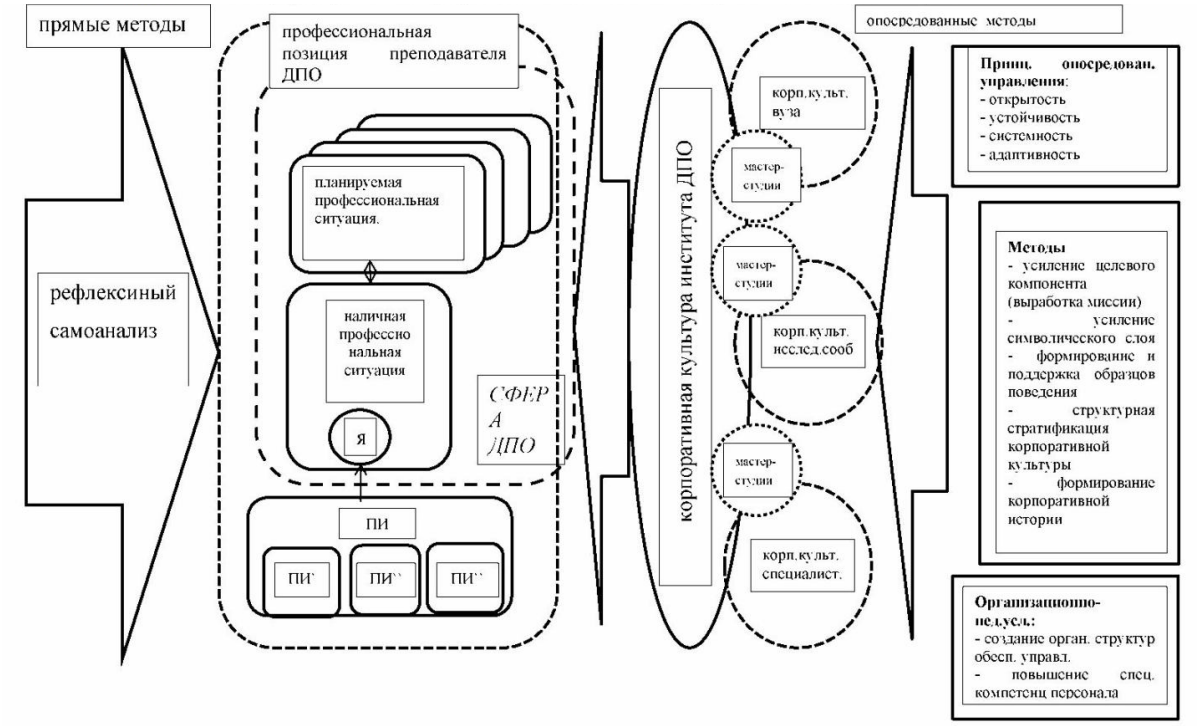



**Рис. 1.** Модель формирования профессиональной позиции преподавателя ДПО вуза.
Условные обозначения: ПИ – профессиональная идентичность,
ДПО – дополнительное профессиональное образование

Корпоративная культура такого подразделения в том случае, если оно успешно работает, согласно исходным условиям должна быть, с одной стороны, достаточно сильной и отличаться от корпоративной культуры вуза, а с другой стороны, быть открытой, с силу постоянного взаимодействия с другими организациями, учреждениями и людьми.

Предметом воздействия в рамках корпоративной культуры могут выступать в первую очередь ее ценности, которые в свою очередь существуют в трех формах: идеалы, мотивационные структуры, которые их поддерживают и поведенческие паттерны, в которых они проявляются.

В литературе описаны модели формирования и развития корпоративной культуры вуза (Г.В. Колпастикова, А. Петерсонс). Практически все авторы, изучавшие проблему управления корпоративной культурой вуза (в частности) отмечали необходимость системного подхода к данному процессу. Рассматривая корпоративную культуру как один из основных факторов опосредованного управления профессиональной позицией преподавателя мы пришли к необходимости включения ее в модель управления.

Модель управления профессиональной позицией отражена на рисунке 1.

Существуют два основных направления формирования корпоративной культуры, основанные на прямых и косвенных методах (соответственно левая и правая часть схемы (рис. 1)).

Прямые методы представлены рефлексивным анализом в индивидуальных и групповых формах. Предметом его не обязательно может выступать формирование профессиональной позиции как таковой. Как очевидно, любой упражнение, или деятельность, направленная на развитие смысложизненной ориентации (фроммовского или роджерианского вариантов) позитивно сказывается на формировании профессиональной позиции. Нахождение своего уникального смысла жизни приводит к тому, что человек или укрепляется в своем планировании жизни в сфере ДПО или, наоборот, осознает что первоначальный выбор ошибочен и выбирает другую траекторию личностного и профессионального роста.

Однако, как мы отмечали выше, основное значение в формировании профессиональной позиции преподавателя ДПО вуза играют косвенные методы, в первую очередь, управление корпоративной культурой.

Для деятельности по управлению формированием корпоративной культуры мы, на основе исследований А. Петерсонс сформулировали несколько принципов.

1. Открытости – управление использует не только внутренние, но и внешние ресурсы, учитывает широкий спектр внешних влияний.

2. Устойчивости – управление должно быть устойчиво к дезорганизационным факторам.

3. Системности – охватывать все аспекты корпоративной культуры.

4. Адаптивности – быть гибкой и динамично реагирующей на изменения окружающей среды.

3. Формирование символических элементов корпоративной культуры.

Методы опосредованного воздействия (посредством корпоративной культуры) на формирование профессиональной позиции можно разбить на несколько групп в зависимости от того, на какую сферу корпоративной культуры они направлены.

В первую очередь в группе методов усиления целевого компонента должен использоваться метод выработки миссии подразделения, занимающегося ДПО. Однако этим формирование целевого компонента не ограничивается. Существуют много механизмов, позволяющих распределить функцию целеобразования среди персонала. Для этой цели могут быть применены: различные совещательные процедуры, процедуры делегирования ответственности руководством и пр.

Вторая группа методов предполагает формирование и поддержку образцов должного поведения. Сюда относятся и административные и экономические стимулы (положение о премировании, положение о формах нематериального поощрения и пр.). Но для нашего исследования основную роль играют стимулы социально-психологического характера. Достаточно сложно выработать эти должные образцы. Преподавательская деятельность очень индивидуальна и образцы поведения на занятии одного человека часто не могут выступать образцом поведения для другого. Частные методики, используемые в бизнес образовании весьма изменчивы и так же не могут считаться образцом. Выходом может быть только фиксация в качестве образца определенного результата. И здесь эффективность работы преподавателя ДПО достаточно очевидна: это востребованность его программ.

Важным ресурсом служит и следующая группа методов: методы, направленные на усиление и коррекцию символического слоя корпоративной культуры. Существует множество способов, направленных для решения этой задачи: разработка общих символов организации (герба, девиза и пр.), разработка символики используемой в деловой корреспонденции, символики оформления внутреннего (и внешнего, если есть возможность) пространства помещения. Сюда же относится и выработка и утверждение в качестве традиционных организационных ритуалов и легенд.

Близким к названной группе служат методы создания истории организации. Эти методы обращены к формированию обратной перспективы: организационного развития – закреплению истории организации. Фиксирование тех или иных фактов (или их интерпретации) в прошлом организации задает тот или иной контекст восприятия фактов настоящего.

Последняя рассматриваемая группа методов – это методы, направленные на структурную стратификацию корпоративной культуры. Известно, что сильные корпоративные культуры всегда достаточно жестко структурированы. Есть сферы корпоративной культуры, куда допускаются только «старики», «мастера», носители корпоративного духа, а есть сферы, куда может попасть «новичок», но которые закрыты для посторонних.

Часто эти сферы используют свой особый язык и имеют свои социально-пространственные границы. Для перехода между стратами членов корпоративной культуры используются процедуры инициации. Все эти феномены могут складываться и действовать стихийно, но можно в определенной степени ими управлять.

Как мы уже отмечали, особенностью корпоративной культуры подразделения вуза, реализующего программы ДПО является то, что она с одной стороны должна быть достаточно сильной, а с другой, она должна быть открытой (диффузной) по отношению к трем типам корпоративной культуры, преподавательской и исследовательской (научно-исследовательского сообщества) и сообществ специалистов.

По нашему предположению, формой, которая позволяет соединять разные типы корпоративной культуры является сообщества ученически-клубного типа, которые мы условно назвали «мастер-студии». Наиболее близкие аналоги – форма обучения в художественных вузах, так называемые «классы». Специалист, заканчивает не просто художественный вуз, а вуз по классу определенного мастера. В условиях системы дополнительного образования, как известно, формируется определенная элита преподавателей: первые лица, которые могут рассчитывать на максимальные расценки за свои занятие, рабочий график которых как преподавателей расписан на месяцы вперед.

При определенных условиях эти люди организуют некое ученическое сообщество. Оно может существовать или в виде консалтинговой фирмы, или в виде научного семинара, или магистерской программы в вузе.

По нашему мнению сообщества, организованные при таких лидерах успешно решают задачу формирования профессиональной позиции, так как основаны на механизмах тесного межличностного общения.

Завершая характеристику модели формирования профессиональной позиции необходимо упомянуть об организационно-педагогических условиях, которые позволили ли бы ее реализовать. Такие условия достаточно очевидны: необходимы некие организационные структуры, обеспеченные властными, информационными и иными ресурсами для решения задач и необходим некий минимальный уровень компетенций, который позволил бы пользоваться имеющимися ресурсами и реализовывать педагогическую деятельность.

**Библиографический список**

1. *Воропаев М.В.* Теоретические основы построения типологии воспитательных систем: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 2003. – 256 С.

2. *Галанова М.А.* Формирование профессионально-субъектной позиции студентов педвуза в процессе педагогической практики: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Уфа, 2006. – 22 с

3. *Ефимова С.В.* Формирование профессионально-педагогической позиции у студентов высших учебных заведений физической культуры: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Смоленск, 2004. – 19 с.

4. *Лыткина А.В.* Формирование субъектно-профессиональной позиции будущего учителя в учебно-воспитательном процессе вуза и в ходе непрерывной педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Липецк, 2011. – 19 с.

5. *Семенова Г.А.* Учебный диалог как способ формирования профессиональной позиции будущего учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2005. – 24 с.

УДК 159.9:316.6

**Непочатых Елена Павловна**
*Курский институт социального образования (филиал) РГСУ*
*nepochatyh83@mail.ru*

# СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА О МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ / МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НЕКОМПЕТЕНТНОСТИ

*В статье представлены результаты исследования социальных представлений о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности студентов вуза; рассматриваются структурные компоненты социальных представлений о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности; анализируются проявления компетентности / некомпетентности в ситуациях межэтнического взаимодействия.*

***Ключевые слова:*** *социальные представления, межэтническая компетентность / межэтническая некомпетентность, межэтническое взаимодействие.*

Проблемы межкультурного и межэтнического взаимодействия стали предметом исследования в отечественной науке с середины 80-х годов прошлого века. К настоящему времени накоплен серьезный теоретический и эмпирический материал по изучению ряда этнопсихологических проблем. С начала 2000-х годов достаточно востребованы в отечественной науке и практике исследования компетентности, в том числе межкультурной (межэтнической). Так, например, компетентность в области межэтнического взаимодействия стала одним из определяющих требований к уровню подготовки студента вуза. Изучение социальных представлений о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности предоставляет возможность для более глубокого понимания механизмов, регулирующих поведение индивида в условиях межэтнического взаимодействия.

В своем эмпирическом исследовании мы опирались на теорию социальных представлений С. Московичи [4], а также выводы исследований социальных представлений объектов социальной реальности (А.И. Донцов, Т.П. Емельянова; И.Б. Бовина, Т.Г. Стефаненко, О.А. Тихомандрицкая, Н.Г. Малышева, Е.О. Голынчик и др.). Особый интерес представляли кросскультурные исследования социальных представлений (О.Е. Хухлаев, Е.А. Балашова; А.С. Паттисон, А.В. Шустова и др.), а также выводы исследований межэтнической (межкультурной) компетентности (Е.Н. Резников, Т.Г. Стефаненко, О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова, М.В. Корнилова и др.).

Социальные представления определяются исследователями как система знаний, необходимых человеку для осмысления и понимания окружающей социальной действительности [1]. Социальные представления являются основным элементом группового сознания и отражают взгляды, убеждения, знания, мнение социальной общности [3].

Социальные представления выполняют три основные функции: функцию познания, обеспечивающую описание, классификацию и объяснение социальной реальности; адаптационную функцию, заключающуюся в приспособлении социальных фактов, явлений к уже сложившимся в социальной общности нормам, оценкам, представлениям и функцию регуляции поведения, состоящую в опосредовании, регуляции поведения [3].

Структура представления включает ядро и периферическую систему. Ядро определяет структуру всего представления и является наиболее стабильной и устойчивой его частью. Ядро связано с коллективной памятью, с историей группы, с ее ценностями и нормами, играет нормативную роль и выражается в суждениях и действиях [3].

Периферическая система характеризуется вариативностью, опирается на индивидуальный опыт и индивидуальную память. Периферическая система способствует адаптации социального представления к изменениям контекста.

Главная цель исследования заключалась в выявлении, описании и анализе структуры социальных представлений о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности студентов.

© Непочатых Е.П., 2013

Предполагалось проверить в исследовании следующие гипотезы:

– социальные представления о межэтнической компетентности имеют морально-нравственную основу и отражают действия индивида в ситуации межгруппового / межэтнического взаимодействия;

– социальные представления о межэтнической некомпетентности связаны с явлениями социальной жизни, которые несут угрозу стабильности и целостности группы, межличностным отношениям и представляют опасность для индивида в целом.

Объектом исследования выступали студенты 2–5 курсов Курского института социального образования (филиал) РГСУ. Общий объем выборки – 96 человек. Предметом исследования явились социальные представления о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности.

В качестве основного метода выявления представлений о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности применялся метод свободных ассоциаций [2]. Респондентам предлагалось сформулировать по 10 ассоциаций на слова «межэтническая компетентность» и «межэтническая некомпетентность».

Для анализа структуры социальных представлений применялся прототипический анализ П. Вержеса, который включает два параметра: частота появления той или иной ассоциации в ответах респондентов и ранг ее появления. Согласно данному подходу, ядро представления образуют те понятия, которые ассоциируются в первую очередь со словом-стимулом и у большого числа респондентов (высокочастотные и низкоранговые ассоциации). Периферическая система представления включает в себя потенциальную зону изменений и собственно периферическую зону. Потенциальная зона изменений периферической системы включает ассоциации, используемые малым количеством испытуемых выборки, но эти ассоциации занимают первые позиции в их ответах (низкочастотные и низкоранговые ассоциации). Кроме того, потенциальная зона изменений периферической системы включает ассоциации, используемые большим количеством испытуемых выборки, но не на первых позициях в их ответах (высокочастотные и высокоранговые ассоциации). Собственно периферическая зона включает ассоциации, используемые малым количеством испытуемых выборки и не на первых позициях (низкочастотные и высокоранговые ассоциации). Анализу подвергались те понятия, которые встречались не менее десяти раз. Границы зоны ядра и частей периферической системы определялись на основе вычисления медианы частоты встречаемости и среднего ранга ассоциаций.

Количественный анализ ассоциаций показал, что на слово «межэтническая компетентность» в выборке студентов дано 946 ассоциаций, на слово «межэтническая некомпетентность» – 808 ассо-

**Таблица 1**

**Элементы, образующие ядро и периферию представлений о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности**

| Структура представления | Ассоциации (частота; ранг) | |
|---|---|---|
| | Межэтническая компетентность | Межэтническая некомпетентность |
| Зона ядра | *(>14;≤ 4,62)* | *(>13; ≤ 5,60)* |
| | уважение (42; 3,06);<br>помощь (24; 4,45);<br>поддержка (16; 4,13);<br>народ (14; 3,62);<br>люди (14; 4,62) | грубость (23; 4,22);<br>неуважение (22; 3,57);<br>агрессия (21; 4,90);<br>хамство (18; 4,3);<br>война (14; 4,57);<br>споры (13; 4,3);<br>непонимание (13; 5,60) |
| Потенциальная зона изменений | *(<14; ≤ 4,62)* | *(<13; ≤ 5,60)* |
| | интерес (10; 2,5);<br>толерантность (12; 3,33);<br>терпимость (11; 4,25);<br>осведомленность (12; 4,43) | незнание (12; 3,83);<br>злость (12; 3,67);<br>расизм (12; 4,08);<br>нетерпимость (12; 4,3);<br>вражда (10; 4,5) |
| | *(>14; ≥ 4,62)* | *(>13; ≥ 5,60)* |
| | понимание (30; 4,95);<br>доброта (15; 5,0);<br>знание (20; 5,23) | ненависть (17; 5,68) |
| Собственно периферическая система | *(<14; ≥ 4,62)* | *(<13; ≥ 5,60)* |
| | воспитание (11; 4,75);<br>любовь (12; 5,2);<br>дружба (10; 5,33);<br>опыт (13; 5,55) | смерть (12; 5,86);<br>страх (11; 6,0);<br>разногласия (11; 6,2) |

циаций. Словарь понятий межэтнической компетентности включает 450 слов и словосочетаний, что составляет 47,56% от общего количества данных ассоциаций. Словарь понятий межэтнической некомпетентности содержит 398 слов и словосочетаний, что составляет 49,25% от общего количества данных ассоциаций. В среднем респонденты давали на слово «межэтническая компетентность» 9,85 ассоциаций, на слово «межэтническая некомпетентность» – 8,42 ассоциаций.

Прототипический анализ позволил выявить структуру социальных представлений о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности: зону ядра и периферическую систему. В таблице представлены ассоциации, образующие ядро и периферию представлений о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности с указанием их медианы частоты встречаемости и среднего ранга.

Как видно из данных в таблице, зона ядра представления о межэтнической компетентности образована элементами: «уважение» (42; 3,06); «помощь» (24; 4,45); «поддержка» (16; 4,13); «народ» (14; 3,62); «люди» (14; 4,62). Первая периферическая система (потенциальная зона изменений) образована элементами: «интерес» (10; 2,5); «толерантность» (12; 3,33); «терпимость» (11; 4,25); «осведомленность» (12; 4,43); «понимание» (30; 4,95); «доброта» (15; 5,0); «знание» (20; 5,23). Вторая периферическая система (или собственно периферическая система) включает следующие элементы: «воспитание» (11; 4,75); «любовь» (12; 5,2); «дружба» (10; 5,33). Элементы зоны ядра и периферической системы представления о межэтнической компетентности составляют 27,91% (264) от всех высказанных ассоциаций (946).

Анализ зоны ядра представления о межэтнической компетентности показал, что ассоциации респондентов отражают действия индивида («помощь», «поддержка»), имеющих ценностную основу, в ситуации межгруппового / межэтнического взаимодействия («люди»; «народ»). Данный факт позволяет конкретизировать положение о морально-нравственной природе отношений между людьми, в том числе представителями разных этногрупп. Если учесть весь массив данных, то в нем содержатся 25 ассоциаций, отражающих характеристику этих отношений: «взаимность», «взаимовыручка», «взаимодействие», «взаимоотношение», «взаимопомощь», «взаимопонимание», «взаимосвязь».

Элементы зоны ядра конкретизируются в периферической части за счет следующих элементов: указание на индивидуально-психологические характеристики личности («толерантность / терпимость», «доброта», «любовь», «дружба», «интерес»); источник формирования межэтнической компетентности («опыт», «воспитание»), а также его результаты («знания», «осведомленность»).

Следует выделить особо позицию меньшинства в представлениях о межэтнической компетентности (низкочастотные и низкоранговые понятия). Ассоциации в данной группе содержат наличие мотивации («интерес») к познанию о других культурах («осведомленность») и развитию толерантности / терпимости как личностной характеристики. По сути, такие представления в определении межэтнической (межкультурной) компетентности отражаются в ряде отечественных научных работ (Г.У. Солдатова, Т.Г. Стефаненко, О.В. Лунева, Н.М. Лебедева и др.). Однако, по результатам нашего исследования, распространенности в представлениях респондентов о межэтнической компетентности они пока не получили.

Зона ядра представления о межэтнической некомпетентности образована элементами: «грубость» (23; 4,22); «неуважение» (22; 3,57); «агрессия» (21; 4,90); «хамство» (18; 4,3); «война» (14; 4,57); «споры» (13; 4,3); «непонимание» (13; 5,60). Первая периферическая система (потенциальная зона изменений) образована элементами – «незнание» (12; 3,83); «злость» (12; 3,67); «расизм» (12; 4,08); «нетерпимость» (12; 4,3); «вражда» (10; 4,5); «ненависть» (17; 5,68). Вторая периферическая система (или собственно периферическая система) включает следующие элементы: «смерть» (12; 5,86); «страх» (11; 6,0); «разногласия» (11; 6,2). Элементы зоны ядра и периферической системы представления о межэтнической некомпетентности составляют 28,84% (233) от всех высказанных ассоциаций (808).

Детальный анализ зоны ядра показал, что представления студентов о межэтнической некомпетентности формируются вокруг категорий, отражающих последствия ее проявления на социальном («война»), межличностном («споры»; «непонимание»; «неуважение»; «агрессия»;) и индивидуальном («грубость»; «хамство») уровнях. Данный «набор» категорий, на наш взгляд, может указывать лишь на формирование представлений о межэтнической некомпетентности в данной выборке. Об этом свидетельствуют, широкая вариативность и несогласованность представлений у студентов. Кроме того, эти ассоциации могут быть применимы и для других социально-психологических и психологических феноменов (например, «конфликт», «драка», «жестокость» и др.). В данном случае можно констатировать отнесение респондентами межэтнической некомпетентности к явлениям социальной жизни, которые несут угрозу стабильности и целостности группы, межличностным отношениям и представляют опасность для индивида в целом.

Следует отметить, что периферическая система представления в целом включает эмоциональный компонент («страх»), а также отражает последствия проявления межэтнической некомпетентности для групп и индивидов («разногласия», «вражда», «ненависть», «смерть»).

Этнокультурную составляющую («расизм») отражают ассоциации представлений о межэтнической некомпетентности, разделяемых меньшинством выборки студентов (низкочастотные и низкоранговые понятия), а также включают в себя возможные причины межэтнической некомпетентности («незнание») и указывают на наличие индивидуально-психологических характеристик личности («злость»).

Таким образом, по результатам исследования можно заключить, что социальные представления о межэтнической компетентности имеют морально-нравственную основу и отражают действия индивида в ситуации межгруппового / межэтнического взаимодействия. В представлениях респондентов межэтническая некомпетентность относится к явлениям социальной жизни, которые несут угрозу стабильности и целостности группы, межличностным отношениям и представляют опасность для индивида в целом. В связи с полученными выводами дальнейшими направлениями исследований будет изучение механизмов формирования и развития межэтнической компетентности.

**Библиографический список**

1. *Бовина И.Б.* Обыденные представления молодежи о России в современном мире // Знание. Понимание. Умение: Электронный журнал. – 2010. – № 2: Педагогика. Психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Bovina~Stefanenko~Tikhomandritskaya~Malysheva~Golynchik/ (дата обращения 18.11.2012).

2. *Городецкая Л.А.* Ассоциативный эксперимент в коммуникативных исследованиях // Теория коммуникации и прикладная коммуникация: Сб. науч. тр. Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Вып. 1 / под общ. ред. И.Н. Розиной. – Ростов-на-Дону: ИУБиП, 2002. – С. 28–37.

3. *Емельянова Т.П.* Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 400 с.

4. *Московичи С.* Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 3–14.

УДК 378

**Синицын Игорь Сергеевич**

*Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского*

*1010.86@mail.ru*

# «ГЕОГРАФИЯ В ГРАФИКЕ»: ПРАКТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ РЕДАКТОРОВ И КОНСТРУКТОРОВ ИНТЕРАКТИВНЫХ КАРТ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ

*В статье представлено обобщение практики использования графических редакторов и конструкторов интерактивных карт в подготовке студентов и профессиональной деятельности учителя географии.*

***Ключевые слова:*** *федеральный государственный образовательный стандарт, информационно-коммуникационная компетентность, графический редактор, интерактивная карта.*

Федеральные образовательные стандарты, внедряемые на всех ступенях отечественной системы образования, предъявляют особые требования ко всем участникам образовательного процесса. Одним из таких требований выступает формирование информационно-коммуникационной компетентности (ИК-компетентность) [4], под которой общепринято понимать способность использовать информационные и коммуникационные технологии для доступа к информации, для ее поиска, организации, обработки, оценки, а также для продуцирования и передачи, которая достаточна для того, чтобы успешно жить и трудиться в условиях становящегося информационного общества [5]. Выпускник учреждения образования должен быть готов к работе с информацией и средствами информационно-коммуникационных технологий (ИК-технологий). Подобные навыки будут необходимы ему при решении профессиональных задач и в повседневной жизни [2]. В связи с этим формирование ИК-компетентности является непрерывным процессом и представляет собой интегративный результат обучения.

Кроме того, педагоги, а также студенты учреждений высшего профессионального образования, обучающиеся на педагогических направлениях, также должны быть готовы к осуществлению профессиональной деятельности с применением средств ИК-технологий, что обусловлено не только требованиями стандарта, но и появлением новых информационных технологий, ресурсов, а также новых сервисов, в том числе, сетевых.

Рассмотрим практику использования средств ИК-технологий в подготовке студентов и профессиональной деятельности педагогов на примере предметной области «география».

Отличительной стороной данной предметной области является широкое использование в преподавании графических редакторов и конструкторов интерактивных карт.



© Синицын И.С., 2013

**Таблица 1**

**Тематическое содержание модуля «Использование ГИС-технологий и интерактивных карт в профессиональной деятельности учителя географии»**

| № | Тема | Форма занятия | Кол-во часов |
|---|---|---|---|
| 1 | Понятие о геоинформационных системах как современном инструментарии в работе учителя географии и экологии | Практико-ориентированная лекция | 1 |
| 2 | Основы работы в геоинформационной системе и конструирование уроков с ее применением | Практическое занятие | 4 |
| 3 | Интерактивные карты и методика их составления | Практическое занятие | 3 |

Как известно, урок географии – это постоянная работа с картами. Очень важным является формирование у ребенка умения самостоятельно создавать карту (имеется в виду работа с контурными картами). Никто не отменял традиционной работы с контурной картой цветными карандашами, однако не всегда такие работы выполняются качественно, аккуратно. Тем более, как показывает практика, постепенно интерес к созданию картографических моделей при помощи цветных карандашей у обучающихся снижается. В связи с этим у педагога возникает идея повысить эффективность обучения географии с целью формирования и развития ИК-компетентности и организации работы по созданию картографических моделей на компьютере с помощью компьютерной графики.

*Графический редактор* – это прикладная программа, позволяющая создавать и редактировать электронные изображения, графики, чертежи, технические схемы и пр., записывать их на электроны носители для долговременного хранения и их последующего воспроизведения на бумаге [1]. Проведенный анализ использования графических редакторов в образовательной практике показал, что их применение осуществляется в основном на уроках информатики (и только на базовом уровне). Потенциальные возможности использования графических редакторов заключены в школьном курсе географии, но на сегодняшний день эти возможности в должной степени не реализованы.

Одним из популярных и наиболее простых в обращении является векторный графический редактор «CorelDraw», разработанный канадской фирмой «Corel Corporation». Данный редактор позволяет создавать картографические модели различные по содержанию и степени сложности. Картографические модели, создаваемые на основе CorelDraw, могут быть применены на разных этапах урока географии (при объяснении нового материала, при его закреплении, при проведении уроков контроля и оценки знаний и умений).

Получение студентами навыков работы в данном графическом редакторе происходит в процессе освоения дисциплины «Геоинформационные системы», которая включена в учебный план подготовки по направлению «Педагогическое образование» (профиль – географическое образование). Но, к сожалению, студенты, получившие навыки работы в программе «CorelDraw», не стремятся применять их в практике преподавания географии. В связи с этим в программу дисциплины «Методика обучения географии» включены занятия, тематика которых касается использования графических редакторов для разработки наглядного материала по географии и методики его применения на уроке. На данных занятиях студенты разрабатывают картографические модели в графическом редакторе с учетом всех необходимых требований и обосновывают методические условия их применения.

Сложнее ситуация у учителей географии, которым достаточно трудно самостоятельно освоить принципы работы в графических редакторах. В помощь учителям географии на базе ресурсного центра ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» преподавателями кафедры географии был разработан учебный модуль «Использование ГИС-технологий в профессиональной деятельности учителя географии» в рамках курсов повышения квалификации (см. табл. 1).

Кроме графических редакторов все чаще в практике преподавания географии используются интерактивные карты и необходимые для их разработки конструкторы. Применение интерактивных карт в курсе географии делает урок интересным, «в духе времени». Интерактивные карты позволяют рассматривать процессы в пространстве и во времени. На доске поверх открытых интерактивных карт можно делать записи от руки специальным маркером и сохранять изменения. Ученик из пассивного созерцателя превращается в активного создателя географической карты. Кроме того, интерактивные карты сопровождаются иллюстрациями, видеосюжетами, что позволяет сформировать географический образ, сделать его ярким, запоминающимся [3].

Ни один источник литературы не дает конкретного и полного определения интерактивным картам, т.к. они являются совершенно новым типом средств обучения географии. С одной стороны, они обладают свойствами географической карты, то есть являются уменьшенными в масштабе изображениями земной поверхности с использованием условных знаков. С другой стороны, у них появляется новое свойство, приближающее их к геоинформационным системам – возможность изменения содержания. Демонстрационные возможности

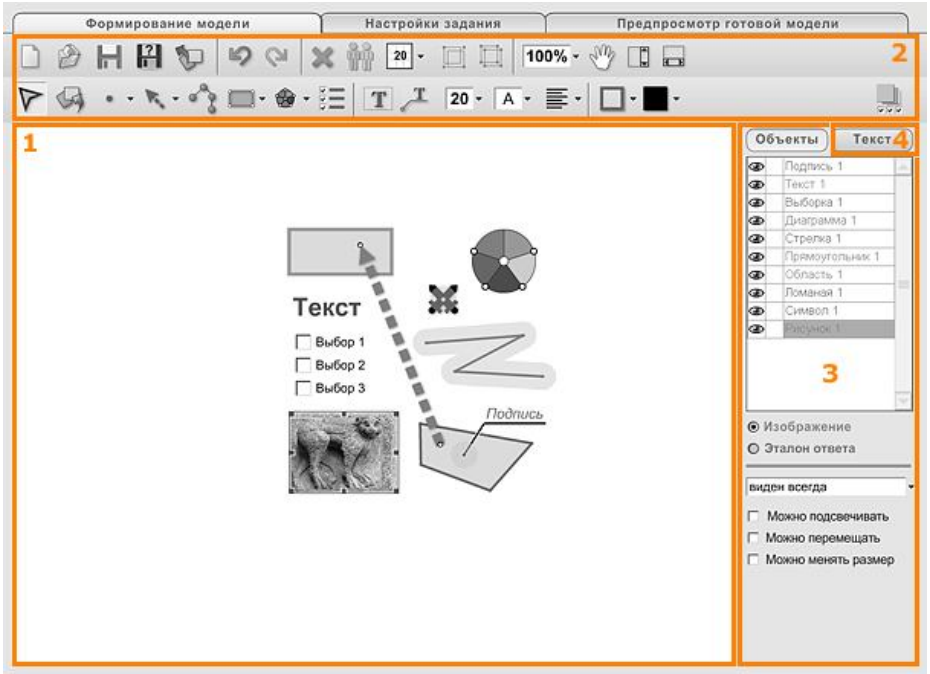



**Рис. 1.** Инструментальная среда MapEditor

интерактивных электронных карт существенно выше, чем печатных. При работе с электронной картой можно приближать выбранные участки земной поверхности для более детального рассмотрения; снимать часть обозначений, упрощая карту, делая ее более наглядной; делать рисунки; наносить надписи при помощи обычной или экранной клавиатуры. Ряд карт можно совмещать, что позволяет выявлять причинно-следственные связи и закономерности [3]. На некоторые карты добавлен привязанный к территории дополнительный иллюстративный и текстовой материал. Т.е. можно сказать, что интерактивные карты – это те же печатные географические карты, но «живые» и «динамичные».

Таким образом, можно предположить, что интерактивная карта – это электронная географическая карта, которая включает в себя двухстороннее диалоговое взаимодействие человека (пользователя) и компьютера и представляет собой визуальную активную геоинформационную систему. Цифровые карты являются своеобразным «слоеным

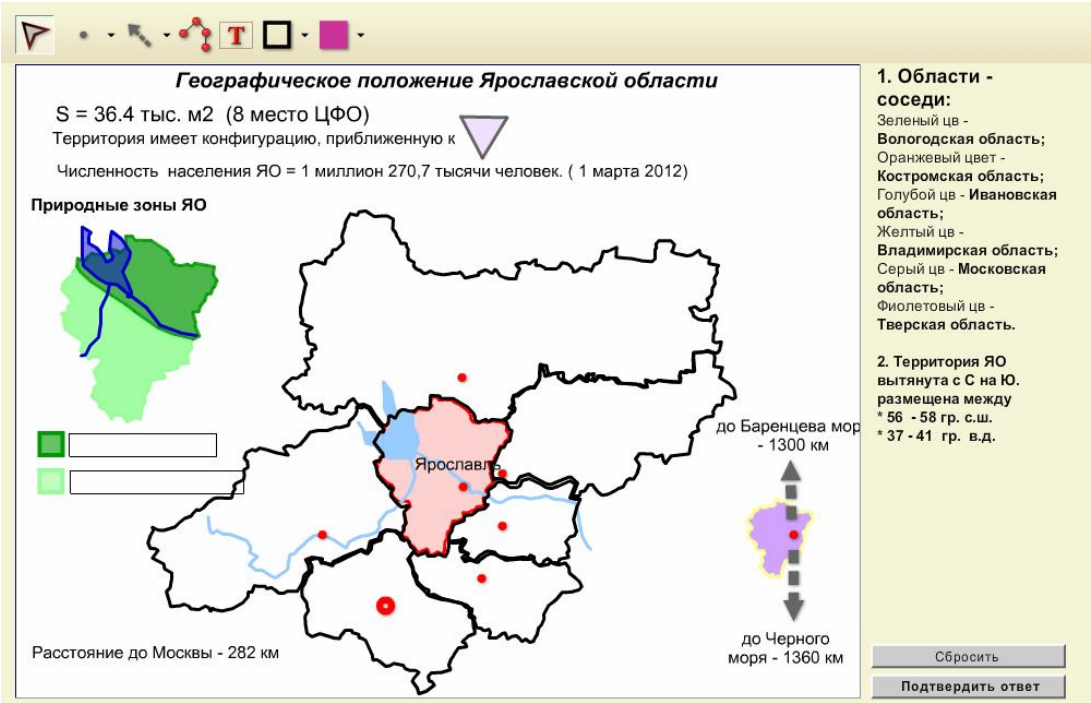
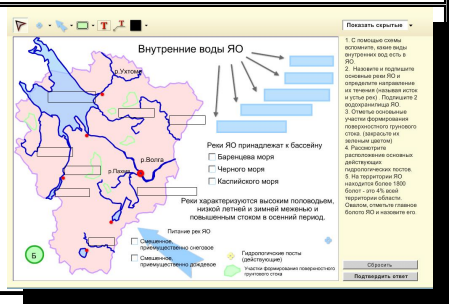



**Рис. 2.** Пример интерактивной карты «Географическое положение Ярославской области»

**Таблица 2**

**Фрагмент технологического описания комплекса интерактивных карт «Природа Ярославской области»**

| Название карты | Технологическое описание | Вид карты | Скриншот |
|---|---|---|---|
| **Внутренние воды** | *Карта содержит:*<br>*Границы области и основные водные объекты;<br>*Блок-схему «Основные внутренние воды ЯО»;<br>*Тестовые задания;<br>*Дополнительный материал | Контролирующая Тренажер |  |

пирогом», т. к. географическая информация представлена на них как совокупность геоинформационных слоев. Каждый слой содержит определенную группу объектов, посвященных конкретной теме.

Создание интерактивных карт осуществляется с помощью специальных конструкторов – инструментальных сред. Одной из наиболее удобных в обращении и достаточно простых является инструментальная среда MapEditor (MapKit), предназначенная для любой сферы деятельности, в том числе и в гуманитарной, для проведения презентационного урока, а также контроля знаний на основе начертательных заданий (см. рис. 1). Инструмент позволяет создавать насыщенные интерактивными объектами карты и задания самостоятельно, без помощи программистов и специалистов в области компьютерной графики.

Обучение студентов работе в данной инструментальной среде происходит также на занятиях по методике преподавания географии. В течение ряда занятий студенты осваивают основные принципы создания интерактивных карт, разрабатывают собственные и составляют технологические карты уроков с использованием данных карт. Для учителей географии в рамках ресурсного центра организована система мастер-классов по разработке и использованию интерактивных карт.

Как показывает практика, интерактивные карты и конструкторы для их создания активнее используются учителями. Так, на базе МОУ СОШ №87 г. Ярославля учителем географии Майоровой Марией Александровной разработан целый комплект подобных карт к курсу «География Ярославской области» (см. рис. 2) и подготовлено технологическое описание каждой их карт (см. табл. 2).

Таким образом, использование графических редакторов и конструкторов интерактивных карт в подготовке студентов и профессиональной деятельности учителя географии способствует развитию ИК-компетентности и увеличивает возможности преподавания предмета.

**Библиографический список**

1. *Сафронова Н.В., Богомол А.В.* Развитие воображения при изучении графических редакторов // Информатика и образование. – 2000. – № 6. – С. 20.

2. *Семёнов А.Л.* Роль информационных технологий в общем среднем образовании. – М.: Изд-во МИПКРО, 2000. – 12 с.

3. *Тихобаев А.Г.* Интерактивные компьютерные технологии обучения // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 8. – С. 81–84.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/

5. *Чернова С.Ф.* ИКТ – компетентность участников образовательного процесса в контексте внедрения ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://region56.ucoz.ru/load/ikt_kompetentnost_uchastnikov_obrazovatelnogo_processa_v_kontekste_vnedrenija_fgos_chernova_s_f/15-1-0-107.

УДК 811.13

**Христолюбова Алина Александровна**
*Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова*
*alinakremneva@yandex.ru*

# ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ ТЕКСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ (французский язык)

*Статья посвящена проблеме обучения студентов переводческих факультетов письменному переводу текстов по экономике с французского языка на русский. В исследовании выделяются основные трудности экономических текстов для студентов данной формы обучения на примере статьи из французской газеты, предлагается авторская методика, направленная на формирование экономической составляющей специальной переводческой компетенции.*

***Ключевые слова:*** *обучение студентов переводческих факультетов, переводческие трудности, профессиональная компетенция, специальный экономический тезаурус.*

В последние десятилетия наблюдается резкое расширение политических, экономических, культурных и гуманитарных контактов между Россией и зарубежными странами, что увеличило общественный спрос на переводческие услуги в нашей стране. Однако подготовка переводчиков не всегда соответствует профессиональным требованиям. Недостаточная разработанность научных основ методики преподавания перевода является одной из причин сложившейся ситуации.

Настоятельная необходимость решения задачи оптимизации и интенсификации процесса обучения будущих переводчиков усиливается в контексте перехода к двухступенчатой модели высшего профессионального образования, предусматриваемой Болонской конвенцией.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование предлагаемой автором методики обучения студентов переводческих факультетов письменному переводу текстов по экономике с французского языка на русский и подтверждение ее эффективности в результате опытного обучения по данной методике.

Для создания научно-обоснованной методики обучения нами был проведен анализ лексических средств экономических текстов, который показал, что основное наполнение профессионально-ориентированных текстов в сфере «экономика» составляют термины, являющимися главным объектом теории специального перевода. Кроме того, экономическая терминология обладает этнокультурным аспектом значения. Также в экономических текстах присутствует лексика общего плана, передающая фоновую информацию и специальная экономическая лексика, отражающая этнокультурный аспект. В нашей методике в каждой теме на начальном этапе обучения используются тексты, принадлежащие газетно-публицистическому стилю, т.к. они являются менее специализированными в сфере экономики, содержат больше лингвистических трудностей и поэтому более привычны для студентов-переводчиков, специалистов в области лингвистики и перевода, но не экономики. За ними следуют научные тексты экономической тематики, представляющие больше трудностей для студентов данной формы обучения. Эти тексты обладают ярко выраженными лингвистическими признаками, позволяющими отнести их к тому или иному функциональному стилю. Поэтому мы проанализировали языковые средства экономических текстов, используемые во французском и в русском языках, с точки зрения функциональной стилистики.

Таким образом, в качестве основных трудностей экономических текстов нами были выделены специальные термины и понятия, лексика, отражающая этно-культурный аспект, стилистические особенности двух функциональных стилей (газетно-публицистический и научный).

Для оценивания уровня переводческой компетенции студентов в области письменного экономического перевода был проведен диагностирующий тест-срез на пятом курсе переводческого факультета в группе будущих переводчиков 501 ФП Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, предваряющий опытное обучение.

В качестве текста экономической тематики была выбрана статья «Ce qu'il reste de la réforme bancaire de François Hollande» из французской ежедневной вечерней газеты «Монд» [6]. Эта газета не является специализированной в области экономики, но публикует статьи, освещающие экономические события в стране и в мире, предназначенные для широкого круга читателей-неспециалистов в сфере экономики.

Количество печатных знаков статьи для перевода составляло 2 000 печатных знаков согласно действующей программе по экономическому переводу для студентов 5-го курса переводческого факультета НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

Данная статья содержит 20 единиц переводческих трудностей, из которых 11 единиц – финансовые термины по банковской тематике (activités de crédit, opérations spéculatives, activités de crédit, activités de dépôt, activités de spéculation, produits


© Христолюбова А.А., 2013

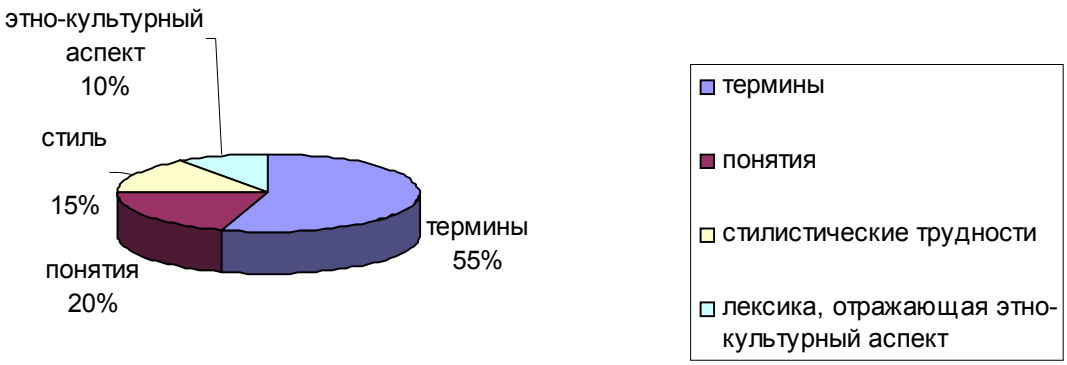



**Рис. 1.** Процентное соотношение переводческих трудностей специального текста по экономике для диагностирующего теста-среза

financiers, CDS [credit default swap], placement spéculatif, dépôts, marchés financiers, krach boursier), 4 единицы – экономические понятия, правильный перевод которых требует определенной осведомленности в сфере банковской деятельности (в данной статье необходимо правильно понять и разъяснить читателям, в чем суть новшеств, вводимых новым президентом Франции Франсуа Олландом); 3 единицы – эмоционально-оценочная лексика, присущая газетно-публицистическому стилю (faire grincer des dents, fameuse loi bancaire, banques mal en point); 2 единицы – лексика общего плана, содержащая этно-культурный аспект (discours du Bourget, un entretien au Nouvel Observateur).

Схематично состав переводческих трудностей данного текста выглядит следующим образом (см. рис. 1).

Можно отметить, что состав переводческих трудностей указанной статьи является примерно одинаковым для газетных текстов данной тематики.

Результаты диагностирующего среза показали, что студенты данной формы обучения достаточно успешно справляются с лингвистическими трудностями, но специальные термины и понятия представляют для них главную трудность в связи с их слабой осведомленностью в предметной области «экономика», в частности, в банковской сфере. Процент неправильно переведенных трудностей в тексте предэкспериментального теста-среза составил от 45% до 80%.

Предлагаемая методика ориентирована на решение вышеуказанных переводческих трудностей для пары языков французский – русский при переводе с ИЯ на ПЯ, ее основной целью является формирование навыков и умений письменного экономического перевода.

Конечной целью обучения переводу является формирование у студентов профессиональной переводческой компетенции. Придерживаясь мнения В.Н. Комиссарова о многокомпонентном составе переводческой компетенции [3], укажем основные составляющие профессионально ориентированной переводческой компетенции:

1) лингвистическая компетенция в рецептивном и продуктивном планах в родном и иностранном языках;

2) текстообразующая компетенция, т. е. знание соотношения правил порождения текстов на родном и иностранных языках, умение строить адекватные оригиналу тексты разного функционального стиля, жанра и типа;

3) коммуникативная компетенция, предполагающая умение максимально полно передавать смысл текста ИЯ на ПЯ;

4) технологическая компетенция, т.е. специфические знания, владение основными переводческими стратегиями и приемами;

5) специальная компетенция (знание предмета; владение понятийно-терминологическим аппаратом данной предметной области);

6) компенсаторные умения, т.е. умения пользоваться словарями, справочниками, базами данных и другими источниками дополнительной информации.

Учитывая особенности специального экономического перевода, выделим в профессиональной переводческой компетенции особый подвид специальной компетенции – экономическую составляющую (или экономический компонент) специальной переводческой компетенции, наряду с юридической, военной, технической и пр. Под этим подвидом компетенции мы понимаем владение понятийно-терминологическим аппаратом в сфере экономики на ИЯ и ПЯ (в нашем случае французском и русском языках), умение, способность/готовность адекватно интерпретировать исходноязычные тексты экономической тематики различных подстилей на ИЯ (фр. яз.) и передавать на ПЯ (рус. яз).

Таким образом, рассматриваемый нами курс специального экономического перевода ставит своей целью совершенствование у студентов переводческих факультетов лингвистической, текстообразующей, лингвострановедческой и коммуникативной компетенций, а также формирование и развитие экономической составляющей (или экономического компонента) специальной переводческой компетенции.

Понятие переводческой компетенции многопланово. С.В. Трофимова включает в ее состав коммуникативную компетенцию, смысловое восприятие сообщения, память, ориентированность в ситуации профессионального общения, оформление сообщения на языке перевода, нормативность речи, обширный личный тезаурус переводчика [5, с. 73].

По нашему мнению, учитывая специфику экономического перевода, понятие тезауруса переводчика заслуживает отдельного внимания.

Содержательная сторона специальных текстов по экономике требует знаний предметной области в сфере экономики. Для осуществления успешного перевода экономических текстов необходимо формирование суммы знаний, необходимых для эффективного обеспечения межкультурного профессионального сотрудничества, включающих лингвистические знания, навыки, умения реального специализированного общения и знание особенностей коммуникативного поведения партнеров в сфере профессионального общения.

Перечисленные знания и умения могут быть приобретены лишь с опорой на тезаурусный уровень языковой личности переводчика.

В нашей работе мы будем использовать определение специального тезауруса переводчика в экономической сфере, подробно описанного И.Р. Абдулмяновой в кандидатской диссертации [1].

По ее мнению, такой специфический вид человеческой деятельности как перевод предполагает формирование профессионального тезауруса с очень сложной внутренней структурой. Под специальным тезаурусом переводчика подразумевается та часть его профессионального тезауруса, которая вовлекается в переводческую деятельность в экономической области. Это ограничение обосновано довольно узкой сферой употребления специального тезауруса, достаточной обособленностью от общелитературного языка и высокой практической значимостью [1, с. 48–49].

Специальный экономический тезаурус переводчика характеризуется наличием интегративной системы терминов, основ знаний, представлений, концептов в экономической области знаний, а также ценностных отношений к этой сфере через призму переводческой деятельности, отличающуюся бикультурностью (поликультурностью) и билингвизмом (мультилингвизмом). Профессиональное овладение языком требует от будущего переводчика осознания тезауруса как открытой системы взаимосвязанного накопления, хранения, преумножения информации, знаний, опыта, являющейся информационной, понятийной и концептуальной базой образования, формирования и развития профессиональной личности.

Поскольку двуязычный специальный тезаурус является составляющим компонентом языковой личности переводчика, показателем ее сформированности и готовности к овладению переводческой деятельностью, его формирование становится одним из важнейших условий эффективности лингвистической подготовки переводчика в экономической сфере [1, с. 63–64].

Таким образом, формирование специального тезауруса становится важнейшей задачей будущего переводчика. При этом осознание того, что он будет посредником между специалистами двух научных культур, потребует от него готовности к сопоставлению тезаурусов разных национальных общностей (в нашем случае Франции и России) [1, с. 50–51].

В связи с этим, можно отметить, что его формирование также является одной из главных целей обучения специальному экономическому переводу.

Поставленные цели определяют ориентацию предлагаемой методики на тезаурусный способ обучения переводу, а также на интегративную модель обучения профессионально-ориентированному переводу, предложенную Н.Н. Гавриленко [2]. По ее мнению, наиболее полную картину переводческой деятельности возможно получить только на основании анализа этой сложной деятельности с позиции различных наук. Достижения отечественной лингводидактики могут быть успешно использованы при подготовке переводчиков. Предложенная модель подготовки студентов к деятельности переводчика позволяет интегрировать в процесс обучения такие современные методические подходы, как личностный, деятельностный, социокультурный и дискурсивный.

По мнению исследователей, переводческие навыки могут формироваться при помощи различных упражнений.

Предлагаемая нами система упражнений имеет задачей формирование специального тезауруса переводчика в сфере экономики и развитие экономического компонента специальной переводческой компетенции: все упражнения, включенные в нее, нацелены на развитие переводческих умений, входящих в состав переводческой компетенции; построение системы на базе когнитивных принципов обеспечивает соответствие психологическим особенностям приобретения и усвоения знаний и, наконец, упражнения выбраны с учетом особенностей перевода терминологической лексики; лексики, содержащей этнокультурный аспект; различий экономических текстов, принадлежащих двум разным функциональным стилям: газетно-публицистическому и научному.

Нами предлагается методика поэтапного формирования и развития навыков и умений письменного экономического перевода, при усвоении студентами теоретических знаний в области общей и частной теории перевода, а также практических приемов переводческих трансформаций.

Предлагаемый комплекс упражнений построен по тематическому принципу. В каждой теме есть два

модуля. Модуль «А» включает тексты, взятые из специализированных французских журналов, таких как «Alternatives Economiques», «L'Expansion», освещающих события в области экономики. Этот модуль всегда предшествует следующему модулю «Б», в котором отобраны научные тексты из учебников по экономике, перевод которых представляет больше трудностей для студентов-переводчиков, являющихся специалистами в области языка, а не экономической специальности. В каждом модуле присутствуют следующие виды упражнений:

1. Предпереводческие, которые мы вслед за Л.К. Латышевым, А.Л. Семеновым [4, с. 177] определяем как упражнения, специфика которых заключается в том, что они развивают определенные умения, необходимые для перевода, но перевод как таковой при этом не осуществляется. К этому виду упражнений мы относим упражнения, направленные на формирование двуязычного специального тезауруса в сфере экономики студентов (будущих переводчиков), также упражнения, направленные на формирование навыков и умений всевозможных трансформаций, характерных для специальных текстов экономической тематики.

2. Проблемно-переводческие упражнения, предполагающие выполнение перевода не как такового, а под углом зрения определенной переводческой проблемы: преодоления той или иной типичной переводческой трудности, применения определенного переводческого приема, развития определенного умения, навыка (в нашем случае упражнения, направленные на формирование навыка перевода французских реалий, экономических терминов, различий в переводе текстов газетно-публицистического и научного стилей).

3. Переводческие упражнения предполагают осуществление переводческих действий во всех фазах. Задача упражнений этого типа заключается в создании у обучаемых умения выполнять необходимые коммуникативные действия, входящие в переводческий процесс. Наиболее целесообразным видом переводческого упражнения нам представляется работа со связными текстами.

Эффективность разработанной нами методики была проверена в ходе опытного обучения, проведенного на пятом курсе переводческого факультета в группе будущих переводчиков 501 ФП Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова.

По результатам апробирования авторской методики и проведения постэкспериментального тестасреза количество неправильно переведенных трудностей в экономическом тексте колеблется в диапазоне 17–33%.

Все сказанное выше позволяет сделать вывод о высокой эффективности предлагаемой оригинальной методики обучения студентов переводческих факультетов письменному экономическому переводу с французского языка на русский.

**Библиографический список**

1. *Абдулмянова И.Р.* Формирование специального двуязычного тезауруса как составляющего компонента языковой личности переводчика в экономической сфере (французский язык): Дис. … канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2008 – 210 с.

2. *Гавриленко Н.Н.* Лингводидактические подходы к обучению профессионально-ориентированному переводу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gavrilenko-nn.ru (дата обращения 21.02.2013).

3. *Комиссаров В.Н.* Общие принципы организации обучения переводу // Сб. науч. тр. – М.: МГЛУ, 1996. – С. 23–33.

4. *Латышев Л.К., Семенов А.Л.* Перевод: теория, практика и методика преподавания. – М., 2003. – 192 с.

5. *Трофимова С.В.* Методика обучения общественно-политическому письменному переводу на языковом факультете (на материале французского языка): Дис. … канд. пед. наук. – Орел, 2004. – 156 с.

6. Samuel Laurent Ce qu'il reste de la réforme bancaire de François Hollande // Lemonde. – 19.02.2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.LeMonde.fr (дата обращения 05.03.2013).

# СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37.018.1

**Сизова Мария Александровна**
*кандидат психологических наук*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*Mariasizova1985@yandex.ru*

## К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ*

*В статье представлен анализ феномена «социальный опыт», сформулирован авторский подход к семейному опыту как одному из видов социального опыта.*

***Ключевые слова:*** *преемственность между поколениями, социальный опыт, семейный опыт.*

В современной психологической науке все большее внимание представителей различных научных школ и направлений привлекает к себе проблема межпоколенных отношений в семье. Это обусловлено, прежде всего, тем, что возрождение семейных традиций, поиск и принятие семейного наследия и опыта в настоящее время выступает в качестве личностного и средового ресурса. Отношения и преемственность между поколениями в семье становятся основой, позволяющей ей сохранять групповую идентичность, адаптивно функционировать и успешно преодолевать трудности. В современных исследованиях отмечается позитивная роль сохранения межпоколенных отношений в поддержании целостности семьи, формировании способности преодолевать трудные жизненные ситуации, успешно адаптироваться к возрастным изменениям. Особую актуальность исследованию межпоколенных связей в семье придает противоречивый и вариативный характер межпоколенных отношений в современном обществе (от слитости поколений до максимального межпоколенного разрыва), что позволяет изучить влияние различных типов межпоколенной связи на семью в целом и каждого ее члена.

Исследователи отмечают ресурсность сохранности межпоколенных связей для преодоления трудных жизненных ситуаций (К. Бейкер, Ю.Б. Гиппенрейтер, 2005; Т.А. Петрова, 2008; Е.А. Петрова, 2008); значимость роли прародителей как в воспитании внуков (А.В. Петровский, 1996; О.В. Краснова, 2006; А.В. Камышева, 2006, 2010), так и в сохранении семейной целостности (С.А. Судьин, 2008; Е.В. Куфтяк, 2009, 2010). Так в структуре семейной целостности, предложенной Е.В. Куфтяк, рассматривается трансгенерационный компонент. Трансгенерационный компонент семейной целостности – (лат. trans – через, generation – поколение) отражает процессы, происходящие на протяжении ряда поколений и отношения между ними, т. е. исторические (генетические) особенности системы. Это психологический генофонд или психологическое наследство в каждой семье, влияющие на последующие аспекты целостности семьи, тем самым определяя особенности функционирования семьи» [4; 5]. Содержание трансгенерационного компонента представлено в трех аспектах: когнитивном (семейные мифы, семейная история, семейные сценарии, семейные ценности, семейные нормы и правила), эмоциональном (стиль эмоциональных коммуникаций, чувства, психологический климат семьи) и поведенческом (паттерны взаимодействия, традиции и ритуалы). Форма трансгенерационного компонента отражает характер связи, существующей между поколениями в семье.

М.В. Сапоровская в своих исследованиях анализирует категории «межпоколенные отношения» и «межпоколенная связь», при этом межпоколенная связь трактуется ею как процесс передачи опыта одного поколения и принятия этого опыта другим поколением, межпоколенная связь предполагает передачу и прием опыта как в направлении от предков к потомкам (трансгенерация), так и от потомков к предкам (префигурация)» [9]. Схожие идеи высказывает и С.Г. Спасибенко, отмечая, что межпоколенные отношения всегда включают встречные информационно-деятельностные потоки: от родителей к детям и от детей к родителям [12].

В исследовании семейной функциональности в семьях с разным характером межпоколенных связей, проведенном нами, эти идеи были развиты в разработанной типологии межпоколенных связей в семье, согласно которой выделены три типа межпоколенной связи:

1 тип – *«сохранная преемственность»* – характеризуется двусторонним обменом опытом между поколениями в семье и осознанным наследованием;

2 тип – *«односторонняя передача»* – отражает передачу опыта только в направлении от предков к потомкам и отсутствие осознанности в наследовании;

3 тип – *«нарушенная преемственность»* – сочетает слабую выраженность передачи опыта в направлении от предков к потомкам и осознанности в наследовании опыта [11].

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 13-06-00852).


© Сизова М.А., 2013

Тип межпоколенной связи, преобладающий в семье, во многом обусловливается содержанием транслируемого семейного опыта. Однако категория семейного опыта на сегодняшний день остается малоизученной. Оценивая семейный опыт как один из видов опыта социального, обратимся к исследованиям социального опыта, существующим в междисциплинарном поле науки.

В *философии* категория «социальный опыт» детально проанализирована. А.А. Сидоров, рассматривая данную проблему, выделяет несколько подходов к ее пониманию. Во-первых, социальный опыт – это производное объективной реальности, результат воздействия человека на внешний мир. Во-вторых, социальный опыт фиксирует взаимодействие человека с социальным миром в форме отражения и преобразования. В-третьих, социальный опыт выступает мерой познания объективных законов. В-четвертых, социальный опыт представляет собой социальные условия, под влиянием которых человек формируется как личность. Исследователь определяет содержание социального опыта: в социальный опыт входят знания, умения, навыки индивидов, социальных групп, классов, наций, приобретенные в результате их исторической и совместной деятельности [10].

Содержание социального опыта рассматривалось и другими авторами. Так, П.А. Корнеев под социальным опытом понимает синтез эмпирических знаний о человеческом обществе или его частях, эмпирических оценок социальных фактов, умений вести общественную, политическую и т.п. деятельность, навыков решения тех или иных социальных задач. В.П. Погудин определяет социальный опыт как совокупность содержания приемов, форм, методов, проверенных и оправдавших себя на практике [8].

Исследователями анализировались функции социального опыта. Б.В. Царев выделяет такие гносеологические и социально-практические функции социального опыта, как социально-управленческая, воспитательно-нравственная, адаптивная, формирующая и развивающая систему социального контроля, функция содействия оптимизации социальных систем [13]. Т.Е. Малхасян в качестве основных функций социального опыта рассматривает функции стабилизации общественных отношений, их воспроизводства, обеспечения вектора их направленного развития, регуляции [6]. А.А. Сидоров основной функцией социального опыта считает функцию преемственности, а производными функциями – познавательную, функцию социальной ориентации, регулятивную и преобразовательную. Преемственность, с его точки зрения, является основной функцией, поскольку апробированный на практике способ деятельности служит ориентиром для последующих поколений [10].

Еще одним направлением изучения социального опыта является соотнесение индивидуального и коллективного социального опыта. А.А. Сидоров, рассматривая индивидуальный и коллективный социальный опыт, определяет индивидуальный социальный опыт как жизненный опыт индивида, то есть совокупность знаний, умений и навыков, приобретенных в ходе индивидуальной жизни и направленных на решение ее проблем. Социальный опыт трактуется им как опыт человечества, представляющий совокупность способов деятельности людей, обеспечивающий существование и развитие человечеству путем решения глобальных проблем человеческой истории [10]. Т.Е. Малхасян более широко рассматривает круг носителей социального опыта. В качестве таковых выступают не только индивиды и человечество в целом, но и социальные группы различного порядка и масштаба. Коллективный социальный опыт существует и функционирует через его индивидуальных носителей, но не является простой совокупностью индивидуальных опытов. Социальный опыт существует и воспроизводится не иначе, как через свое воплощение в структуру опыта индивидов в качестве базового компонента последнего. При этом исследователь отмечает, что социальный опыт может существовать как в опыте индивидуальном, так и вне его, в виде вещей, различного рода знаковых систем, социальных институтов, устойчивых моделей поведения и т.д. Социальный опыт, закрепленный в предметных компонентах культуры, далеко не в полном объеме и не всегда сразу трансформируется в опыт индивидов, усваивается ими и реализуется в их деятельности. В зависимости от различных исторических обстоятельств часть этого опыта может более или менее длительное время быть выключенной из актуального обращения, оставаться невостребованной. В ходе усвоения личностью социальный опыт трансформируется, индивидуализируется. Лишь благодаря таким трансформациям он получает возможность интегрирования в структуру человеческой личности [6].

Таким образом, в философских исследованиях социального опыта раскрывалось его содержание, основные функции, виды, анализировалось соотнесение индивидуального и коллективного социального опыта.

Исследования в области *педагогики* и *социологии* более ориентированы на практику. Н.Ф. Головановой изучались психолого-педагогическая структура и характерологические аспекты социального опыта младшего школьника как основа его социализации и воспитания. Сам процесс социализации определялся ею как процесс включения ребенка в организованную систему многообразного социального опыта [1]. Е.П. Поповой изучалось усвоение социального опыта в условиях комплекса «школа-детский сад» [7], а А.Б. Котовой преем-

ственность социального опыта рассматривалась в рамках изучения социализации молодежи в вузе [2]. О.А. Котова [3] и И.В. Ющенко [14] исследовали трансляцию социального опыта в семье.

Таким образом, в социологических и педагогических исследованиях феномен преемственности социального опыта рассматривается в контексте проблем воспитания и социализации ребенка в различных социальных институтах: семье, дошкольном образовательном учреждении, школе, учреждениях профессионального образования.

На основе анализа имеющихся исследований социального опыта мы можем сформулировать собственный подход к пониманию одного из видов социального опыта – социального опыта семьи.

Под *социальным опытом семьи* (или *семейным опытом*) мы понимаем синтез знаний, отношений, эмоциональных состояний, навыков семьи и входящих в нее членов, приобретенных в результате исторической деятельности семьи и передаваемых от одного поколения другому. Семейный опыт осознается его носителями лишь частично. Как и социальный опыт в целом, он может быть актуален для члена семьи, применяться им каждодневно, может носить скрытый характер и быть востребованным только в определенных ситуациях. Семейный опыт может выступать ресурсом, позволяющим члену семьи преодолевать трудности, налаживать эффективное взаимодействие с другими людьми и т.д., однако он может носить и травмирующий характер. Семейный опыт обладает рядом функций. Во-первых, это функция преемственности, которая отражает базовую способность семейного опыта к трансляции между поколениями. Во-вторых, это познавательная, воспитательная и регулятивная функции, свидетельствующие о способности семейного опыта формировать у членов семьи представления о мире (в том числе о семье, о взаимоотношениях людей; в целом, о модели жизни) и ценностные ориентации, отношение к тем или иным событиям, регулировать деятельность членов семьи через транслируемые поведенческие навыки. В-третьих, адаптивную и стабилизирующую функции, которые позволяют семье сохранять свою целостность и успешно приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям.

Таким образом, анализ подходов к пониманию феномена социального опыта, существующих в философских, социально-педагогических, психологических науках, позволил нам сформулировать собственный подход к феномену семейного опыта как одного из видов опыта социального.

**Библиографический список**

1. *Голованова Н.Ф.* Педагогические основы социализации младшего школьника: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996.

2. *Котова А.Б.* Социальные детерминанты социализации молодежи в вузе: Дис. ... канд. соц. наук. – Ростов-на-Дону, 1999.

3. *Котова О.А.* Воспитательные стратегии российской семьи в современных условиях: Дис. ... канд. соц. наук. – Курск, 2004.

4. *Куфтяк Е.В.* Психология семейного совладания: Автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 2011.

5. *Куфтяк Е.В.* Психология семьи: регуляция и защита. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.

6. *Малхасян Т.Е.* Социальный опыт: сущность, источники формирования, функционирование (социально-философский анализ): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ереван, 1992.

7. *Попова Е.П.* Формирование социального опыта детей в условиях комплекса «школа-детский сад»: Дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1998.

8. Преемственность поколений как социологическая проблема: коллективная монография. – М., 1973.

9. *Сапоровская М.В.* Теория и практика исследования межпоколенной связи в семейном контексте // Психологические исследования: электронный научный журнал – 2009. – № 3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.psystudy.ru

10. *Сидоров А.А.* Социальный опыт. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1987.

11. *Сизова М.А.* Взаимосвязь межпоколенных отношений и функциональности семьи: Дис. … канд. психол. наук. – Кострома, 2012.

12. *Спасибенко С.Г.* Поколения как субъекты общественной жизни // Социально политический журнал. – 1995. – № 4. – С. 101–109.

13. *Царев Б.П.* Исторический опыт как проблема социального познания: Дис. ... канд. филос. наук. – Куйбышев, 1985.

14. *Ющенко И.В.* Социальный опыт и его трансляция в семьях с разным уровнем адаптированности: Дис. ... канд. социол. наук. – Ставрополь, 2006.

УДК 159.9:316.6

**Плешаков Владимир Андреевич**
*кандидат педагогических наук*
**Угольков Николай Владимирович**
*Московский педагогический государственный университет*
*dionis-v@yandex.ru, bado2004@inbox.ru*

# ИНТЕРНЕТ КАК ФАКТОР КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЕЖИ

*Интернет рассматривается как социокультурный феномен, социальный институт и фактор социализации. Обоснованы специфические социализирующие возможности интернет-среды для молодежи.*

***Ключевые слова:*** *Интернет, киберсоциализация, социализация в интернет-среде, социально-педагогический потенциал Интернета, молодежь.*

Развитие информационно-коммуникационных технологий во всех сферах человеческой жизнедеятельности, всеобщая информатизация и усиление возможностей современных компьютерных, электронных и цифровых коммуникаций на протяжении последних двадцати-тридцати лет приводят к глубоким изменениям в жизни каждого человека.

Целая плеяда мыслителей и учёных XX века (Ю. Хаяши, Ф. Махлупа, Т. Умесао, М. Порат, Й. Массуда, Т. Стоунер, Р. Кац и др.) называют 20-е столетие эпохой становления и развития информационного общества, говоря о вхождении человечества в историческую фазу эволюционного развития цивилизации. В этом контексте одним из самых значимых событий второй половины XX века для человечества является создание Интернета. Сеть Интернет, как глобальный современный сектор киберпространства, являясь всемирной системой объединённых компьютерных сетей, обеспечивающей хранение и обмен информацией, стала самостоятельным полноценным пространством – интернет-пространством социализации человека, неограниченный доступ к которому в XXI веке имеют жители 152 стран мира.

Интернет имеет некоторые международные (интернациональные), национально-этнические, конфессионально-религиозные и региональные особенности, задающие контекст киберсоциализации человека в интернет-пространстве. Фактический барьер в плане использования возможностей Интернета, отделяющий тех, кто пользуется веб-ресурсами, веб-сервисами и тематическими онлайн-услугами, от тех, кто ими не пользуется, проходит по таким критериальным признакам, как образование, пол, возраст, материальное благосостояние и географическое местоположение пользователей (городские или сельские районы). Нужно сказать, что основные препятствия к пользованию Интернетом не обязательно связаны с инфраструктурой и доступом. В настоящее время большинство городов мира предоставляют публичный доступ в Интернет для тех, кому это доступно по цене; есть точки бесплатного доступа Wi-Fi. Это наводит на мысль о том, что существуют самые широкие возможности для расширения возможностей пользования Интернетом путем устранения на государственном уровне таких препятствий, как его недоступность по цене, недостаточность или отсутствие навыков использования.

Основатель признанной научной школы «Социализация и воспитание (психологическая школа в области социальной педагогики)», член-корреспондент РАО, д.п.н., профессор А.В. Мудрик пишет, что «сам Интернет в целом может рассматриваться как феномен культуры, обладающий семиотическими и психологическими особенностями…», а также специфическими социально-педагогическими особенностями: «…Ресурсы Интернета представляют собой новые культурные средства, опосредствующие жизнедеятельность современного человека и способные оказать влияние на формирование не только личности, но и его высших психических функций» [2, с. 78].

На рубеже XX–XXI вв. человек, будучи человеком разумным, представителем вида Homo Sapiens, становится ещё и человеком, социализирующимся в киберпространстве, – «Homo Cyberus'om», вставшим на путь киберсоциализации.

*Киберсоциализация человека* (от англ. *Cyber-* – в настоящий момент, связанный с компьютерными и цифровыми технологиями, в особенности, со всемирной глобальной сетью Интернет, <u>префикс</u>, который используют, ссылаясь на различные электронные и/или сетевые ресурсы, информацию, объекты, события, когда идёт разговор о компьютерной технике + англ. *Socialization* – социализация) – *социализация личности в киберпространстве* – процесс качественных изменений структуры самосознания личности и потребностно-мотивационной сферы индивидуума, происходящий под влиянием и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных, цифровых и компьютерных технологий в контексте усвоения и воспроизводства им культуры в рамках персональной жизнедеятельности [4, с. 24].

За фактически 50 лет своего существования и активного развития Интернет, согласно резолюции ООН от 3 июня 2011 года, официально признан достоянием всего человечества. Доступ в Сеть считается одним из базовых прав человека, что само по себе свидетельствует об особом статусе

© Плешаков В.А., Угольков Н.В., 2013

этого мегафактора социализации (наряду с космосом, планетой, Миром) и даёт основание относить Интернет именно к мегафакторам киберсоциализации (наряду с киберпространством, WWW, сотовой (мобильной) связью).

Современный Интернет славится своими многочисленными ресурсами и сервисами, созданными для нужд человека: WWW, тематические интернет-порталы, бесчисленные сайты, поисковые системы, интернет-телевидение, интернет-радио, блогосфера, вики-проекты, IP-телефония, социальные сети интернет-среды, электронная почта, форумы, чаты и средства мгновенного обмена сообщениями, интернет-аукционы, интернет-магазины, файлообменные сети, многопользовательские онлайн-игры, электронные платежные системы, интернет-реклама и т.д.

В своем докладе на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19–20 апреля 2010 г. вице-президент Российской академии образования Д.И. Фельдштейн, говоря об актуальных и приоритетных направлениях исследований современной психолого-педагогической науки, чётко обозначил: «Надо научиться и научить отношениям с Интернетом и отношению к нему» [6, с. 17]. А.В. Мудрик, отмечая, что «Интернет играет существенную роль в социализации его пользователей» [2, с. 77], пишет: «Использование Интернета как одной из информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-технологии) в сфере образования, которое я рассматриваю в качестве одного из процессов, образующих социальное воспитание, находится в центре, если не на острие внимания исследователей» [3, с. 37].

Активная эволюция и перманентное развитие Интернета, создание новых каналов обмена информацией в масштабах городов, регионов, стран, континентов и всего мира в целом оказывают всё возрастающее влияние как на природу, так и на интенсивность социальных коммуникаций, обеспечивая взаимную интеграцию культур и знаний.

Развитие глобальных информационно-коммуникационных систем, к которым, безусловно, относится и сеть Интернет, всегда сопровождалось трансформацией сложившихся и утверждением новых культурных норм и ценностей, способов деятельности и самореализации, что в наибольшей своей степени проявляется в среде молодёжи. Молодые поколения наиболее активно используют современные возможности Интернета, рассматривая всемирную глобальную сеть как доступный источник получения информации, среду для общения и самореализации, творческой и досуговой деятельности, которая детерминируется новым характером отношения людей в Сети и отражает современные пути социальной эволюции информационного общества, а сама сеть Интернет предстаёт как глобальная социальная и культурная сфера: новая социокультурная среда.

Примечательно, что по данным ВЦИОМ от 02.08.2012 года (Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ проведён 21–22 апреля 2012 г. Опрошено 1600 человек в 138 населенных пунктах в 46 областях, краях и республиках России. Статистическая погрешность не превышает 3,4%), *«наиболее заметен рост доверия к Интернету: в 2008 году информации, получаемой в Сети, доверяли 49% опрошенных, сегодня – уже 64%»* [1].

Вместе с тем, проведённое нами исследование показало, что использование в реальной образовательной практике развивающих и воспитательных возможностей сети Интернет представлено лишь в отдельных аспектах своего проявления. Так, в школьных и вузовских программах обучения преобладают в основном технико-технологические, а также информационные аспекты изучения Интернета. Так, по словам А.Н. Сергеева, «сеть Интернет рассматривается, например, как основа для изучения тех или иных сетевых технологий, используется как справочный (информационный) ресурс в контексте организации доступа к специально подготовленным образовательным сайтам, связывается с реализацией дистанционных образовательных технологий для обучения в условиях территориальной разделённости» [5, с. 5]. При этом социально-педагогический потенциал Интернета как социокультурного феномена, социального института и фактора позитивной социализации молодёжи, к сожалению, целенаправленно практически не используется.

Опираясь на многочисленные социологические, социально-педагогические и психологические исследования Е.П. Белинской, Е. Блохиной, С.В. Бондаренко, И.А. Васильевой, А.Е. Войскунского, И. Голдберга, Е.И. Горошко, В.В. Гудимова, А.Е. Жичкиной, М. Иванова, Л.Ю. Иванова, Т. Келера, А.В. Минакова, А.В. Мудрика, И. Паравозова, В.А. Плешакова, В.В. Нестерова, М.Ю. Сидоровой, Ф.О. Смирнова, Дж. Сулера, В. Фриндте, Н.И. Чудовой, И. Шевченко, К.С. Янг и многих других учёных, связанные с изучением специфики социализации, общения и поведения в Интернете подрастающих поколений, мы пришли к выводу, что Интернет как социокультурный феномен и социальный институт обладает рядом специфических социально-педагогических характеристик, детерминирующих процесс социализации молодёжи.

Интернет представляет собой оригинальную среду социокультурного развития молодёжи, которая обладает специфическими характеристиками, отличающими сеть Интернет как современный социальный институт от других (классических) социальных институтов (семья, образование, воспитание, здравоохранение, государственная власть, религия и др.), а именно:

1) локализацией в киберпространстве, что обуславливает интеграцию всех остальных социальных

институтов в интернет-среде и детерминирует их влияние на социализацию молодёжи;

2) особыми возможностями удовлетворения и/или квазиудовлетворения многочисленных потребностей современной молодёжи в интернет-среде;

3) потенциалом трансформации структуры самосознания личности в процессе и в результате овладения и трансляции представителями молодёжи культурных ценностей, норм и правил поведения в Интернете.

Интернет как наиболее активно развивающийся современный сектор киберпространства представляет собой специфический фактор социализации, является фактором особого вида социализации – киберсоциализации – и имеет уникальный социально-педагогический потенциал, характеризующийся такими особенностями социализирующей интернет-среды, как: доступность, мобильность и оперативность, относительная безопасность и анонимность, свобода самовыражения, способными активно влиять как на позитивные, так и на негативные потенции в процессе социализации молодёжи в Интернете.

Конструктивным способом использования социально-педагогического потенциала Интернета в реализации задач социального воспитания, способствующих позитивной социализации молодёжи, является целенаправленная и систематическая психолого-педагогическая работа со школьниками и студентами, их родителями, а также учителями и преподавателями ВУЗа по формированию культуры социализации и киберсоциализации в Интернете.

Позитивной социализации в Интернете способствует соблюдение ряда социально-педагогических условий, при которых Интернет становится одним из ведущих институтов социализации современной молодёжи, а именно:

1) постоянный мониторинг и повышение социальных и воспитательно-образовательных потенций интернет-среды;

2) использование Интернета для воспитательно-образовательных целей, реализуемых учреждениями образования;

3) построение эффективной школьной и вузовской системы социального воспитания на основе возможностей и ресурсов интернет-среды;

4) повышение ценностной значимости социального воспитания и инициирование должного внимания к проблемам социализации молодёжи в Интернете со стороны классических социальных институтов, в первую очередь, государства, общества, семьи.

Наше исследование показало, что использование социально-педагогического потенциала Интернета как фактора позитивной социализации молодёжи будет более эффективно, если:

– системно применяется специальное знание о киберонтологии личности, феноменологии процесса киберсоциализации человека, киберпедагогике;

– изучены социализирующие возможности Интернета как социокультурного феномена и социального института;

– целенаправленно создаются социально-педагогические условия повышения эффективности позитивной социализации молодёжи в Интернете;

– используются превентивные меры в части профилактической психолого-педагогической работы со школьниками и студентами, их родителями, а также учителями и преподавателями ВУЗа по предотвращению негативных последствий киберсоциализации.

При этом необходимо помнить, что Интернет создает условия для относительно социально контролируемой социализации молодёжи, поскольку вместе с подключенными к Сети устройствами служит для развития и планомерного функционирования информационного общества, образуя интернет-пространство – особую среду для киберсоциализации человека. При этом контекст киберсоциализации молодёжи в интернет-среде существенно определяется воспитанием (социальным, семейным, религиозным, контрсоциальным, коррекционным) конкретного человека в условиях реальной жизнедеятельности. Интернет создает условия для относительно направляемой социализации молодёжи путем влияния на жизнедеятельность людей, включенных в процесс киберсоциализации в интернет-среде не непосредственно, а опосредованно многочисленными тематическими веб-ресурсами и веб-сервисами (интернет-порталы, сайты, поисковые системы, блогосфера, социальные сети интернет-среды, электронная почта, форумы, чаты и средства мгновенного обмена сообщениями, онлайн-игры и т.п.), ставшими макро- и мезофакторами киберсоциализации, в зависимости от частоты их использования, основных функций и степени значимости для личности. Интернет создает условия для стихийной социализации молодёжи, т.к. влияние разных веб-ресурсов и веб-сервисов имеет относительно спонтанный характер, определяемый контекстом настоящей деятельности человека, его интересами, настроением, желаниями, ожиданиями и т.д. Самоизменение представителей молодых поколений в процессе киберсоциализации в Интернете может быть как позитивным, так и негативным. Позитивное самоизменение в процессе киберсоциализации в интернет-среде возможно за счет конструктивного использования тематических и полифункциональных веб-ресурсов и веб-сервисов для удовлетворения многочисленных потребностей личности. Негативное самоизменение в процессе киберсоциализации в интернет-среде возможно в процессе формирования интернет-аддикции с её отрицательными для человека последствиями. И именно в результате самоизменения представи-

телей молодых поколений в процессе киберсоциализации в Интернете происходит (или, к сожалению, не происходит) формирование общей киберкультуры (культуры киберсоциализации) личности.

Таким образом, Интернет по праву можно считать не только фактором, но институтом социализации, в интернет-пространстве происходит непосредственно интернет-социализация молодёжи, как частный (но объёмный) вид киберсоциализации – особого вида социализации.

**Библиографический список**

1. Вся правда – в телевизоре? // Пресс-выпуск № 2081 –[Электронный ресурс] – Режим доступа: http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112941

2. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. — 568 с.

3. *Мудрик А.В.* Воспитательные ресурсы Интернета // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – № 4. – С. 37–39.

4. *Плешаков В.А.* Теория киберсоциализации человека / под общ. ред. А.В. Мудрика. – М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011. – 400 с.

5. *Сергеев А.Н.* Подготовка будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах Интернета: Дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб., 2010. – 359 с.

6. *Фельдштейн Д.И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития (доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19–20 апреля 2010 г. // Вопросы воспитания. – 2010. – № 2. – С. 9–20.

УДК 821.161.1.09

**Большакова Татьяна Юрьевна**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*Bolshakova64@eandex.ru*

# О ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПОТЕНЦИАЛЕ АВТОРСКИХ СКАЗОК Е.В. ЧЕСТНЯКОВА КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ОСНОВЫ ДУХОВНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*В статье исследуется использование народных сказок и авторских сказок Е.В. Честнякова в качестве содержательной основы театрализованных игр школьников.*

***Ключевые слова:*** *сказка, авторская сказка Е.В. Честнякова.*

Сказка – эпический жанр устного народного творчества; прозаический устный рассказ о вымышленных событиях в фольклоре разных народов. Передовые просветители и педагоги А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др. всегда были высокого мнения о педагогическом значении народных сказок и их психологическом воздействии на ребенка. Не вдаваясь в подробный анализ сказки, можно долго перечислять очевидные достоинства, наделяющие сказку огромной притягательной силой: народность, оптимизм, увлекательность сюжета, образность и забавность, дидактизм; свобода от национальной ограниченности. Сказки отражают лучшие черты народа: безграничную преданность родине; всесильность сплоченных людей и обреченность человека, оказавшегося вне общества; трудолюбие, одаренность, стремление к знаниям и любовь к книге – источнику мудрости.

Подобное мнение многим учителям, воспитателям и родителям покажется, неоспоримым. Тем не менее, в современной педагогической литературе, различных источниках СМИ и интернета встречаем не столь однозначные мнения о роли сказки в системе ценностей имплицитной практики воспитания. Встречаются утверждения о том, что в русских народных сказках своеобразной «стартовой» ценностью выступают следующие *этнохарактеристики*: эзотеричность российского менталитета, т.е. постоянное ожидание чуда; «Великая Российская Мечта» или желание разом, одним махом покончить с бедностью; уклонение от тяжелого крестьянского труда, бездеятельность, лень, приоритет отдыха над работой, ориентация на безделье, праздность; отсутствие желания что-либо производить при наличии страстного желания иметь как можно больше; ненависть ко всему основательному, трудолюбивому, зажиточному [1].

Не оспаривая подобные мнения, согласимся с Г.Н. Волковым, призывающим не идеализировать устои народной, особенно старой деревенской жизни, т.к. они содержали немало противоречивого, угрюмого, черного, заскорузлого. Эти противоречия, порождаемые историческими условиями, накладывали свой отпечаток и на народные педагогические традиции. «Тем не менее, духовную жизнь народа всегда определяли труд, душевный талант и человечность, именно они способствовали воспитанию подлинно народных характеров» [2].

Одним из таких «подлинно народных характеров» является Ефим Васильевич Честняков (1874–1961) – личность многогранная, цельная, глубокая, не поддающаяся «всеобъясняющему» определению. По мнению одних, он – крестьянский худож-


© Большакова Т.Ю., 2013

ник, мыслитель, автор словесности, другие знают его, как чудесного сказочника и создателя необычного глиняного театра. Одно очевидно, Честняков жил и творил среди своего народа и не был отделен от него «ни особенностью своего «возвышенного» ремесла, ни образом жизни» (В. Серебровский).

Авторские сказки Е.В. Честнякова «Иванушко» и «Сергиюшко» являются отражением духовных сокровищ народа, его многовековой культуры, творческих способностей и деятельности, учат состраданию и доброте, о самом важном и сложном рассказывают доходчиво и просто, их мудрый мир учит мечтать и фантазировать, отрывая от обыденности. Е.В. Честняков так пишет о значении фантазии и сказки в жизни людей: «Фантазия – она реальна. Когда фантазия сказку рисует, это уже действительность… и потом она войдет в обиход жизни так же, как ковш для питья. И жизнь будет именно такой, какой рисует ее наша фантазия» [3].

Красной строкой через все его литературные произведения проходит идея «благостного культурного труда». Укором лени, бездеятельности звучат строки Честнякова: «Жить трудом не все мы рады, // А мечтать про винограды, // Сказки слушать любим все // О довольстве и красе…» Мечта Честнякова об освобождении от тяжелого физического труда – это не ориентация на безделье и праздность, а «величайшее благо для людей – благословение на духовную жизнь» [3].

В сказке «Чудесное яблоко» Е.В. Честняков решает проблему соотнесенности индивидуального и коллективного, бесконечно малого и бесконечно большого. Для ребенка понятна мысль автора, что чудесное яблоко смогли доставить в деревню только тогда, когда в это дело включились все «довыгребу» жители деревни. Тележку-ондрец, нагруженный огромным яблоком, удалось сдвинуть с места лишь после того, как его начал подталкивать самый маленький ребенок. Яблоко, ставшее в древних мифах и сказках плодом раздора, у Честнякова – символ изобилия, достигаемого людьми только в общем, радостном и свободном труде, а самый маленький и слабый становится нужным и значимым в общем деле. Бесконечно малое имеет в мире свой смысл, свое значение, бесконечно большое складывается из бесконечно малого, без последнего нет первого.

В сказках Е.В. Честнякова обнаруживает себя целая философская концепция, мудрая и высокопоэтическая, а также огромные ресурсы слова, словесных средств и методов. Его сказки, свидетельствуя о необыкновенных возможностях и духовном потенциале русского языка, не позволяют забывать о подлинных духовных ценностях, органически присущих российскому менталитету, русской культуре. Ведь именно на их основе формировался истинно русский человек, причастный к традиционным ценностям общего дела, соборности, общей заботы о благе Отечества.

Творческое наследие Е.В. Честнякова (сказки, глинянки, живопись); его мечты о «чудесно прекрасной жизни» находят воплощение в педагогической практике педагогов Костромского края. В качестве иллюстрации воспользуемся примером детско-подросткового театра-студии «Ефимов ключик», созданного нами с опорой на педагогические идеи Е.В. Честнякова (принятие ребенка как данности; воспитание посредством включения в «могучую универсальную культуру»; синкретичность искусства, в котором живопись, скульптура, поэзия, музыка, живое слово неразделимы; творчество, а не шаблон в воспитательном процессе и др.).

Реализация данных идей позволила создать театр, в котором слились воедино сказка, игрушка, живопись, музыка, искусство импровизации, художественные слова и др. Детские рисунки, глиняные фигурки, роспись и резьба по дереву становились конкретными зрительными образами, участвующими в создании целостного действа – спектакля по мотивам творчества Е.В. Честнякова. Необычная форма и содержательная основа спектаклей мотивировала детей на изучение истории создания глиняной игрушки, народного художественного творчества, фольклора многонациональной России и других стран. Учащиеся проводили сбор краеведческого материала о народных промыслах, ремеслах, могли попробовать себя в роли сценаристов, театральных художников, сказочников. Юные актеры в ходе репетиций озвучивали созданных ими героев. В результате индивидуальных и коллективных усилий создавалось театрализованное действо, в котором синтезированы различные виды искусства: фольклор, живопись, скульптура, театр, музыка, танец.

Когда-то Е.В. Честняков написал следующие строки: «В том и красота, чтобы человек возвышался над жизнью в искусстве. Человек создает красоту жизни, и чем дальше, тем выше ее красота» [3]. Использование сказок, реализация интегративной практики Е.В. Честнякова в духовно-практической деятельности школьников позволяет сделать следующие выводы:

– во-первых, авторские сказки Е. В. Честнякова, русские народные сказки и сказки других этносов помогают школьникам идентифицировать себя с историей и культурой своего народа, а тем самым и со страной, в которой различные формы социальной жизни ориентированы, в том числе, и на народную культуру и на общие для данного этноса историю и систему ценностей;

– во-вторых, использование сказок как содержательной основы духовно-практической деятельности помогает самоформированию и саморазвитию следующих качественных характеристик школьников: эстетического мировоззрения; потребности в прекрасном, способности к художественному мышлению и тонким эмоциональным отно-

шениям; стимулирует художественную самодеятельность;

– в-третьих, экологичность содержания воспитательного процесса реализуется через естественность или *«детскость»* отношений участников духовно-практической деятельности (взрослых и детей). *«Детскость»* понимается нами как способ мировосприятия и миростроительства; как вера в возможность невозможного и задор для того, чтобы попытаться воплотить самые нелепые идеи и мечты; как кратчайший путь к креативности, свободе фантазии, оптимизму и уверенности в успехе.

**Библиографический список**

1. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.

2. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

3. *Серебровский В.* Ефим Честняков – подлинно народный мастер // Новые открытия советских реставраторов. – М.: Советский художник, 1985.

4. *Игнатьев В.Я.* Ефим Васильевич Честняков. – М.: Изд-во «Теза», 1995. – 127 с.

# ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 371

**Верхорубова Оксана Викторовна**
*кандидат педагогических наук, доцент*
*Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского*
*Oks.verkhorubova@ yandex.ru*

## ЗДОРОВЬЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

*Статья посвящена обоснованию важнейших ценностей в педагогическом образовании, таких, как «здоровье» и «здоровый образ жизни». В статье автором приводятся различные определения данных феноменов и раскрываются педагогические возможности их развития.*

***Ключевые слова:*** *здоровье, культура здоровья, уровни и показатели здоровья.*

Одной из важнейших ценностей в педагогическом образовании является здоровье обучающихся. Проблема здоровья и оздоровления подрастающего поколения является приоритетным и стратегическим направлением мирового сообщества, государства и образования. Не случайно в «Законе об образовании» определено, что одной из обязанностей обучающихся является забота о сохранении и укреплении своего здоровья, стремление к нравственному, духовному и физическому развитию и самосовершенствованию [12, с. 33]. А в ст. 41 того же закона указано, что образовательные учреждения несут ответственность за организацию и создание условий охраны здоровья обучающихся [12, с. 31].

Следовательно, понятие «здоровье» на современном этапе является важнейшей педагогической ценностью как для самих обучающихся, так и для педагогов.

В данной статье мы обратили внимание на обоснование теории и практики культуры здоровья и путей развития здорового образа жизни и показали педагогические возможности поддержания данного феномена.

Вполне очевидно, что здоровье является одной из главных жизненных ценностей, которая занимает самую высокую ступень в иерархии потребностей человека, и его высокий статус можно выразить словами Сократа: «Здоровье не все, но все без здоровья – ничто». Здоровье обеспечивает гармоническое развитие личности и определяет работоспособность человека в производственной деятельности. Именно здоровье является предпосылкой к познанию окружающего мира, к самоутверждению человека. Здоровье, по мнению ученых, может быть одним из важных условий достижения счастья человека.

В настоящее время насчитывается около 300 определений понятия «здоровье» и десятки различных концепций. До сих пор ученые так и не пришли к единому мнению относительно определения данной дефиниции. В подавляющем большинстве работ подчёркивается, что абсолютное здоровье является абстракцией. Здоровье человека является медико-биологической, социальной и педагогической категорией, определяемой, в конечном счёте, природой и характером общественных отношений, социальными условиями и факторами.

Именно поэтому ученые-медики понятие «здоровье» связывают с окружающей средой [1; 3; 4; 5; 6]; философы и социологи рассматривают здоровье как «состояние нормального функционирования организма, при котором человек может выполнять общественные и биологические функции [7; 12]; психологи видят в определении понятия «здоровье» нормальное функционирование физиологических, психических процессов [14]. Кроме того, здоровье рассматривается как высшее проявление человеческого духа [11].

Таким образом, исследователи единодушны во мнении, что здоровье является сложным многокомпонентным и интегративным феноменом.

Здоровье человека анализируется учеными на нескольких уровнях: как общественное здоровье (здоровье населения, региона, области, города), индивидуальное здоровье, групповое здоровье.

Первый уровень отражает здоровье населения всего государства, региона, области, города и определяется совокупностью индивидуальных характеристик, выраженных в статистических и демографических показателях, т.е. общественное здоровье.

Второй уровень представляет собой показатели здоровья малых групп: социальных, этнических, классных, школьных коллективов и др., т.е. групповое здоровье.

Третий уровень – это здоровье отдельно взятого индивида, характеризующееся гармоничной совокупностью структурно-функциональных данных организма, адекватных окружающей среде и обеспечивающих его оптимальную жизнедеятельность, т.е. индивидуальное здоровье [15, с. 6].

Чаще всего здоровье рассматривается как нормальное функционирование организма на всех уровнях организации и отсутствие болезненных состояний и изменений, как «естественное состояние организма, характеризующееся его полной

© Верхорубова О.В., 2013

уравновешенностью с биосферой и отсутствием выраженных болезненных изменений» [13]. Данный подход предполагает нормоцентрированную методологию исследования здоровья, основанную на выявлении среднестатистических показателей нормы функционирования организма и формулировании универсальных рекомендаций по сохранению индивидуального здоровья. Универсальность понимания здоровья с позиций нормоцентрированного подхода составляет его сильную сторону, но в этом кроется и ряд методологических ограничений.

Во-первых, очень трудно определить четкую границу между нормой и патологией, даже рассматривая только соматические аспекты здоровья. В области психики разделение нормы и ненормы еще сложнее. На практике исследователям приходится вводить понятия «предболезнь», «пограничное состояние», «адаптационный синдром» и тому подобные, чтобы обозначить отклонения от нормы, не являющиеся патологией. Во-вторых, новейшие достижения в области медицины и биологии показали, что норма функционирования у каждого организма индивидуальна и изменяется на разных этапах онтогенеза.

Исследуя феномен «здоровье человека», О.С. Васильева и Ф.Р. Филатов (2001) приходят к выводу о том, «что здоровье не может быть ограничено рамками нормальности уже потому, что все однажды устоявшееся, привычное и нормальное с течением времени неизбежно исчерпывает себя и преодолевается в ходе духовного, социального и личностного развития, тогда как стремление быть здоровым исконно, имманентно присуще человеческой душе, а потому не может быть преодолено как нечто отжившее» [10, с. 7].

Таким образом, нормоцентрированный подход по отношению к здоровью неправомерен, так как представления о здоровье детерминированы определенным социокультурным подтекстом, в котором они формируются.

В последние десятилетия, благодаря работам таких известных отечественных ученых, как Н.А. Агаджаняна, Н.М. Амосова, Р.И. Айзмана, И.И. Брехмана, В.П. Казначеева и др., представление о здоровье существенно изменилось [1; 2; 3; 9; 13].

И.И. Брехман одним из первых предложил информационно-психологическую трактовку сущности здоровья: «Здоровье человека – его способность сохранять соответствующую возрасту устойчивость в условиях резких изменений количественных и качественных параметров потока сенсорной, вербальной и структурной информации» [9, с. 27].

В.П. Казначеев подчеркивает, что здоровье – это динамическое состояние, включающее «процесс сохранения и развития физиологических свойств, потенций психических и социальных. Процесс максимальной продолжительности жизни при оптимальной трудоспособности и активности» [13, с. 55].

В своей трактовке понятия «здоровье», отечественные и современные ученые акцентируют внимание на интегративных показателях человека, подчеркивая, что здоровье человека – это, прежде всего, процесс сохранения и развития его психических и физических качеств, оптимальной работоспособности и социальной активности, хотя и выделяют в этом определении различные характеристики: здоровье как состояние; здоровье как норма; здоровье как способность к развитию; здоровье как мера адаптации человека» и др.

Определение составляющих здоровья строится на концептуальной основе представления об организме как единой, целостной и саморегулирующейся системе.

Таким образом, здоровье целесообразно рассматривать как баланс четырех основных составляющих: физического, психического, социального и нравственного компонентов. Методологической основой для такого представления является целостная (холистическая) модель здоровья.

Физическое здоровье составляет уровень роста и развития органов и систем организма. Основу его составляют морфологические и функциональные резервы, обеспечивающие адаптационные процессы. Таким образом, человек должен заботиться о своем физическом здоровье и развиваться в соответствии со своими возрастными особенностями.

Психическое здоровье представляет собой состояние психической сферы человека. Она определяется эмоционально-волевым и мотивационно-потребностным компонентами личности и зависит от самосознания личности и осознания ею ценности собственного здоровья и здорового образа жизни. Психическое здоровье – это состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию. Психическое или душевное здоровье относится к разуму, интеллекту, эмоциям (психологическое благополучие, уровни тревоги и депрессии, контроль эмоций и поведения и познавательные функции).

Нравственное здоровье – это система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в социальной среде. Нравственное здоровье определяется теми моральными принципами, которые являются основой социальной жизни человека, в нашем случае, в социальной жизни обучающегося. Отличительными признаками нравственного здоровья являются: сознательное и ответственное отношение к учебе и общественной жизни, овладение сокровищами культуры, активное неприятие нравов и привычек, противоречащих нормальному образу жизни современного студента. Нравственно здоровым людям присущ ряд общечеловеческих качеств, таких, как доброта, честность, открытость, чуткость и т.д.

Социальное здоровье – это степень социальной адаптации человека в обществе, наличие предпосылок для разносторонней и долговременной активности в социуме. Социальное здоровье также принято рассматривать в аспекте адаптации как приспособление к условиям общественной жизни [13, с. 13].

Рассматривая компоненты здоровья и представляя данный феномен как сложную систему, отметим характеристики этой системы, которые необходимо учитывать в образовательном процессе:

1) антропологичность – обусловлена тем, что в рамках здоровьесберегающего образования ведется речь о здоровье только человека, что требует учета его психической, духовной и социальной составляющих;

2) интегральность – связана с тем, что здоровье и реализация процесса его сохранения осуществляется с учетом всех знаний о человеке, добытых науками, в которых он является предметом изучения; а это обеспечивает сохранение целостности человека, способствует достижению здоровья в единстве всех его составляющих, определяет способ отбора из наук о человеке таких необходимых и достаточных знаний, которые позволяли бы эффективно сохранять, укреплять и наращивать здоровье;

3) личностно-ориентированная направленность процесса сохранения здоровья – детерминирована тем, что индивид является одновременно и субъектом и объектом своей деятельности по творению своего здоровья, в то время как практически во всех науках, изучающих человека, субъект и объект разведены во времени и пространстве;

4) педагогическая направленность процесса формирования культуры здоровья – в рамках целостного педагогического процесса проявляется в том, что педагоги и обучающиеся учатся быть здоровыми, приобретая определенные знания о здоровье и соответствующие умения;

5) гуманистичность – обусловлена признанием здоровья главной ценностью человеческой жизни [16, с. 14].

Для сохранения здоровья принципиальное значение имеет образ жизни человека, он определяет здоровье на 50%. Н.Е. Щуркова, подчеркивая важность освоения образа жизни, достойного Человека культуры, непосредственно связывает этот процесс с ценностью здоровья. По убеждению этого ученого, жизнь человека должна быть наполнена высокодуховным содержанием, в котором присутствуют три классические ценности: ИСТИНА, ДОБРО и КРАСОТА. Педагог, по ее мнению, должен обладать главными ценностями и способствовать формированию позитивного отношения к этим ценностям у своих воспитанников. Очевидно, что под «красотой» понимается духовная и физическая красота, гармония содержания и формы. А здоровый образ жизни, - это тот образ жизни, который исповедает человек культуры. Соответственно, в модели Н.Е. Щурковой, основанной на культурологическом подходе, заложен нравственный компонент здоровья, который должен быть основополагающим в процессе личностного развития. Индивидуальное восхождение человека к культуре происходит, по утверждению Н.Е. Щурковой, благодаря успешному протеканию трех взаимосвязанных процессов:

– накопления знаний о человеке и окружающем мире;

– овладения человеком набором культурных умений и навыков, необходимых для жизни в современном обществе;

– интериоризации ценностей человеческой культуры.

Для становления образа жизни, достойной Человека, важно наличие всех трех компонентов и целесообразных связей между ними [17].

По мнению исследователей Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова и др., здоровый образ жизни рассматривается в качестве приоритетной цели личностно ориентированного образования [8, с. 23]. И действительно, регулируя свою деятельность в соответствии с характеристиками здорового образа жизни, человек способен самореализовываться и самосовершенствоваться, качественно решать актуальные для жизнедеятельности задачи .

Таким образом, анализируя ценностные характеристики здоровья, мы приходим к выводу, что в них представлена совокупность духовных ценностей и реальных видов, форм и благоприятных эффектов деятельности по обеспечению оптимального удовлетворения потребностей человека. Очевидно, что развитие здоровья зависит от объективных общественных условий, социально-экономических факторов; конкретных форм жизнедеятельности: учебной, трудовой, семейно-бытовой, досуга; системы ценностных отношений, направляющих сознательную активность людей в русло здорового образа жизни.

Задачами развития здоровья и здорового образа жизни в системе образования являются:

– формирование духовной сферы личности;

– укрепление здоровья, усвоение правил и норм здорового образа жизни, повышение сопротивляемости организма неблагоприятным факторам внешней и внутренней среды за счет полной сохранности механизмов гомеостаза;

– физическое (точнее физкультурное) образование обучающихся, включающее формирование специальных знаний в области физической культуры; совершенствование координационных способностей и расширение двигательного опыта;

– совершенствование тех функциональных свойств или возможностей, которые определяют успех двигательной деятельности;

– физическое развитие и т.п.

Для формирования здоровья и здорового образа жизни необходимо ориентироваться на возможности трех уровней:

– социального: пропаганда в СМИ, информационно-просветительская работа;

– инфраструктурного: конкретные условия в основных сферах жизнедеятельности (наличие свободного времени, материальных средств), профилактический (спортивные) учреждения, экологический контроль;

– личностного: система ценностных ориентаций человека, стандартизация бытового уклада.

Представленные уровни создают основу для развития ценностно-смыслового компонента здоровья, включающего приоритет ценности здоровья и отношение к нему как к основной жизненной ценности в системе жизнедеятельности личности; формирование позитивного отношения к здоровому образу жизни на основе понимания и эмоционального переживания значимости здорового образа жизни в достижении идеалов социальной и личной жизни; желание и способность осознавать и транслировать ценности культуры здоровья в практической деятельности; выраженность желания заниматься работой по формированию собственной культуры здоровья.

**Библиографический список**

1. *Айзман Р.И.* Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования. – Новосибирск: НГУ. – 1996. – 28 с.

2. *Агаджанян Н.А., Чижов А.Я.* Болезни цивилизации // Глобалистика: Энциклопедия. – М., 2003. – С. 92–95.

3. *Амосов Н.М.* Раздумья о здоровье. – М.: ФиС, 1991. – 192 с.

4. *Апанасенко Г.Л.* Валеология: еще раз о теории и практике // Валеология. – 2011. – № 4. – С. 56–61.

5. *Артюнина Г.П., Игнатькова С.А.* Основы медицинских знаний: Здоровье, болезнь и образ жизни. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 560 с.

6. *Белов В.И., Гриценко В., Котова А.А.* Понятие нормы как центральной парадигмы здоровья // Здоровье: сущность, диагностика и оздоровительные стратегии: Материалы I междунар. науч.-практ. конф. – Радом, 2001. – С. 78–81.

7. *Быкова Е.С.* Парадигмы здоровья в контексте философской антропологии: Дис. … канд. филос. наук. – Тула, 2007. – 155 с.

8. *Бондаревская Е.В.* Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 25–29.

9. *Брехман И.И.* Валеология – наука о здоровье. – М.: ФиС, 1990. – 206 с.

10. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. – М.: Академия, 2001. – 352 с.

11. *Дубровина И.В.* Психологический словарик. – М.: Владос, 1998. – 50 с.

12. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http//:www.rg.ru/2012/12/30obrazovanie-dok.html (дата обращения 1.05.2013).

13. *Казначеев В.П.* Введение в проблему общей валеологии / Валеология. – 1996. – № 4. – С. 70. – 106 с.

14. *Маджуга А.Г.* Научные основы эколого-валеологического образования студентов в ракурсе здравоцентрической педагогической парадигмы // Вестник Российского государственного университета им. Канта. – 2009. – Вып. 5. – С. 84–89.

15. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград: Перемена, 1994. – 150 с.

16. *Третьякова Н.В.* Основы организации здоровьесберегающей деятельности в учебном заведении. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2009. – 176 с.

17. *Щуркова Н.Е.* Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

УДК 159.9:796

**Жабакова Татьяна Викторовна**
*кандидат педагогических наук, доцент*
*Челябинский государственный педагогический университет*
*gabakovvu@yandex.ru*

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*На индивидуально-психологическом и профессионально-педагогическом уровне выделены такие особенности самореализации специалиста по физической культуре в пространстве педагогической деятельности как телесность, движение к совершенству, автономность личности, оптимальный мотивационный комплекс, удовлетворенность трудом.*

***Ключевые слова:*** *самореализация, телесность, перфекционизм, мотивационный комплекс, автономность.*

Профессиональное образование – важный этап в становлении личности специалиста по физической культуре в пространстве педагогической деятельности. В современных условиях овладение профессиональными знаниями и навыками в той или иной форме противопоставляется самовыражению и самореализации личности. В результате возникают либо «технократические перекосы», либо попытки искусственно стимулировать самореализацию личности в отрыве от жизни, от профессиональной педагогической деятельности.

Категория «пространство педагогической деятельности» служит внешней границей по отношению к традиционно понимаемой педагогической деятельности и педагогическому мышлению. Педагогическая деятельность рассматривается в этой категориальной схеме как феномен культуры, как сама культура и как феномен бытия. В этом контексте содержание педагогической деятельности предельно расширяется, не утрачивая при этом целостности, не распадаясь на отдельные фрагменты [5]. Осмысленность событий становится фактором, связывающим различные типы пространств. Смысловая наполненность категории «пространство педагогической деятельности» позволяет выделить уровни пространства педагогической деятельности: индивидуально-психологический и профессионально-педагогический [10].

Организация констатирующего эксперимента осуществлялась на базе научно-методического центра «Инновационных технологий в системе физической культуры и спорта» Челябинского государственного педагогического университета. Всего в исследовании приняли участие 70 человека, в возрасте от 17 до 22 лет.

На первом этапе исследования мы с помощью опросника САТ [1] разделили всех участников эксперимента на две группы. В ЭГ-1 (34) – самоактуализационная группа – включены респонденты с высокими и средними показателями по шкалам теста САТ. Во вторую группу (ЭГ-2), с низкими показателями по шкалам компетентности во времени и поддержки, были включены 36 человек. Работы, в которых была обнаружена «псевдосамоактуализация», детерминированная проявлениями социальной желательности, не учитывались.

На втором этапе исследования мы исследовали психологические особенности самореализации специалиста по физической культуре на индивидуально-психологическом уровне пространства педагогической деятельности.

На индивидуально-психологическом уровне пространства педагогической деятельности происходит самоосуществление личности, идентификация различных форм социальных отношений, обосновывается позиция «Я и педагогический вуз». Социально организованное пространство представлено системой межсубъектного и субъект-объектного взаимодействия, многообразием отношений (идентификации, борьбы и сотрудничества, ответственности, расположения), а также распределением и наложением полей и зон социальной напряженности, конфликтов и других пространственно локализованных социальных и культурных явлений [10].

Психологические особенности самореализации личности в области физической культуры связаны с формированием двигательных способностей человека. Успешность самореализации в таком случае определяется целенаправленными, осознанными воздействиями на телесную природу человека, развитием и совершенствованием физических качеств, навыков, умений человека. Вследствие этого результатом самореализации становится физическое совершенство, а объектом – человеческая телесность. Телесность, как считает Р.В. Маслов, – определенный тип целостности, характеризующаяся полярными категориями: бытия в себе и для себя, Я и Другого, Я и Иного, реального и виртуального и т.д. [6].

Сопоставление внутренней и внешней целостности, опираясь на концепцию М.М. Бахтина, проводит И.В. Лыбко [4]. Внешнее тело «оформлено» внешними, зрительными и осязательными ощущениями. Внутреннее тело представляет собой момент самосознания как совокупность внутренних органических ощущений, потребностей и желаний,

© Жабакова Т.В., 2013

объединенных вокруг внутреннего мира. В основе психологии телесности, по мнению М.М. Бахтина, находится экзистенциальная онтология «Я» и «Другого». Под влиянием «Значимого другого» происходит телесное переживание и осознание телесности [4].

Психологическая диагностика особенностей телесности осуществлялась при помощи методики И.В. Лыбко «Диагностика телесного Я» [4]. Образ телесного Я – это «обобщенный образ – представление субъекта о своем теле, которое предполагает целую иерархию представлений о своем теле, причем соответствующих различным состояниям и жизненным ситуациям человека» (цитата из О.А. Заржицкой). Одним из важнейших условий формирования телесности в пространстве педагогической деятельности выступает процесс освоения и осознания тела специалистом по физической культуре.

В результате изучения особенностей телесности по методике И.В. Лыбко «Диагностика телесного Я» выявлены различия в самопринятии образа телесного Я в экспериментальных группах. Так, высокий уровень самопринятия образа телесного Я встречается чаще у испытуемых в ЭГ-1 (высокие показатели теста САТ), чем в группах ЭГ-2 (низкие показатели по тесту САТ): ЭГ-1 и ЭГ-2 ($\varphi^*$эмп= 3,91 при $\varphi^*$кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и j*кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$)). Следовательно, отношение индивида к собственному телу никогда не бывает внешним, объективным или нейтральным, поскольку идентичность индивида неразрывно связана с его субъективным бытием в материальном или объективном мире. Телесность можно определить не только как способ практического участия людей в формировании двигательных способностей, но и фактор самореализации специалиста по физической культуре в пространстве педагогической деятельности.

Кроме того, субъективный образ телесного Я, как отмечает О.А. Заржицкая [2], изменяется в зависимости от влияния различных условий факторов, например, от физического и психического состояния человека, от оценки его окружающими людьми, от характера и уровня сложности выполняемой им деятельности. Поэтому самореализация личности в области физической культуры понимается как опредмечивание человеком своей телесности. Результатом такого опредмечивания становится физическое совершенство.

Совершенством, по мнению М.А. Носоченко, можно назвать, во-первых, пределом становления, конечной точкой процесса развития, имеющего закономерный и прогрессивный характер [7], во-вторых, совершенство означает предельную актуализацию возможностей, в-третьих, совершенство – наиболее полное осуществление возможного, исполнение предназначения, реализация цели. Таким образом, в качестве психологической особенности самореализации специалиста по физической культуре в пространстве педагогической деятельности следует считать движение к цели, движение к совершенству.

Однако убежденность в том, что совершенствование, как собственное, так и других людей, является той целью, к которой должен стремиться человек может стать признаком перфекционизма личности [11]. Люди, характеризующиеся перфекционизмом, склонны устанавливать нереалистично высокие стандарты, компульсивно стремиться к невозможным целям и определять собственную ценность исключительно в терминах достижений и продуктивности.

Взаимосвязь самореализации личности и перфекционизма осуществлялась при помощи методики В.А. Ясной и С.Н. Ениколопова [11]. К показателям перфекционизма отнесены: личные стандарты, озабоченность ошибками, перфекционизм, адресованный другим людям, социально предписанный перфекционизм.

Как показывают результаты корреляционного анализа, все показатели самореализации личности в ЭГ-1 значимо отрицательно связаны с показателями перфекционизма. В ЭГ-2 параметр «озабоченность ошибками и сомнения в собственных действиях» значимо положительно ($\rho<0,05$) связан с автономностью. Следовательно, перфекционизм в структуре личности препятствует самореализации личности. Страх неудачи, сопутствующий дисфункциональному перфекционизму в ЭГ-2, может активировать у испытуемых компенсаторный стратегии поведения, нацеленные на слишком высокие стандарты, например, на перепроверку собственных действий, постоянный поиск одобрения, постоянную критику других людей. Возможной причиной низких и средних результатов по шкалам САТ при высоких показателях перфекционизма может быть явление прокрастинации – откладывание начала деятельности. Другой формой избегающей стратегии может быть незавершенность деятельности из-за опасений, что оно не будет соответствовать требованиям.

Таким образом, на индивидуально-психологическом уровне психологическими особенностями самореализации специалиста по физической культуре в пространстве педагогической деятельности являются формирование телесности и стремление к совершенству.

На третьем этапе исследования мы изучили особенности профессионально-педагогического уровня пространства педагогической деятельности.

Пространство педагогической деятельности – это субъективно значимый фрагмент бытия, выделяемый из всего богатства проявлений мира и определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека. Пространство педагогической де-

ятельности включает в себя комплекс физических, социальных, чисто психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет данный вид деятельности. Поэтому к психологическим особенностям самореализации специалиста по физической культуре на профессионально-педагогическом уровне пространства педагогической деятельности следует отнести автономность-зависимость в учебной деятельности, особенности мотивационного комплекса личности, отражающего мотивацию профессиональной деятельности, интегральную удовлетворенность трудом.

Для изучения особенностей самореализации специалиста по физической культуре в пространстве педагогической деятельности использовались методики «Исследование автономности-зависимости в учебной деятельности» (Г.С. Прыгин) [9], мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана) [9], методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов) [3].

Выявлены различия психологических особенностей самореализации специалиста по физической культуре на профессионально-педагогическом уровне пространства педагогической деятельности:

1) в ЭГ-1 показатель автономности учебной деятельности встречается чаще, чем в группе ЭГ-2 ($\varphi^*$эмп= 2,64 при $\varphi^*$кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*$кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$));

2) в ЭГ-1 преобладает критерий оптимальный мотивационный комплекс (ВМ >ВПМ >ВОМ; ВМ=ВПМ> ВОМ) по сравнению с ЭГ-2 ($\varphi^*$эмп = 3,42 при $\varphi^*$кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*$кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$));

3) высокие показатели по критерию общая удовлетворенность трудом чаще встречаются в ЭГ-1 по сравнению с ЭГ-2 ($\varphi^*$эмп=3,84 при $\varphi^*$кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*$кр=2,31 ($\rho \leq 0,01$));

4) различия по частным показателям удовлетворенности трудом статистически значимы по критериям: интерес к работе ($\varphi^*$эмп= 2,48 при $\varphi^*$кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*$кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$)); удовлетворенность достижениями в работе ($\varphi^*$эмп = 2,48 при $\varphi^*$кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*$кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$)); Уровень притязаний в профессиональной деятельности ($\varphi^*$эмп = 2,54 при $\varphi^*$кр = 1,64 ($\rho \leq 0,05$) и $\varphi^*$кр = 2,31 ($\rho \leq 0,01$)).

На профессионально-педагогическом уровне пространства педагогической деятельности основной особенностью самореализации специалиста по физической культуре становится автономность личности в учебной деятельности.

Г. Олпорт [8] определяет автономию личности как главный мотив, обеспечивающий постоянство в стремлении человека к соответствию внутреннему образу себя и достижению более высокого уровня зрелости и личностного роста. В основе его лежат стремление к целям и ценностям (при этом данные усилия не нуждаются в постоянных вознаграждениях), а также восприятие мира через эти усилия и ценности и чувство ответственности за свою жизнь [8]. Автономность может служить одним из условий личностной зрелости и, соответственно, высокого уровня самореализации личности.

Как отмечает А.А. Реан [9], удовлетворенность профессией имеет значимые корреляционные связи с оптимальностью мотивационного комплекса педагога. В нашем исследовании удовлетворенность профессии и оптимальный мотивационный комплекс связаны с уровнем самореализации личности. Поэтому для испытуемых ЭГ-1 характерны мотивированная педагогическая активность, стремление достичь позитивных результатов педагогической деятельности. Высокий уровень притязаний в ЭГ-2 на фоне средней и низкой интегральной удовлетворенности профессии позволяет сделать вывод о преобладании мотивов избегания неудачи. Следовательно, дисфункциональный перфекционизм в ЭГ-2 оказывает влияние не только на самореализацию личности, но и на мотивационный комплекс личности.

В результате опытно-экспериментальной работы мы пришли к выводу, что психологическими особенностями самореализации специалиста по физической культуре в пространстве педагогической деятельности являются: высокий уровень самопринятия образа телесного Я, движение к совершенству при низком уровне перфекционизма личности, автономность учебной деятельности, оптимальный мотивационный комплекс, интегральная удовлетворенность трудом.

Пространственно-временное определение человеком пространства осуществления им как субъектом, обладающим самосознанием. Категория «пространство» отражает множество событий и систем отношений индивида, способ его существования в объективном мире, обобщенные и идеализированные представления о состояниях протяженности. Оно изменяется с ростом субъектности и обусловливается его субъективностью, что связано с особенностями организации отношения человека к действительности, отражения последней им, с его особыми возможностями.

**Библиографический список**

1. *Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В.* Самоактуализационный тест. – М., 1995. – 44 с.

2. *Заржицкая О.А.* Образ тела как предмет психологического исследования // Журнал практического психолога. – 1998. – № 7. – С. 14–18.

3. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та психотерапии. – 2002. – С. 470–473.

4. *Лыбко И.В.* Методика «Диагностика телесного Я» // Психологическая диагностика. – 2008. – № 3.– С. 5–21.

5. *Манолова О.Н.* Пространство активности субъекта как акмеологический ресурс // Мир психологии. – 2009. – № 1 (57). – С. 56–63.

6. *Маслов Р.В.* Телесность человека: онтологический и аксиологический аспекты: Дис. … д-ра философ. наук. – Саратов. 2005. – С. 358.

7. *Носоченко М.А.* Совершенство как феномен культуры: Дис. … канд. культурол. наук. – Барнаул, 2003. – 185 с.

8. *Олпорт Г.* Становление личности: Избранные труды. – М.: Смысл, 2002.

9. *Реан А.А.* Практическая психодиагностика личности. – СПб., 2001. – 56 с.

10. *Сайко Э.В.* Пространство в измерении и определении человеческого бытия // Мир психологии. – 2009. – № 1 (57). – С. 3–11.

11. *Ясная В.А., Ениколопов С.Н.* Апробация шкалы измерения перфекционизма на российской выборке // Психологическая диагностика. – 2009. – № 1. – С. 101–120.

УДК 159.9:796

**Уманская Ирина Александровна**
*кандидат педагогических наук, доцент*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*umka44kostroma@rambler.ru*

# САМООЦЕНКА КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС УСПЕШНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье представлены результаты исследования по выявлению психологических ресурсов, уровню адекватности самооценки, способствующих успешной спортивной деятельности. Сравнительный анализ показал, что спортсмены, показывающие высокие результаты в спортивной деятельности, демонстрируют адекватное и гармоничное отношение к себе и окружающим, чего нельзя сказать о большинстве менее успешных спортсменов.*

***Ключевые слова:*** *спортивная деятельность, психодиагностические ресурсы, самооценка.*

Изучение вопроса о психологических ресурсах успешной спортивной деятельности находится в ряду наиболее актуальных тем в сфере спортивной психологии. Современный спорт подразумевает не только выдающиеся физические данные, но и высокую степень психологической подготовки. Нередко попадая в экстремальные ситуации, связанные с соревновательной деятельностью, высокими физическими и эмоциональными нагрузками, факторами давления, спортсмену необходимо адаптироваться к ним и научиться их преодолевать, в противном случае, успех в соревнованиях будет для него недостижимым. К этому спортсмен должен быть подготовлен психологически. Внутренняя психологическая готовность к соревновательным действиям – это результат воздействия многих факторов и наличия богатых психологических ресурсов.

Несомненным является тот факт, что психологические ресурсы напрямую влияют на результативность и успешность спортивной деятельности: чем выше уровень их развития, тем быстрее и успешнее спортсмен будет достигать спортивных высот.

По мнению И.П. Волкова, соперничество в соревнованиях спортсменов с высоким уровнем физической, тактической, технической подготовки увеличивает психическую напряженность и вклад психологических факторов в достижение победы [2, с. 107]. Однако К.П. Жаров отмечает: «Современная наука в спорте большее внимание уделяет изучению физических, а не психологических потенциалов. Данный факт свидетельствует о том, что зачастую физическая подготовка спортсмена считается наиболее важным по сравнению с его психологическим состоянием... Это приводит к хроническому стрессу, одним из последствий которого может стать психическое выгорание, снижающее эффективность тренировок, успешность соревновательной деятельности» [4, с. 32].

Таким образом, возникает противоречие между необходимостью внедрения в подготовку спортсменов новых научных данных по формированию и развитию психологических ресурсов достижения и фактическим уровнем исследования данной тематики в психологической науке. Названное противоречие создает проблему, сущность которой заключается в недостаточной разработке форм и способов работы, позволяющих определить не только физические, но и психологические ресурсы спортсмена еще на начальных этапах занятия профессиональным спортом, так как именно это позволит в будущем спортсмену не разочароваться, не жалеть о потерянном времени на тренировки и сборы, а уверенно стремиться к высоким результатам. Все это продиктовало необходимость проведения исследования психологических ресурсов успешной спортивной деятельности. Ресурсы включают черты и установки, которые полезны для регуляции поведения в различных стрессовых ситуациях. К наиболее значимым из них относятся самоконтроль, самооценка, чувство собственного достоинства, «самоэффективность» и другие [1, с. 145].


© Уманская И.А., 2013

Исследование проводилось на базе ДЮСШ №1 г. Костромы, в исследовании приняли участие 20 спортсменов, занимающихся спортивной акробатикой не менее 5 лет в возрасте 12 до 22 лет. Логика исследования предполагала сравнение двух групп спортсменов. В основную группу вошли 10 человек, показывающих высокие результаты в своем виде спорта: спортивные разряды не ниже первого взрослого, наличие наград (призовые места) по результатам областных и всероссийских соревнований. Контрольная группа состояла также из 10 спортсменов, не показывающих высокие результаты в спортивной деятельности.

Мы предположили, что одним из важных в ряду психологических ресурсов, влияющих на успешность спортивной деятельности, является устойчивая адекватная самооценка.

Под самооценкой в психологии принято понимать оценку личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей – ценность, приписываемая ею себе или отдельным своим качествам. Относясь к ядру личности, она является важным регулятором поведения, от которого зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности [3, с. 250].

Для исследования самооценки спортсменов были использованы следующие психодиагностических методики: методика «Самооценка личности» [5], методика самооценки личности С.А. Будасси, проведение которых сопровождалось индивидуальной беседой.

Результатом проведения методики «Самооценка личности» явилось то, что в основной группе испытуемые показали более адекватный уровень оценки развития своей личности по сравнению с испытуемыми контрольной группы (p=0,008). Анализируя полученные данные можно сказать, что в данной группе 70% испытуемых показали высокий уровень развития личности. Это свидетельствует о том, что у данных спортсменов гармоничное отношение к себе и окружающим, они достойно оценивают себя, свои силы и возможности, при этом у них наблюдается отсутствие каких-либо психологических проблем и отклонений.

Данный факт также может говорить о том, что спортсмен обладает достаточным запасом психологических ресурсов, т.к. уверенность в себе и реальная оценка ситуации способствует позитивному настрою перед соревнованиями, снижает уровень психологического напряжения и способствует высоким показателям в спортивной деятельности. У 20% испытуемых первой группы выявлен псевдовысокий уровень, свидетельствующий о завышенной самооценке.

Завышенная самооценка может положительно сказываться на спортивных результатах, хотя существует опасность, что спортсмен, переоценив свои возможности, может получить травму, стать жертвой эмоционального истощения или срыва. Во второй группе псевдовысокий уровень не показал никто, здесь преобладает средний уровень, который выявлен у 10% «успешных» спортсменов.

Оценивая отдельные аспекты самооценки в обеих группах, был обнаружен высокий уровень таких показателей, как нравственность и самостоятельность. Различия состоят в том, что в контрольной группе не было выявлено высоких показателей по аспекту «гармоничность», в отличие от первой группы (p=0,008). Это означает то, что спортсмены, показывающие высокие результаты в спортивной деятельности, демонстрируют адекватное отношение к себе и окружающим, также это свидетельствует о существовании внутреннего порядка и баланса внутреннего и окружающей действительности.

Методика С.А. Будасси позволяет проводить количественное исследование самооценки личности, нахождение связи между «Я идеальным» и «Я реальным». Проведение данной методики показало следующее: в основной группе низкого уровня самооценки не показал ни один спортсмен, проявление адекватной самооценки выявлено у 7 человек, у остальных имеется тенденция к завышению, неадекватно завышенной самооценки не выявлено ни у кого.

В контрольной группе у большинства испытуемых (60%) выявлена значимая отрицательная связь между «Я идеальным» и «Я реальным», это отражает несоответствие или расхождение представлений человека о том, каким он хочет быть, и тем, какой он в реальности. Это несоответствие автор методики предлагает интерпретировать как заниженную самооценку. У остальных наблюдается адекватная самооценка. Сравнивая результаты оценки в двух группах, мы получили различия в адекватности самооценки «успешных» и «менее успешных» спортсменов (p=0,005). Данные, полученные в результате проведения этих двух методик, не противоречат друг другу, они аналогичны.

Таким образом, мы можем говорить о том, что высокий уровень адекватности самооценки является одним из важнейших психологических ресурсов успешной спортивной деятельности. Исследование данной проблемы может быть продолжено в направлении увеличения выборки, а также ее расширения, путем привлечения представителей других видов спорта.

**Библиографический список**

1. *Бодров В.А.* Информационный стресс. – М., 2010.

2. *Волков И.П.* Задачи и формы психологической подготовки высококвалифицированных спортсменов к соревнованиям // Научные исследования и разработки в спорте. – 2004. – № 1.

3. *Головин С.Ю.* Словарь практического психолога. – Минск: Изд-во «Харвест», 2001.

4. *Жаров К.П.* Волевая подготовка спортсменов. – М.: Физкультура и спорт, 2006.

5. *Мотков О.И.* Методика «Самооценка личности»: вар. 1 и 2. – М., 2003.

6. *Смирнов Е.А.* Психологические ресурсы успешной спортивной деятельности: Квалиф. работа. – Кострома, 2013.

УДК 796

**Цветков Михаил Павлович**

*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*

*misha27-09@mail.ru*

# ПОТЕНЦИАЛЫ ДЕТСКО-ЮНОШЕСКОЙ СПОРТИВНОЙ ШКОЛЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

*Автор анализирует возможности учреждения дополнительного образования детско-юношеской спортивной школы в решении социализационных задач обучающихся в них.*

***Ключевые слова:*** *дополнительное образование, спортивно-оздоровительная деятельность, социализация, потенциалы.*

Ухудшение социально-экономической ситуации, материального положения отдельных категорий семей привело к увеличению числа несовершеннолетних с отклонениями в физическом развитии и состоянии здоровья. Об этом с тревогой говорят на разных уровнях. В частности подчеркивается, что более 50% юношей и девушек, оканчивая школу, уже имеют 2–3 хронических заболевания, а в целом лишь 10% выпускников можно считать здоровыми. Более 30% юношей признаются негодными к военной службе. Более 40% призывников не могут выполнить самые низкие нормативы по физической подготовленности [7].

Аналогичная тенденция отмечается по результатам диспансеризации детей и подростков по регионам страны. Около 53% обследованных несовершеннолетних имеют сниженные антропометрические характеристики, дефицит массы тела или страдают ожирением [7]. Растет процент школьников, которые просто освобождены от занятий физической культурой, в то время как именно они нуждаются в благотворном влиянии на развитие различных средств физической подготовки. Кроме того, остро стоит вопрос более широкого внедрения здоровьеформирующих технологий в работу с детьми дошкольного возраста. В этой связи в теории и на практике возрастает интерес к возможностям учреждений дополнительного образования рассматриваемой направленности.

В соответствии с новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование детей должно быть направлено на формирование и развитие их творческих способностей, удовлетворение индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей призвано обеспечивать их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности в определенных видах деятельности [5]. В силу этого дополнительные образовательные программы в области физической культуры и спорта предусматривают реализацию как общеразвивающих (создание условий для физического воспитания и развития, получение обучающимся начальных знаний, умений, навыков в области физической культуры и спорта, выявление одаренных детей), так и специальных (подготовку к освоению этапов спортивного совершенствования, обеспечение стабильного роста спортивных достижений в избранном виде спорта) функций.

К числу учреждений, призванных успешно решать поставленные задачи, относятся, в первую очередь, детско-юношеские спортивные школы. Не случайно, выступая на заседании Совета по развитию физической культуры и спорта 6 ноября 2012 года, В.В. Путин отметил, что в стране сегодня функционирует 3831 такая школа. Детско-юношеские спортивные школы призваны заниматься продвижением идей здорового образа жизни, воспитывать спортивный резерв, пропагандировать ценности массового спорта. В них в общей сложности обучается свыше трех миллионов ста тысяч ребят. В этом смысле следует согласиться с выводом А.Т. Паршикова, который утверждает, что деятельность детско-юношеских спортивных школ приобретает на современном этапе развития отечественного образования свое особое значение. Являясь дополнительным, оно тем не менее, становится часто в жизни человека основным [4] и реализует несколько функций:

а) здоровьесберегающую и реабилитационную, связанные с повсеместным ухудшением здоровья



© Цветков М.П., 2013

детей и необходимостью формирования здорового поколения;

б) социально-адаптивную, которая позволяет обеспечить включение ребенка в реальные отношения социума, поддерживает его социальную мобильность, позволяет открывать жизненные перспективы для каждого учащегося и смягчающая социальную напряженность и социальные конфликты;

в) социально-преобразующую, обеспечивающую подготовку несовершеннолетних к реальной жизни в новых условиях формирующегося демократического общества, рыночных отношений, где жизненные ситуации быстро изменяются и требуют принятия самостоятельных ответственных решений;

г) социально-защитную, связанную с заботой о детях, которые лишены нормальных условий для жизни и развития в семье и обществе;

д) культуропреемственную и культуртворческую, которые логически вытекают из современного понимания физической культуры как приобщения к культуре в широком смысле этого слова [4].

Данную точку зрения поддерживает и Л.И. Лубышева [1]. К функциям ДЮСШ она относит воспитание человека (развитие воли, мужества, гуманистических убеждений, чувства уважения к другому, ответственного отношения к своим действиям, поступкам); его образование (обучение продуктивным двигательным умениям и навыкам, средствам познания себя); оздоровление человека (профилактика заболеваний, реабилитация средствами физической культуры, укрепление здоровья).

Таким образом, детско-юношеская спортивная школа, оказывая существенное влияние на основные сферы жизнедеятельности ребенка, выступает в качестве мощного фактора социализации.

В социологической и социально-педагогической литературе категория «социализация» рассматривается с разных позиций: как вхождение человека в общество в процессе развития и самоизменения в ходе усвоения и воспроизводства культуры [3, с. 31], как процесс усвоения индивидом норм и ценностей общества, включения личности в систему общественных отношений, в результате которых происходит освоение ребенком социального опыта [6, с. 22]; как усвоение и воспроизводство молодыми людьми культурных ценностей и социальных норм [1, с.16].

В теории социализации подчеркивается, что процесс освоения подрастающими поколениями культуры в русле субъект-субъектного подхода представляет собой сочетание приспособления (взаимодействия человека с социальной средой, в ходе которого происходит согласование требований, ожиданий, притязаний и самооценок человека с его ресурсами и потенциалами среды) и обособления (умения автономизироваться внутри конкретной общности, сопоставив нормы, ценности, стереотипы) [3]. Иными словами, в современной гуманитарной науке представлены три точки зрения на социализацию:

а) адаптация (приспособление к окружающему миру, микросоциуму);

б) интеграция (усвоение, воспроизводство системы знаний и ценностей, позволяющих адекватно функционировать в обществе);

в) индивидуализация (развитие человека во взаимодействии с окружающей средой) [2].

Следовательно, социализация выступает как единство экстериоризации (воспроизводство, продуцирование культуры) и интериоризация (впитывание, усвоение культуры). Задача любого образовательного учреждения обеспечивать оба сложных процесса в ходе обучения и воспитания.

Современная образовательная стратегия ориентирует преподавателей детско-юношеских спортивных школ на целенаправленное конструирование и выстраивание учебного процесса на основе единства социализации и индивидуализации при сочетании различных типов обучения: прямого и опосредованного, объяснительно-иллюстрационного и проблемного.

Содержание учения в спорте предполагает развитие у детей интереса к спортивно-оздоровительной деятельности и конкретно к занятиям гимнастикой, снижение степени тревожности, неуверенности в себе при выполнении учебно-тренировочных занятий; формирование культуры общения со сверстниками, более старшими воспитанниками, взрослыми в различных ситуациях (учения, тренировки, соревнования, показательных выступлений, воспитательных мероприятий); стимулирование познания ребенком своей природы, своего места в системе отношений, собственных ресурсов и перспектив.

Специфика организации образовательного процесса в ДЮСШ позволяет достигать необходимого социализирующего эффекта обучения в спорте, как свидетельствуют наш опыт учебно-тренировочной работы, благодаря:

– акценту на своеобразие каждого ребенка, установление доверительных, партнерских отношений с детьми;

– насыщению жизни воспитанников лучшими образами спортивно-оздоровительной гимнастической деятельности, отрывками из истории данного вида спорта, о судьбах спортсменов, проявлениях в их поведении мужества, ответственности, высокой работоспособности, умения руководствоваться ценностями Олимпийской хартии в повседневной жизни;

– облагораживанию предметной среды учреждения дополнительного образования и реорганизации образовательного пространства для обеспечения творческой и созидательной деятельности обучающихся, разнообразия форм их участия;

– целенаправленному проектированию внеучебной деятельности, наполненной позитивными для ребенка событиями, рождающими эмоциональные переживания, предоставляющими возможность для самовыражения;

– интеграции усилий всех заинтересованных лиц (спортивных функционеров, преподавателей и сотрудников ДЮСШ, родителей, школьных учителей физической культуры, студентов факультета физического воспитания КГУ им. Н.А. Некрасова, представителей спортивной общественности).

Таким образом, при поступлении ребенка в спортивную школу происходит перестройка жизни ребенка: меняется режим повседневности, расширяются социальные контакты, в них появляются черты разновозрастности, увеличивается объем знаний, представлений, усложняется характер поручений, формируются предпосылки для сотрудничества и социальной практики.

Социализация в детско-юношеских спортивных школах проходит в несколько этапов, которые связаны с формированием спортивной карьеры человека: 1. Включение субъекта в спортивную деятельность. 2. Занятия детско-юношеским спортом. 3. Переход из любительского в профессиональный спорт. 4. Завершение спортивной карьеры и переход к другой карьере [1, с. 155].

На первой стадии социализации, как свидетельствует наш практический опыт, эффективность решения социализационных задач обеспечивается успешностью адаптации ребенка через стимулирование интереса к спортивным занятиям, формирование ценностного отношения к спортивной деятельности, профилактику отсева, расширение круга общения, поддержание заинтересованности родителей в его закреплении в спортивном подразделении.

В нашей работе по социальной адаптации вновь пришедших детей мы делаем акцент, во-первых, на привлечении к сотрудничеству родителей. Их опрос указывает на то, что они приводят детей в нашу школу, чтобы занять их свободное время, обеспечить физическое, умственное, эмоциональное и нравственное развитие, укрепить волю, закалить характер, приучить к режиму, дисциплине, порядку, ослабить последствия частых простудных заболеваний, помочь приобрести новых друзей на основе общности интересов.

Учитывая тот факт, что в первую (подготовительную) группу принимаются дети, начиная с двух с половиной или трех лет, основное внимание мы обращаем на типы семей, из которых пришли дети, образовательный уровень супругов, внешнее и внутреннее благополучие семей, их воспитательные возможности, готовность к включению в жизнедеятельность учебно-тренировочной группы.

В частности, анализ социально-педагогических паспортов последних лет позволяет констатировать сохранение таких тенденций: а) преобладающее большинство детей (от 73% до 78% в разные годы) проживают в полных нуклеарных семьях; 19% имеют одного из родителей и, следовательно, воспитываются в неполных семьях; остальные находятся на попечении родственников, или в приемных семьях; б) основная масса родителей имеют среднее специальное или высшее профессиональное образование; в) по данным психологов и социальных педагогов 67% семей могут быть отнесены к разряду благополучных по экономическим признакам, благоприятному микроклимату, характеру детско-родительских отношений; г) в предварительной беседе с родителями выяснилось, что они охотно рассказывают об интересах, увлечениях собственных детей тренерам, идут на контакт с педагогами при обсуждении сильных и слабых сторон ребенка, настроены на всемерное содействие достижению детьми хороших результатов. В тоже время практика общения с родителями показывает, что они не всегда объективно способны оценивать ситуации, происходящие с их детьми.

Главными направлениями работы с детьми и родителями на этом этапе становятся:

1) просвещение, в рамках которого взрослых знакомят с особенностями развития детей и формирования их личности, факторами, вызывающими психофизические нарушения на разных возрастных этапах, потребностями ребенка и способами их удовлетворения, условиями успешности занятием спортивной гимнастикой, а детей знакомят с темами: «Мой организм», «Что я знаю о себе», «Как можно себе помочь», «Спортивная школа и правила поведения в ней», «Я и мои друзья», «Команда», «Мое здоровье», «Как добиться успеха?» и другие;

2) включение в деятельность (моделирование ситуаций, участие в спортивных соревнованиях, организация спортивных развлечений);

3) решение проблемных и жизненных ситуаций, обсуждение актуальных тем с целью формирования у детей и взрослых мотивационной готовности к сотрудничеству и деятельности.

На втором этапе особое внимание уделяется согласованию требований в семье и школе к ребенку, поддержанию традиций в учебно-тренировочных группах, отслеживанию результативности обучения и воспитания учащихся, поддержанию понимающего диалога с родителями, презентации реализуемых программ, показу «веера возможностей» для каждого ребенка.

Материалы диагностики подтверждают позитивную динамику в социальных представлениях (знаниях о себе, своем организме; о ближайшем окружении; о поведении на занятиях), в навыках взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в умении принять и оказать помощь, способности доводить работу до конца.

Таким образом, детско-юношеская спортивная школа как специализированное учебно-воспитательное учреждение обладает возможностями подготовки спортсменов высокой квалификации и обеспечения социализации ребенка.

**Библиографический список**

1. *Лубышева Л.И.* Социология физической культуры и спорта. – М., 2001.

2. *Майер А.А.* Введение детей в проблемы социальной действительности. – СПб., 2012.

3. *Мудрик А.В.* Социализация человека. – М.; Воронеж, 2010.

4. *Паршиков А.Т.* Спортивная школа как социально-педагогическая система. – М., 2003.

5. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской федерации. – Ростов-на-Дону, 2013.

6. Социальная педагогика / под ред. В.И. Затвязинского, О.А. Селивановой. – М., 2012.

*7. Фетисов В.А.* Массовое физическое воспитание и детско-юношеский спорт: проблемы модернизаций // Физическая культура. – 2003. – № 1.

# ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

**Гущина Татьяна Владимировна**
*кандидат психологических наук, доцент*
*Костромской государственный технологический университет*
*gutat05@rambler.ru*

## ПОДБИРАЯ КЛЮЧИ: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ*

*Статья посвящена изучению социокультурного контекста совладающего поведения. Отмечена важность понимания контекстов, что позволяет прогнозировать развитие событий, быть адекватным окружающим нас условиям, выстраивать модели и стратегии поведения. Представлены результаты исследования трудностей, возникающих в контексте взаимодействия культур, в рамках тренинга межкультурной коммуникативной компетентности. Описана возможность использования образа двери для изучения готовности к общению, трудностей и совладающего поведения.*

***Ключевые слова:*** *контекст, контекстуализация, культура, жизненные трудности, совладающее поведение, тренинг.*

Новое направление в исследовании феномена совладающего поведения как сознательного направленного взаимодействия с проблемной ситуацией лежит в поле концепции социокультурной контекстуализации (Wong, Moos, 2006). Культура являет собой фундаментальный контекст, связывающий индивида и среду, это сложная и постоянно меняющаяся система представлений, норм, убеждений, ценностей, разделяемых и передаваемых носителями культуры друг другу, определяющими поведение субъекта, в том числе и совладающее.

Определение Э. Холлом контекстуализации (*contexting*) применимо и к совладающему поведению: это способность человека восполнять недостающую информацию, необходимую для совладания со стрессом на основе фоновых знаний, сигналов, передаваемых нервной системой, а также на основе данных, извлекаемых из контекста ситуации. С другой стороны, для объяснения особенностей совладающего поведения субъекта необходимо исследовать особенности различных контекстов, во многом определяемых той культурой, которую принимает субъект.

Культурный контекст А.В. Либиным определяется так: это «устойчивый набор ценностей, стереотипных представлений, правил поведения, разделяемых большинством членов данного социального окружения» (Либин, 1999, с. 272). Социально-культурный контекст представлен как важный фактор в развитии индивидуальности человека и психики в целом. По мнению А.А. Вербицкого, контекст – это система внутренних и внешних условий поведения и деятельности, влияющая на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации, обусловливающая смысл и значение этой ситуации как целого и ее компонентов (Вербицкий, 2010).

Совладание с трудностями межличностного взаимодействия во многом зависит от внимания субъекта, его социально-психологической наблюдательности и опыта взаимодействия в различных социокультурных контекстах. Но опыт поведения и социального взаимодействия в рамках своей культуры или субкультуры, внутри привычного контекста, не может быть использован человеком в неизменном виде в новом социокультурном контексте коммуникации. Так, например, экскурсоводу необходимо каждый раз видеть и понимать изменение социокультурного контекста, работая с различными группами (культурными, социальными, поколенческими). Успешное социальное поведение предполагает понимание контекста. Большое значение здесь приобретает сензитивность как составляющая коммуникативной компетентности, которая, по нашему мнению, во многом определяет гибкость поведения (Гущина, 2012).

Сенситивность определяется как характеристика индивида, его характерологическая особенность, как способность, проявляющаяся в коммуникативном контексте. Сенситивность – способность предсказывать мысли, чувства и поведение другого человека, способность воспринимать, понимать, запоминать и структурировать социально-психологические характеристики других людей или группы и на основании этого прогнозировать их поведение и деятельность (Карвасарский, 2000).

Межкультурная сенситивность – это способность индивида воспринимать, понимать, запоминать и структурировать культурно-обусловленные характеристики других людей или группы, на основании чего прогнозировать их поведение и деятельность, это чувствительность человека к культурным различиям, оценка их с точки зрения релятивизма, способность понимать и принимать множественность идей, ценностей и установок (Логашенко, 2010, Почебут, 2012).

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


© Гущина Т.В., 2013

Открытость новому опыту, готовность к существованию в условиях неопределенности, позволяют быстро изменять поведение в соответствии с уточненной трактовкой контекста. Управлять контекстом нельзя, но его можно (и нужно) понять. Есть три аспекта, которые очень важны для понимания контекста: множественность, историческая обусловленность и взаимное влияние (Крюкова, Гущина, 2012).

Контекст – это система факторов (время – прошлое, настоящее, будущее), место и жизненные события – все, что помогает понять и объяснить смысл и значение происходящего с субъектом. Для объяснения особенностей совладающего поведения субъекта необходимо исследовать особенности различных контекстов, во многом определяемых той культурой, которую принимает индивид. Особый интерес вызывает поведение субъекта в непривычном для него контексте другой культуры, данное поведение сопряжено с объективными и субъективными трудностями и запускает механизм совладающего поведения.

Возрастающая интенсивность межкультурной коммуникации влечет за собой как новые возможности, так и новые трудности, с которыми субъект совладает или не совладает. Межкультурная коммуникация — это всегда межперсональная коммуникация в специальном контексте, когда один участник обнаруживает культурное отличие другого. «Межкультурность» подразумевает определенный контекст направленного внимания, знакомства, столкновения, взаимодействия, взаимопроникновение нескольких культур, некое «пространство» – территориальное, временное, психологическое на стыке нескольких отличающихся культур (Логашенко, 2010). Эффективность коммуникации в межкультурном контексте во многом зависит от готовности субъекта к ней.

Мы вполне осознанно следуем за Л.Г. Почебут, которой выделены три основания психологической готовности к взаимодействию в межкультурной коммуникации: когнитивное, поведенческое и эмоциональное (Почебут, 2012). Когнитивное основание предполагает ответ на вопрос: что нужно для того, чтобы конструктивно общаться с представителями других культур? Поведенческое основание содержит в себе ответы на вопросы: как относиться к представителям других культур и как эффективно с ними общаться? Эмоциональное основание предполагает ответы на вопрос: что мы чувствует при общении с представителями других культур?

Развитию межкультурной коммуникативной компетентности, формированию готовности к межкультурному диалогу, формированию совладающего поведения в новом социокультурном контексте часто служит тренинг (Гущина, 2012). Как активный метод действия он позволяет изучить все три основания психологической готовности к межкультурной коммуникации. В рамках проведения 3-й Международной конференции по совладающему поведению (Психология стресса и совладающего поведения, Кострома, 2013) нами был проведен мастер-класс «Открывая возможности (тренинг межкультурной коммуникативной компетентности)». Идея мастер-класса заключалась в том, что, несмотря на то, что современный мир открыт для общения, и россияне имеют достаточно свободы для освоения межкультурного пространства, психологическая готовность к взаимодействию с представителями других культур сформирована недостаточно. Безусловно, одно из основных препятствий межкультурного диалога, это незнание иностранного языка. Но не менее важной является неопределенность ситуации, которая всегда сопровождает межкультурную коммуникацию. Эти и другие трудности требуют поиска адекватных ситуации стратегий совладающего поведения.

В тренинге приняло участие 13 человек, 10 – студенты факультета психологии университета, 3 – преподаватели из Костромы, Москвы и Кишенева (Молдова). В рамках трехчасовой встречи были использованы упражнения, позволяющие осознать свою культурную идентичность, совокупность знаний о своей культуре, наличие интереса к другим культурам и объем знаний о них, авто и гетеростереотипы, осознаваемые трудности межкультурной коммуникации. Интересным моментом работы стало то, что спонтанно выделилась группа участников (4 человека), которая указала российскую культуру как объект изучения и возможных трудностей в коммуникации. В процессе обсуждения выяснилось, что малоизвестной, интересующей и формирующей трудности является культура больших российских городов, в частности Москвы. Таким образом, жители отечественной провинции (Кострома, Ржев) осознают культурные различия и пытаются понять, как вести себя в новом культурном контексте. Тогда как, участник тренинга, коренной москвич, был искренне удивлен заявленной проблемой. Интерес участников тренинга был обращен к культурам следующих стран: Англия, Франция, Испания, Китай, Япония, Украина, Белоруссия, также была отмечена этническая группа уральских казаков. Стоит отметить, что интерес к близким нам украинцам, белорусам и казакам проявили представители старшего поколения, пояснив, что они хотели бы лучше знать культурные особенности и препятствий к межкультурному взаимодействию они не видят. Представители молодого поколения интересуются названными выше западными и восточными культурами по причине их значительных отличий от российской культуры, в этом же они видят и трудности межкультурной коммуникации. Кроме того, участники тренинга отмечали, что осознаваемые различия между культурами влияют на уверенность в межкультурном общении,

так молодые люди несколько выше, чем российскую, оценивают другие культуры, отмечая, например, что трудностью в общении с представителями востока будет большая их компетентность в области современных компьютерных технологий.

Основным, в том числе, диагностическим заданием стала авторская проективная методика «Двери в межкультурное пространство». Задачей индивидуальной и групповой работы было осознание участниками психологической готовности к межкультурной коммуникации. Членам тренинговой группы было предложено нарисовать дверь в межкультурное пространство. По окончанию работы каждый выходил к реальной двери в аудитории, прикреплял свой рисунок к ней и пояснял его. В результате мы получили 13 оригинальных рисунков. Лишь 4 двери были открыты, одна из них – настежь, демонстрируя свободный путь в межкультурное пространство. Одна из четырех дверей не была таковой по сути, а лишь очерчивала границу существования культуры, как пограничный столб, демонстрируя, видимо, необходимость осознания культурной идентичности, знание и принятие своей культуры, которые во многом определяют готовность к взаимодействию и свободу. Две двери были закрыты плотно, для их открытия требуется лишь некоторое усилие, которое заключается в желании идти на контакт, препятствием к возникновению этого желания является страх неудачи. 7 дверей оказались заперты или имели другое препятствие. Так, например, дверь, опутанная паутиной, через которую можно пройти дальше, но липкие следы паутины, по мнению автора, останутся на одежде, видимо, как тревога. Одна из дверей представляла собой решетку, вмурованную в стену, через которую прекрасно видно все, что находится по ту сторону, и если субъект оценивает ситуацию как безопасную, он может эту решетку свободно, по мнению автора, выломать, но открытие ее не предусмотрено. Тревожность и желание сначала изучить обстановку проявляется в желании осторожно посмотреть, что там за дверью. Для этого существуют «глазок», стеклянное окно, замочная скважина или просто маленькая дверь внизу, в которую можно просунуть только голову. Замки порой закрыты на 4 ключа, или кодовый замок, в котором три цифры из 4-х подобраны, а последнюю надо подобрать. Многие из участников говорили о том, что для выхода в межкультурное пространство им необходимо лучше изучить собственную культуру, закрепить свою культурную идентичность, тем самым, видимо, приобрести уверенность, а так же увеличить знания о других культурах. Результаты обсуждения в тренинговой группе являются, на наш взгляд, иллюстрацией результатов ранее проведенных исследований (Крюкова, 2012), где установлен довольно высокий уровень культурной дистанции россиян с представителями большого числа культур, европейских и иных. Однако основной стратегией совладания с трудными жизненными ситуациями у современных молодых россиян является *участие* или проблемное совладание (установление значения ситуации, понимание происходящих негативных процессов и их последствий). Это предполагает принятие проблемы и непосредственно само участие человека в ее решении: без ориентации на окружение и других людей, без переключения на что-либо другое или уход в себя, предполагается, что человек сам станет оказывать себе помощь и поддержку в данной ситуации. Так и в случае с трудностями межкультурной коммуникации большинство участников, молодых людей, ориентировано на самостоятельное решение проблем.

Нужно отметить, что выполняя заключительное задание тренинга (ролевая игра), участники продемонстрировали в своем реальном поведении готовность «открывать двери», готовность к межкультурной коммуникации. Участникам предлагалось по желанию объединиться в две группы. Каждая группа представляла собой новую, никому неизвестную культуру. Участники придумывали пять особенностей культуры (специфичные реакции, особенности поведения, традиции). После обсуждения в своей группе все встречались и начинали общаться. Языка друг друга они не знали, но им надо было понять особенности другой культуры, используя язык жестов, наблюдая друг за другом. Затем участники снова объединялись в две группы и обсуждали опыт общения, пытаясь в результате общего анализа определить особенности другой культуры. После обсуждения группы рассказывали о другой культуре и получали обратную связь. Участники спонтанно распределились в группы таким образом, что в одной было больше людей, кто нарисовал открытые двери, а в другой больше тех, кто представил дверь закрытой и запертой. Это, на наш взгляд, хорошо проиллюстрировало реальные трудности во взаимодействии. Первая группа более активно шла на контакт, более ярко демонстрировала свои особенности. Представители второй группы быстро и не всегда четко демонстрировали свои культурные особенности, но при этом были предельно внимательны к другой культуре и, довольно скоро поняв ее, поспешили на свою территорию, где происходило обсуждение, то есть спрятались за своей дверью. Первой группе пришлось настаивать на повторном контакте, они обращались с просьбой повторить то или иное действие, и не всегда получали ответ. Встреча закончилась обсуждением, где участники поделились впечатлением о тренинге, рассказали о чувствах, возникших в процессе работы, выделив, трудности, которые они испытали, выполняя упражнения, отметили то, что сделан шаг к пониманию собственных трудностей в межкультурной коммуникации и это может способствовать поиску адекватных способов совладания.

Даже в смоделированной ситуации, искусственно созданном контексте, мы могли наблюдать различные стили совладающего поведения. Психологическая готовность к межкультурной коммуникации во многом, на наш взгляд, определяет активность субъекта и выбор им проблемно-ориентированного стиля совладающего поведения, в ином случае, субъект склонен к выбору стиля избегания.

**Библиографический список**

1. *Вербицкий А.А.*, *Калашников В.Г.* Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. – М.: Логос, 2010.

2. *Гущина Т.В.* Открой двери, создай возможности: о развитии межкультурной коммуникативной компетентности. – Кострома: Авантитул, 2012.

3. *Крюкова Т.Л., Гущина Т.В.* О социокультурной контекстуализации в исследованиях стресса и совладания // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 194–198.

4. *Крюкова Т.Л.* Культурная дистанция как фактор успешности диалога культур // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы третьей междунар. науч. конф. 24–25 мая 2012 г. / отв. ред. В.В. Гриценко. – Смоленск: Маджента, 2012. – Т. 2. – С. 99–103.

5. *Либин А.В.* Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл; Академия, 2004. – С. 272.

6. *Логошенко Ю.А.* Соотношение понятий «межкультурная сенситивность» и «межкультурная компетентность» // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы второй междунар. науч. конф. 26–27 мая 2010 г. / отв.ред. В.В. Гриценко. – Смоленск: Изд-во «Универсум», 2010. – Т. 2. – С. 169–172.

7. *Почебут Л.Г.* Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2012.

8. *Триандис Г.К.* Культура и социальное поведение. – М.: Форум, 2007.

9. *Белинская Е.П.* Совладание как социально-психологическая проблема // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 02.09.2012).

10. *Hall E.T.* Beyond Culture. – N.Y.: Anchor Books (reissue of 1976 volume), 1981. – 280 p.

УДК 159.9:316.6

**Куфтяк Елена Владимировна**
*доктор психологических наук, доцент*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*kuftyak@yandex.ru*

# РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИИ СЕМЕЙНОГО СОВЛАДАНИЯ*

*В статье представлены теоретические положения психологии семейного совладания. Основные результаты эмпирических исследований обобщены с позиций верификации концептуального подхода.*

***Ключевые слова:*** *совладающее поведение, семейная система, психология семейного совладания, психологическая защитная активность семьи, устойчивость.*

В настоящее время психология семейного совладания как область научного знания находится в начале своего становления, но само явление психологического совладания в семье является предметом изучения уже более сорока лет в зарубежной психологии и более двадцати лет в отечественной психологии.

В исследованиях зарубежных психологов изучение совладающего поведения в контексте группы (семьи) имеет определенную традицию [14; 15]. Во-первых, в противовес акценту на индивидуальном копинге предложен подход, сочетающий индивидуальные усилия и социальный контекст отношений. Данный подход реализуется в следующих положениях: а) многие жизненные стрессоры являются межличностными или включают межличностный компонент; б) индивидуальные усилия по преодолению трудностей имеют потенциальные социальные последствия.

Во-вторых, доминирует подход, фокусирующий на межличностном процессе регуляции. Общепринятым стало положение о том, что анализ копинговых усилий каждого из партнеров (членов семьи) осуществляется с учетом копинговых усилий другого партнера (члена семьи). Эти два подхода имеют принципиальное значение для развития психологии семейного совладания.

Опираясь на современные теоретические подходы и достижения исследований в области стресса и копинга, нами был внесен свой вклад в разработку психологии семейного совладания [3; 4; 5]. Очевидно, что рассмотрение совладающего поведения супругов (партнеров, членов семьи) должно рассматриваться с точки зрения системы. Члены семьи взаимосвязаны между собой, включены во внутреннюю организованную структуру, вырабатывают определенные паттерны взаимодействия, которые регулируют семейную жизнедеятельность.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00812а).

© Куфтяк Е.В., 2013

В связи с этим, члены семьи помогают друг другу справляться с индивидуальными стрессами, и прилагают общие усилия для того, чтобы справляться со стрессовыми ситуациями, являющимися общими для членов семьи (партнеров). Таким образом, интеграция концепций стресс-копинг процесса и положений семейного системного подхода позволяет полипарадигмально и междисциплинарно подойти к теоретической и эмпирической разработке психологии семейного совладания как новой области психологического знания.

Развитие общих представлений психологии семейного совладания осуществляется нами в конкретных теоретико-эмпирических исследованиях [4; 8]. В русле этих исследований выполнено несколько серьезных проектов «Диадический копинг в контексте близких отношений» (РГНФ, 2009–2010), «Психологические механизмы совладающего поведения как условие устойчивости семейной системы» (РГНФ, 2011–2013). Работы охватывают семьи на разных этапах жизненного цикла семьи, нормально функционирующие и дисфункционально функционирующие семьи, совладающие и несовладающие с жизненными трудностями семьи, семьи с проблемным членом семьи.

В рамках изучения структуры семейного совладания установлено, что формы совладания соотносятся в соответствии с разными уровнями системы семьи – индивидуальный, внутрисемейный и семейный (табл. 1). Так, были выделены и проанализированы три формы совладания: индивидуальный, диадический, семейный (групповой) копинг [4].

*Индивидуальный копинг* понимается как актуальные (когнитивные, поведенческие) ответы человека на воспринимаемую угрозу. В случае неудачных попыток индивидуально совладать с ситуацией члены семьи (партнеры) прибегают к выбору диадического или группового копинга [6]. Набор жизненных ситуаций и репертуар индивидуальных стратегий психологического преодоления меняется на протяжении жизненного пути человека. В работе У.Ю. Севастьяновой на четырех выборках мужчин (не состоящими в браке и без детей, имеющие детей раннего возраста, дошкольного и подросткого возраста) было показано, что выбор стратегий копинг-поведения тесно связано со стажем отцовства и степенью личностной (родительской) зрелостью [9]. Мужчины, имеющие детей дошкольного и подросткового возраста, по сравнению с другими группами, чаще выбирают стратегию планирования решения проблемы, осуществляют регуляцию и контроль собственных чувств и действий. Так, наличие большого стажа отцовства, присутствие воспитательного опыта выступает предиктором конструктивного овладения проблемной ситуацией. В целом, в предыдущих исследованиях нами было показано, что семья, воспитывающая подростка, признается зрелой семьей, выполняющей все свои функции, поэтому при выборе стиля совладания демонстрируют активную позицию и ориентируются на решение существующих проблем [5].

*Диадический копинг* рассматривается как копинговые усилия одного из партнеров, направленные на улучшение и усиление функционирования другого партнера, и их взаимоотношения. Мы представили типологию диадического копинга, выделив симметрический и комплементарный диадический копинг [6]. *Симметрическое копинг-поведение партнеров* выражается в сходной взаимосвязи использования стратегий совладания. Установлено, что симметрический копинг на этапе диадических отношений (молодых супругов, без детей) – наблюдается в выборе *позитивной стратегии* совладания, а на этапе «зрелой семьи» – в выборе стиля, ориентированного на *решение проблем*. При *комплементарном копинге* один из партнеров находится в более *успешной / адаптивной* позиции, по сравнению с другим. При этой форме поведения один из партнеров выполняет «защитную буферизацию», что включает попытки позитивного настроя партнера на преодоление трудностей, готовность взять на себя ответственность за решение проблемы.

Обращение к изучению диадического копинга позволило решить методическую проблему, связанную с адаптацией и внедрением в практику исследования, консультирования и психотерапии психодиагностического инструмента для определения основных видов копинга, используемых при столкновении с периодически возникающими проблемами между супругами: русскоязычных версий двух

**Таблица 1**

**Формы совладания в соотношении с уровнями семейной системы**

| Уровни системы | Формы совладания | Задачи совладания |
|---|---|---|
| Индивидуальная подсистема | *Индивидуальный копинг* | Обеспечение роста и развития отдельного члена семьи |
| Внутрисемейная подсистема | *Диадический копинг* | Поддержание семейной организации и единства семьи (общего и подсистемах) |
| Общесемейный | *Семейный копинг* | Осуществление контроля внешних / внутренних требований, превышающих уровень доступных семейных ресурсов |

опросников – Опросник диадического копинга (*Dyadic Coping Inventory – DCI*, 2007) и Опросник супружеского копинга (*Marial Coping Inventory – MCI,* 1990*)* [1, 4].

*Семейный копинг* рассматривается как взаимодействие и объединение копинг-усилий членов семьи, что помогает создать более функциональную зависимость между требованиями среды и семьи. При данной форме копинг-поведение одного партнера (супруга) не является независимым от другого, как и результат их общих усилий (или разрешение ситуации).

Принципиально важным теоретическим положением в разработке структуры семейного совладания была идея о взаимосвязи копинга и механизмов психологической защиты (МПЗ), входящих в единую систему психологических механизмов адаптивного поведения. В данном контексте мы говорим о психологической защитной активности семьи, понимаемой как систему процессов и механизмов, направленных на поддержание и восстановление семьи при нарушении целостности, систему, включающих осознанную и неосознанную организацию усилий по преодолению трудностей. Предположение о том, что структура психологической защитной активности семьи будет иметь своеобразие, в зависимости от характера кризисной ситуации, проверялось в работе А.С. Смирновой [13]. Исследование структуры психологической защитной активности семьи проведено в следующих выборках: условно благополучные семьи (или семьи «без стресса»), семьи, переживающие в своем развитии кризис (переживание ситуации измены, предразводный период, хронический семейный конфликт) и семьи, воспитывающие детей с отклонениями в развитии [8]. В работе была показана высокая степень соответствия основных стилей копинг-поведения, стратегий диадического копинга и психологических защит.

Количество значимых корреляций между всеми показателями выбора стилей, стратегий копинг-поведения и способами защиты выступило косвенным индикатором особенностей структурной организации психологической защитной активности в каждой из групп семей. Наибольшее количество связей между разными показателями совладающего поведения и психологических защит было установлено в группе семей «без стресса». В группе семей, переживающих кризис, по сравнению с другими группами семей, связи показателей механизмов защиты и совладания, отличаются меньшим разнообразием и логичностью, нежели в группе сравнения. Причем, взаимодействие диадического копинга с защитами и копинг-стратегиями не установлено (1 связь), что свидетельствует об ограниченности и невозможности успешного осуществления способов регуляции и восстановления, направленных на преодоление трудностей в семейной организации. В целом, было обнаружено, что недостаток в репертуаре совладания активных проблемно-ориентированных стратегий соотносится с выраженным уровнем напряженности психологических защит. В зависимости от доминирования в структуре стиля защитной активности психологических защит или стратегий совладания в ответ на переживаемое напряжение, он может быть гибким и адекватным ситуации, отличаться многоуровневыми («гиперкомплексными») и компенсаторными возможностями, а может быть незрелым и стереотипным. Последний ограничивает регуляционные и восстановительные процессы в семье, усиливает внутрисемейное напряжение и дисфункциональность.

Одним из направлений работ по верификации концепции семейного совладания является выявление и описание факторов и предикторов выбора разных форм совладания семьей. В серии исследований изучалось соотношение диадического копинга, качества партнерских отношений и развития семейных отношений в разных типах семей [4]. Остановимся на наиболее значимых положениях обнаруженных закономерностей диадического копинга.

1. Изменения в использовании копинг-усилий, в зависимости от возраста / количества лет совместной жизни, свидетельствуют о том, что копинг-усилия носят временный характер. Позитивный стиль, направленный на улучшение эмоционального качества супружества, приходится на более ранние этапы семейной жизни, и чаще выбирается в семье мужьями, по сравнению с женами. После изначального частого использования в ранние годы позитивного стиля и сдержанного использования негативных копинг-усилий, в «ранние – средние» годы брака наступает период более частого выбора конфликтного стиля и самообвинения, и менее – позитивности. Семья на этапе «пустого гнезда» и супруги из них вновь отличались, их модель копинг-усилий была схожа с моделью «молодых», которая в большей степени коррелирует с семейным счастьем.

2. Проявление привязанности к партнеру, ориентированность супругов на эмоциональные аспекты отношений в паре в ситуации стресса соответствует сбалансированному типу семьи.

3. Проявление супругами *позитивной* стратегии с помощью привязанности друг к другу, совместного общения и поддержки повышают личностную общность супругов, взаимопонимание между ними и их сексуальную гармонию, активность в роли родителя и в ведении домашнего хозяйства, а, следовательно, способствуют успешному функционированию семейной структуры в целом.

4. Стабильные, удовлетворенные пары практикуют диадический копинг значительно чаще, чем пары неудовлетворенные.

5. Симметрический диадический копинг выбирается супругами чаще на этапах стабильного развития семьи, бесконфликтного разрешения трудностей.

6. Поддерживающий диадический копинг выступает показателем функциональности и устойчивости семьи.

7. Партнерский, а также диадический копинг и позитивный стиль оказываются ресурсами поддержки во взаимоотношениях супругов.

8. Недостаточная выраженность диадического копинга выступает основным признаком отдаления супругов, наличия в семье хронического конфликта и предразводной ситуации.

В более ранних исследованиях нами выделена и описана система факторов, оказывающих детерминирующее влияние на становление совладающего поведения детей в семье [3; 4]. В качестве факторов верифицированы следующие: детско-родительские отношения, стиль привязанности ребенка, система личностных отношений ребенка, модель совладающего поведения родителей, семейный контекст (как система условий жизнедеятельности семьи). Анализ и систематизация факторов позволила нам их представить в единой модели формирования копинг-поведения у детей (рис. 1). Каждый из факторов имеет специфику влияния и определяет, в том числе, эффективность совладания с трудностями в период взрослости.

Роль детского опыта в построении модели поведенческого стиля взрослых изучается в работе М.А. Сизовой [10; 11]. Было показано, что детский опыт отношений с родителями, эмоциональные коммуникации родительской семьи сопряжены с выбором совладающего поведения супругов из семей с разным характером межпоколенных связей. Материалы исследования подтверждают, что высокий уровень эмоционально-коммуникативных дисфункций в родительской семье, фиксация тревожности, непринятие и отсутствие поддержки в детстве блокируют выбор продуктивного совладания с трудностями в период взрослости. Перспективным направлением развития представлений о межпоколенных связях в семье представляется определение механизмов и условий трансляции семейного опыта.

Значимость сиблинговой подсистемы, взаимоотношений между сиблингами в становлении адаптивного поведения в паре сиблингов изучается в совместной работе с А.А. Муратовой. В 2011 году было начато лонгитюдное исследование сиблинговых пар. На настоящий момент проведено два среза с шагом в один год. Динамика изменений в выборе стратегий совладания младшими сиблингами позволила установить, что от первого года исследования ко второму происходит снижение вариативности выбора стратегий, при выборе форм регуляции поведения сибсы ориентируются на активность и социальную приемлемость, что свидетельствует о развитии у младших сиблингов регуляторного опыта. В период вступления и прохождения пубертатного периода старшими сиблингами (старшие сиблинги на этапе первого среза имели средний возраст M=14,1 лет) выявлена потенциально непродуктивная природа активных, конструктивных стратегий совладания. Так, в период вступления и прохождения пубертатного периода выбор стратегий избегания и ориентированных на эмоции в неконтролируемых обстоятельствах прохождения кризиса может быть полезнее, нежели направленность поведения на решение проблем. С возрастом прослеживаемая связь между показателями выбора совладающего поведения старших и младших сиблингов становится более согласованной, т.е. опыт по преодолению трудностей, демонстрируемый старшими сибсами в совместном общении с младшими детьми, участвует в становлении совладающего поведения младших сибсов.

Важнейшим результатом нашей работы являются данные, позволяющие сфокусироваться на факторах и процессах, участвующих в развитии семейной устойчивости. Психологическая устойчивость рассматривается в мировой психологии как процесс

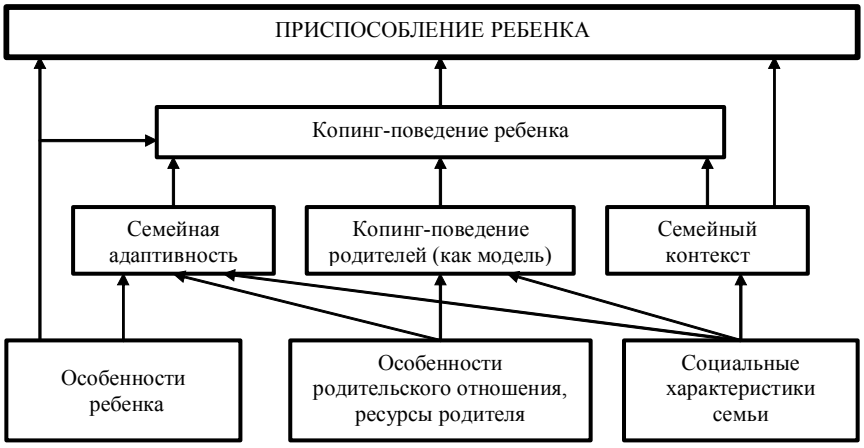



**Рис. 1.** Модель формирования механизмов совладания у детей

или способность или результат (состояние) успешной адаптации, восстановления в условиях разнообразных стрессов, как повседневных, так и экстремальных, и хронических.

В серии исследований посвященным семьям, находящимся в ситуации «пролонгированного характера стресса» (появление в семье ребенка с дефицитами развития и его воспитание в семье, а также ситуация включения приемного ребенка в базисную семью – ситуации, которые носят длительный, пролонгированный характер) были получены сведения о развитии устойчивости семьей [2; 4]. Было установлено, что способность семьи противостоять трудностям и развитие устойчивости включает: а) осуществление регуляции внутрисемейного напряжения и б) восстановление семейного функционирования. Результатом семейной устойчивости можно рассматривать адаптивность или плохое приспособление (дисфункциональность семьи). В ходе исследования была выделена *типология семей с учетом способности постстрессового восстановления.* В основу типологизации семей были положены следующие критерии: уверенность в достижении цели, семейная сплоченность, гибкость, удовлетворенность существующими отношениями в семье, характер детско-родительских отношений, семейная поддержка, управление стрессором, а также восприятие жизненных событий. Было выделено три типа семьи: «*гибкий* (эластичный)», «*последовательный*», «*уязвимый*». Каждый из типов семьи выступает показателем развития семейной устойчивости, характеризуя специфику восстановления семьи после перенесенной трудности.

Важным для понимания становления семейной устойчивости является вопрос об установлении в рамках семьи (нуклеарной, расширенной) либо более широкого социального окружения индивидуальной устойчивости и соотношении индивидуальной и семейной устойчивости. Рассмотрение семейной устойчивости с позиции системного подхода побуждают изучать вклад устойчивости индивида в семейную устойчивость, что ведет к пониманию индивидуальной устойчивости как части семейного процесса. В рамках изучения вклада устойчивости индивида в семейную устойчивость нами было осуществлено исследование связи характеристик индивидуальной устойчивости и показателей, характеризующими устойчивость семьи [12]. Было установлено, что устойчивость членов семьи соотносится с показателями семейной сплоченности, степенью проницаемости семейных границ, эмоциональной связью между супругами, совместным принятием решений, уровнем функционального ресурса семьи. Таким образом, получены серьезные аргументы связи базового доверия к миру, контроля эмоций и поведения в трудной жизненной ситуации, ориентации на взаимодействие с социальным окружением (поиск социальной поддержки) и активное решение проблемы (планирование решения проблемы) характеризующих индивидуальную устойчивость с семейной устойчивостью.

Итак, краткое обобщение экспериментальных исследований показало, что поле научных проблем психологии семейного совладания достаточно широкое и по решаемым задачам, и по разнообразию изучаемых ситуаций. Обращение к совладающему поведению сквозь призму системного подхода к семье позволяет говорить о том, что он порождается элементами семейной системы, ее составляющими. Поэтому, семейное совладание можно рассматривать как механизм поддержания / неподдержания или порождения целостности и равновесия множества параметров семейной жизни. Концептуализация и эмпирическая разработка психологии семейного совладания и устойчивости открывает новые перспективы для детального изучения и углубленного осознания психологических механизмов организации, саморегуляции и восстановления семейного функционирования в различных стрессогенных событиях.

**Библиографический список**

1. *Куфтяк Е.В.* Адаптация опросника «Супружеский копинг» // Вестник СПбУ. Сер. 12. Социология и Психология. – 2009. – Ч. I. – Вып. 3. – С. 246–253.

2. *Куфтяк Е.В.* Исследование устойчивости семьи при воздействии трудностей // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 6 (14) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 16.09.2013).

3. *Куфтяк Е.В.* Психология семейного совладания: Автореф. дис. … д-ра психол. наук. – М., 2011. – 46 с.

4. *Куфтяк Е.В.* Психология семьи: регуляция и защита. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 384 с.

5. *Куфтяк Е.В.* Семейное совладание: концептуальные положения и исследование // Человек. Сообщество. Управление. – 2012. – № 2. – С. 16–31.

6. *Куфтяк Е.В. С*овладающее поведение супружеской пары: динамика и структура // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 3. – С. 17–24.

7. *Куфтяк Е.В.* Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. – 2012. – № 2 (22). – С. 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 16.09.2013).

8. Психология семьи: стресс, совладание и устойчивость / под науч. ред. Е.В. Куфтяк. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – 160 с.

9. *Севастьянова У.Ю.* Особенности отцовства мужчин с разным родительским стажем // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психоло-

гия. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 39–43.

10. *Сизова М.А.* Взаимосвязь межпоколенных отношений и функциональности семьи: Дис. … канд. психол. наук. – Кострома, 2012.

11. *Сизова М.А.* Супружеская пара: межпоколенная связь и совладание // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 3. – С. 191–195.

12. *Сизова М.А.* Связь семейной устойчивости с совладающим и защитным поведением супругов // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 107–110.

13. *Смирнова А.В.* Особенности психологической защитной активности семьи с ребенком с ограниченными возможностями здоровья: Квалиф. работа. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013.

14. *Bodenmann G.* Dyadic coping and its significance for marital functioning // Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping / Eds. T.A. Revenson, K. Kayser, G. Bodenmann. – Washington: DC: American Psychological Association, 2005. – P. 33–49.

15. *Folkman S., Moskowitz J.T.* Coping: pitfalls and promise // Annu. Rev. Psychol. – 2004. – V. 55. – P. 745–774.

УДК 159.9:316.6

**Екимчик Ольга Александровна**
*кандидат психологических наук*
**Григорова Татьяна Петровна**
**Смирнова Наталья Сергеевна**
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*olga-ekimchik@rambler.ru*

# ДИНАМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ БЛИЗКИХ (РОМАНТИЧЕСКИХ) ОТНОШЕНИЙ И СОВЛАДАЮЩЕЕ ПОВЕДЕНИЕ ПАРТНЕРОВ

*В статье рассмотрена проблема взаимосвязи и взаимовлияния динамических аспектов близких (романтических) отношений и совладающего поведения партнеров. Проанализированы функциональный аспект динамики романтических отношений и совладания в ситуации ревности, измены. Рассматривается проблема деструктивной привязанности в романтических отношениях и динамика совладания с ней.*

***Ключевые слова**: динамика романтических отношений, совладающее поведение, динамика совладающего поведения, деструктивная привязанность, измена, ревность.*

Потребность в любви и принятии универсальна и присуща каждому человеку. В качестве одной из форм реализации этой потребности могут выступать близкие (романтические) отношения. Ряд авторов отмечает, что близкие диадические, в том числе и романтические, отношения качественно отличаются от других видов человеческих отношений тем, что прогрессивно влияют на развитие человека (A.L. Vangelisti; H.T. Reis; M.A. Fitzpatrick, 2002; M. Mikulincer и G.S. Goodman, 2006; Л.Я. Гозман, 1987; Э. Бершид, 2000; Д. Маейрс, 2005). В тоже время романтические отношения могут служить источником психологической травматизации личности (К.-Г. Юнг; R. Burney; К.А. Бочавер, Т.Е. Карташева). В связи с этим возникает вполне логичный вопрос: почему в одном случае романтические отношения способствуют развитию человека, а в другом наносят ему психологическую травму?

Анализируя проблему романтических отношений, мы столкнулись с противоречием: с одной стороны, это распространенность и обыденность романтических отношений в нашем обществе, с другой – крайне скудная и неоднозначная феноменологическая представленность и разработанность их в отечественной психологии (W.A. Collins; B. Laursen, 1999; А.А. Кроник, Н.Н. Обозов, О.А. Екимчик, К.А. Бочавер, Н.С. Смирнова, Т.Е. Карташева). В зарубежной науке тема представлена широко: интенсивно обсуждаются вопросы доверия в отношениях, обязательств и близости, ситуационные риски – поиск партнером связи или избегание/страх отвержения (R. Burney, M. Mikulincer, G.S. Goodman, S.L. Murray, J.G. Holmes) [8; 9; 10].

На наш взгляд, сложившаяся ситуация в психологической науке относительно феномена «романтических отношений» обусловлена рядом объективных факторов: 1) отсутствие весомой методологической основы для его исследований; 2) затруднения в операционализации понятия «романтические отношения» с помощью эмпирических референтов и его верификации; 3) трудности в дифференциации романтических отношений и близких диадических партнерских отношений.

Несмотря на перечисленные сложности в исследовании романтических отношений, мы попытаемся проанализировать их динамические аспекты и совладающее поведение партнеров с трудностями, возникающими в их контексте.


© Екимчик О.А., Григорова Т.П., Смирнова Н.С., 2013

Вслед за Э. Бершид и А.А. Кроником, под романтическими отношениями, мы понимаем частный случай диадических отношений между мужчиной и женщиной, характеризующихся высокой избирательностью и относительной устойчивостью, основанных на сильных положительных или амбивалентных эмоциях, физиологически обусловленных сексуальными потребностями и выражающихся в стремлении каждого из партнеров быть уверенным во взаимности чувств [4].

Как и любые межличностные отношения – романтические обладают своей динамикой. Динамику романтических отношений можно рассматривать в онтогенетическом аспекте (возникновение и развитие их в течение жизни человека) и в функциональном (развитие романтических отношений с одним партнером в диаде). Для нас более интересны функциональные динамические аспекты романтических отношений с конкретным партнером, в частности, такие вопросы – как человек, пара или контекст (ситуация) способствует или разрушает отношения?

Вслед за К. Левиным, под динамическими процессами (динамикой романтических отношений) мы будем понимать интенсивно разворачивающиеся внутренние диадические процессы социального взаимодействия и взаимовлияния, которые либо интегрируют романтическую пару, сохраняя ее целостность и согласие, либо приводят к разобщенности и распаду романтических отношений [6].

В более поздних исследованиях отмечается, что романтические отношения как форма взаимодействия развиваются интенсивно (углубление чувства между партнерами, увеличение продолжительности романа, усиление установок на верность, заботу, взаимную поддержку) и экстенсивно (увеличение количественного опыта отношений и числа партнеров). Он, изучая романтические отношения в юношеском возрасте, приходит к выводу, что они динамичны и развиваются при прохождении партнерами трудных жизненных ситуаций. При этом автор выделяет три группы психологических трудностей: 1) вызванные личными особенностями одного из партнеров; 2) определяются конфликтом между партнерами либо связанные с их сензитивностью, ценностями, компетентностью, 3) давлением извне [1].

На наш взгляд, динамику романтических отношений можно проследить в стадиях развития взрослой романтической привязанности к партнеру: 1) предпривязанность – привлекательность и флирт; 2) становление привязанности – влюбленность; 3) ясная, четкая привязанность; 4) целекорректируемое партнерство – постромантическая фаза (обычная жизнь) [3]. Анализируя развитие романтических отношений в рамках стадиальной теории привязанности, необходимо отметить, что последняя стадия привязанности «Целекорректируемое партнерство» наступает уже после трансформации романтических отношений в близкие партнерские отношения. В рамках данной теории акцент делается на привязанности как механизме развития близких отношений между мужчиной и женщиной, что является альтернативой для концепции фильтров Л.Я. Гозмана 1987 года. В тоже время рамках данной теории неясно, благодаря чему осуществляется переход от одной стадии привязанности к другой?

Ряд исследователей рассматривает необходимые условия динамики отношений. К примеру, К.А. Бочавер, анализируя развитие романтических отношений в юношеском возрасте, выделяет три группы факторов их обуславливающих, к которым относит: 1) индивидуальные включают тенденцию к периферизации, поиск значимых референтных персон и поддержки за пределами семьи, 2) сформированность гетерогендерных установок, нормальное физиологическое и половое развитие, 3) существование потребностей в признании, в аффилиации, в сексе, в общении, в заботе [1]. Э. Бершид, Э. Аронсон (1976) указывают на негативный фактор развития отношений – привыкание и снижение сензитивности друг к другу. Р. Скиннер и Дж. Клииз (1995) формулируют необходимые условия положительной динамики отношений: внутренняя схожесть партнеров, доверие и стремление к самораскрытию. В исследованиях А.А. Кроника и Е.А. Кроник (1989) в качестве условий развития близких отношений названы одинаковая степень значимости партнеров друг для друга, открытость взаимовлиянию, взаимопринятие. Кроме того, в качестве фактора определяющего развитие близких (брачных) отношений выделяют совладающее поведение партнеров (Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, Е.Л. Калугина) [5].

Таким образом, в ходе анализа проблемы динамики близких (романтических) отношений мы выявили, что существуют группы факторов, определяющие динамику близких (романтических) отношений. С нашей точки зрения, необходимо уделить внимание ситуационному аспекту в динамике романтических отношений. Немаловажную роль играет ситуационное проявление индивидуальности каждого из партнеров. Наличие деструктивной привязанности у одного из партнеров, несомненно, наложит отпечаток на развитие отношений и степень их комфортности в целом. В связи с этим мы провели *серию исследований*, посвященных изучению динамики романтических отношений в контексте ситуаций ревности и измены или развития деструктивной привязанности у одного из партнеров и совладание с ними.

В *первом исследовании* мы попытались проанализировать, каким образом субъекты деструктивной привязанности совладают с ее проявлениями и стрессом, вызванным ими, в контексте динамики романтических отношений?

Под деструктивной привязанностью к партнеру во взрослом возрасте мы понимаем дезадаптивную, слабо поддающуюся сознательному контролю, модель поведения субъекта, способствующую активному сохранению его связи с партнером в отношениях, не удовлетворяющих потребностей субъекта в любви, принятии, безопасности; создающую угрозу для его психологического, психического, физического благополучия [2]. Такие отношения не приносят включенным в них партнерам удовлетворения, вызывают у них страдания, тяжелые негативные эмоциональные переживания, но, тем не менее, активно поддерживаются субъектами деструктивной привязанности в течение длительного времени.

В исследовании принимало участие 32 человека (20 женщин и 12 мужчин), в возрасте от 23 до 48 лет, испытывающих деструктивную привязанность к партнеру в близких отношениях. Основные методы: Опросник способов совладания (Р. Лазарус и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой и др.) [5], феноменологическое интервью.

Результаты показали, что респонденты с деструктивной привязанностью, начинают переживать стресс с самого начала близких отношений. Первая встреча с партнером воспринимается большинством (69%) как некий переломный, ключевой момент в их судьбе, в который им суждено было испытать целый комплекс сильных чувств и переживаний. Возникает ощущение «судьбоносности» встречи, начинающимся отношениям приписывают мистические характеристики.

Однако, как и в период становления отношений, так и в периоды их развития, характерными источниками стресса в них, по словам испытуемых, являются тревога, страх одиночества, а также множество плохо осознаваемых переживаний и страхов, связанных с недостаточной удовлетворенностью потребностей в любви, безопасности и принятии партнером. По субъективным оценкам таких людей, их партнеры часто не догадываются о силе переживаемого ими стресса, стараются его не замечать, не оказывая достаточной необходимой поддержки. Мы предполагаем, что в таких парах диадический копинг развит недостаточно, каждый из партнеров оказывается «один на один» со своими переживаниями.

Мы выявили, что партнеры с деструктивной привязанностью наиболее склонны к использованию таких копинг-стратегий как *«дистанцирование»* (p=0,002); *«самоконтроль»* (p=0,008); *«принятие ответственности»* (p=0,154); *«бегство-избегание»* (p=0), чем партнеры с безопасной привязанностью.

Использование копинг-стратегии *«дистанцирование»* связано с когнитивными усилиями, направленными на уход от проблемы, желанием уменьшить ее значимость; тяжестью испытываемых переживаний. Невозможность избавиться от их источника, которым чаще всего воспринимается партнер, приводят к желанию отгородиться от них. Вероятно, сильные негативные переживания также обуславливают высокую напряженность таких копинг-стратегий, как: *«самоконтроль»* и *«бегство-избегание»* у испытуемых с деструктивной привязанностью. Высокая напряженность копинг-стратегии *«принятие ответственности»*, на наш взгляд, связана с тем, что переживая негативные чувства, респонденты не склонны ожидать или обращаться за помощью к партнеру, что подталкивает их самим искать пути решения проблемы, что также подтверждается результатами интервью.

Индивидуальный копинг субъектов деструктивной привязанности в длительных отношениях, согласно результатам интервью, представляет собой цикличную смену фаз напряженности и ослабления копинга. В относительно «спокойные» периоды отношений отмечается значительное улучшение психо-эмоционального состояния субъектов, повышение их активности в иных сферах жизнедеятельности (работа, учеба, социальные контакты и др.). В периоды «обострения» отношений, наоборот, их активность и энергия перенаправляются на то, чтобы стабилизировать и сохранить связь с партнером, напряженность копинга повышается. 56% испытуемых также сообщают, что в данный период у них ухудшается общее самочувствие (устойчиво повышается температура; возникает чувство тошноты; появляются головные боли; снижается работоспособность, быстро наступает утомление). 53% увеличивают употребление спиртных напитков, 100% курящих испытуемых начинают курить значительно чаще, чем обычно.

Кроме того, данные интервью позволяют нам предполагать, что с длительностью отношений у испытуемых происходят изменения ценностных ориентаций, одни потребности заменяются другими, что с течением времени позволяет снизить стрессогенность негативных фактов и ситуаций, наполняющих отношения, что способствует снижению напряженность копинга. Отношения начинают восприниматься свободными от общепринятых норм морали, возрастает восприятие их как «исключительных», не понятных для остальных людей. Особенно это актуально для партнеров, находящихся в деструктивных отношениях более 5 лет.

Также нами было выявлено, что испытуемые склонны к контролирующему поведению в близких отношениях, обычно проявляющемуся в контроле над партнером. С этим мы связываем желание испытуемых сблизиться со своими партнерами, что может объясняться отсутствием между ними истинной близости, что также подтверждается результатами интервью. Данное поведением мы также можем назвать совладающим, поскольку оно направлено на снижение стресса и тревоги

в отношениях. Стремление контролировать партнера, по словам самих испытуемых, впервые возникло и получило развитие именно в данных конкретных отношениях. С длительностью отношений усиливается потребность субъектов деструктивной привязанность в полном контроле над партером и отношениями в целом, по их собственным оценкам, они становятся более подозрительными, подверженными навязчивым идеям, снижается их толерантность в ситуациях неопределенности в отношениях.

Таким образом, в партнерских отношениях с деструктивной привязанностью существует специфическая динамика копинга, проявляющаяся в смене фаз его напряженности/ослабления; усиление толерантности к негативным переживаниям за счет изменения ценностей в отношениях; усиление контроля в отношениях; стремление найти субъективный баланс между безопасной близостью к партнеру и безопасной удаленностью от него. В том случае, если у одного из партнеров деструктивная привязанность, присутствует дисфункциональная динамика отношений, требующая не только индивидуального, но и диадического копинга для их сохранения.

Во *втором исследовании*, проведенном О.А. Екимчик, мы попытались проанализировать динамический аспект романтических отношений в ситуации ревности партнера, а именно комплекс эмоциональных и физиологических реакций в ситуации ревности и динамики совладания с ней в романтических отношениях.

Под ревностью мы понимаем ситуационное поведение человека на реальную или воображаемую угрозу потери значимых отношений. Оно находит свое выражение в комплексе эмоциональных, физиологических, когнитивных и непосредственно поведенческих реакциях.

В нашем исследовании приняли участие 164 человека: 102 женщины и 62 мужчины в возрасте от 20 до 40 лет, средний возраст 25, 6 года. Все респонденты состоят в романтических отношениях. Переживание ревности у испытуемых нами изучалось в ретроспективном аспекте.

Комплекс методов: опросник «Реакции на ревность» (Маслач и Пайнс, 2003); Шкала эмоциональных ассоциаций с ревностью (разработанные в Калифорнийском университете под руководством Р. Хупки, 1997).

Результаты, полученные с помощью факторного анализа, позволяют нам утверждать, что эмоциональные переживания ситуаций ревности весьма разнообразны, но у большей части негативны и стрессогенны. Факторизация эмоциональных ассоциаций в ситуации ревности, на наш взгляд, подтверждает концепцию Р. Хупки о том, что ревность – это ситуационное поведение, демонстрируемое человеком при наличии реальной или воображаемой угрозы утраты отношения или наличия соперника (Hupka, 1990). Среди факторов эмоциональных ассоциаций с ревностью особое внимание нам хотелось бы уделить следующим: 1) переживание ситуации ревности как стрессовой, трудной, с преобладание подавляющих активность негативных эмоций; 2) негативные, но активизирующие человека эмоции в ситуации ревности, которые могут выступать одним из способов совладания; 3) противоположный предыдущему способ совладание через доверие, оправдание и прощение, по отношению к партнер; 4) эмоции, характеризующие первичную оценку ситуаций ревности, результатом которой и является решение угрожает она утратой партнера и отношений или нет.

Эмоции, ассоциирующиеся с ситуацией ревности, образуют своего рода комплексные переживания разнообразные по интенсивности и окрашенности, способствующие либо совладанию, либо несовладанию с реальной или воображаемой угрозой утраты партнера и развивающихся романтических отношениях.

Кроме того, в ситуации ревности интенсивно выражены следующие физиологические реакции: нервный срыв, учащение сердцебиения. Остальные реакции в целом по выборке выражены гораздо слабее.

Таким образом, мы рассмотрели эмоциональные и физиологические реакции человека на ситуацию ревности партнера и совладание с ней в динамике романтических отношений. В качестве копинга в ситуации ревности романтические партнеры склонны либо к отреагированию своих отрицательных эмоций и негативных переживаний, либо к прощению и оправданию партнера. Изменение психического состояния ревнующего партнера и выбор стратегии совладания или несовладания осуществляется после вторичной оценки собственных ресурсов и ситуации.

Еще более стрессогенной, чем ситуация ревности, для романтических партнеров является ситуация *измены,* также характерная для динамики романтических отношений. В связи с этим *третье исследование* было посвящено изучению совладанию с изменой в динамике романтических отношениях. Измена рассматривается нами как субъективно понимаемый, отрицательно оцениваемый поведенческий акт партнера, нарушающий обязательство верности, вызывающий сильные, преимущественно негативные, эмоциональные переживания и разрушающий доверие партнеров друг к другу, при котором один из партнеров переносит характеристики актуальных отношений и способы поведения в них на отношения с другим романтическим партнером [7]. Последствия измены неоднозначны: она может привести как к улучшению отношений, так и к их ухудшению. В нашем исследовании мы предположили, что переживание из-

мены в романтических отношениях и совладание с ней обладает определенной спецификой и динамикой.

Основные методы сходны: Опросник способов совладания (Р. Лазарус и С. Фолкман в адаптации Т.Л. Крюковой и др., 2003); Шкала оценки влияния травмирующих ситуаций (Н.В. Тарабрина, 2001); феноменологическое интервью.

Нашими респондентами были мужчины (22 человека) и женщины (25 человек) в возрасте 19–45 лет (средний возраст 32 года). С партнером наших испытуемых связывали чувства привязанности, присутствовали сексуальные отношения. Не более двух лет назад в их отношениях произошла измена партнера.

Нами было проведено феноменологическое полуструктурированное интервью с респондентами, пережившими измену партнера. Все 100% испытуемых рассматривают измену как стресс, ее переживание как трудный период в своей жизни. Респонденты заявляют о длительных переживаниях (более двух лет) в 38% случаев, от года до двух – в 19%, и 43% испытывает острый стресс менее года. На основе обобщения полученных с помощью интервью данных в динамике переживания измены можно выделить три блока: 1) блок получения информации и реакции на нее (удивление, непонимание); 2) блок эмоций, связанных с партнером (разочарование, обида, гнев); 3) блок эмоций, связанных с отношениями (отчаяние, страх потери). Уже на первом этапе получения информации переживание может осложняться включением психологических защитных механизмов. В соответствии с полученными ранее данными (Смирнова, 2011) механизм отрицания выражен на 72% по обобщенным результатам всех испытуемых. Такая высокая выраженность механизма объясняется особенностями ситуации: субъект, не готовый к конструктивным действиям и не способный эффективно действовать, будет отрицать сам факт наличия проблемной ситуации и сильного эмоционального ее переживания.

При измерении стрессогенности ситуации измены с помощью Шкалы оценки влияния травмирующих ситуаций обнаружено, что 11% испытуемых считает ее стрессом низкого уровня, большинство (78%) придает ей среднее значение, а 11% респондентов даже заявляют об измене партнера как о психотравмирующей ситуации. По результатам интервью выделено несколько особо травмирующих факторов в ситуации измены: ситуация соперничества, снижение самооценки, угроза разрыва значимых отношений и потери близкого человека, необходимость перестройки собственной жизни, разрушение диады и появление триады.

Показателем сильного стресса также выступает изменившееся поведение испытуемых, его отмечают у себя 63% опрошенных: поменялся режим сна и приема пищи, появились вредные привычки (курение, алкоголь), обострение соматических заболеваний, изменился стиль общения, появилось стремление к рефлексии и самокритике, стали уделять больше времени себе, появилось желание выразить себя в творчестве. В перечисленных изменениях поведения нам видится переоценка ценностей испытуемыми и предпосылки будущих стратегий совладания.

Большую роль в совладании, это признается 73% выборки, играет социальная поддержка. Основная поддержка заключалась в нахождении рядом, выслушивании и попытках изменить оценку ситуации, дать совет. Наши испытуемые говорят о сложности самостоятельного преодоления ситуации. По результатам интервью мы можем видеть, что в описаниях присутствуют в основном избегающие стратегии (старание переключиться на другие дела; уход в работу, религию; общение; употребление алкоголя; лишение себя свободного времени; отвлечение на детей; применение антидепрессантов). Стратегии проблемно-ориентированного (посещение консультаций психолога, анализ ситуации) и эмоционально-ориентированного копинг-стиля (выяснение отношений, погружение в переживания) применяются значимо реже.

Измена влияет не только на психологический комфорт участников отношений, но и на характеристики самих отношений. Проведенный регрессионный анализ выявил отрицательное влияние переменных, выражающих переживание ситуации измены партнера на стабильность романтических отношений ($R2=0,96$, $\beta=-0,34$ при $p\leq0,01$). Таким образом, субъект, переживающий измену партнера, испытывает преимущественно негативные чувства, что способствует снижению значимости отношений для него и приводит к возможности их разрушения. Тем самым подтверждается стрессо-

**Таблица 1**

**Значимые корреляции (по Спирмену) между стратегиями совладания (по ОСС) и аспектами переживания измены (по ШОВТС) n=40 чел.**

| Шкалы ШОВТС / Копинг-стратегии | Вторжение | Физиологическое возбуждение |
|---|---|---|
| Конфронтативный копинг | 0,73* | |
| Дистанцирование | | -0,54* |
| Поиск социальной поддержки | 0,66* | |

*Примечание:* * – $p<0,05$; ** – $p<0,001$; *** – $p<0,0001$.

генность измены через выраженность «угрозы разрушения значимых отношений».

Связь между степенью тяжести переживания измены партнера и применяемыми в данном случае копинг-стратегиями оказалась значимой по нескольким шкалам (см. табл.1).

На наш взгляд, это свидетельствует о том, что чем сильнее стресс, вызываемый ситуацией измены, тем больше субъект ищет поддержки у близких людей, но в то же время вступает в противоречие и конфликты с неверным партнером. Чем сильнее ситуация измены партнера волнует человека, «вторгается в его жизнь», тем больше возникает конфликтов и противостояния между партнерами. При этом, чем выше физиологическое возбуждение субъекта, тем меньше он стремится отделяться, дистанцироваться от своего партнера. Тем самым подтверждается амбивалентность эмоциональных состояний при переживании измены (по О.А. Екимчик).

Полагаем, одним из показателей эффективности совладания может выступать прощение неверного партнера и чувства, на данный момент испытываемые к нему. 12% выборки заявляют о полном прощении партнера и спокойствии, равнодушии по отношению к нему. 47% выборки говорят о невозможности его простить. После произошедшей измены отношения партнеров могут претерпевать различные трансформации: стать дружескими или враждебными вместо романтических. Полагаем, это также будет зависеть от репрезентации социальной реальности, оценке перспектив отношений в сознании субъекта.

Таким образом, измена воспринимается всеми испытуемыми как трудная жизненная ситуация: переживание измены обладает определенной динамикой, результатом усилий субъекта может стать более или менее успешное совладание, которое повлечет за собой изменение характеристик романтических отношений. Зачастую измена и несовладание с ней играют негативную роль в динамике романтических отношений и приводит к их разрыву, так как по результатам исследования большинство пар все-таки распадается.

## Выводы

1. Динамика близких (романтических) отношений отражается как в развитии и трансформации самих отношений, так и в совладании с трудностями, возникающими в их контексте (деструктивной привязанностью, ситуациями ревности и измены). Динамику романтических отношений определяют индивидуально-личностные особенности партнеров, их связность в паре, качество отношений и их умение совладать негативными проявлениями ситуационного контекста отношений.

2. Несмотря на активное совладание со стрессом в отношениях с деструктивной привязанностью и динамику копинга, мы можем говорить о неконструктивности совладания с высоким уровнем напряжения, стресса в отношениях, ригидности и непродуктивности используемых копинг-стратегий. Причина несовладания в изначальной неудовлетворенности взаимоотношениями, их трансформации в деструктивные отношения, также не удовлетворяющие базовых потребностей личности. Все это вызывает фрустрацию, тревогу и стресс, в тоже время ослабляет и снижает ресурсы и способности субъекта к продуктивному копингу.

3. Ситуации ревности, возникающие в романтических отношениях, также требуют совладания либо через отреагирование негативных эмоций, либо через прощение партнера, принятие ситуации. Несовладание с ситуацией ревности может грозить распадом отношений. Совладание с ревностью определяется положительной оценкой собственных ресурсов и значимостью отношений для партнеров.

4. Ситуация измены является сильнейшим стрессором для развивающихся романтических отношений, так как указывает на появление третьего лица в них. Переживание и совладание с ситуацией измены обладает своей спецификой и динамичностью, которые определяют сохранность и дальнейшее развитие отношений либо, что случается значительно чаще – их распад.

В контексте данной работы мы сделали акцент на дисфункциональной динамике романтических отношений и совладанию с ней. Необходимо отметить, что есть и положительная динамика романтических отношений, которая способствует, как их укреплению в целом, так и развитию личности в этих отношениях, но это должно стать темой нового исследования.

## Библиографический список

1. *Бочавер К.А.* Романтические отношения в юношеском возрасте: представления о преодолении трудностей: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2012. – 26 с.

2. *Григорова Т.П.* Совладание с деструктивной привязанностью в романтических отношениях взрослых // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 1. – С. 110–116.

3. *Екимчик О.А.* Когнитивный и эмоциональный компоненты любви у людей разного возраста: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2009. – 27 с.

4. *Кроник А.А., Кроник Е.А.* Психология человеческих отношений. – Дубна: Когито-Центр, 1998.

5. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения. – Кострома: Авантитул, 2004.

6. Психология малой группы: структура, динамика, организация: Сб. науч. тр. / сост. и ред. И.Г. Самойлова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011.

7. *Смирнова Н.С.* Совладание с изменой как трудной жизненной ситуацией в романтических отношениях диады // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – № 4. – С. 226–230.

8. *Burney*, R. The emotional dynamics of dysfunctional romantic relationships [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.healthyromanticrelationships.com (дата обращения: 7.10.2013).

9. Dynamics of Romantic Love: Attachment, Caregiving, and Sex / M. Mikulincer & G.S. Goodman (Eds.). – New York: Guilford Press, 2006.

10. *Murray S.L., Holmes J. G.* Interdependent minds: the dynamics of close relationships. – New York: Guilford Press, 2011.

УДК 159.9:316.6

**Куфтяк Елена Владимировна**
*доктор психологических наук, доцент*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
**Муратова Александра Алексеевна**
*Средняя общеобразовательная № 1, г. Кострома*
*kuftyak@yandex.ru*

# ДИНАМИКА СОВЛАДАНИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ В СИБЛИНГОВОЙ ПОДСИСТЕМЕ*

*Анализируется структура взаимосвязей психологических характеристик регуляции поведения с учетом сиблинговой позиции. В эмпирическом исследовании приняли участие 35 сиблинговых пар.*

***Ключевые слова:*** *сиблинг, сиблинговые отношения, совладающее поведение, психологические защиты.*

Сиблинговая подсистема выступает первой в жизни ребенка «группой равных», в которой необходимо учиться выстраивать отношения. Сиблинги в подсистеме получают опыт общения со сверстниками, формируют представление о своей индивидуальности и поведенческие стереотипы в разнообразных жизненных ситуациях. А. Адлер один из первых описал особенности личностного развития с учетом семейной позиции (с учетом порядка рождения), вскрыв позитивные стороны, негативные тенденции, трудные ситуации развития [1]. Каждый ребенок в подсистеме сибсов занимает свое уникальное и отличное от остальных детей место и пространство, находит

**Таблица 1**

**Особенности развития, взаимоотношений и стиля поведения детей с учетом семейной позиции (старший и второй ребенок)**

| Семейная позиция | Особенности взаимоотношений с сиблингом | Особенности развития | Стиль защитного поведения |
|---|---|---|---|
| Первый (старший) ребенок | Больше уделяют времени, сил и средств на общение с младшим сибсом | Переживание ситуации «низложенного монарха». Ситуация потери власти как трудная ситуация. Проблемы адаптации к появлению второго ребенка в семье. Реализация родительских ожиданий. Наделены ответственностью. | Взрослые чаще поддерживают. Низкие адаптационные возможности. |
| Второй ребенок | Используют манипулятивный стиль общения. | Позиция слабого и маленького в семье. Склонность к бунту против авторитетов. Подчинение и зависимость от других членов семьи. Последователь. Направляет стремление и энергию на то, чтобы обогнать старшего сибса. | Лучше адаптируются к трудным ситуациям. «Приключенческий подход к жизни». Манипулятивный путь достижения. |

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-06-00812а).


© Куфтяк Е.В., Муратова А.А., 2013

свою область для самовыражения и проявления индивидуальности (табл. 1).

Взаимоотношения сиблингов с небольшой разницей в возрасте (до трех лет) существенно отличаются от взаимоотношений сиблингов, разница между которыми составляет три года и больше. Во-первых, сибсы с большой разницей имеют разный круг интересов, в отличие от сибсов с маленьким разрывом в возрасте, круг интересов которых сходен и более широкий, что связывает их более близкими эмоциональными отношениями. Во-вторых, чем меньше возрастная разница между детьми, тем чаще возникают конфликты между ними.

Настоящее исследование посвящено изучению становлению адаптивного поведения в паре сиблингов. В настоящее время подход, в русле которого индивидуальные и личностные характеристики сиблингов рассматриваются в контексте общих семейных взаимоотношений и семейного функционирования является, по мнению ряда исследователей, наиболее продуктивным (Г.В. Бурменская, 2012). В 2011 году нами начато лонгитюдное исследование сиблинговых пар (старший и младший ребенок в семье). Выборка включает в себя 35 сиблинговых пар в возрасте от 8 до 17 лет. Разница в возрасте между сиблингами не превышает шести лет. Средний возраст на начало проведения исследования старшего ребенка – 14,1 лет, младшего – 9,7. На настоящий момент проведено два среза с шагом в один год. В методический комплекс вошли: методика «Карта оценки детских защитных механизмов» (К. Пери, Р. Плутчик; модификация Е.В. Чумаковой); методика «Индекс жизненного стиля» (Life style index – LSI) (Р. Плутчик, 1979; адаптация Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников, 1996); опросник «Юношеская копинг-шкала» (Adolescent Coping Scale – ACS) (Э. Фрайденберг, Р. Льюис, адаптация Т.Л. Крюкова, 2002, 2007); методика «Опросник копинг-стратегий детей младшего школьного возраста» (Schoolager`s Coping Strategies Inventory, N.M. Ryan-Wegner) адаптированный Н.А. Сиротой, В.М. Ялтонским, в модификации И.М. Никольской (2000).

Были получены следующие результаты. Сравнение показателей психологических защит старших и младших сиблингов выявил различия на разных этапах исследования:

I – различия между сиблингами:

Первый срез – более высокий уровень напряженности имеют механизмы *Отрицание* (U = 425,5, p = 0,026), *Формирование реакции* (U = 446,0, p = 0,048) и *Замещение* (U = 401,0, p = 0,012) у старших сиблингов, по сравнению с младшими.

Второй срез – для старших сибсов более характерно использование таких психологических защит, как *Проекция* (U = 238, p = 0,000) и *Замещение* (U = 309, p = 0,000).

II – динамика показателей (лонгитюдный срез): у старших сиблингов отмечается снижение уровня напряженности механизма *Вытеснения* (W = 2,226, p = 0,026), у младших выявлено снижение использования такого механизма как *Замещение* (W = -2,241, p = 0,025).

Сравнение показателей стратегий совладающего поведения старших и младших сиблингов выявил различия. К позитивным изменениям у старших сиблингов можно отнести понижение в процессе взросления использования такой стратегии как *Разрядка* (W = -1,822, p = 0,042), относящейся к непродуктивному стилю. Негативной тенденцией следует считать повышение обращения старшими сибсами с возрастом к непродуктивной стратегии *Уход в себя* (W = -1,561, p = 0,048).

Сравнение показателей выбора стратегий совладания младшими сиблингами показало, что с возрастом происходит снижение частоты обращения к стратегиям, ориентированным на *деструктивно-эмоциональную экспрессию* (W = -1,847, p = 0,042).

Изучение связей между показателями механизмов защиты и совладания младших сиблингов претерпевает изменения: от 9 до 109 лет уменьшается количество связей, а также меняется полюс – с положительного на отрицательный (компенсаторный характер). Так, исчезают связи неконструктивных и условно-конструктивных стратегий (поиска социальной поддержки) с психологическими защитами, а появляются связи компенсаторного характера защит с социально-одобряемыми стратегиями, ориентированными на активность и интернализацию (внутренняя рефлексия).

В группе старших сибсов в структуре связей показателей механизмов защиты и совладания отмечено большее количество значимых корреляций, нежели в группе младших сиблингов (первый срез – 9 и 4 связей соответственно; второй срез – 13 и 2), что свидетельствует о большей вариативности в выборе форм регуляции поведении старшими сиблингами. Динамика соотношения стратегий копинг-поведения и психологических защит позволила установить, что в группе старших сиблингов с защитами компенсаторным характером связаны стратегии, ориентированные на эмоциональное отреагирование и избегание, а также на социальную поддержку. То есть активный выбор пассивных стратегий (эмоционально-ориентированные и избегание), приносящих временное облегчение, и стратегий, обеспечивающих контроль за стрессом (ориентированные на социальную поддержку) понижают уровень напряженности психологических защит. Необходимо отметить, что исчезают связи психологических защит со стратегиями, направленными на проблемно-ориентированность. Видимо, в период вступления и прохождения пубертатного периода (старшие сиблинги на этапе первого среза имели средний возраст 14,1 лет) стратегии избегания и ориентации на эмоции могут быть полезнее в неконтролируемых обстоятельствах прохождения кризиса, нежели направленность поведения на решение проблем.

**Таблица 2**

**Связи между стратегиями совладания младших и старших сиблингов**

| Этап исследования | Стратегии совладания младших сиблингов | Стратегии совладания старших сиблингов | Критерий Манна-Уитни |
|---|---|---|---|
| 1 срез | Деструктивная эмоциональная экспрессия | Разрядка | 0,54* |
| | | Уход в себя | 0,65** |
| | Активно-деятельностное отвлечение | Активный отдых | -0,69** |
| 2 срез | Деструктивная эмоциональная экспрессия | Позитивный фокус | -0,48* |
| | | Друзья | *-0,36* |
| | | Уход в себя | *-0,39* |
| | | Отвлечение | *-0,39* |
| | | Игнорирование | -0,49* |
| | Активно-деятельностное отвлечение | Решение проблемы | 0,40* |
| | | Работа, достижения | 0,40* |
| | | Общественные действия | -0,54* |

Исследование динамики связей стратегий копинг-поведения младших сиблингов с копинг-стратегиями старших сиблингов позволяет отметить на протяжении двух лет стабильную связь копинг-стратегий младших сиблингов – *Деструктивная эмоциональная экспрессия* и *Активно-деятельностное отвлечение* с разными стратегиями старших сибсов.

С возрастом происходит изменение связей с положительных на отрицательные. Так, на первом этапе исследования стратегия *Деструктивная эмоциональная экспрессия* положительно связана с непродуктивными стратегиями, ориентированными на разные формы отвлечения. То есть ориентация на отвлечение старшими сибсами повышает эмоциональное реагирование младших сиблингов. На 2-м году исследования стратегии эмоциональной разрядки младших сибсов отрицательно связаны со стратегиями, ориентированными на избегание трудностей, и направленными на приспособление к ним (установление социальных отношений и изменение значимости ситуации). Необходимо отметить, что социально-одобряемое копинг-поведение, демонстрируемое старшими сибсами, понижает уровень эмоциональной деструкции у младших сибсов. Кроме того, установлено, что стратегии активно-деятельностного отвлечения младших сибсов положительно связаны со стратегиями, направленными на активность и решение проблем, используемые старшими сибсами. Таким образом, наши данные указывают на согласованное воздействие паттернов копинг-поведения старших сиблингов на становление совладающего поведения у младших сибсов.

По результатам работы можно сделать несколько выводов:

1. Меньшая вариативность, специфичность, ориентированность на активность и социальную приемлемость при выборе форм регуляции поведения свидетельствуют о развитии у младших сиблингов регуляторного опыта. В период вступления и прохождения пубертатного периода старшими сиблингами установлена потенциально непродуктивная природа активных, конструктивных стратегий совладания.

2. С возрастом связь между совладающим поведением старших и младших сиблингов становится более согласованной, т.е. опыт по преодолению трудностей демонстрируемый старшими сибсами в совместном общении с младшими детьми участвует в становлении у них совладающего поведения.

Полученные результаты позволяют говорить о влиянии сиблингового стереотипа на формирование специфического стиля защитного поведения у ребенка. Следующим этапом исследования будет изучение соотношения характера сиблинговых и семейных отношений и стилей регуляции поведения.

**Библиографический список**

1. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. – М: Академический проект, 2007.

2. *Куфтяк Е.В.* Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. – 2012. – № 2 (22). – С. 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 16.09.2013).

# СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 159.923

**Басов Николай Федорович**
*доктор педагогических наук, профессор*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*abba99@yandex.ru*

## УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

*В статье раскрываются особенности психического развития в пожилом и старческом возрасте, возможности и технологии психологической помощи пожилым людям.*

***Ключевые слова:*** *пожилой возраст, психологические особенности пожилого человека, модель нормального психического развития в позднем возрасте, психическое старение, психологическая помощь, психотехнологии.*

Многие изменения условий жизни пожилого человека накладывают отпечаток на психологические особенности людей позднего возраста. К ним относят изменение физических возможностей, утрату общественного положения, связанного с прежней профессиональной деятельностью, изменения в семье, угроза утраты близких людей, ухудшение экономических условий жизни и бытовые изменения.

В Мадридском международном плане действий по проблемам старения, принятом в 2002 году, в качестве цели выдвинуто: создание всеобъемлющей системы услуг по охране психического здоровья, начиная с профилактики, своевременных терапевтических мер и оказания лечебных услуг и кончая устранением проблем с психическим здоровьем пожилых людей.

Для реализации этой цели признана необходимость реализации следующих мер:

– разработка и осуществление национальных и местных стратегий, обеспечивающих более эффективную профилактику, своевременное обнаружение и лечение психических заболеваний у пожилых людей, включая диагностические процедуры, надлежащее медикаментозное лечение, психотерапию и профессиональную подготовку медиков и лиц, занимающихся уходом на неформальной основе;

– разработка там, где это целесообразно, эффективной стратегии повышения качества оценки и диагностики болезни Альцгеймера и аналогичных расстройств на ранней стадии заболевания;

– обеспечение наличия программ, направленных на оказание помощи лицам с болезнью Альцгеймера и другими психическими расстройствами,

**Таблица 1**

**Модель нормального психического развития в позднем возрасте**

| Параметры описания возраста | Возрастной период | |
|---|---|---|
| | 51–65 лет | После 65 лет |
| Система социального окружения | Семья<br>Друзья<br>Работа<br>Окружающие | Семья<br>Друзья<br>Окружающие |
| Задачи возраста | Безопасный выход из сферы труда, понижение роли карьеры.<br>Установление межличностных отношений вне семьи, ответ на вопрос «Кому я ещё нужен?».<br>Выработка толерантного отношения к смерти. | Освоение жизни в условиях большей зависимости от других людей (женщинами эта задача осваивается сложнее, чем мужчинами).<br>Оценка прошлой жизни.<br>Умение пережить смерть близких и ожидание собственной смерти. |
| Резервы развития | Знание и умение, способствующие опоре в большей степени на умственные, а не на физические возможности человека | Умение выживать при снижении физических ресурсов.<br>Умение подводить жизненные итоги, написание мемуаров. |
| Кризисы развития | Кризис стагнации.<br>Проходит благоприятно, если у человека есть живительные эмоциональные связи с окружающими людьми.<br>Неблагоприятное течение кризиса выражается в эгоистической стагнации, предъявлении претензий к окружающим («Эгоист – это тот, кто не думает обо мне») | Кризис значимости.<br>Проходит благоприятно, если человек ощущает, что жизнь прожита не зря.<br>Неблагоприятное течение кризиса сопровождается чувством отчаяния («Жизнь прошла зря, от меня ничего не осталось») |

© Басов Н.Ф., 2013

связанными со слабоумием, с тем чтобы они могли как можно дольше жить дома, где могли бы удовлетворяться их особые потребности;

– разработка программ психосоциальной терапии для оказания помощи в реинтеграции лиц, выписанных из лечебных учреждений и др. [2, с. 181–182].

Многие психологи (Л.И. Анциферова, О.В. Краснова, Н.С. Глуханюк, Т.Б. Гершкович и др.) считают, что к старости человек не исчерпывает свои резервные возможности, потенциал своего развития; успешность личностного и социально-психологического развития человека, особенно в поздние годы, зависит во многом от того, насколько он сам выступает субъектом, создателем условий жизни; старение и старость являются закономерным следствием возрастных изменений, происходящих на всех уровнях жизнедеятельности; процесс старения сопровождается ослаблением гомеостатических процессов и одновременно приспособлением всех систем организма к новому уровню жизнедеятельности.

Н.С. Глуханюк и Т.Б. Гершкович в своей работе «Поздний возраст и стратегии его освоения» (2003), предложили Модель нормального психического развития в позднем возрасте [6, с. 61].

Благополучное прохождение возрастных кризисов, активное использование резервов развития, успешное решение свойственных возрасту задач даёт человеку возможность достичь состояния, которое в геронтопсихологии называют «счастливой старостью». Эта форма психического старения, когда долгая жизнь приносит новые положительные эмоции, которых человек не знал в прошлом.

Однако психологи, характеризуя поздний возраст, используют и понятие «психическое старение», сопровождающееся нарастанием психических нарушений, которые затрагивают такие психические процессы как восприятие (замещение восприятия и сужение его объёмов), мышление (меняется содержание и качество мыслительных процессов), память (её снижение на текущие события при её достаточно хорошей сохранности на события далёкого прошлого), внимание (поле внимания сокращается), воображение (велика вероятность того, что оно, утрачивая подконтрольность, может само по себе обрести негативный оттенок), психомоторику (старение нервной системы объясняет присущую пожилым людям большую медлительность в их действиях). Что касается психических состояний, то изменения касаются эмоций (в эмоциональном поведении пожилого человека нередко присутствуют неконтролируемые аффектные реакции, сильное нервное возбуждение), изменения проявляются также в психическом упадке (снижение психической энергетики, ослабление психического и жизненного тонуса), депрессии, ипохондрии, скуке, страхе (бедности, болезни, старости, смерти и т.д.).

В Центре социального обслуживания «Нагорный» в Москве уже не один год функционирует «Академия психологического здоровья», где используется тренинг когнитивных функций.

В программе участвуют пожилые люди в возрасте 55–95 лет, формируются две группы – группа пожилых от 60 до 70–75 лет и в возрасте от 75 лет и старше.

Цель работы: социально-психологическая реабилитация клиентов ЦСО.

Одним из направлений программы «Академия психологического здоровья» являются тренинги когнитивных функций – групповые занятия, направленные на поддержание функций памяти, внимания, мышления; развитие наглядно-образного мышления.

Данные групповые занятия проводятся еженедельно, по понедельникам в первой половине дня по 50 минут, участвуют 8–15 человек. Примерный план занятий включает следующие блоки.

Участники тренинга приветствуют друг друга (например, в форме комплимента или короткого пожелания), по кругу передавая друг другу мячик или другой стимульный предмет (5 минут).

Ориентируются во времени: называют дату, обмениваются новостями, важными событиями (10 минут).

Затем объявляется тема занятия, идет дискуссия (10 минут). Пожилые люди вспоминаем пословицы, поговорки, притчи на заданную тему (10 минут), работают со свободными и ограниченными ассоциациями (10 минут). Затем наступает время «я-высказываний», например: «Я люблю…», «Я знаю...» и т.д.

Завершается занятие ответами на вопрос: «Что мы делали?».

В тренингах по развитию наглядно-образного мышления используются различные картины, репродукции.

План занятий может варьироваться в зависимости от самочувствия клиентов отделения дневного пребывания и их пожеланий. Участникам группового занятия предлагается оценить свое настроение в начале и в конце занятия (тренинга) по 5-балльной системе.

Каждые два месяца проводится плановое анкетирование и диагностика когнитивных функций, чтобы определить, какова динамика мыслительных процессов пожилых людей [13, с. 46–47].

Эта социальная практика позволяет положительно воздействовать на поддержание функций памяти, внимания и мыслительных процессов клиентов социальных служб пожилого возраста.

Признаки психического старения проявляются в психических свойствах пожилого человека и, прежде всего, характере.

Исследования показывают, что многие пожилые люди испытывают бессилие перед жизненными

трудностями, они замечают за собой, что стали в последнее время нервными и раздражительными, каждого второго мучает бессонница или ночные кошмары. Многие из них страдают от одиночества и алкоголизма.

В Энциклопедии социальных практик под редакцией Е.И. Холостовой, Г.И. Климантовой (2011) отражена работа сенсорной комнаты в Кемеровском доме-интернате для престарелых и инвалидов.

Работа в сенсорной комнате направлена, прежде всего, на снятие мышечного и нервно-психического напряжения, улучшение эмоционального фона, активизацию мозга за счет стимуляции и развития ослабленных сенсорных и двигательных функций и т.д.

Оборудование сенсорной комнаты включает элементы различных сред: «мягкой среды», среды запахов (воздушной), а также зрительной, звуковой, тактильной. Необычность, «сказочность» обстановки активизирует воображение пожилых клиентов и сотрудников, помогает создать радостную атмосферу праздника и успокоения, отдыха, а творческий подход к работе превращает обычное занятие в удивительное приключение, помогает заинтересовать пожилых людей и мотивировать их на сотрудничество друг с другом и с персоналом.

Занятия в сенсорной комнате проводятся сотрудником психологической службы дома-интерната по направлению психоневролога, терапевта, с учетом показаний и противопоказаний и в соответствии с индивидуальной программой реабилитации клиента, разработанной и утвержденной врачами на консультативно-отборочной комиссии дома-интерната.

Курс занятий включает 5–12 сеансов, в зависимости от назначений врача и психоэмоционального состояния клиента. Продолжительность сеанса составляет 20–40 минут и зависит от индивидуальных особенностей и потребностей клиента.

Проведение сеансов в сенсорной комнате фиксируется в специальных журналах учета групповых и индивидуальных занятий. В процессе работы с пожилыми людьми отслеживаются все изменения, вносятся дополнения и поправки в программу психокоррекции каждого клиента.

Было выявлено, что клиенты со сниженным слухом, зрением, ограничением функции верхних и нижних конечностей (даже те, у кого лишь в слабой степени сохранены движения рук, кисти или ног) откликаются на специально созданные так называемые переключающие системы, реагирующие на прикосновение пальца, ладони. Переключающие системы, используемые в сенсорной комнате, функционируют по принципу приборов с биологической обратной связью и дают положительные реабилитационные результаты.

Комплексное воздействие на нервную систему световых и цветовых движущихся панелей, музыки и использование ароматических масел позволяет пожилым людям с различными нарушениями не только тренировать остаточные зрение, слух, двигательные функции, но и способствует более адекватному восприятию окружающего мира.

К психотерапевтической реабилитации в сенсорной комнате привлекаются разные категории пожилых людей, в том числе страдающие сосудистой деменцией.

Хорошо подготовленное и правильно проведенное занятие в сенсорной комнате благотворно влияет на психологическое состояние пожилых клиентов, помогает им обрести и закрепить навыки бесконфликтного общения, повысить активность и самооценку. На занятиях происходит обогащение опыта пожилых клиентов, структурируется их время, обретается или укрепляется смысл жизни.

Посещение сенсорной комнаты – своеобразный приятный ритуал. Посредством занятий в сенсорной комнате насыщается жизненный опыт и внутренний мир не только пожилых людей, но и специалиста, возникают условия, позволяющие им лучше понять друг друга, что в конечном итоге ведет к укреплению межличностных отношений.

Занятия в сенсорной комнате позволяют специалистам (психологам, врачам, социальным работникам) получать дополнительную, весьма обширную информацию о клиенте, позволяющую более глубоко понять его личностные качества, мотивы поведения, более точно определить его реабилитационные возможности и прогнозировать вероятные результаты процесса социально-психологической адаптации пожилого человека в доме-интернате [13, с. 220–229].

Известно также, что с увеличением возраста нарастает частота психических заболеваний. По данным Всемирной организации здоровья деменции обнаруживаются у 5% населения в возрасте 65 лет и у 20% лиц старше 80 лет. По некоторым данным как минимум 15% лиц старше 65 лет нуждаются в психиатрической помощи. Международная классификация болезней определяет деменции как синдром с нарушением ориентировки, памяти, способности понимания, сообразительности и суждения. К данным признакам также добавляют длительные нарушения настроения, снижение этических требований, уменьшение способности к самостоятельным решениям и др. [2, с. 177].

Большие возможности в оказании поддержки пожилым и старым людям имеет психологическая помощь. Выделяют несколько видов психотехнологий: превентивные, реабилитационные, социализирующие, коррекционные, интегративные.

В социальной работе психотехнологии используются в деятельности специализированных учреждений и социальных служб. Естественно, что осуществлять психологическую помощь лучше в службах, которые имеют профильных специалистов и материальную базу для психологической работы.

Интересный опыт подобной работы накоплен в деятельности «Школы психологической устойчивости для пожилых людей», которая направлена на повышение психологической устойчивости людей старшего возраста, усиление их независимости, содействие выработке уверенности в собственных силах, коррекции межличностного и социального взаимодействия.

В программу школы включены вопросы, касающиеся процессов развития когнитивной, аффективной и мотивационной сфер создания образа «Я», а также поведенческих особенностей людей данной возрастной категории.

Занятия проводятся на базе ГУ ЦСО «Строгино» (Москва) в виде лекций, аналитически ориентированных бесед, групповых практических занятий с использованием интеграционных приемов рациональной терапии и различных вариантов поведенческой терапии в рамках гуманистической психологии.

В процессе занятий клиенты изучают психологические особенности прохождения различных возрастных периодов жизни человека и приспособление к ним, нормативные возрастные кризисы. Клиенты учатся преодолевать личностный кризис (кризис идентичности), осмысливать задачи нового периода жизни путем принятия своего жизненного пути, формирования и принятия новой социальной роли; поддерживать психофизиологические функции (память, сенсорное восприятие и внимание, повышение контроля за привычными механическими действиями и др.). Изучаются основные стратегии приспособления к старению, основы психогигиены: выработка навыков положительного мышления, эмоционального переживания, совладения со стрессами, связь позитивных установок с состоянием здоровья, выбор конструктивной стратегии поведения, изменение психологических установок, алгоритм возникновения и развития стресса, уровни эмоционального реагирования в стрессовых ситуациях [13, с. 40–41].

Для того чтобы обеспечить эффективное использование психотехнологий в социальной работе, специалисты рекомендуют соблюдать ряд организационных принципов: добровольность, научность, профессионализм, субъектность, тренинговый формат, сочетание групповой и индивидуальной работы и др.

Кроме всего, при использовании психотехнологий в социальной работе специалист должен руководствоваться определёнными методическими принципами: постепенности, учёта возрастных особенностей, комплексного использования психотехнологий, наблюдаемость результатов, их применимость, целесообразность, просоциальная ориентация, системность, культуросообразность, психологический климат и др.

**Библиографический список**

1. *Басов Н.Ф.* Социальная работа с людьми пожилого возраста. – Ростов-на-Дону, 2009.

2. *Басов Н.Ф.* Социальная геронтология: Практикум. – Кострома, 2013.

3. *Барбру Л.А., Тюлефорс И.* Психосоциальная помощь населению. – М., 1998.

4. *Безденежная Т.И.* Психология старения. Путь к долголетию. – Ростов-на-Дону, 2004.

5. Возрастная психология / под ред. А.К. Белоусовой. – Ростов-на-Дону, 2012.

6. *Глуханюк Н.С., Гершкович Т.Б.* Поздний возраст и стратегии его освоения. – М., 2003.

7. *Ермолаева М.* Практическая психология старости. – М., 2002.

8. *Зозуля Т.В.* Психологическое здоровье пожилых людей. – М., 2008.

9. *Кемпер И.* Легко ли не стареть? – М., 1996.

10. *Кирпичник А.Г.* Содержание и методика психосоциальной работы в системе социальной работы // Социальная работа. – М., 2010. – С. 305–312.

11. *Краснова О.В.* Геронтологический словарь. – М., 2010.

12. *Лидерс А.Г.* Социальная психология старения. – М., 2002.

13. Психология старости и старения: Хрестоматия / сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М., 2003.

14. Энциклопедия социальных практик / под ред. Е.И. Холостовой, Г.И. Климантовой. – М., 2011.

УДК 371

**Захарова Жанна Анатольевна**
*доктор педагогических наук, профессор*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
**Вязанкина Алевтина Витальевна**
*детский дом № 1, г. Кострома*
*kaf_sozped@ksu.edu.ru*

# ПОДГОТОВКА НАСТАВНИКОВ-ВОЛОНТЕРОВ В РАМКАХ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ТЫ НЕ ОДИН»

*В данной статье раскрываются особенности подготовки наставников для воспитанников учреждений государственного попечения в рамках реализации проекта «Ты не один» в Костромском регионе, достаточно подробно характеризуется каждый ее этап.*

***Ключевые слова:*** *ребенок-сирота, воспитанник учреждения государственного попечения, наставник-волонтер.*

В ситуации серьезных социально-экономических перемен, происходящих в российском обществе и государстве, проблема адаптации сирот, их интеграции в общество становится особенно актуальной.

Неблагоприятные факторы постинтернатной социальной адаптации (низкий уровень интеллекта, сниженная активность, инициатива, эмоциональная нивелировка, чрезмерная открытость и доверчивость, психологический и социальный инфантилизм, зависимость от группы, высокая тревожность, хрупкая эмоциональность, ведомость, зачастую сопровождаемая рядом психопатических черт), приводят к ослаблению осознания собственной жизнедеятельности и порождению у воспитанников учреждений государственного попечения потребительского отношения к окружающим.

По данным российских исследований (И.И. Осипова, А.М. Прихожан и другие) трудности, которые испытывает выпускник интернатного учреждения, можно разделить на два блока:

– затруднения, носящие социальный характер: жилищно-бытовая неустроенность, неразвитость социальной сети, в которую включены выпускники, отсутствие мотивации к социальной реализации, не оформившиеся социальные навыки, отсутствие позитивных социальных связей и т.д.;

– затруднения, носящие психологическую составляющую: отсутствие доверия к миру людей, искаженное формирование образа себя и значимых взаимоотношений, проблематичность в управлении и планировании своей жизни, депривация, перенос негативного опыта взаимоотношений в семье (если он имелся) на собственных детей, низкая готовность самостоятельно решать жизненные задачи и т.п.

Исследователи проблемы сиротства (Т.С. Горнова, И.Ф. Дементьева, Ж.А. Захарова, М.Ю. Кондратьев, В.Н. Ослон, Н.К. Радина, Г.В. Семья и другие) отмечают, что эта социальная категория граждан, сталкиваясь с проблемами получения жилья, обустройства быта, отстаивания своих прав, получения профессионального образования, оказывается наиболее уязвимой в период вхождения во взрослую самостоятельную жизнь, так как в отсутствии поддержки большинство из выпускников не способно успешно преодолевать возникающие трудности.

Один из вариантов решения проблемы на уровне Костромского региона при помощи Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации оформился в проект «Ты не один», который нацелен на «обеспечение эффективности социально-психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в предвыпускном и выпускном периоде через систему наставничества и добровольческую деятельность».

Наставничество – понятие не новое для отечественной теории и педагогической практики, хотя и несколько забытое. Идеи наставничества тесно связаны с личностно-ориентированным, деятельностным, гуманистическим подходами.

В толковом словаре русского языка понятие «наставник» определяется как «учитель, руководитель», однако наставничество гораздо более широкое понятие, подразумевающее не только профессиональную деятельность по обучению или руководству.

Западные исследователи выяснили, что более преуспели в жизни те люди, у которых были опытные наставники. У них успешнее сложилась карьера, они чувствовали большую удовлетворенность жизнью и профессией (Bolton, 1980, Odell 1990, Roche, 1979).

Наставничество, одна из наиболее эффективных и универсальных форм личного влияния и развития, способного привести к реальным результатам в зависимости от поставленных целей.

В широком смысле, наставничество можно определить как вид волонтерской деятельности адекватных и социально активных людей, готовых понять проблемы человека, попавшего в трудную жизненную ситуацию, помочь ему принять их и справиться с ними.

В узком смысле, в системе поддержки детей-сирот и выпускников учреждений государственного попечения его можно рассматривать, как комплексный метод непосредственного и опосредованного личностного влияния на данную категорию

детей и молодежи, обеспечивающий их социально-психолого-педагогическое сопровождение [1].

В отношении воспитанников учреждений государственного попечения наставничество можно определить как помощь и поддержку, оказываемую с целью подготовки ребенка-сироты к самостоятельной жизни путем развития его потенциала, уверенности в собственных силах, помощи в обучении и всестороннем развитии, определения жизненных целей, способствующая профессиональному самоопределению.

Итак, наставничество – это процесс целенаправленного формирования личности, ее интеллекта, физических сил, духовности, подготовки ее к жизни в целом, к активному участию в трудовой деятельности. Наставничество является двусторонним процессом: с одной стороны – деятельность наставника, с другой – деятельность воспитанника. Этот процесс носит субъект-субъектный характер и является одной из разновидностей педагогического взаимодействия.

Группа наставников-волонтеров, участвующих в реализации регионального проекта при поддержке Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации «Ты не один», включает студентов и аспирантов института педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Все они имеют непосредственный опыт взаимодействия с данной категорией детей, являясь приемными детьми или членами замещающих семей, воспитанниками детских домов. Этим обусловлено наличие у волонтеров как представлений о специфике семей и детей данной категории, так и личной заинтересованности в расширении и углублении теоретических знаний в данной области и овладении дополнительным практическим опытом.

В рамках данного проекта была разработана программа подготовки волонтеров к взаимодействию с детьми-сиротами и выпускниками учреждений государственного попечения, которая реализуется на базе Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова и осуществляется через индивидуальные и групповые формы обучения. К ним можно отнести: лекции, консультации, семинары-практикумы. Для наиболее углубленного изучения специфики работы с детьми группы риска, к которым относятся воспитанники детских домов и их выпускники в дальнейшем, были введены ряд спецкурсов и спецсеминарских занятий. Так, например, на первом курсе для студентов психолого-педагогического направления читается спецкурс «Семья как институт социального воспитания», на старших курсах будущие специалисты имеют возможность прослушать такие спецкурсы как: «Технология работы с разными категориями детей», «Особенности социализации детей-сирот», «Технология работы с замещающей семьей», «Психолого-педагогическое исследование», которые призваны расширить и углубить их представления о характере, специфике социально–психолого-педагогической деятельности, содержании, формах и методах ее осуществления в различных ситуациях, в отношении детей и подростков данной категории. Так, будущие специалисты имеют возможность освоить новую технологию «Мозартика». Это не имеющее аналогов психо-педагогическое реабилитационное средство, представляющее собой синтез игровой терапии, арттерапии и психоанализа, особенно для детей и подростков группы риска. Заложено так же в образовательный процесс выполнение будущими социальными педагогами ряда курсовых работ по проблемам воспитания детей-сирот, как в условиях государственных учреждений, так и замещающих семей, а так же квалификационных работ по данной тематике. Например, «Социально-психологическая адаптация детей в условиях замещающей семьи», «Технологии социальной адаптации выпускников интернатных учреждений» и другие.

Следовательно, подготовка волонтеров должна включать получение знаний об особенностях развития детей данной категории, специфике взаимодействия с ними, форм и методов педагогического воздействия на них, направлений и содержания их поддержки, видов и способов помощи замещающей семье.

Программа подготовки волонтеров включает 3 этапа:

1) диагностическое обследование;

2) обучающий;

3) включение волонтеров в деятельность и объединение в сообщество.

*Целью диагностического этапа* является: получение объективной информации о студенте-кандидате в наставники-волонтеры по взаимодействию с воспитанниками учреждений государственного попечения.

Для осуществления деятельности важны личностные свойства и качества участников деятельности, которые обеспечат внутреннюю идентичность выполняемой деятельности.

Его задачи:

1) всестороннее изучение личности потенциального наставника-волонтера;

2) выявление истинных мотивов в желании стать наставником в отношении таких детей;

3) диагностика личностной готовности кандидата в наставники-волонтеры к выполнению данной роли.

В этой связи объектом диагностики должны стать: личностные качества наставника, гарантирующие гуманистический характер в последующем взаимодействия с ребенком (развитая способность любить детей, готовность понять субъективные переживания ребенка, принять его таким, каков он

есть, терпимость, толерантность; развитые коммуникативные и эмоционально-волевые качества как показатель способности к установлению позитивных межличностных отношений).

Три основных свойства личности позволяют реализовать сущность социального служения: альтруизм, сострадание, социальная ответственность.

Для этого в нашей практике хорошо зарекомендовал следующий комплекс психолого-педагогических методик: специально составленные анкеты и экспресс-опросники, стандартные тесты и проективные методики.

На данном этапе используется ряд диагностических методик. Опросники: «ОСТ (состояния тревожности)», «Волонтер должен…», «Волонтер не должен ….», «Опросник приспособленности», «Личностный опросник Р. Кетелла» и т.п. Проективные методики: рисунки «Я взаимодействую с ребенком из детского дома», «Я взаимодействую с приемной семьей», «Незаконченные предложения», «Идеальный волонтер...» и т.п. Тесты: «Тест Лири» и «Тест Томаса» для изучения характера межличностных отношений, «Цветовой тест Люшера» и другие [3].

Применение методов психологического тестирования для диагностирования наставников-волонтеров крайне важно, так как позволяет исключить из числа волонтеров лиц с такими свойствами личности, которые являются признаком непригодности к роли наставника ребенка-сироты.

Причины отказа в сотрудничестве с претендентами на наставническую деятельность с детьми-сиротами и выпускниками интернатных учреждений: явная неадекватность (немотивированная агрессия, бредовые идеи, явные иррациональные доводы, нелогичность, некритичность по отношению к собственным убеждениям, доводам, резонерство), ригидность.

Если на диагностическом этапе не обнаружено явных проблем, которые могли бы стать препятствием к взаимодействию наставника-волонтера с детьми-сиротами, в целом, специалист делает предварительное заключение о допуске к работе с данной категорией детей и рекомендует потенциальному волонтеру пройти обучение.

*На обучающем* этапе наставники-волонтеры посещают занятия, организованные по специальной программе, включающей:

– *теоретический раздел:* (цели и задачи наставничества, принципы и задачи работы наставника-волонтера, этические нормы, права и обязанности и т.п.*);*

– *методический*: направления, виды, формы, методика деятельности;

– *технологический:* технологии работы наставника с ребенком-сиротой и выпускниками учреждений государственного попечения). На данном этапе специалисты (как правило, из числа преподавателей-наставников или аспирантов-наставников) передают студентам-наставникам углубленные знания по вопросам консультирования, знакомят с различного рода технологиями, используемыми в работе наставников.

Соглашаясь с М.Н. Бородатой и Н.Н. Ершовой, мы опираемся на следующую структуру состояния психологической готовности к наставнической деятельности – это целостное образование, включающее в себя ряд личностных характеристик, основными из которых являются:

1) мотивационные – потребность успешно выполнять поставленную задачу, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны;

2) познавательные – понимание обязанностей, задачи, оценка ее значимости для достижения конечных результатов деятельности и для себя лично;

3) эмоциональные – чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, воодушевление;

4) волевые – управление собой и мобилизация сил, преодоление сомнений, боязни [2].

*На третьем этапе* подготовки наставников-волонтеров к взаимодействию с детьми-сиротами и выпускниками учреждений государственного попечения предполагает непосредственное взаимодействие с воспитанниками учреждений государственного попечения. Следует отметить, что этот этап имеет следующие составляющие: знакомство, постановка целей и разработка индивидуального плана, достижение целей. Кроме того, этот этап может включать такой блок как «завершения взаимоотношений».

Здесь целесообразно использовать супервизии, которые позволяют анализировать свою работу, решать трудные проблемы, делиться опытом.

Супервизорская практика включает в себя следующие компоненты:

1) индивидуальный разбор трудностей с куратором;

2) работа с супервизором, в качестве которого может выступать куратор или опытный волонтёр;

3) балинтовская группа как форма группового разбора наиболее типичных трудностей в работе.

Сегодня уже можно говорить о эффекте от реализации проекта «Ты не один»:

– во-первых, обоснована актуальность подготовки наставников-волонтеров для данной категории воспитанников и выпускников;

– во-вторых, подтверждена значимость наличия наставника у воспитанника детского дома и его влияния на успешность социальной адаптации выпускника учреждения государственного попечения;

– в-третьих, осуществлено повышение профессиональной компетентности студентов-наставников, их ответственности за выполнение своих социально обусловленных функций.

**Библиографический список**

1. *Григорьева Г.Ф., Звягина О.М., Краснико-ва Е.В.* Наставничество как условие профилактики девиантного поведения воспитанников детского дома и успешной социализации. – Петрозаводск, 2009.

2. *Ершова Н.Н., Бородатая М.Н.* Добровольчество – школа гражданского становления молодежи. – Киров, 2009.

3. *Захарова Ж.А., Горнова Т.С.* Программа подготовки волонтеров к взаимодействию с детьми-сиротами и выпускниками учреждений государственного попечения / под ред. И.И. Осиповой. – Кострома, 2012.

УДК 159.922.7

**Смолонская Анна Николаевна**
*кандидат педагогических наук, доцент*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*sergiusav@mail.ru*

# ПРОБЛЕМЫ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

*В статье рассматриваются проблемы коммуникативного взаимодействия детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья с ближайшим социальным окружением.*

***Ключевые слова:*** *коммуникативное взаимодействие, тревожность, эмоциональные переживания, потребность в общении, самооценка, неблагоприятные взаимоотношения, психолого-педагогическая поддержка.*

Младшим школьникам с ограниченными возможностями в силу специфических психологических особенностей в большинстве случаев трудно установить позитивные отношения с окружающими. Эмоциональная поверхность контактов, мимолетный, ситуативный и неустойчивый характер коммуникативного взаимодействия, неспособность к сопереживанию – все это еще более ослабляет психологические связи особых детей с школьным коллективом и зачастую проявляется в форме школьной дизадаптации.

По данным многочисленных исследований, школьная неуспеваемость детей с ограниченными возможностями может быть обусловлена одной или несколькими причинами: недостатками подготовки ребенка к школе (П.П. Блонский, В.И. Веденов, А.Л. Венгер, И.В. Дубровина); соматической ослабленностью (П.П. Блонский, Л.Н. Винокуров, С.П. Ефимова, Н.М. Иовчук); нарушениями формирования отдельных психических функций и познавательных интересов (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, М.М. Семаго, С.Г. Шевченко); нарушениями формирования школьных навыков: дислексия, дисграфия (Л.А. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, И.Н. Садовникова); эмоциональными расстройствами (М.Э. Вайнер, Л.С. Волкова, Н.Г. Елисеев, И.А. Захаров, Д.Н. Исаев, Е.В. Никифорова, М. Раттер, Л.С. Славина, Х. Спионек, Л.И. Шипицына).

Изучение коммуникативного взаимодействия младших школьников с ограниченными возможностями здоровья проведено в ходе эмпирического исследования. Исследованием было охвачено 108 реципиентов: 40 младших школьников (8–9 лет) с задержкой психического развития (психогенного, конституционального, соматогенного, церебрально-органического происхождения) (экспериментальная группа); 60 младших школьников (8–9 лет), не имеющих проблем в развитии (контрольная группа); 8 педагогов экспериментальной и контрольной групп. Исследование проводилось с помощью следующих методик: «Тест школьной тревожности Филлипса»; «Метод неоконченных предложений» (Р.В. Овчарова); «Методика изучения эмоциональной напряженности» (П.М. Пейсханов); социометрическая проба «День рождения» (М.А. Панфилова); тест «Рисунок семьи» (интерпретация Г.Т. Хоментаускас) [2; 3; 4; 5].

В ходе исследования коммуникативного взаимодействия младших школьников с ограниченными возможностями здоровья «Тест школьной тревожности Филлипса», направленный на выявление школьной тревожности младших школьников контрольной и экспериментальной групп показал, что большинство младших школьников контрольной группы (65%) имеют средний уровень школьной тревожности, 15% – низкий и только 20% – повышенный. 50% младших школьников экспериментальной группы имеют средний уровень школьной тревожности, 40% – повышенный, 10% – высокий уровень школьной тревожности. Среди учеников экспериментальной группы не выявлены испытуемые с низким уровнем школьной тревожности. Результаты данной методики показывают, что уровень школьной тревожности выше у учащихся экспериментальной группы. Анализируя результаты по факторам тревожности, можно сделать предположение о том, что среди детей экспериментальной группы преобладает негативное отношение, страх и переживание тревоги в ситуации проверки (осо-


© Смолонская А.Н., 2013

бенно публичной) знаний, достижений, возможностей. Данный фактор присутствует у 80% испытуемых, страх распространен вследствие того, что младшие школьники экспериментальной группы осознают свои затруднения в учебе, предшествующий негативный опыт закрепляет этот страх. Также весьма распространенным (у 55% испытуемых) является страх самовыражения, проявляющийся в негативных эмоциональных переживаниях ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей; страх не соответствовать ожиданиям окружающих, что проявляется, в частности, в тревоге по поводу оценок; страх в отношении с учителями. Младшие школьники экспериментальной группы переживают социальный стресс (40%), негативное эмоциональное состояние, на фоне которого развиваются социальные контакты (чаще всего со сверстниками). Таким образом, результаты методики позволяют сделать предположение о том, что школьные страхи и тревожность у младших школьников экспериментальной группы связаны с переживанием по поводу собственных недостатков и оцениванием их со стороны референтных лиц (учителей, сверстников). При изучении результатов теста учащихся экспериментальной группы с повышенным и высоким уровнем школьной тревожности выявлено, что повышенный и высокий уровень школьной тревожности обусловлен негативными эмоциональными переживаниями ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, демонстрации своих возможностей, страхом самовыражения (100%), а также страхом ситуации проверки знаний (100%). Кроме этого, большому количеству испытуемых (70%) с повышенным и высоким уровнем школьной тревожности характерен страх в отношениях с учителем, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу. Значительное число испытуемых, переживающих социальный стресс (60%), позволяет сделать вывод о нарушениях в системе взаимодействия «ребенок–ребенок».

Результаты методики «Метод неоконченных предложений» показали, что учащиеся экспериментальной группы с повышенной и высокой школьной тревожностью испытывают страх получения плохих оценок (100%). 50% испытуемых боятся ситуации проверки знаний в форме контрольных работ, 10% – в форме ответа у доски. Тест подтвердил и то, что значительное количество учащихся (50%) испытывают страх общения с учителем.

Результаты по тесту-опроснику «Методика изучения эмоциональной напряженности» показали, что в обеих обследуемых группах преобладает средний уровень эмоциональной напряженности, он выявлен у 60% детей экспериментальной и 65% контрольной групп; низкий уровень эмоциональной напряженности наблюдается у 25% младших школьников контрольной группы, тогда как в экспериментальной группе данный показатель выявлен у 10% детей. Высокий уровень эмоциональной напряженности, напротив, выше у учащихся экспериментальной группы, в ней он составил 30%, а в контрольной – 10%. Результаты методики позволили сделать предположение о том, что в целом у детей экспериментальной группы более высокий уровень эмоциональной напряженности. Полученные данные исследования особенностей эмоциональной сферы, коммуникативного взаимодействия, межличностных отношений младших школьников экспериментальной группы свидетельствуют о том, что практически у всех детей экспериментальной группы отмечаются нарушения в коммуникативной сфере.

Данные социометрической пробы «День рождения» показывают, что потребность во взаимодействии и общении у младших школьников экспериментальной группы ниже, чем у младших школьников контрольной группы. Наличие потребности в коммуникативном взаимодействии (желание общаться в широком кругу) выявлена у 33,4% детей экспериментальной группы, низкая коммуникативная потребность в контактах (желание общаться в ограниченном кругу) выявлена у 66,6% школьников с экспериментальной группы. У младших школьников контрольной группы высокая коммуникативная потребность диагностирована в 77,7% случаев, низкая потребность в общении выявлена у 22,3% школьников. Случаев несформированности коммуникативной потребности у младших школьников экспериментальной и контрольной групп не выявлено. Основной значимой сферой коммуникаций младших школьников экспериментальной группы является школьный класс (66,7%), менее значимой средой является двор (22,2%). Выявлены очень низкие показатели значимости межличностных отношений для младших школьников экспериментальной группы с семьей (11,1%). В межличностных контактах преобладают отношения с детьми, преимущественно с одноклассниками, либо с детьми более младшего возраста (88,9%). Опыт общения со взрослыми людьми ограничен и отмечается в 11,1% случаев. Сравнительные данные, полученные по контрольной группе, показали, что у младших школьников, не имеющих проблем в развитии, основными концентрами коммуникации является семья (33,3%) и школа (44,3%). Сфера общения с детьми, проживающими в одном доме, дворе, несколько уже и отмечается у 22,4% учащихся. Количество контактов и опыт общения младших школьников контрольной группы со взрослыми шире, чем у детей экспериментальной группы и диагностирован у 22,2% учащихся. Как и у младших школьников экспериментальной группы, преобладающее количество в межличностных

контактах составляют дети преимущественно сверстники, а также дети более старшего возраста, братья и сестры (77,8%). В экспериментальной группе младшие школьники предпочитают общаться по половому признаку: девочки с девочками (66,7%), мальчики с мальчиками (80%). Количество близких доверительных эмоциональных отношений у младших школьников с проблемами в развитии резко ограниченно (22,3%). Контакты детей данной группы ситуативны, поверхностны и носят мимолетный характер (77,7%), что связано с неспособностью к эмоциональной децентрации. Младшие школьники экспериментальной группы в процессе общения проявляли скованность, напряжение и пассивность, отвечали немногословно. У младших школьников контрольной группы выявлены следующие показатели полового преобладания в общении. Количественные показатели отношений в системе «мальчик-мальчик» и «девочка-девочка» составили по 66,6% соответственно. Показатель отношений в системе «мальчик-девочка» ниже и составляет 33,4%. У школьников контрольной группы выявлен более высокий уровень развития коммуникативной сферы, чем в экспериментальной группе. Количество близких доверительных отношений, способность эмоциональной децентрации выявлены у 77,6% учащихся, что значительно выше, чем в экспериментальной группе. Младшие школьники контрольной группы легко вступали в контакт с экспериментатором, вели себя более раскованно и свободно, стремились к общению и не проявляли вербальных агрессий. Сфера коммуникативного взаимодействия у младших школьников с задержкой психического развития значительно ограничена по сравнению с учащимися, не имеющих проблем в развитии. Эмоциональные предпочтения учащиеся экспериментальной группы отдают преимущественно тем детям и взрослым, с которыми имеют более длительный опыт общения (мама, одноклассники, друзья из детского сада, учитель). Однако в основном данные отношения не имеют тесных психологических связей, не долговременны и не имеют особого личностного значения, что определяет наличие узкого круга социальных отношений за пределами школы (вне класса).

Анализ рисунков семьи, выполненных детьми экспериментальной группы, свидетельствует о явно выраженных нарушениях семейных контактов, о недоступности общения и конфликтности. Наличие неблагополучных семейных взаимоотношений (66,7%), нарушения межличностных контактов между членами семей и учащимися, эмоциональной напряженности и конфликтности в их взаимоотношениях. Благоприятные взаимоотношения выявлены в 33,3%. В рисунках отмечаются явно выраженные нарушения эмоциональных контактов с родителями, показателем отклонений в межличностных отношениях детей и родителей является то, что 22,4% учащихся изобразили в рисунках только себя и отказались рисовать своих родителей и близких. Некоторые школьники (22,4%) рисовать отказались, ничем это не мотивируя, и проявив при этом негативизм и упрямство. 33,4% младших школьников экспериментальной группы изобразили на рисунках только некоторых, отдельных членов семьи (маму, бабушку и дедушку, маму и бабушку), изображение самих детей при этом на рисунках отсутствует. 44,4% младших школьников экспериментальной группы нарисовали себя и отдельных членов семьи, при этом в большинстве случаев изображение членов семьи ограничилось изображением матери и отца. Признаком неблагоприятной семейной ситуации нарушения коммуникативного взаимодействия и отсутствия эмоциональных контактов является то, что на всех рисунках «ребенок и члены семьи» изображены очень далеко друг от друга, на разных сторонах листа, что выражает его явную изолированность в семье, ослабленность эмоциональных связей между ее членами. На рисунках детей экспериментальной группы члены семьи изображены в интравертной позе, у большинства из них не нарисованы кисти рук. Результаты показали, что основным концентром общения в семье является мать (55,6%). Общение с отцом (33,4%), а также с братьями и сестрами (11,1%) имеет меньшее значение. Стремление к отгороженности проявляется в 66,7% случаев. Следует отметить, что рисунки младших школьников экспериментальной группы соответствуют рисункам детей дошкольного возраста, что свидетельствует об инфантильности. Тест является проективной методикой, поэтому данные, полученные при его проведении, являются субъективными, возможно, дети не в полной мере владеют изобразительными умениями, кроме того, полученные данные могут зависеть от действующих на ребенка внешних и внутренних раздражителей. Результаты младших школьников контрольной группы выявили, что благополучные семейные взаимоотношения отличаются у 88,9% учащихся. Показатель неблагоприятных семейных взаимоотношений значительно ниже (11,1%). Показателем благоприятных отношений в семьях является то, что почти на всех рисунках школьников контрольной группы семья изображена в полном составе: мама, папа, брат или сестра и другие родственники. На рисунках члены семьи изображены близко друг к другу, у всех членов семьи прорисованы кисти рук. На некоторых рисунках члены семьи изображены в экстравертированных позах – руки и ноги расставлены в стороны, что является символом экстравертной направленности и является признаком благополучия в семейных взаимоотношениях. На рисунках младших школьников контрольной группы все члены семьи держатся за руки (тесный эмоциональный контакт), на лицах – улыбки. Контакт

рук и пространственная близость ребенка и других членов семьи отражают тесное общение между ними. Данные методики показывают, что у младших школьников контрольной группы особо значимым концентром общения является мать (77,8%). Однако по сравнению с детьми экспериментальной группы показатель значимости матери для младших школьников контрольной группы выше. Эмоциональные отношения и значимость контактов детей с отцом составляет 55,6%, что также является более высоким показателем, чем у детей экспериментальной группы.

Таким образом, данные проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что для учащихся экспериментальной группы характерен более высокий уровень как личностной, так и школьной тревожности. Можно констатировать, что повышенный и высокий уровень школьной тревожности младших школьников экспериментальной группы обусловлен негативным переживанием ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, демонстрации своих возможностей (страх самовыражения); ситуаций проверки (особенно публичной) знаний; тревогой по поводу оценок; негативным эмоциональным фоном в отношениях с учителями; нарушением в системе взаимодействия «ребенок–ребенок». Результаты проведенного исследования показали, что младшие школьники экспериментальной группы нуждаются в психолого-педагогической поддержке, направленной на снижение уровня тревожности и устранение школьных страхов. Кроме того, психолого-педагогическая поддержка должна быть направлена и на развитие конструктивных способов взаимодействия с одноклассниками и учителями, на развитие коммуникативных умений, формирование уверенности в собственных силах, на повышение активности и самоценности ребенка, снятие эмоционального и физического напряжения. Речь идет не только о коррекции страхов и тревожности, но и о расширении активно используемого коммуникативного инструментария младшего школьника с ограниченными возможностями здоровья.

**Библиографический список**

1. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2003. – 160 с.

2. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – 320 с.

3. *Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.

4. *Панфилова М.А.* Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 160 с.

5. *Хоментаускас Т.Г.* Семья глазами ребенка. – М.: Педагогика, 1989. – 68 с.

# ЮВЕНОЛОГИЯ

УДК 159.9:316.6

**Сорочинская Елена Николаевна**
*доктор педагогических наук, профессор*
**Чальцева Ирина Семеновна**
*кандидат педагогических наук*
*Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону*
*sorochinskayaen@mail.ru, chaltsev@inbox.ru*

## ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ К РАБОТЕ С МОЛОДЕЖЬЮ

*В статье обоснована и раскрыта интегративная модель подготовки магистров в рамках программы «Педагогика и психология работы с молодежью».*

***Ключевые слова:*** *молодежная работа, сфера молодежной политики, подготовка кадров, магистерская программа.*

Молодежная политика исходит из того, что молодежь имеет мощный инновационный потенциал. Подтверждением этого является принятие ряда основополагающих документов: Стратегии государственной молодежной политики в Российской Федерации, Концепции развития кадрового потенциала молодежной политики в Российской Федерации и т.д.

В качестве приоритетных направлений молодежной политики в РФ названы социальное самоопределение молодежи; обеспечение стабильности в обществе; соблюдение прав личности и обеспечение человеческого достоинства; социальное участие и демократическое гражданство; повышение роли молодежи как субъекта молодежной политики. В документах ярко прослеживается идея повышения эффективности социально-педагогической, воспитательной работы с молодежью.

В Концепции развития кадрового потенциала молодежной политики в Российской Федерации в качестве важнейшего условия реализации Стратегии государственной молодежной политики и государственных программ определяется «образовательный потенциал специалиста, занятого в сфере воспитательной работы и молодежной политики, уровень его управленческой, психологической, педагогической и проектной компетенции, личностные качества и ценностные основания» [1].

Термин «молодежная работа» используется в большинстве развитых стран мира. Для России молодежная работа – понятие сравнительно новое. Ее внутренние законы, система построения, механизмы развития, методы оценки эффективности не являются устоявшимися и не имеют единых общепризнанных стандартов, правил и традиций.

За последние 20 лет в России наблюдается активный рост научных исследований в области социальных проблем молодежи. Так, И.М. Ильинский обосновал гуманистическую концепцию, стержнем которой является идея субъектности молодежи. А.И. Ковалева разработала концепцию социализационной нормы, которую автор определяет как результат успешной социализации, как эталон социализированности человека с учетом его возрастных и индивидуально-психологических характеристик, как совокупность правил передачи социальных норм и культурных ценностей от поколения к поколению.

В монографии В.А. Лукова «Теории молодежи» выдвигается концепция молодежи, основанная на трактовке ориентационных комплексов (тезаурусов). Исходя из мировых тенденций развития гуманитарного знания, автор рассматривает молодежь как социальную реальность, подчеркивает несовпадение воспитания и социальной среды, поиска новых смыслов воспитательной деятельности в обществе глобализации, переструктурирования условий среды [2].

Исследование существующей практики подготовки работников сферы государственной молодежной политики позволило нам сделать вывод о преобладании ориентации на подготовку управленца, менеджера молодежной сферы.

Между тем в современном научном знании накоплен значительный опыт, создающий базу для эффективной организации подготовки молодежных работников к осуществлению социально-воспитательной, ювенально-педагогической деятельности.

Так, ценностные основания воспитания подростков и молодежи рассматривались в работах Н.М. Борытко, И.А. Соловцовой и т.д.; методологические основы юногогики обозначены М.И.Рожковым, обоснование междисциплинарного подхода в изучении проблем молодежи предпринято Е.Н. Сорочинской; проблемы формирования компетентности молодежи изучаются В.М. Басовой, М.Е. Кульпединовой, О.Д. Чугуновой, разработке ювенальных технологий посвящены работы Л.В. Байбородовой; вопросы развития, научно-методического обеспечения социально-педагогической поддержки волонтерского движения, социального служения молодежи отражены в работах


© Сорочинская Е.Н., Чальцева И.С., 2013

С.Н.Возжаева, Е.И. Возжаевой, Е.М. Карповой, О.В.Решетникова, Е.М. Харламовой и т.д.; сущность, особенности организации работы с уязвимыми категориями молодежи рассмотрены Н.Ф. Басовым, Т.Н., Гущиной, А.В. Зауторовой и т.д.; социально-педагогическая работа с неформальными молодежными группами и объединениями изучалась Л.С. Ватовой, С.В. Косарецкой, А.А. Люкмановым, Н.Ю. Синягиной Е.В. Яковлевой; особенности социально-педагогической работы с молодой семьей изучались Ю.В. Румянцевым, И.Ю.Тархановой и др.

Профессорско-преподавательский состав кафедры социальной педагогики и молодежной политики Южного федерального университета в 2011 году разработал и внедрил авторскую магистерскую программу «Педагогика и психология работы с молодежью» по направлению 05.04.00 «Психолого-педагогическое образование». Программа предполагает углубленную психолого-педагогическую подготовку магистров к работе в молодежной среде на основе интеграции знаний ювенологии, ювенальной педагогики, психологии юности и молодости.

Междисциплинарный подход позволяет обеспечить формирование у магистров целостного знания о молодежи, способности и готовности к организации и проведению научных исследований в молодежной среде, научно-методическому обеспечению работы с молодежью, организационно-управленческой деятельности, внедрению современных методик и технологий социально-педагогической и психолого-педагогической работы с различными категориями молодежи.

Магистерская программа «Педагогика и психология работы с молодежью» направлена на подготовку магистров, способных решать следующие задачи:

– осуществлять комплексную диагностику и оценку проблем и затруднений молодежи, социально-педагогических факторов среды, вариативно влияющих на процесс социализации и социального воспитания молодого поколения;

– прогнозировать и проектировать социально-педагогические модели преодоления влияния негативных факторов среды на личность, осуществлять экспертизу внедрения социально-педагогических проектов в молодежной среде;

– разрабатывать научно обоснованные предложения по совершенствованию процесса социально-педагогической защиты, помощи и поддержки личности в экстремальных ситуациях, разработки индивидуальных жизненных стратегий молодежи;

– внедрять современные технологии работы с молодежью на основе теоретических и практических знаний в области ювенологии, свободного владения специальными предметными знаниями, умениями применять их в профессиональной деятельности, обладающего высоким уровнем общей культуры;

– осуществлять организацию, научно-методического обеспечение и психолого-педагогическое сопровождение процесса социального воспитания молодежи, построения и развития воспитательного пространства региона.

Наряду с общекультурными и профессиональными компетенциями, предусмотренными ГОС ВПО по направлению 05.04.00 Психолого-педагогическое образование, в результате обучения у магистров формируются специальные компетенции, необходимые для психолого-педагогического сопровождения социального становления и развития молодежи:

– готовность к оценке социальной действительности на основе интериоризированных общечеловеческих нравственных ценностей, активная гражданская позиция;

– способность применять различные стратегии и методы организации и осуществления эффективного общения, приемы перцепции и аттракции, письменной и устной коммуникации (в т.ч. на иностранном языке), навыки эффективного взаимодействия с отдельными категориями молодежи и молодежными сообществами, органами власти и управления, с государственными и неправительственными организациями и учреждениями;

– владение комплексным инструментарием исследования, диагностики и мониторинга оценки положения молодых людей в обществе, навыками организации научных исследований проблем молодежи и молодежной политики, прогнозирования и исключения возможных рисков негативного влияния процесса и результатов исследования на клиента;

– способность к применению технологий моделирования, проектирования социально-педагогических процессов в молодежной среде с учетом специфики региона, сообщества, субъектов взаимодействия, внедрению и эффективному управлению молодежными проектами, объективной оценке результатов проектировочной деятельности, ее влияния на молодежное сообщество;

– владение системой знаний в области ювенологии, ювенальной педагогики; владение методами и технологиями социально-педагогической работы с молодежью, направленными на формирование социальной компетентности молодого человека, содействие в преодолении трудностей интеграции в социум;

– понимание сущности международной и государственной политики в отношении молодежи, ювенального права, ювенальной криминологии, владение методиками и технологиями правозащитной деятельности, умение применять нормативно-правовой инструментарий в процессе организации и осуществления работы с молодежью, молодежными сообществам; устойчиво позитивное отношение к правозащитной деятельности, представлению интересов молодежи;

– владение технологиями профилактики конфликтов, организации бесконфликтного межнационального, межкультурного взаимодействия в молодежной среде, технологиями мультикультурного воспитания, сотрудничества с представителями разных культурных сред.

При разработке учебного плана в качестве основных концептуальных положений нами были определены междисциплинарный, культурологический и системно-деятельностный подходы, предполагающие интеграцию общекультурных, психолого-педагогических и социально-педагогических знаний, а также компетентностный подход, позволяющий сформировать у выпускников общекультурные и профессиональные компетенции, необходимые для работы в молодежной сфере. В качестве системообразующих принципов учебного плана использованы целостность и интегративность в построении всех циклов учебных дисциплин (общенаучного и профессионального), включая дисциплины базовой и вариативной части.

Междисциплинарный подход в профессиональной подготовке студентов по программе магистерской подготовки «Педагогика и психология работы с молодежью» рассматривался в качестве одного из основных подходов при разработке компетентностной модели выпускника, определении модулей учебного плана, выборе дисциплин общенаучного и профессионального циклов (вариативная часть), разработке содержания преподаваемых дисциплин.

Формирование тех или иных профессиональных компетенций студентов идет на основе взаимодействия и взаимопроникновения различных дисциплин. Так, например, специальная компетенция – «владение технологиями профилактики конфликтов, организации бесконфликтного межнационального, межкультурного взаимодействия в молодежной среде, технологиями мультикультурного воспитания, сотрудничества с представителями разных культурных сред» есть результат реализации следующих дисциплин: «Основы социально-педагогической компаративистики», «Психология зависимого и созависимого поведения в молодежной среде», «Межэтническое, межконфессиональное и межкультурное взаимодействие», «Технологии модерации в молодежной среде», «Информационно-коммуникационное обеспечение работы с молодежью».

Кроме того, в учебный план включены дисциплины, имеющие интегративный характер: «Ювенология», «Теория и практика ювенальной педагогики».

Междисциплинарный подход реализуется за счет тесной связи учебных дисциплин, когда учебный материал одной дисциплины является базовым для другой. Так, содержание курса «Теория и практика ювенальной педагогики» выступает в качестве теоретической основы для чтения курсов «Методики и технологии социально-педагогической работы с молодежью», «Практикум по решению профессиональных задач».

Опыт показал, что применение междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке магистров к работе с молодежью способствует формированию у выпускников комплексного представления о молодежи в многообразии проявлений ее сознания и поведения, в сложных взаимоотношениях с миром, особенностях становления и взросления молодого поколения в современном мире, достижения молодыми людьми физической, психической, духовной, социально-психологический и социально-экономической зрелости и т.д.

Выпускник, получивший степень магистра по данному направлению, проходит углубленную теоретическую и практико-ориентированную подготовку в области ювенологии, психолого-педагогического сопровождения социального становления и развития молодежи; владеет навыками планирования и социально-педагогического проектирования в молодежной работе; экспертизы молодежных социально-педагогических программ и проектов, оценки результатов их внедрения; организации и проведения комплексных исследований в молодежной среде, а также к продолжению научного образования в аспирантуре.

Дисциплины, включенные в магистерскую программу и представленные в учебном плане, позволяют сформировать необходимую основу для реализации содержательного, программно-вариативного, проектировочного и прогностического уровня компетентности специалистов в соответствии с идеями личностно-ориентированного подхода, отбора технологий, необходимых и достаточных для решения проблем выбора индивидуальной траектории развития личности молодого человека, жизнеспособности, конкурентоспособности, гражданской активности, полноценной социализации и самоопределения молодежи в условиях современного российского общества.

Курсы, входящие в общенаучный цикл, направлены на повышение общей и методологической культуры магистрантов, расширение знаний в области современного состояния и перспектив развития государственной молодежной политики, понимания особенностей молодежного возраста, интегративного характера знаний о молодежи, развитие компетентности в области проектирования и экспертизы образовательных систем, информационно-коммуникационного обеспечения работы с молодежью.

В профессиональный цикл магистерской подготовки входят курсы, позволяющие осуществлять качественную профессиональную подготовку магистра в плане углубления теоретических знаний в области ювенальной педагогики, психологии молодости, социальной и социально-педагогической работы с молодежью в России и за рубежом; полу-

чить более углубленные профессиональные знания, умения и навыки в области методики и технологии социально-педагогической психолого-педагогической работы с различными категориями молодежи; сформировать необходимые для работы с молодежью профессиональные и социальные компетенции.

Содержание вариативной части обеспечивает подготовку выпускника в соответствии с квалификационной характеристикой, установленной федеральным государственным образовательным стандартом, соответствуя специфике основных направлений научно-педагогической деятельности кафедры социальной педагогики и молодежной политики ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет».

При разработке идеи интеграции магистратуры и деятельности научно-образовательного центра, созданного при кафедре социальной педагогики и молодежной политики, мы опирались на идеи, изложенные в монографии А.Я.Данилюком.

Интеграция образования – это осуществление обучающимся под руководством педагога последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных смыслов. Мы полагаем, что обучение в магистратуре тогда становится успешным, когда обучающиеся имеют возможности для опредмечивания полученных знаний. умений, навыков, компетенций в реальной профессиональной деятельности, организуемой с учетом специфики подготовки. Поэтому существенную роль в реализации идеи опережения сыграло создание при кафедре новой структуры.

Научно-образовательный центр «Ювенальная педагогика и молодежная политика» – структурное подразделение научно-исследовательской части ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет». В работе Центра принимают участие специалисты в области государственной молодежной политики; сотрудники молодежных служб; исследователи проблем молодежи (в т.ч. магистранты, аспиранты, докторанты.); кураторы, зам. декана по социально-воспитательной работе; педагоги школы, дополнительного образования, завучи по воспитательной работе, классные руководители; студенты; волонтеры; старшеклассники; и т.д.

Цель создания Центра – развитие фундаментальных и прикладных исследований в области ювенальной педагогики и других направлений ювенологии, обоснование и внедрение инновационной модели подготовки молодежного работника в условиях информационного общества.

Задачи деятельности Центра:

– проведение научных исследований в молодежной сфере, выявление тенденций, приоритетных направлений молодежной работы;

– создание условий для формирования и развития профессиональной компетентности специалистов в сфере молодежной политики, социально-педагогической работы с молодежью;

– обеспечение информационной поддержки молодежи, специалистов, работающих с молодежью;

– внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, научно-исследовательскую деятельность.

Данные научных исследований социально-педагогических проблем молодежи, проведенных магистрами совместно с сотрудниками НОЦ, обобщение опыта социально-педагогической деятельности в молодежной среде нашли свое отражение в обзоре моделей работы с молодежью в России и за рубежом, научно-практических конференциях «Социальное развитие молодежи: традиции и новые вызовы», «Детское движение как социокультурный и педагогический феномен», создании электронного журнала, проведении массового обследования выпускников общеобразовательных учреждений, разработке перспективных моделей и технологий социально-воспитательной работы с различными категориями молодежи, например, теоретическом обосновании и организации деятельности молодежного лагеря «Лиманчик» ЮФУ.

Таким образом, интегративный подход позволяет определить перспективные решения проблем молодежи, подготовки специалистов нового типа к работе с молодежью в условиях изменяющегося российского общества.

**Библиографический список**

1. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации. – М., 2007.

2. Концепция развития кадрового потенциала молодежной политики в Российской Федерации. – М., 2008.

3. *Луков В.А.* Теории молодежи: Междисциплинарный анализ. – М.: «Канон» РООИ «Реабилитация», 2012. – 528 с.

4. *Сорочинская Е.Н., Чальцева И.С.* Молодежь: словарь. – Ростов-на-Дону, 2005. – 98 с.

5. *Сорочинская Е.Н.* Междисциплинарные основания изучения проблем молодежи // Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Материалы науч.-практ. конф. (5–6 мая 2008 г.). – Ярославль: Изд-во «Литера», 2008. – 289 с.

6. *Чальцева И.С.* Особенности профессиональной подготовки магистров для работы в сфере молодежной политики // Социально-педагогические проблемы детей и молодежи / под ред. Е.Н. Сорочинской. – Ростов-на-Дону, 2012.

7. *Данилюк А.Я.* Теория интеграции образования. – Ростов-на-Дону: Рост. пед. ун-т, 2000. – 440 с.

УДК 159.9:316.6

**Парфенова Надежда Борисовна**
*кандидат психологических наук, доцент*
*Псковский государственный университет*
*nadezhdaparfenova@yandex.ru*

# ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ОЖИДАЕМОЙ УГРОЗЫ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ*

*В работе представлено исследование феномена социально-психологической безопасности молодежи в условиях ожидаемой угрозы идеологических террористических проявлений. Раскрыты основные компоненты социально-психологической безопасности: информационно-когнитивный, эмоционально-оценочный, личностно-смысловой и поведенческий. Предложен сравнительный анализ отношения молодежи с различной степенью вероятного участия в борьбе с террористическими проявлениями к социальной реальности и к идеологическим террористическим угрозам.*

***Ключевые слова:*** *системно-субъектный подход, социально-психологическая безопасность, компоненты социально-психологической безопасности, ожидаемая угроза идеологических террористических проявлений.*

В современных условиях социально-политической жизни нашей страны, нестабильности в процессе осуществляемых реформ, которые в недостаточной степени обеспечивают как социально-государственную, так и личностную безопасность подрастающего поколения, особенное внимание должно быть направлено на профилактику и предупреждение эмоционально-личностных и поведенческих отклонений молодежи в условиях переживания ожидаемых социальных угроз, особенно идеологической угрозы со стороны оппозиционных политических организаций, пытающихся оказать влияние на молодежь как наиболее чувствительную к идеологическим провокациям, на неустойчивые убеждения молодежи, вызывая опрометчивые формы протестного поведения.

Достаточно серьезная проблема ожидания террористических угроз выступает и для молодежи призывного возраста, военнослужащих срочной службы, поскольку именно они по роду своей деятельности занимаются не только предотвращением, но и ликвидацией последствий террористических проявлений.

Феномен и факторы социально-психологической безопасности, определяющие осознанные и ответственные отношения молодежи в условиях ожидания террористических угроз, мы рассматриваем, опираясь на основные положения системно-субъектного направления в психологии [2; 3], позволяющего изучить молодежь как субъекта социально-образовательной и возрастной группы, как носителя социокультурных норм в его отношениях как с ближним окружением, так и с социальной средой. Социально-психологическая безопасность рассматривается прежде всего с позиции субъекта отношений, представленной в работах В.Н. Мясищева [7], где отношение устремлено в будущее, а также с позиции категории отношения в рамках представления Д.А. Леонтьева [6] о смыслах человеческой деятельности, бытия, где система отношений порождает смысл как психологическую реальность. Предпочитаемые молодежью стратегии поведения в условиях социальных угроз исследуются с опорой на основные теоретические идеи и методический инструментарий, представленные в работах Т.Л. Крюковой [5], М.А. Холодной, О.Г. Берестневой, Е.А. Муратовой [8], при этом принимается более обобщенный критерий в классификации стратегий – направленность на совладание с ориентацией на деятельность (учебу или службу в армии, творчество, спорт), выступающие как конструктивные стратегии, или уход от решения проблемы с ориентацией на других (уход в зависимость), на себя (эмоциональное самообвинение) как неконструктивные стратегии.

В исследовании факторов социально-психологической безопасности молодежи в условиях ожидаемых террористических угроз мы обращаем внимание, прежде всего, на осознанное проявление базовой потребности личности в безопасности – в праве на социальную и материальную защищенность (от экологических, террористических, военных угроз, от угроз разрушения как государственности в целом, так и собственного дома и др.); в праве на духовно-личностную защищенность (от посягательств на чувство собственного духовного достоинства и духовность других людей, от негативного давления на проявления свободы, взаимности и солидарности, способности к ответственности, самоуправлению, взаимному уважению и доверию людей друг к другу).

Понятие «социально-психологическая безопасность» мы рассматриваем, опираясь на исследова-

* Исследование выполнено при поддержке проекта 6.4798.11 по теме «Научно-методическая разработка и апробация технологий обеспечения психологической безопасности и предупреждения эмоционально-личностных и поведенческих нарушений у молодежи в условиях ожидаемой угрозы террористических проявлений».

 © Парфенова Н.Б., 2013

ния И.А. Баевой [1], Г.В. Грачева [4], как переживание человеком своей защищенности, справедливости во взаимодействии со средой, в наличии возможностей у социальной среды и личности для предотвращения и устранения угроз при наличии ресурсов сопротивляемости внешним и внутренним деструктивным воздействиям в конкретной жизненной ситуации. Речь идет в первую очередь о чрезвычайной и экстремальной ситуации, в которой от ее участников (как непосредственно принимающих участие в предотвращении террористических угроз – военнослужащих, так и опосредованно воспринимающих угрозы – население, и, прежде всего, молодежь) требуется проявление эмоционально-личностной и политико-идеологической устойчивости.

Террористические угрозы создают ситуацию неопределенности ожидания террористических актов, ведущую к дестабилизации деятельности в повседневной жизни, нарушению доверия к создаваемой (или декларируемой) государственными и политическими организациями системе безопасности страны и ее граждан, неуверенности в будущей социальной, профессиональной и личностной защищенности от повторяющихся угроз террористических проявлений.

Поскольку мы придерживаемся философского понятия терроризма как идеологии (система политических, правовых, философских и других взглядов, идей, идеалов, выражающих интересы и ценности того или иного общества или его части, в которых осознаются и оцениваются отношения людей к действительности), то нас прежде всего интересуют формирующиеся у молодежи отношения к социально-политическим партиям, государственным организациям, к противоречиям относительно социальной справедливости, отношение к «протестному» молодежному движению, к идеологическим проявлениям терроризма, которые, в конце концов, начинают выступать в форме идеологических взглядов, убеждений и действий, как по предотвращению насилия, так и принятия террористической идеологии отдельных государств, движений, партий, общественно-политических объединений.

В результате проведенного исследования и обобщения с помощью факторного анализа полученных эмпирических данных на выборке студенческой молодежи (с менее вероятным участием в борьбе с террористическими акциями, в число испытуемых входили студенты, ведущие активную социально-политическую жизнь и студенты, которые не участвуют в каких-либо молодежных организациях, n=170) и на выборке военнослужащих срочного призыва с неполным высшим и специальным средним образованием (n=159) спустя полгода после призыва (выборка молодежи с более вероятным участием в борьбе с террористическими акциями), выделились основные компоненты социально-психологической безопасности и их обобщенные составляющие: информационно-когнитивный (характеристики ситуации террористической угрозы, ожидание изменений в социально-политической и экономической жизни в стране, восприятие ситуации ожидаемой террористической (идеологической) угрозы в стране, доверие источникам информации о террористической угрозе, влияние информации в СМИ о террористических актах на молодежь); эмоционально-оценочный (чувство несправедливости и опасения относительно проблем в мире, чувство беззащитности относительно проблем в современном российском обществе, чувство беззащитности от возможного произвола государственных и политических структур; чувство несправедливости относительно проявлений духовно-нравственной жизни в современном российском обществе, удовлетворенность социальной безопасностью); поведенческий (характеристики сформированных способов преодоления трудностей в различных сферах деятельности, предполагаемые стратегии поведения в ситуации террористической угрозы и угрозы социально-политических изменений в стране, условия присоединения к протестному поведению молодежных организаций) и личностно-смысловой (ценностные и смысложизненные ориентации, субъективное благополучие, самоэффективность и эмоциональные состояния в условиях ожидаемой идеологической террористической угрозы).

С целью выяснения различий между интегральными компонентами социально-психологической безопасности и их составляющими у молодежи с более вероятным участием в борьбе с террористическими акциями (военнослужащие), и студентов (с менее вероятным участием в борьбе с террористическими акциями) и с разной степенью социальной активности, нами был проведен сравнительный анализ при помощи непараметрического критерия Манна – Уитни (U).

Сравнительный анализ отражает большую значимость таких характеристик ситуации террористической угрозы для студенческой молодежи по сравнению с военнослужащими срочного призыва, как: невозможность управлять событиями, неопределенность ситуации, непреодолимость ситуации, высокие затраты ресурсов и недостаток опыта преодоления, стрессогенность ситуации (более значимы для студентов с активной социальной позицией), затруднения в принятии решения относительно действий в ситуации, сложность прогнозирования и неожиданность ситуации (более значимы для студентов с менее выраженной социальной позицией); для военнослужащих данные ситуации менее значимы, менее стрессогенны, у них намечена возможность управлять ситуациями террористической угрозы, не возникает значительных затруднений в принятии решения, и вероятно, имеет-

ся установка (в силу профессиональной деятельности) на преодоление ситуации террористической угрозы.

Восприятие ситуации террористической угрозы, включающее угрозу чувству собственного достоинства, угрозу внешней привлекательности, угрозу благополучию финансовому, угрозу в целом стабильности в стране, и, в силу этих угроз, потерю душевного равновесия, потерю чувства безопасности, потерю доверия к окружающим и переживание чувства бессилия, паники, переживание неуверенности в будущем, – значительно более выражено (в 2–3 раза) у студенческой молодежи по сравнению с военнослужащими срочного призыва, причем значимых различий между студентами, ведущими активную социальную деятельность и студентами, не входящими в молодежные и политические организации, не выявлено. Эти данные свидетельствуют о том, что специфика воинской службы, подготовка уже на начальных этапах к противостоянию с террористическими проявлениями формируют более выраженную психологическую устойчивость к восприятию террористических угроз, чего не скажешь о студенческой молодежи, подверженной слухам, панике, переживаниям и доверяющей в значительной степени кумирам (ТВ, музыки, шоу-бизнеса), представителям молодежных и политических организаций, Интернету (особенно это доверие выражено в группе социально-активной студенческой молодежи); в то время как военнослужащие более доверяют информации о террористических угрозах родителям и, конечно, офицерам. В силу недостаточно конструктивного восприятия социальной реальности и социальных (в том числе террористических) угроз, у студенческой молодежи также намечено и более обостренное ожидание изменений в социально-политической жизни страны, ожидание нарастания локальных террористических угроз и даже ожидание реальной идеологической террористической угрозы (смена власти), что связано и с усилением коррупции, и с произволом чиновников, и с политической борьбой за власть.

Опасения относительно проблем в мире и российском обществе, включая политическую ситуацию в мире и экологические проблемы, в значительно более выраженной форме высказывают социально-активные студенты по сравнению со студентами, не интересующимися социально-политической жизнью в стране и в мире, и по сравнению с военнослужащими, которые демонстрируют более устойчивую позицию к социально-политическим проблемам.

Вызывают значительно более выраженное, по сравнению с военнослужащими, чувство беззащитности у студенческой молодежи такие проблемы в современном российском обществе как: финансовые затруднения в приобретении собственного жилья, насильственная преступность, рассогласование уровня зарплат молодых специалистов и прожиточного минимума, недостаточная государственная поддержка студентов; повторяющиеся террористические угрозы и распространение среди молодежи опасных для жизни заболеваний особенно беспокоит менее социально-активную молодежь; необоснованное обострение конкуренции работодателями за получение работы молодыми специалистами более беспокоит социально-активную молодежь.

Не защищенными от возможного произвола со стороны политических организаций, власти, полиции, ГИБДД, судов и прочих государственных структур особенно чувствуют себя студенты с низкой социально-политической активностью по сравнению с социально-активными студентами, которые, в свою очередь, не защищены от политических спекуляций. Более умеренная позиция относительно защищенности наблюдается у военнослужащих.

У социально-активных студентов более выражены такие конструктивные стратегии поведения в условиях ожидаемых террористических угроз, как обращение за помощью к сверстникам, требование изменений ситуации от окружающих, беспокойство о настоящем и тревога о будущем, погружение в привычные виды деятельности; наряду с ними имеют место и менее конструктивные стратегии поведения при переживании ожидаемых террористических угроз – стремление к «разрядке» (крик, плач), вплоть до попытки снять напряжение с помощью алкоголя, надежды на чудо и обращение к Богу. По сравнению с ними, менее социально-активные студенты и военнослужащие предпочитают в условиях ожидаемых террористических угроз избегать общения и «уходить в себя», при этом военнослужащие не отказываются от каких-либо действий.

Представленные различия в субъективном образе психологической безопасности в условиях ожидания террористических угроз у молодежи с различной степенью вероятного участия в борьбе с террористическими акциями свидетельствуют о необходимости специальной программы в психологическом сопровождении студенческой молодежи, направленной на конструктивное восприятие социальной реальности, исходящих из нее угроз, особенно террористической направленности с идеологическим обоснованием.

**Библиографический список**

1. *Баева И.А.* Психология безопасности: Теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации // Журнал практического психолога. – 2008. – № 4. – С. 8–26.

2. *Барабанщиков В.А.* Принцип системности и современная психология // Теория и методология психологии: Постнеклассическая перспектива. – М.: ИП РАН, 2007. – 528 с.

3. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. – СПб.: Алетейя, 2003. – 270 с.

4. *Грачев Г.В.* Личность и общество: информационно-психологическая безопасность и психологическая защита. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 304 с.

5. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения. – Кострома: Авантитул, 2004. – 344 с.

6. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой деятельности. – М.: Смысл, 1999. – 486 с.

7. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 362 с.

8. *Холодная М.А., Берестнева О.Г., Муратова Е.А.* Структура стратегий совладания в юношеском возрасте (К проблеме валидности опросника «Юношеская копинг-шкала») // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 143–156.

# СОЦИОКИНЕТИКА

УДК 329.78

**Кирпичник Анатолий Григорьевич**
*кандидат психологических наук, профессор*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*kirpichnik@ksu.edu.ru*

## НЕКОТОРЫЕ ОСНОВАНИЯ ДЕТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ДЕТСКОМУ ОБЩЕСТВЕННОМУ ДВИЖЕНИЮ

*В статье рассматриваются основные положения, раскрывающие сущностные основы общественного движения детей.*

***Ключевые слова:*** *детское общественное движение, активность детей, принципы детского движения, самодеятельность, самоуправление, самоорганизация, самореализация, роль и позиция взрослых.*

Характеризуя общие представления, как теоретиков, так и практиков, о современном детском движении в России, можно говорить о существовании трех основных подходов к его объяснению, к разработке программ развития, предложениям в адрес государственной власти по его поддержке.

Первый подход нашел свое выражение в идеях и практике «внеформального воспитания». Его суть – негосударственная организация взрослых выступает с «воспитательным предложением» детям и молодым людям. Четко и определенно такой подход сформулирован у представителей всемирного скаутского движения и приверженцев скаутинга в нашей стране.

Второй подход находит свое воплощение в деятельности почти всех известных сегодня детских объединений, прямо или косвенно присутствует в выступлениях многих причастных к детскому движению взрослых. Его суть состоит в обращении к государству как главной силе, признаваемой способной обеспечить организацию детского движения. Иными словами это можно выразить так: взрослые по заказу государства и при его поддержке занимаются объединением детей для их воспитания. Наиболее радикальный вариант этого подхода – предложения ветеранов о восстановлении пионерской организации, точнее ее структурного строения «отряд-класс», «дружина-школа» в рамках системы образования.

Оба эти подхода можно считать близнецами. Общее в них – забота о детях и детстве, понимаемая, прежде всего, с позиций взрослого сообщества и формулируемая в целях и задачах педагогического свойства. Вольно или невольно, эти подходы предполагают в качестве основного субъекта взрослого, или сообщество взрослых. Дети в этих подходах, даже если принимать в расчет искусность технологий взрослых же, объективно остаются в роли объекта, если не воспитательных, то организационных, а нередко и административных воздействий.

Названные подходы с учетом их главных основополагающих положений можно обоснованно назвать **взрослоцентрическими,** внутри которых возможна вариативность от крайне радикальных до умеренных и вовсе консервативных воззрений и практических действий.

Возможен третий, принципиально отличный от названных, подход. В его основании лежит признание основными действующими лицами в детском движении самих детей. Признание не декларативное, с которым мы встречались очень часто ранее и продолжаем встречаться не менее часто и сейчас. А признание по существу, при котором все элементы целостного представления о детском общественном движении выстраиваются, отталкиваясь от активности детей. Этому подходу ближе всего название **детоцентрический.**

В наших дальнейших рассуждениях мы попытаемся раскрыть некоторые основания детоцентрического подхода, и на этой базе ответить на часть животрепещущих вопросов.

Начать целесообразно с обращения к словосочетанию «детское движение», которое своим происхождением обязано более широкому, обобщающему понятию «социальное движение». Детское – это такое же социальное движение, как молодежное или женское, как движение солдатских матерей или защитников зеленых насаждений…

В сферу социальных явлений понятие «движение» привнесено из общефилософского словаря, где оно характеризует форму существования материи, означает изменение, взаимодействие материальных объектов, противопоставляясь слову «покой». Будучи общефилософской категорией, слово «движение», обозначающее состояние любого объекта, распространяется в этом же смысле и на отдельного человека, и на человеческую общность. Однако, применительно к отдельному человеку, не говорят, что ему присуще движение, а используют слово «активность».

Активность как понятие имеет много значений. В самом широком смысле оно обозначает любое проявление жизни человека. В более специальном значении оно характеризует меру участия в жизни общества (социума). В этом случае говорят об общественной или социальной активности.


© Кирпичник А.Г., 2013

Любая активность человека направлена на удовлетворение его потребностей. Отдельный человек, проявляя общественную активность, удовлетворяет потребности в признании, в обладании определенными правами и привилегиями, в доступности к информации и в определенных условиях жизни, а также и немало других. Когда потребности многих людей совпадают, их активности совмещаются в одном направлении, образуя общественную соактивность (со – совместность).

Общественная соактивность многих людей, вызванная стремлением удовлетворения общих или соотносимых потребностей, составляет основу явления, получившего название «социальное движение».

Следует заметить, что когда говорят об активности человека, то употребляют также понятия «действие» и «деятельность», подчеркивая осознание человеком как конечного и промежуточных результатов (целей) активности, так и способов и средств их достижения. Учитывая это, общественную соактивность правомерно понимать и как совместные действия или совместную деятельность, направленную на достижение общих целей.

Общественная соактивность, совместная общественная деятельность сопровождается, как правило, процессом самоорганизации. То есть, происходит спонтанное упорядочивание взаимодействий и взаимоотношений собравшихся вместе людей путем прямого или косвенного достижения согласия относительно целей и способов совместной деятельности, ролевой и статусной дифференциации, лидерского выдвижения и неформального нормотворчества, выработки методов социального контроля. В итоге образуются общности, которые могут отличаться по времени функционирования, степени формализации, уровню сплоченности, мере самоуправляемости.

Таким образом, социальное движение может быть понято как, общественная, основанная на самоорганизации, соактивность объединившихся для достижения общих целей людей.

Понимание общего явления, обозначаемого словосочетанием «социальное движение», должно бы дать нам прямое указание на понимание определенной части социального движения – детского движения. Однако, именно здесь возникает труднопреодолимый когнитивный барьер. Никто не спорит, что женское движение – это движение (соактивность) именно женщин, что молодежное движение – это движение (соактивность) никого иного как молодых людей, юношей и девушек, что ветеранское движение – это движение (соактивность) людей старшего поколения… Только в отношении детского движения возникает дилемма: чья активность в основе – взрослых или детей?

Сформулируем эту дилемму чуть шире: детское движение – это активность взрослых и обеспечивающая эту активность функция детей; или – активность детей и обеспечивающая эту активность функция взрослых?

Названная первой сторона дилеммы хорошо известна и весьма часто наблюдаема. Взрослый придумывает, дает поручения, проверяет исполнение, «горит», развлекает, «заводит»… Дети при нем и вокруг него, готовы исполнять – бежать, декламировать, петь, танцевать, приветствовать, но по придуманному им, взрослым, «сценарию». Заметим сразу, что ничего плохого в этом нет. Это просто не об соактивности детей, не о детском движении.

Вторая сторона – это когда дети сообща договариваются, что и как делать, разделяют между собой части общего дела, координируют и согласовывают между собой свои действия, доводят задуманное до конца и вместе радуются достигнутому результату. Взрослый при этом выступает консультантом, помощником, советником по части организации общей работы и участником общего действа наравне с другими. Здесь соактивность детей, в которой есть и соразмерная активность взрослого, содержащая в своем составе и направленность на обеспечение детской соактивности.

Подытоживая вышесказанное заметим, что **социальное движение детей** (детское общественное движение) отличается от иных социальных движений главным образом возрастом участников. В самом общем виде оно может быть представлено как общественная соактивность детей или совместные действия (совместная общественная деятельность) сообщества детей по направлению к общим целям.

Далее представляется важным рассмотреть вопрос об основаниях устройства и функционирования общественного движения детей. Заметим, что в случае выявления таких оснований в реальном явлении, их оформляют в теоретические положения и называют принципами. Перечислим, а затем обсудим те принципы, которые выступают основополагающими для детского движения как реальности в том понимании, которое было приведено выше.

*Самореализация* как смысл включенности личности в объединение.

*Самоорганизация* как механизм, образующий общественное объединение детей и подростков.

*Самодеятельность* как способ существования объединения.

*Самоуправление* как средство, обеспечивающее функционирование объединения.

*Социальная реальность* как содержательный источник и сфера реализации активности объединившихся детей.

*Лидерская позиция и организаторская роль взрослых* как условие, обеспечивающее социальную и педагогическую эффективность детского общественного объединения.

*Возрастающая включенность детей* в общественные отношения как способ становления личности в детском объединении.

Первое из семи перечисленных положений обращает наше внимание на побудительные силы, существующие в психике каждого отдельного ребенка. С самого раннего возраста ребенок стремиться проявлять себя не только творением, но и творцом, субъектом, воздействующим на обстоятельства своей жизни. Ему присуще желание обращать на себя внимание, проявлять свои развивающиеся способности, добиваться успешности и признания своих возможностей. До определенного момента эти побуждения ребенка вполне удовлетворяются ориентацией на реакцию ближайшего окружения. Вступление в подростковый этап развития сопровождается существенными переменами в самосознании детей, интенсивным формированием чувства взрослости. Претензии на независимость, на признание взрослости, побуждают подростка к объединению со сверстниками для солидарной реализации себя в таких действиях, которые были бы заметны и оценены взрослым сообществом. В связке с этим подросток ищет себя и в ценностно-смысловом поле, примеряет идеи, которые можно принять как свои и которые должно утверждать своими действиями и поступками. Стремясь реализовать себя, подросток может оказываться включенным в самые разные детские образования. Именно подростки составляют основу уличных тусовок, выражают себя в составе разнонаправленных неформальных объединений, проявляют нетерпимость и агрессивность в националистических формированиях. Самореализация движет подростками и в выборе участия в позитивно ориентированных детских объединениях. Она же неудовлетворенная в таком объединении может действовать и в обратном направлении.

Второе положение, возведенное в принцип, ориентирует нас на необходимость внимательно присмотреться к тому, каким образом образуются естественные детские объединения и на понимание того, что объединение добровольное, каким только и может быть детское общественное объединение, не может держаться на ином механизме, т.е. на явном, или скрытом принуждении. Если слово «организация» означает «упорядочивание», то самоорганизация предполагает, что упорядочивание: структурное строение, определение прав и обязанностей, установление правил и норм взаимодействия, – осуществляется самими участниками детского общественного объединения. «Выключение» в любой мере детей из этого процесса ведет к состоянию, которое сами же дети в свое время определили как «мы не хозяева в своей организации». Такое состояние означает, что реально детского общественного объединения уже нет, даже если формально оно еще на чем-то держится.

Третье положение – само-деятельность как способ существования объединения. Здесь мы специально разделили словосочетание на его составляющие. Отметим, что без деятельности не может быть вообще никакого объединения. Как писал один отечественный философ, – «коллектив без деятельности все равно, что человек без дыхания. И то и другое – труп». Заметим, что порой мы встречаем случаи, когда совершаются попытки сначала собрать детей, а потом думать, чем же они займутся. Должно бы быть наоборот: сначала определить, что нужно и можно делать, а затем уже сбор деятелей.

Деятельность, как осознанная активность людей, включает в свой состав цель, задачи, действия, операции… Само – самостоятельно. Т.е., речь идет о том, что деятельность в целом и ее составные выполняются участниками детского объединения самостоятельно. Технология для этого разработана И.Ивановым и называется коллективная организаторская деятельность.

Опыт доказывает, что включенность в деятельность приносит удовлетворение ее субъекту. Правда, здесь тоже есть свои особенности. Удовлетворение приносит та деятельность, которая характеризуется очевидной общественной значимостью. Отсутствие понимания кому реально и зачем нужен результат совместных усилий снижает, а затем и вовсе выключает активность детей.

Важна для детей и эмоциональная привлекательность организации деятельности. Причем, привлекательность не сама по себе, а в единстве со значимостью. Вспомним, как талантливо это единство описано в повести А.П. Гайдара «Тимур и его команда».

Следующее положение – самоуправление как средство, обеспечивающее функционирование детского общественного объединения.

Феномену самоуправления было посвящено немало дискуссий, написаны научные и методические статьи и книги. Однако некоторые позиции в его понимании требуют уточнения. Прежде всего, это относится к определению субъекта и объекта самоуправления, т.е. вопроса о том, кто управляет и кем или чем. Если следовать за значением словосочетания «самоуправление» («само…» – сам собой), то детское общественное объединение оказывается одновременно и субъектом и объектом самоуправления. Буквально, дети, составляющие объединение, управляют сами собой, или объединившимися детьми. При понятом таким образом самоуправлении действительно дети управляют детьми. С той лишь особенностью, что управляющими становятся не все дети, а лишь их часть называемая активом (члены органов самоуправления). Остальных, как правило, записывают в пассив, требующий управления. Подобный вариант, к сожалению, имеет широкое распространение в практике, порождая не только видимость само-

управления, но и питательную среду для формирования негативного опыта и отрицательных качеств у отдельных подростков. Исследователи (В.Э. Чудновский, Л.И. Божович, Т.Е. Конникова и др.) обращали внимание, «что среди, активистов подчас встречаются дети с эгоистической направленностью». «Так называемые активисты, – находим в письмах детей, – с виду смахивают на маленьких и умненьких профессоров». Или еще: «Горько смотреть на юных бюрократов и карьеристов…».

Для понимания самоуправления принципиально важно осознание, что субъектом (управляющим) является ни кто иной, как детское объединение в целом. Объектом (управляемым) выступают не дети, а деятельность, которая осуществляется совместно, а значит, распределяется на отдельные действия, выполняемые раздельно и требующие направления на достижение единого результата.

Организуемые (избираемые, назначаемые) детским объединением органы самоуправления (совет, штаб, рабочая группа и пр.) есть частный, хотя и специфический случай выделения из совместной деятельности отдельных действий, суть которых заключается в оперативной координации других составляющих совместной деятельности и их упорядочивание (организаторские действия, организаторская деятельность). Специфичность действий органа самоуправления требует особых полномочий, которыми его и его членов наделяет детское общественное объединение на общем собрании (сборе, конференции, слете), являющемся высшим органом самоуправления. Для исполнения своих (организаторских) действий орган самоуправления и его члены от имени и по поручению детского объединения приобретают определенные права и обязанности по отношению к другим участникам совместной деятельности. При этом они остаются непременно подотчетными детскому объединению в целом, его высшему органу, и по его воле могут быть переизбраны в установленные сроки, или как это сочтет необходимым общее собрание.

Вступление в детское общественное объединение – это одновременно и включение в реальное самоуправление коллективной жизнью и деятельностью. Это возможность и право наделять ответственностью, принимать ее на себя и разделять вместе с другими за общие дела и за действия тех, кому доверил быть их организатором. При такой организации приобретается опыт общественного самоуправления, столь необходимый гражданину демократического общества.

И еще одно положение-принцип на букву «С» – социальная реальность, которая определяется как содержательный источник и сфера реализации активности объединившихся детей.

Как известно, активность возникает при необходимости решения тех или иных проблем, с которыми сталкивается человек в процессе своей жизнедеятельности. Детское движение, как проявление социальной соактивности детей, также актуализируется осознанием проблем: проблем, существующих в обществе, в окружающей жизни.

Социальная реальность во все времена не страдает дефицитом проблем. Какие из них могут составить проблемное поле для определения необходимости организованных действий детей, решается конкретно и сообразно ситуации, времени, жизненной позиции и подготовленности организаторов, отношением организующихся. Вожаки пионеров 1920-х открыли проблемное поле для организации детей в несовершенстве форм общественного жизнеустройства, А. Гайдар – в недостатке заботы и помощи семьям, проводившим на воинскую службу отцов, мужей и сыновей, В. Крапивин – в отсутствии возможностей защиты достоинства юного человека, инициаторы движения красных следопытов – в несправедливости забвения памяти защитников Отечества...

Проблема дает импульс поиску решения, рождает деятельную инициативу, придает естественность активности, подсказывает целесообразность объединения, демонстрирует реальность результата.

Проблемное поле детского движения может быть осознанно как реальная необустроенность окружающей детей жизни в семье, в школе, во дворе, на улице, в микрорайоне, селе, поселке, городе, в субъекте федерации, в стране в целом. Какие «точки» этой необустроенности выделить, как помочь ребятам открыть их, осознать как свои – задача тех, кто болеет за детство, кто считает, что дети – часть общества сегодня, а не только завтра, кто видит в организованной детской активности реальность, а не ее имитацию, кто сам желает участвовать в изменении жизни к лучшему.

Здесь мы невольно подошли к вопросу о роли и позиции взрослого в детском общественном движении. Но прежде несколько слов об уже сказанном. В изложенных принципах ключевыми выделены понятия «самореализация», «самоорганизация», «самодеятельность», «самоуправление», «социальная реальность». За этими понятиями кроются важнейшие характеристики, составляющие основы, говорящие о том – есть реальное движение детей как их общественная соактивность, или его нет.

Говоря о взрослом, вспомним те его роли, которые как то обсуждались в литературе.

*Скаутмастер* – много умеющий и обучающий. Мастер. Пример армия – делай как я. Понятие ввел основатель системы скаутинг Баден Пауэлл.

*Вожатый* (звена, отряда, позже дружины). – Вожак, ведущий. Кстати, возможное, – сопровождающий (может кто помнит – вагоновожатый).

*Затейник* – в современном звучании аниматор. Развлекающий. Проводящий занятия для развлечения, затеи. Занимающий время досуга различными затеями.

*Педагог* – «Вожатый – ты педагог» – утверждал Терский. Это было в 1960-е, когда нужно было поднять престиж вожатого, возвысить над затейником.

*Комиссар* – в «Орленке». «Ребячьи комиссары» – журналистское. Вообще комиссар – это уполномоченный, наделенный особыми полномочиями. Применение относительно детей, скорее было от романтики гражданской войны – идейный, нравственный, ведущий… У Окуджавы «И комиссары к серых шлемах…».

Встречались: *командор* (В. Крапивин), *командир*, *капитан* и н.др., но это скорее специфика.

Учитывая разнообразие названия ролей, а также необходимость обобщающих общепринятых понятий, есть смысл воспользоваться предложенными еще в 1993 году сущностными определениями – *организатор детского объединения* (отряд, звено, дружина, команда, экспедиция, экипаж – т.е первичное звено») и *организатор детского движения*.

Безусловно, взрослый является организующим началом, важнейшим образующим фактором детского общественного движения и составляющих его объединений. Однако лишь в том случае, когда их роль и позиция соответствует ожиданиям детей и адекватна природе детского общественного объединения.

В поисках такого соответствия и адекватности в прошлом и в какой-то мере в настоящем внимание акцентировалось на слове «детское». «Детское» же во взрослом сознании имело особенность ассоциироваться с единственной позицией взрослого – «педагог», «воспитатель». То, что эта позиция часто входила в противоречие с ожиданиями детей – участников детского объединения, в определенной мере осознавалось. Однако способы разрешения этого противоречия виделись больше в маскировке воспитательной позиции, которую от детей все же скрыть было трудно. Во время общепионерской дискуссии конца 80-х годов прошлого века было немало резких детских суждений на эту тему: «Старшее поколение не помогает пионерской организации, а связало ее по рукам и ногам», «Многие взрослые подавляют пионеров своим авторитетом. Они боятся нового и держатся за старые, испытанные мероприятия, не давая проявить пионерам инициативу», «Опять эти взрослые – без романтики, хоть и с высшим образованием, титулованные учителя! Они думают, что детям надо все разжевать».

Дети начала XXI века на вопрос анкеты: «Если допустить, что взрослый входит в детское объединение, то, как ты считаешь, кем он в нем должен быть?», отдают предпочтение в своих ответах – «равноправным членом объединения, который делает все вместе с ребятами». Юная журналистка «Пионерской правды» Ольга Коновалова еще в январе 2003 года обобщила суть ожиданий сверстников: «…В организации обязательно должно быть самоуправление, основанное на собственной активности ребят, которые в нее входят. Взрослые должны работать с ребятами на равных, с ними вместе. Это такой совместный творческий коллектив, куда могут входить и педагоги, и родители, но именно как равные…».

Ожидания детей оказываются созвучными усиливающемуся в обществе пониманию «отношений мира взрослых к детству не как к совокупности детей разных возрастов, которых надо растить, воспитывать, обучать, но как к субъекту взаимодействия...». Детство, утверждает Д.И. Фельдштейн: «не «социальный питомник», а развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности социальное состояние, внутри которого сложно взаимодействуют дети и взрослые».

Объединение детей в общественное формирование сопровождается усилением осознания себя субъектом социального действия вместе с равными в этом качестве партнерами. Поэтому здесь отвергаются претензии взрослого на формальное старшинство, педагогическое или административное долженствование. Подростки чувствительны к отношению как объекту воздействия и еще больше как к предмету манипуляции. Открыты к равнозначимости взрослой и детской субъектности, утверждаемой как нормы взаимодействия и взаимоотношений. Последнее и есть то подлинное равенство, к обретению которого так влечет растущих граждан. Такое равенство не имеет ничего общего с наивным или наигранным «равенством прав и обязанностей», на псевдодемократичность и антипедагогичность которого обращал внимание Б.З. Вульфов. Достигается оно в диалоге, понимаемом, вслед за М.М. Бахтиным и А.У. Харашем, как общение партнеров, сфокусированное на проблеме обсуждения или предмете деятельности.

Основное призвание взрослых в детских общественных объединениях – осознание глубинных потребностей и интересов своих младших сограждан, привнесение в стихию их самоорганизации конструктивной организованности и позитивной направленности. Реализация этого призвания достигается тем, что, опираясь на ведущую потребность детей подросткового возраста, заключающуюся в утверждении своей взрослости в обществе старших, взрослые вместе с растущими гражданами включаются в совместную деятельность, направленную на «улучшение окружающей жизни». При этом, взрослым принадлежит приоритет в осознании проблем общественной жизни, в вычленении предмета социальных интересов сообщества детей, в формулировании идей, обладающих свойством вызывать отклик в детской среде.

Своей деятельностью взрослый увлекает подростков, создает условия желанной самореализа-

ции в реальных общественно значимых делах, объединяет на достижение общих целей, завоевывает авторитет и становится их лидером. Лидерская позиция позволяет взрослому в детском объединении исполнять роль организатора совместной деятельности, а, учитывая, что дети участвуют в объединении, реализуя субъектную позицию, точнее было бы говорить о взрослом как организаторе детской общественной самодеятельности.

Организаторская деятельность всегда включает в себя педагогический аспект. Взрослый, участвующий в детском общественном объединении, призван предвидеть и оценивать педагогические следствия, воспитательный эффект детской самодеятельности, при необходимости умело его скорректировать. Взрослому, в силу его жизненного опыта и предназначения, дано нести ответственность за педагогические последствия общественной самодеятельности детей.

Завершающее положение среди предложенных нами принципов не менее важно, чем предыдущие: возрастающая включенность детей в общественные отношения как способ становления личности в детском объединении. Оно, с одной стороны, ориентир в организации жизнедеятельности детского общественного объединения, а с другой мера, критерий его социальной значимости. Этот принцип о масштабности детской соактивности и ее роли в процессе социализации каждого участника.

Конец XX – начало XXI века в России ознаменованы коренными изменениями в устройстве общественной жизни. Государство перестало быть единственным и тотальным регулятором социальных процессов. Оно все чаще стремится создавать благоприятные условия для активного проявления гражданского общества в вопросах организации жизни страны и местных сообществ. В этом процессе большие надежды возлагаются на различные структурные образования гражданского общества, в том числе и детские общественные объединения.

Общественные объединения детей нуждаются в признании и осмыслении в качестве структурных образований гражданского общества, той его части, которая состоит из взрослеющих граждан, живущих, действующих, влияющих на реальное настоящее, а не только завтрашнее состояние дел в обществе и государстве. В этом своем качестве детские общественные объединения могут быть партнерами государственных органов и учреждений, общественных организаций взрослых в обустройстве общего пространства жизни.

**Библиографический список**

1. *Вульфов Б.З.* Парадоксы равенства // Социокинетика: Стратегия и тактика детского движения нового века. – М., 2002. – С. 222–226.

2. *Кирпичник А.Г.* Современное детское движение: Принципы устройства и функционирования детских общественных объединений // Образование: проблемы, решения, перспективы. – Кострома, 1996. – С. 88–90.

3. *Кирпичник А.Г.* Участие детей в общественном движении: возможности, желания, условия // Социальные ресурсы детского движения Москвы: Материалы исследования и опыт. Ч. I: Материалы исследования. – М., 2007. – С. 15–80.

4. *Кирпичник А.Г., Басов Н.Ф.* Познание организованной активности детей в социуме // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 197–203.

5. *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. – 56 с.

6. Основы социокинетики детства: Пособие для тех, кто обучает взрослых организаторов детских общественных объединений и для тех, кто обеспечивает государственную поддержку развития детского общественного движения / сост., ред.: Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – М., 2009. – 528 с.

7. *Фельдштейн Д.И.* Феномен Детства и его место в развитии современного общества // Мир психологии. – 2002. – № 1. – С. 9–20.

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

УДК 008.001

**Ваулина Лидия Николаевна**
*кандидат филологических наук, доцент*
*Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова*
*rgc@ksu.edu.ru*

## ОБ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

*Статья посвящена культурной идентичности как основополагающей категории теории межкультурной коммуникации. Автор анализирует современное состояние исследований культурной идентичности в современных российских гуманитарных науках.*

***Ключевые слова:*** *теория и практика межкультурной коммуникации, культурная идентичность, междисциплинарные исследования.*

С позиции теории и практики межкультурной коммуникации понятие «идентичность» представляет, несомненно, большой интерес, так как в конечном итоге речь идет о коммуникации идентичностей. Всегда ли касаются авторы многочисленных публикаций, посвященных проблемам межкультурной коммуникации, этого вопроса? Что понимается под этим термином? Какова роль идентичности в теории и практике межкультурной коммуникации? – Эти и многие другие аспекты актуальны в контексте взаимодействия носителей разных лингвокультур.

В отечественной науке межкультурная коммуникация длительное время оставалась предметом научных изысканий лингвистов, занимающихся иностранными языками. Межкультурная проблематика начинает привлекать внимание не только лингвистов, но и отечественных специалистов в самых разных гуманитарных науках: управление, социология, психология, педагогика, философия, культурология, этнология, этнопсихология и т.д. лишь в начале 2000-х годов. Пик исследований приходится на середину – вторую половину двухтысячных годов [см. 1, с. 15–25].

Как подтверждает хронология диссертационных исследований по идентичности в отечественной науке, они также активизируются в середине двухтысячных, и пик активности приходится на 2010, 2012 и 2009 гг. (очередность указана в соответствии с количеством защищенных диссертаций).

В целом в отечественных гуманитарных науках практически совпадают периоды большого интереса ученых к проблемам межкультурной коммуникации и идентичности. Безусловно, во многих работах по идентичности затрагиваются вопросы межкультурной коммуникации (зависит от трактовки понятия «культура»), и, соответственно, понятие «идентичность» не обходят вниманием авторы научных изысканий по различным аспектам межкультурной коммуникации, и оно прочно связано с теорией и практикой межкультурной коммуникации и является одним из ее основополагающих понятий.

Учитывая актуальность идентификации и идентичности как ее результата для теории и практики межкультурной коммуникации, автором данной статьи была предпринята попытка получения статистических данных о современных исследованиях идентичности в российских гуманитарных науках. Для обеспечения объективности информации работа проводилась с базой данных каталога диссертаций Всероссийской государственной библиотеки. Правда, нужно сделать скидку на погрешность, так как не все научные результаты находят

**Таблица 1**

**Количество защищенных диссертаций по наукам**

| Место | Докторская диссертация | | Кандидатская диссертация | |
|---|---|---|---|---|
| | Специальность | Процент | Специальность | Процент |
| 1 | философия | 2,9 | психология | 25,4 |
| 2 | социология | 1,9 | философия | 21 |
| 3 | история, политические науки, психология | по 1,5 | социология | 16,2 |
| 4 | филология | 1 | политические науки | 10,3 |
| 5 | география, медицина | по 0,5 | история | 7,4 |
| 6 | | | культурология | 3,4 |
| 7 | | | юриспруденция | 2,5 |
| 8 | | | филология | 1 |
| 9 | | | география, педагогика, экономика | по 0,5 |


© Ваулина Л.Н., 2013

**Таблица 2**

**Обзор докторских диссертаций**

| Год | Количество диссертаций | Специальность |
|---|---|---|
| 1991 | 1 | медицина |
| 1993 | 1 | политические науки |
| 1999 | 1 | философия |
| 2000 | 3 | философия (2), социология |
| 2001 | 1 | психология |
| 2005 | 3 | социология, философия, история |
| 2006 | 3 | философия, психология (2) |
| 2007 | 3 | социология, политические науки, география |
| 2009 | 3 | политические науки, филология (2) |
| 2010 | 2 | история (2) |
| 2011 | 1 | философия |
| 2012 | 1 | социология |
| ***Итого:*** | ***23*** | |

свое отражение в диссертациях, и, кроме того, по состоянию на начало февраля 2013 г., по всей видимости, не все диссертации, которые были защищены в 2012 г., могли быть представлены в каталоге.

Итак, набрав слово «идентичность» в поисковой системе каталога диссертаций, мы получили имена 204 авторов. Распределение по докторским и кандидатским диссертациям составляет 11,3% и 87,7% соответственно.

В разной степени категория идентичности исследовалась как на уровне докторских, так и кандидатских диссертаций в *философии, социологии, психологии, истории, политических науках*, меньше в *филологии, географии*. *Медицинские* науки представлены только в докторских диссертациях. Только кандидатские диссертации присутствуют в *юриспруденции* и *экономике*, но в незначительной степени.

По докторским диссертациям хронология представлена в следующей последовательности (см. табл. 2).

Первые кандидатские диссертации по идентичности защищаются в середине – второй половине 90-х годов прошлого века: 1995г. (1) , в 1996 г. (1), 1998 (3), 1999 (1). Активизация же исследований как кандидатских, так и докторских начинается ближе к середине/концу 2000-ых. Самое большое количество защищается в 2010 г. – 14,7 %, меньше в 2012 г. – 14,2%, на третьем месте 2009 г. с 13,7%.

Центрами исследований проблем идентичности являются Москва (выполнено 37,2% работ), на

**Таблица 3**

**Обзор кандидатских диссертаций**

| Год | Количество диссертаций | Специальность |
|---|---|---|
| 1993 | 1 | история |
| 1995 | 2 | психология, экономика |
| 1996 | 1 | психология |
| 1998 | 3 | психология (2), философия |
| 2000 | 4 | философия (2), политические науки, социология |
| 2001 | 3 | политические науки, философия, социология |
| 2002 | 2 | психология, юридические науки |
| 2003 | 10 | философия (3), психология (3), политические науки (2), социология (2) |
| 2004 | 13 | психология (4), история (4), философия (3), социология (2) |
| 2005 | 14 | философия (4), политические науки (3), социология (3), психология (3), история |
| 2006 | 11 | психология (6), политические науки (2), социология, философия, юридические науки |
| 2007 | 12 | психология (6), социология (2), политические науки (2), философия, юридические науки |
| 2008 | 9 | философия (3), психология (3), политические науки (2), социология |
| 2009 | 24 | философия (10), психология (5), социология (3), политические науки (2), юридические науки (2), филология, культурология |
| 2010 | 26 | социология (6), психология (6), философия (5), история (3), филология, культурология (2), политические науки (2), география, филология |
| 2011 | 21 | психология (5), философия (5), социология (4), культурология (3), история (2), педагогика, политические науки |
| 2012 | 25 | социология (7), психология (6), философия (4), история (4), политические науки (3), культурология |
| ***Итого:*** | **181** | |

**Таблица 4**

**Виды идентичности**

| № | Вид идентичности | Процент | Ключевые слова (по названиям диссертаций) |
|---|---|---|---|
| 1 | Этническая | 20 | общие вопросы, отдельные этносы в России (башкиры, татары, якуты, буряты, армяне, ногайцы, русские и еврейские подростки, русины, камчадалы, адыгейцы, андо-цезские народы Дагестана, русские и осетинские студенты, локальные переселенческие группы: «вершининские поляки» и «пихтинские голендеры», тувинцы, русские и т.д.) |
| 2 | Профессиональная (п/и) | 7,8 | структура, генезис и условия становления п/и, п/и на этапе становления молодого специалиста, социально-психологическая адаптация личности в структуре п/и, п/и студентов/педагогов/учителя/ преподавателя вуза/социального педагога/художника/телекоммуникаторов/ госслужащих/сотрудников ОВД/ бортпроводников |
| 3 | Этнокультурная (э/и) | 6,9 | общие вопросы: универсальные тенденции ее современных трансформаций и российская специфика, э/и как социально-философская проблема и как фактор экономического и демографического поведения, онтология, морфология и динамика э/и, влияние межэтнического брака на формирование э/и, язык всемирного общения и э/и |
| 4 | Гендерная | 5,4 | половая, гендерно-ролевая, поло-ролевая, поло-возрастная, мужская, женская, гендерный подход/аспект |
| 5а | Общие вопросы идентичности | 4,4 | как категория социальной философии, как социально-философская проблема, как философская проблема, этнокультурный менталитет и идентичность в условиях модернизации современной России, И. социального субъекта в дискурсе постмодернизма, как глобальная проблема современности, концептуальный комплекс «идентичность-тождество-единство» и его роль в социально-философском исследовании, как фактор формирования досугового проекта. |
| 5б | Культурная (к/и) | 4,4 | глобализация и к/и, феномен к/и в пространстве культуры, к/и России: Н. Данилевский против В. Соловьева, к/и масс в войне, к/и как фактор социализации современной российской молодежи, русская к/и: социально-философский анализ проблемы, формирование к/и как фактор консолидации глобализирующегося китайского общества: на примере телевидения, к/и российских немцев-лютеран в условиях глобализации: на материалах Краснодарского края, дагестанцы: этноязыковое многообразие и к/и. |
| 6 | Национальная (н/и) | 3,9 | н/и в глобализирующемся мире: социально-философский анализ, формирование н/и в контексте глобализации: дифференциация идентификационных матриц, н/и: гендерный аспект, н/и народа саха в условиях глобализации, ценностные основания н/и в трудах русских консерваторов 19-начала 20 века, н/и и отношение России к Европе, н/и в контексте социокультурного кризиса в России: конец 19-начало 20 века. |
| 7 | Региональная (р/и) | 3,4 | р/и российского человека в современных условиях, в Европейской России, в современной России, в условиях современной России, российского общества, влияние политических и ландшафтных границ на р/и, р/и как категория политической практики, роль политического класса в формировании р/и в постсоветской России |
| 8а | Другие виды идентичности | от 2,9 до 0,5 | личностная, политическая, гражданская, национально-культурная, социальная, молодежи, российская, персональная, цивилизационная, коллективная, корпоративная, социокультурная, языковая и этническая, политическая и этническая, ролевая, человека, Эго-идентичность. |
| 8б | Другие виды идентичности (по одному примеру) | | идеологическая, индивида, геополитическая, гибридная, духовная, коммуникативная, конфессиональная, лингвокультурная, повествовательная, поколенческая, религиозная, партийная, территориальная, транснациональная, человеческая, христианская, этнодуховная, этнонациональная, этнорегиональная, гражданская и религиозная, европейская оборонная, культурно-национальная, национальная и религиозная, общероссийская и региональная, политико-правовая, региональная политическая, русская национальная, социальная и индивидуальная, социальная и личностная, социально-профессиональная, этническая и гражданская, этническая и российская, информационно-политическая и этническая, российская государственно-правовая. |

втором месте с большим отрывом следует Санкт-Петербург (8,8 %), на третьем месте – Ростов-на-Дону (8,3%). Далее следуют Краснодар, Улан-Уде, Саратов и Челябинск с 2,9% каждый. Остальные 34 города (Архангельск, Белгород, Владивосток, Владикавказ, Волгоград, Воронеж, Екатеринбург, Иваново, Ижевск, Иркутск, Казань, Красноярск, Курск, Ленинград, Майкоп, Магнитогорск, Нальчик, Нижний Новгород, Новосибирск, Новочеркасск, Омск, Пенза, Пермь, Пятигорск, Саранск, Ставрополь, Тамбов, Тверь, Томск, Уфа, Хабаровск, Челябинск, Чита, Ярославль) представлены 1–4 диссертациями (0,5% – 2%).

География исследований проблем идентичности в дальнейшем может быть интересна с позиции теории и практики межкультурной коммуникации.

Наибольшее количество диссертационных исследований посвящено этнической идентичности, затем с большим отрывом следуют профессиональная, этнокультурная, гендерная, общие вопросы идентичности, культурная, национальная и региональная идентичности (табл. 4).

Результаты анализа, представленные выше, свидетельствуют, что в зависимости от групповой принадлежности ***видов идентичности*** может быть чуть ли не бесконечное множество. В представленном корпусе диссертаций их насчитывается ***около 60***, причем в некоторых видах присутствуют разные названия в зависимости от акцента на ту или иную составляющую идентичности (ср.: гендерная идентичность). Более того, авторами выделяются виды идентичности, которые называются сложными прилагательными или характеризуются употреблением 2-х или даже 3-х прилагательных. Данное явление указывает, по всей видимости, на сложность выделения «чистого» вида идентичности: он может быть, да и то с большими оговорками, только в теории. На практике же человек представлен «сплавом» различных идентичностей.

Как указывалось выше, для межкультурной коммуникации основополагающей является культурная идентичность. Диссертационные исследования, посвященные ее рассмотрению, в нашей статистике составляют лишь 4,4%, из них 66% (5 работ) – по философии, 22% (2 работы) – по культурологии и по 12% (по одной работе) – по социологии и истории, что свидетельствует о том, что культурная идентичность является объектом междисциплинарных исследований.

Докторская диссертация по философии А.Ф. Поломошнова содержит анализ истоков и сущности альтернативных парадигм культурной идентичности России Н.Я. Данилевского и В.С. Соловьева. Автор предпринимает попытку установить их смысл и значение для решения проблемы культурной идентичности современной России [5].

Историк М.М. Магомедханов в своей докторской диссертации исследует «феномен этноязыкового многообразия и культурной идентичности, основы и компоненты многоуровневого самосознания дагестанцев» [4, с. 4].

Кандидатские диссертации по философии посвящены социально-философскому анализу проблемы русской культурной идентичности [7], культурно-философскому анализу культурной идентичности на фоне глобализационных процессов [9], культурной идентичности масс в войне [3], формированию культурной идентичности как фактора консолидации глобализирующегося китайского общества на примере телевидения [8].

Культурологи В.Е. Гиндер и К.Л. Япринцева в своих кандидатских диссертациях акцентируют внимание на феномене культурной идентичности в пространстве культуры [14] и культурной идентичности российских немцев-лютеран Красноярского края в условиях глобализации [2].

Социолог К.В. Сергеева акцентирует внимание на культурной идентичности как факторе социализации российской молодежи [6].

«*Культурно-*» и «*-культурный*» встречаются также в названиях таких видов идентичностей, как: национально-культурная, культурно-национальная, социокультурная и этнокультурная.

Проведенный анализ статистического материала по исследованности культурной идентичности в отечественных гуманитарных науках позволяет констатировать, что указанное тематическое и проблемное поле остается потенциальной сферой проведения крупных экспериментов и аналитической работы. Особую актуальность представляет изучение культурной идентичности в контексте миграционных процессов, осложнения структуры традиционной поликультурной среды новыми инокультурными вкраплениями. В условиях глобализации и глокализации как взаимосвязанных и взаимодополняющих процессов развития современного мира проблема размывания культурных границ, с одной стороны, и стремления сохранить собственную культуру, с другой стороны, вопрос культурной идентичности представляет интерес для научных исследований, в том числе, и с позиции теории и практики межкультурной коммуникации. Правда, здесь ситуация осложняется невозможностью защиты диссертаций по межкультурной коммуникации. Данная наука отсутствует в списке наук и специальностей. Она, вроде бы, есть, а, вроде, как бы ее и нет. Теория межкультурной коммуникации все еще находится в стадии становления. Тем временем, особенно важным является рассмотрение культурной идентичности с позиции дидактики межкультурной коммуникации.

**Библиографический список**

1. *Ваулина Л.Н.* Межкультурные исследования в отечественных гуманитарных науках // Материалы междунар. науч.-практич. конф., Кострома, 6–

10 сентября 2010 г. – Кострома; Дармштадт; Минск; Могилев; Познань; Ванадзор: КГУ им. Н.А Некрасова, 2010. – С. 65–70.

2. *Гиндер В.Е.* Культурная идентичность российских немцев-лютеран в условиях глобализации: на материалах Красноярского края: Автореф. дис. … канд. культурологии. – Улан-Уде, 2010.

3. *Гупало С.В.* Культурная идентичность масс в войне: Автореферат дис. … канд. филос. наук. – Ставрополь, 2004.

4. *Магомедханов М.М.* Дагестанцы: этноязыковое многообразие и культурная идентичность: Автореф. дис. … д-ра ист. наук. – СПб., 2010.

5. *Поломошнов А.Ф.* Культурная идентичность России: Н. Данилевский против В. Соловьева: Автореф. дис. … д-ра филос. наук. – Ростов-на-Дону, 2007.

6. *Сергеева К.В.* Культурная идентичность как фактор социализации современной российской молодежи: Автореф. дис. … канд. социол. наук. – М., 2012.

7. *Чикаева Т.А.* Русская культурная идентичность: Социально-философский анализ проблемы: Автореф. дис. … канд. филос. наук. – Тамбов, 1998.

8. *Шугаев А.В.* Формирование культурной идентичности как фактор консолидации глобализирующегося китайского общества: на примере телевидения: Автореф. дис. … канд. филос. наук. – Чита, 2011.

9. *Шульгина Д.Н.* Глобализация и культурная идентичность: Автореф. дис. … канд. филос. наук. – Воронеж, 2010.

10. *Яприцева К.Л.* Феномен культурной идентичности в пространстве культуры: Автореф. дис. … канд. культурологии. – Челябинск, 2006.

УДК 34

**Плотницкая Светлана Валерьевна**
*кандидат педагогических наук, доцент*
*Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, Украина*
*S_Plotnitskaya@mail.ru*

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ЮРИСТА

*Статья посвящена проблеме межкультурной коммуникации с когнитивной точки зрения; дается анализ формирования профессиональной языковой личности студента-юриста при работе со специальными юридическими текстами.*

***Ключевые слова:*** *профессиональная языковая личность, межкультурная коммуникация, концепт, закон, правовая картина мира.*

Постижение национальной картины мира, особенностей ментально-лингвального комплекса представителей иного культурного сообщества, приобщение студента к определенной национальной культуре происходит через усвоение основных национально-детерминированных культурных концептов и символов иной культуры. Основными объектами когнитивного мышления обучаемого являются репрезентации, имеющие в данном языковом коллективе статус национально-культурного эталона определенной ситуации общения. Общение оказывается возможным только при наличии в сознании каждого говорящего фреймов, сценариев и моделей ситуаций, т.е. когнитивных структур культуры страны изучаемого языка.

Готовность воспринимать чужое не является естественным свойством человека. Взаимопонимание, основанное на признании чужих ценностей и уважении к ним, может и должно быть целью обучения и воспитания в вузе. Психологический аспект взаимопонимания предполагает сотрудничество при условии того, что: а) предмет общения становится личностно значимым для коммуникантов (личностный контакт); б) проявляются отношения эмпатии (эмоциональный контакт); в) оба коммуниканта снимают смысловые барьеры (смысловой контакт). Необходима главная предпосылка взаимопонимания – присвоение знаний о культуре коммуникантов. Присвоенная культура подразумевается, как невидимая часть айсберга; коммуникантов объединяет не то, что они говорят, а то, о чем умалчивают, хотя и знают: это их пресуппозиция. Без этого не будет принятия чужой ментальности и национального характера. Ментальность может прерывать межкультурное общение, ибо «шум» в коммуникации связей может помешать установлению прямых и обратных связей, расчленить коммуникативную цепь: *посылающий информацию – информация – получающий информацию.* С ментальностью связана идея «языковой картины мира». У человека существует «сетка представлений» – скелет картины мира. Пересечение разных «сеток» дает ментальность. Картина мира составлена из концептов и связей между ними, поэтому ее называют *концептуальной картиной мира*.

Концепты идеальны и кодируются в сознании единицами универсального предметного кода, в основе которых лежат индивидуальные чувственные образы, формирующиеся на базе личного чув-


© Плотницкая С.В., 2013

ственного опыта человека. Концептуальные признаки выявляются через семантику языка. Концепты репрезентируются словами, однако слово своим значением представляет лишь часть концепта, отсюда необходимость синонимии слова, потребность в текстах, совокупно раскрывающих содержание концепта. Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации. Особую трудность и интерес представляет сопоставление вербальных концептов родного и иностранного языков, занимающих главное место в этнической картине мира.

База знаний говорящего даёт возможность быть экономным в случае её преимущественного совпадения со знаниями слушающего. Для успешности коммуникации имеет значение схожесть менталитета, которая позволяет добиться минимальных изменений информации в процессе общения. Когнитивная обработка информации, поступающей к человеку при дискурсе, чтении, знакомстве с языковыми текстами, происходит как во время понимания, так и в процессе порождения речи.

Процесс речепроизводства неразрывно связан с процессами происходящими в памяти, однако необходимо учитывать «фоновые знания», которые представляют собой обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, что является основой языкового общения. Как было отмечено выше, за языковым знаком скрывается мыслительный концепт. Языковой знак лишь соотносит разум человека с концептом. Человек живет в мире своего концептуального сознания, понятийного мышления. Внутренняя картина мира накладывается на внешнюю картину мира, благодаря чему становится возможным понимание. Такое понимание ограничено возможностями самого сознания, т.е. внутренней картиной мира. Концептуализация – это когнитивный процесс, который происходит в то время, когда слушающий или читающий, выходя за рамки эксплицитно выраженной текстовой информации и учитывая соответствующий контекст, конструирует новую ментальную семантическую и трансформированную грамматическую репрезентацию информации, т.е. новые понятия концептуализируются на основе подобных концептов, уже существующих в мозгу человека.

Студент, как языковая личность, приобщается к определенной национальной культуре через усвоение основных национально-детерминированных культурных концептов и символов иной культуры. Изучение языковой личности в лингвистике по праву связано с именем Ю.Н. Караулова, который под языковой личностью понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание им речевых произведений (текстов)» (Караулов, 1987); т.е. под «языковой личностью» понимается человек как носитель языка, взятый со стороны его способности к речевой деятельности, т.е. принимается во внимание его языковая компетенция, характеризующаяся глубиной и точностью отражения действительности, степенью структурно-языковой сложности; при этом интеллектуальные характеристики языковой личности выдвигаются на первый план. Важно отметить, что языковая личность формируется и проявляется в общении. Это даёт возможность рассматривать её в рамках того или иного вида дискурса, где языковая личность, по мнению В.И. Карасика, представляет собой срединное звено между языковым сознанием – коллективным и индивидуальным, зафиксированным в языковой семантике, с одной стороны, и речевым поведением с другой стороны. Качественные признаки языковой личности включают три существенные характеристики – вербально-семантическую (языковую), когнитивную (познавательную) и прагматическую. Вербально-семантическая характеристика складывается из лексикона индивидуума, которым он пользуется в естественной вербальной коммуникации. Когнитивная характеристика связана с интеллектуальной сферой личности, предполагающей мыслительные процессы. У каждого индивидуума в процессе развития вырабатываются концепты, которые отражают его картину мира. Прагматическая характеристика определяется целями и задачами коммуникации – намерением говорящего, его интересами, мотивами и конкретными коммуникативными установками. Языковая личность проявляет себя через порождаемый ею дискурс, в котором отражаются знания о мире, оценочные установки, владение языковой техникой и особенности структурирования действительности. В условиях профессиональной коммуникации формируется особый тип языковой личности – профессиональная языковая личность, т.е. языковая личность, которая раскрывается в особенностях производимых ею языковых единиц и целостных текстов, в своеобразии принадлежащего личности профессионального дискурса, в данном случае – юридического дискурса. Интерес к профессиональной языковой личности диктуется современной социальной ситуацией расширения международных, межличностных, межъязыковых контактов и необходимостью разработки теории и практики межкультурной коммуникации. К числу объективных факторов, определяющих характер профессиональной языковой личности, относятся: языковая компетенция, национальная принадлежность, социально-культурный статус, психологический тип и т.д. В современные программы иностранных языков органично вводится компонент, направленный на формирование у студентов-юристов умений не только текстовосприятия, но и текстообразования. Поскольку основной единицей общения является текст, то именно текст выступает в качестве высшей единицы обучения. Текстоцентрический подход неразрывно связан с ком-

муникативно-деятельностным подходом в обучении языку.

Современные лингвисты концентрируют внимание на концептуальном анализе, имеющем целью выявление глубинных культурных коннотаций. Изучение ассоциативно-вербальных сетей полагает обращение к материалу живых языков. А что делать с латынью? Ответом будет обращение к внутренней форме слова как к продукту мыслительной деятельности человека, сохраняющему формы перехода действительности в мышление.

От историков культуры всегда исходит призыв деконструировать, т.е. заново обдумать словесный состав нашего знания. Изучение внутренней формы слова обращает нас к самому процессу номинации, т.к. актуализация того или иного признака в слове – это не просто акт словотворчества, но часть общего целенаправленного языкового процесса созидания, обусловленного внутренними потребностями как самого человека, так и языка. Соотношение производной и непроизводной лексики в словарном составе любого языка позволяет понять, какие смыслы были предметом особого внимания человека. Так как в любом языке словообразовательно маркируется то, что является биологически, социально или культурно значимо в сознании народа, то можно предположить, что словотворческий акт определенным образом организует смысловое пространство языка, обусловливая отбор значимых факторов и устанавливая наличие между ними связи. Словообразовательно маркированная лексика позволяет выявить культурно-историческую специфику языка с учетом системных связей между единицами языка и культурно значимыми концептами. По мнению М.М. Бахтина, принадлежность к единому смысловому пространству объединяет повседневную жизнь отдельного человека и историческую практику, интеллектуальную рефлексию и бессознательную память социального коллектива в сплошной континуум культуры.

Правовая картина мира является одним из профессиональных образов мира. Формирование правовой картины мира, социально и когнитивно адекватной его реальностям, способно служить основой для эффективной деятельности человека в мире. Важнейшая функция права – регулирование взаимоотношений и поведения людей в обществе, но юридические нормы не могут существовать иначе, как в определенных языковых формах, поэтому язык и право находятся в тесном взаимодействии. Характерной чертой правовой картины мира является ее многоуровневая структура, элементарной составляющей которой является единичное нормативное положение, т.е. правовой акт. Совокупность нормативных актов в их системе образует право того или иного государства. Особенностью правовой системы Англии является открытость методов решения юридически значимых проблем, т.е. правовая система этой страны является нормативно-судебной, где на первом месте стоит субъективное право, защищаемое судом. Наиболее существенные отличия правового представления концепта «закон» в английской и русской (украинской) лингвокультурах состоят в характере аргументации: в английском юридическом дискурсе ведутся ссылки на конкретные судебные прецеденты (прецедентное право), в русском (украинском) дискурсе – на кодифицированные нормы (нормативное право). Концепт «закон» является ключевым концептом правовой картины мира. Особенности смыслового содержания этого концепта в английской и русской (украинской) культурах отражают специфику действующих в них правовых систем. Для студентов-юристов, изучающих римское право и английский язык, важно понять, что между латинским и английским вокабуляром, относящимся к юриспруденции, много общего.

Во 2-м столетии до н.э. римляне считали право гармонизирующим элементом мирового и гражданского порядка, причем его регулирующая сила обеспечивалась не моральными, а принудительными способами влияния. Во времена императоров греческий язык окончательно утвердился как язык науки, а латинский язык кроме обычных функций имел *административно-правовую функцию* и использовался как *язык международного общения.* В соответствии с общественными изменениями модифицировалось и *римское право.* Его самый старый памятник – «Законы XII таблиц» – зафиксировали существенную победу римского плебса в борьбе с римскими патрициями в V в. до н.э., заставив их принять общие для всех законы. Однако, с кризисом Республики право утратило демократичность и оказалось неспособным защитить интересы нижних слоев общества. Ушла в прошлое традиция – избирать по жребию 12 граждан, которые, выслушав на судебном заседании обе стороны, выносили вердикт, после чего с виновным разбирались юристы – профессионалы. С появлением закрытых судов с постоянным составом судей право стало коррумпированным и усилило карательные функции. Судьи с позиции общих принципов права толковали каждый отдельный случай. Право и суд жестко подчинялись государству, неравность благородных и простого народа была узаконена, обычным делом стала самопродажа вольных римлян в рабство. С развитием товарно-денежных отношений право еще больше усложнилось, особенно скрупулезно рассматривались вопросы собственности, причем основными заказчиками выступали самые богатые представители родовой аристократии. *Изучение большого количества казусов, их открыто тенденциозное рассмотрение в пользу верхушки обеспечили римскому праву ту гибкость, благодаря которой оно и сегодня остается классическим.* Этому способствует и его упорядочен-

ность, достигнутая делением на право: *государственное, частное, общественное, уголовное*. Значительную работу по классификации этих отраслей совершили талантливые римские юристы Гай, Ульпиан, Флорентин. На всей территории Римской империи языком международного общения был латинский язык. Это случилось не потому, что римляне были более многочисленны, чем народы, оказавшиеся под их гнетом, а потому, что они оказались сильнее в военном и экономическом отношении. После того как Римская империя пришла в упадок, латинский язык в течение почти тысячелетия оставался международным языком в системе образования и культуры, но благодаря другой силе – духовной власти римско-католической церкви. Благодаря изучению в университете Римского права, латыни и английского языка студенты-юристы могут реально увидеть связь между предметами. Латинский язык лежит в основе романской ветви иностранных языков, но он оказал значительное влияние и на германскую ветвь языков, особенно на английский язык в связи с завоеванием Англии как в 1 в. н.э. римлянами, так и в средние века норманнами, которые внесли массу французских и латинских заимствований, объем которых даже в современном английском языке достигает, исходя из различных источников, от 40 до 60% основного словарного фонда английского языка. Концепты Римского права перешли из латыни в английский язык в эпоху заимствования системы права.

Наличие в смысловом потенциале концепта «закон» таких признаков, как *запрет, право, обязательство* позволяет говорить о понимании закона как руководящего начала, нормы поведения и принадлежности данного концепта как к правовому, так и к наивно-языковому сознанию. В *праве* данные признаки конкретизируются в правовых документах, в наивно-языковом сознании они выражаются в морально-утилитарных формах, отраженных в значениях слов, пословиц и поговорок, текстах, выражающих социально-типичные позиции и оценки, свойственные рассматриваемой культуре. Наиболее распространенным значением рассматриваемого концепта в современном английском языке является представление о *законе как обязательном для всех правиле*, поддерживающимся авторитетом государства либо обычаями и традициями. В языке связь закона с различными формами социокультурного регулирования поведения доказывается на основе анализа лексем, в своих значениях сохранивших компоненты, отсылающие к кодифицированным обычаям, обрядово-ритуальным формам культуры. Представление о законе как норме поведения позволяет провести параллель с такими формами социокультурного регулирования поведения, как: табу, ритуал, обычай, религиозные традиции и праздники, вековые традиции народа. Римское право оказало значительное влияние на английский закон, ибо со времен Юлия Цезаря римляне считали гармонизующим элементом мирового и общественного порядка – право. С развитием римской науки, права, культуры постепенно развивался категориальный аппарат, и с течением времени латинская терминология завоевала мир, включая Британию. (Ex: Corpus delicti, corpus juris, constituo, alibi, de jure, debitor, felonia, honor, in delicto, in jure, jurisdictio, jus privatum, justitia, lex, magistratus, poena, praesumptio, privilegia, sententia, status quo, traditio, testis, veto, veritas) .

Об идентичности лексики латинского и английского языков свидетельствует весьма большое количество слов, в частности, такие слова, как: vitality, via, renovate, facilitate, tacit, taciturnity, liberate, defend, insomnia, amity, memory, incendiary, belligerent, subterranean, fidelity, serfdom, flourish, multitude, pedestrian, evident, celerity, irrevocable, erratum, benevolent, clairvoyant, sangfroid, illegibility, subcutaneous, incessant и другие.

Концепты Римского права сохранили как внутреннее ядро, так и внешнюю форму:

Ex.: Corpus delicti – состав преступления.

Modus operandi – почерк преступника.

**Лат**.: Accūso – обвинять; **Англ**.: to accuse – обвинять;

Ad - voko – призывать; to advocate – защищать;

Argumentum – доказательство;argument – аргумент, доказательство;

Condemno – осуждать, обвинять; to condemn – осуждать, приговаривать;

Defendo – защищать, охранять; to defend – защищать обвиняемого.

Исторически английское право выступало в форме писаного (статуты, т.е. Акты Парламента) и неписаного (прецедентное право, основанное на решениях судебной практики). Серьезное нарушение закона всегда влекло ограничение во времени и пространстве, т.е. лишение свободы.

Актуальные для английской культуры ценности (невмешательство в чужую жизнь, толерантность) получили широкое выражение в языке и конкретизировались правом, попадая в зону интенсивного правового регулирования, где существует детальное правовое опосредование поведения всех участников общественных отношений. Закон предоставляет гарантии соблюдения данной нормы, тем самым сохраняя права на частное пространство, свободу действий в рамках закона. Само понимание закона как гаранта свободы в английской культуре несет положительную коннотацию во фразеологических единицах. Так, в англо-русском фразеологическом словаре А.В. Кунина (1984) ***law*** имеет следующие фразеологизмы: 1) be a law into oneself – ни с чем не считаться, кроме собственного мнения, идти наперекор традициям; 2) blue law – пуританский закон о недопустимости платной работы по воскресеньям; 3) judge-made law – прецедентное

право, созданное на основе судебной практики; 4) necessity has no law – для нужды нет закона (*ср.* нужда крепче закона) [*этим. лат* Necessitas non habet legem]; an unwritten law – неписаный закон; и т.д.

Пословицы и поговорки о законе, представленные в Оксфордском словаре (1992) указывают время их возникновения, источник, старо-английскую версию и пояснение.

***LAW***

1. ***Every land has its own law*** (У каждой страны свои законы). – **1628**; the old Scottish proverb says «Every Land has its ain launch». And every class has its own mode of thought and expression.

2. ***Ignorance of the law is no excuse for breaking it***. (Незнание закона не может служить оправданием) – Legal maxim (Lat.)*: ignorantia iuris neminem excusat,* ignorance of the law excuses nobody. – **1412** – *De Regimene Principum:* Excuse schal hym naght his ignorance. **1530** – ST.GERMAN Dialogues in English: Ignorance of the law though it be inuincible doth not excuse; и т.д.

Для юриста важен состав преступления и обстоятельства, в которых оно совершено, в то время как для неспециалиста, носителя обыденного или наивного языкового сознания, важно оценить преступление с эмоциональных позиций (жестокое, коварное и т.д.). Юридические термины, относящиеся к видам преступлений, являются своего рода застывшими формулами ценностно-значимой информации, лишенными образности. Право опирается на ценностную картину мира, присущую данной культуре, вбирая в себя раз и навсегда определенный, установленный смысл того или иного явления, заключая его в конкретные формулировки, которые становятся знаками, отсылающими нас к уже накопленному, т.е. прошлому опыту. Концепт «закон» включает многочисленные оценки, составляющие моральные и утилитарные нормы. Морально-этический и правовой кодексы ориентируются на ценностно-консолидирующее пространство культуры, в котором выделяются две части – общечеловеческая и национально-специфическая, причем последняя реализует социально-типичные позиции и оценки, свойственные данной культуре.

Концепт «закон» предполагает определенные аксиомы поведения в обществе, выраженные в пословицах и поговорках, а именно:

1) аксиомы взаимодействия: нельзя причинять зла, следует творить добро, быть смелым и помогать друг другу (English.: When you drink from the steam, remember the spring. Two heads are better than one. A bold heart is half the battle. Russian: Злой с лукавым водились, и оба в яму провалились. Дареному коню в зубы не смотрят. Одна голова хорошо, а две – лучше. Отвага мед пьет и кандалы трет);

2) аксиомы жизнеобеспечения: следует трудиться, надеяться на лучшее, быть терпеливым (English: No song, no supper. Patient men win the day. Every cloud has a silver lining. Russian: Терпение и труд все перетрут. Без труда не выловишь и рыбку из пруда. Не все ненастье – будет и ясно солнышко); и т.д.

Специфика юридической терминологии ставит перед студентом-юристом, как профессиональной языковой личностью, ряд практических задач, от успешного решения которых зависит качество перевода специальных юридических текстов. Работа со всеми видами юридических текстов, как при устном, так и при письменном переводе, требует от студента определенного уровня правосознания и правовой культуры. Учет национально-культурного компонента выражается в необходимости изучения правовых реалий Великобритании для успешного подбора эквивалентов в языке перевода. Специфической чертой юридических текстов является их кажущаяся перенасыщенность юридическими терминами, связанными с законом. Однако каждый термин несет конкретную смысловую и правовую нагрузку (особенно в текстах уголовно-правового характера), и опущение любого из терминов при переводе неизбежно ведет к значительным смысловым потерям и качественному ухудшению текста перевода. Неточность перевода терминов может привести к подмене понятий, искажению смысла и вылиться в конкретные правовые последствия.

**Библиографический список**

1. *Бахтин М.М.* Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.

2. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Собр.соч.: В 8 т. – М., 1982. – Т. 2.

3. *Жинкин Н.И.* Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 157 с.

4. *Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

5. *Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.

6. *Ощепкова В.В.* Язык и культура. – СПб., 2006.

7. *Підопригора О.А, Харитонов Є.О.* Римське право. – Київ, 2009.

8. *Ярхо В.Н.* Латинский язык. – М., 2000.

9. Oxford concise dictionary of proverbs, 1992.

УДК 211.1

**Пятакова Оксана Александровна**
*Вологодский государственный педагогический университет*
*oxana1911@yandex.ru*

# ПЕРЕВОД КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*В статье рассматривается понятие иноязычной культуры, специфика ее формирования у обучающихся неязыковых специальностей. Автор подробно рассматривает перевод как одно из средств формирования иноязычной культуры.*

***Ключевые слова:*** *иноязычная культура, специфика обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей, перевод, предпереводной анализ текста.*

Современное профессиональное образование, наряду с формированием профессионально-функциональной готовности выпускников вузов к работе, призвано способствовать формированию специалистов – субъектов культуры, руководствующихся гуманистическими, интерсоциальными ценностями, обладающих необходимыми социокультурными знаниями, умениями и социально-значимыми качествами, обеспечивающими активную гражданскую позицию, богатство эстетических потребностей, социально-ответственное поведение и толерантное общение с людьми.

Специфика иноязычного образования на неязыковых специальностях вуза во многом определяется направленностью на достижение, в первую очередь, практической цели обучения, то есть формирования у студента способности и готовности к межкультурной коммуникации, что предполагает развитие умений опосредованного письменного (чтение, письмо) и непосредственного устного (говорение, аудирование) иноязычного общения. Особое значение при достижении данной цели придается умению работать с литературой, т.е. овладению всеми видами чтения (просмотрового, ознакомительного, изучающего, поискового) и перевода, поскольку чтение и перевод как виды речевой деятельности широко востребованы при решении многих профессиональных задач.

Несмотря на главенствующую практическую функцию обучения иностранному языку, мы уверены, что данная дисциплина может способствовать расширению представлений студентов о жизни страны изучаемого языка, межкультурных контактах, психологии взаимоотношений. Знакомство с чужой культурой, толерантное отношение к ее носителям должно стать неотъемлемой частью изучения иностранного языка, в том числе и студентами неязыкового вуза. Особенно актуально звучит эта проблема в контексте гуманитаризации высшего профессионального образования. Обучение иностранному языку на неязыковых специальностях вуза должно носить многоцелевой характер. Реализация практической, образовательной, развивающей и воспитательной целей ведет к достижению конечной цели, мы считаем, что ее можно определить как формирование иноязычной культуры студента неязыковых специальностях вуза.

Основоположник данного понятия Е.И. Пассов полагает, что название «иностранный язык» не отражает ни сути предмета, ни его цели и в связи с этим дает определение нового термина «иноязычная культура».

«Иноязычная культура – это та часть общей культуры человечества, которой учащийся может овладеть в процессе коммуникативного иноязычного образования в познавательном (культуроведческом), развивающем (психологическом), воспитательном (педагогическом) и учебном (социальном) аспектах» [2]. Она включает в себя знания, умения, навыки, уровень интеллектуального, нравственного и эстетического развития, мировоззрения, способы и формы общения. Её сущность состоит в том, что, являясь частью культуры иноязычной общности, она отражается в менталитете социума и формируется у человека в процессе освоения иностранного языка.

Учитывая цели, содержание обучения иностранному языку, специфику образовательного учреждения, а также психолого-возрастные особенности учащихся, иноязычная культура студента неязыковых специальностей вуза может быть рассмотрена по следующим аспектам (по Е.И. Пассову):

1. Развивающий аспект (психологическое содержание).

Сущность развивающего аспекта заключается в том, что иноязычная культура направлена на развитие тех социально и профессионально значимых свойств личности студента, которые играют наиболее важную роль для процессов познания. В контексте данного аспекта мы рассматриваем развитие:

– психических функций, связанных с речевой деятельностью (речевое мышление, внимание, память во всех её видах, воображении, восприятие и др.);

– речевых способностей и культуры речи (фонематический слух, чувство языка, имитация; расширение словарного (как родного, так и иноязычного) запаса, повышение чистоты языка;

– коммуникабельности, умения слушать, понимать и правильно интерпретировать информацию, а также умения выражать собственные мысли;

© Пятакова О.А., 2013

– многих социально и профессионально значимых качеств: умение работать в команде, коллективизм, а также такие личностные качества как активность, самостоятельность, инициативность. Повышается общий уровень культуры, формируется вкус и эстетическое отношение к действительности.

2. Учебный аспект (социальное содержание).

Иноязычная культура подразумевает владение всеми речевыми функциями и всеми формами общения, для того чтобы стать средством обогащения духовного мира студента, межличностной и межкультурной коммуникации. В учебном аспекте крайне важным следует считать приобретение навыков самостоятельной работы. Процесс обучения предполагает закладку основ деятельности для дальнейшего совершенствования уровня владения иноязычной культурой.

3. Воспитательный аспект (педагогическое содержание).

Его суть заключается в том, что иноязычная культура является средством нравственного воспитания. Ценностные ориентации студентов формируются путем обсуждения дискуссионных социокультурных вопросов в форме диспута, диалога, а также посредством анализа общественно-политической, экономической, культурной жизни стран изучаемого языка; путем сравнения ценностей молодежной субкультуры. Иноязычная культура также способствует социальному становлению и ориентированию человека на основе обсуждения проблем, связанных с положением индивида в обществе, выявления личностной позиции студента по многим вопросам.

4. Познавательный аспект (культуроведческое содержание).

Культуроведческое содержание жизни любого народа очень объемно. Человек, являющийся носителем своей культуры, понимающий её, чувствующий её дух, обладающий соответствующим менталитетом, вряд ли будет утверждать, что он владеет всем культурным богатством своего народа. Обучение иноязычной культуре ставит перед собой цель формирования понимания этой культуры, уважительного, толерантного к ней отношения, признания её уникальности и самоценности, а не овладения всем её содержанием.

Перевод может и должен стать не механической заменой одних слов и конструкций другими, а средством формирования иноязычной культуры, так как при переводе, особенно текстов лингвострановедческой тематики, студент сталкивается с рядом трудностей как лингвистического так и «культуроведческого» характера, решение которых развивает мышление, толерантное отношение к другой культуре и ее представителям, интуицию, приучает работать с дополнительной информацией и развивает общий кругозор.

С точки зрения коммуникативно-функционального подхода, перевод можно определить как вид языкового посредничества в рамках межъязыковой и межкультурной коммуникации, целью которого является создание текста на ПЯ, репрезентирующего текст на ИЯ в иной языковой и культурной ситуации, имеющего заданную коммуникативную направленность и потенцию выражать коммуникативную интенцию отправителя исходного сообщения, а также оказывать на своего получателя коммуникативное воздействие, сходное по своему характеру с тем, который производит текст на ИЯ [1, с. 12].

На протяжении всего периода обучения необходимо объяснять, постоянно напоминать и даже доказывать студентам, что перевод – это не механическая замена слов и конструкций исходного языка словами и конструкциями переводящего языка. Студенты должны уяснить, что единицей перевода является текст, который представляет собой сложное структурное и содержательное целое, коммуникативный потенциал которого гораздо больше совокупного содержания составляющих его высказываний, следовательно, переводу подлежат не формы и значения как таковые, а смысл.

Для извлечения из текста его смысла необходимо соотнести содержание текста с условиями самой коммуникативной ситуации, в которой текст создавался, то есть работа над текстом должна начинаться с его анализа.

Итак, первый шаг предпереводного анализа текста – это определение его тематической отнесенности. И этому студентов нужно учить, так как задача сформулировать тему и вычленить проблему, не отождествляя одно с другим, является для многих затруднительной.

Второй шаг – определение цели создания оригинала или коммуникативного назначения исходного текста. То есть необходимо найти ответы на вопросы: кем создавался текст, с какой целью, какое воздействие он, по мнению автора, должен оказать на получателя. Здесь возникает другая проблема: студенты не умеют и/или не считают нужным искать дополнительную информацию об авторе, его произведении и реалиях, которые он описывает. В лучшем случае «берут» первую попавшуюся статью из Интернета, не обращая внимания ни на компетентность источника, ни на само содержание информации. И умению целенаправленного информационного поиска, и критическому отбору материала нужно тоже учить.

Третий шаг – определение адресата и цели создания перевода. Студенты должны уяснить, что не бывает бесцельных и «безадресных» переводов. Необходимо приучить их отвечать на вопросы о том, с какой целью осуществляется перевод, какое воздействие текст перевода должен оказать на получателя, вписывать переводимый текст в саму

коммуникативную ситуацию. Также студенты должны запомнить, что ни фоновые знания, ни характер восприятия текста у носителей исходного и переводящего языков совпадать не могут, то есть необходимо выяснить, в чем будет заключаться эта разница, и учитывать ее при переводе.

Четвертый шаг – анализ композиции текста. Студенты должны уметь делить текст на смысловые части, устанавливать характер логических связей между ними. Логика повествования в исходном тексте обязательно должна быть воспроизведена в переводе. Нет ничего опаснее, чем отношение к тексту как к простому набору предложений, каждое из которых и подлежит переводу. Для того чтобы перевести то или иное предложение, нужно, помимо всего прочего, еще и понять, что это предложение делает в тексте, для чего оно здесь появилось, как оно соотносится с тем, что было сказано раньше, и с тем, что сказано дальше. Текст – это не нечто, подлежащее делению на дискретные частицы в виде предложений, это – инструмент выражения авторской мысли, выражения смысла» [3, с. 75].

Пятый шаг – характеристика жанрово-стилистических особенностей текста. Этот пункт анализа предполагает наличие у студентов знаний о различных стилях речи и формах их выражения.

По завершении предпереводного анализа, результатом которого должно стать понимание текста оригинала, некая «картинка» в сознании, начинается следующий этап работы над текстом – его перевод. Создание текста перевода осуществляется как своего рода описание этой картинки средствами переводящего языка. И здесь необходимо внушить студентам, что они ни при каких обстоятельствах не имеют права порождать бессмысленный текст, это непреложная истина. Чтобы не допускать подобных ситуаций, необходимо уметь работать с предметной областью переводимого текста.

Усидчивости и терпения требует и работа со словарями, которая несправедливо недооценивается многими студентами. Профессиональный перевод не приемлет домысливания. Необходимо учить студентов пользоваться словарями, постоянно проверять себя при возникновении малейших сомнений в значении слова, причем проверять слова не только по двуязычному словарю, но и по словарю толковому, словарю синонимов. Также удобно использовать на занятиях тезаурус в сочетании с толковым словарем. Это дает возможность найти разные способы называния рассматриваемых явлений и, учитывая различия в их семантике, выбрать наиболее подходящий. В словаре слово может иметь множество значений, но в тексте оно реализует только одно значение. Нужно учить студентов отталкиваться от ситуации, контекста, предмета речи. Работа с разными типами словарей приучает студентов грамотно пользоваться лексикографическими источниками сначала на занятии, а затем и самостоятельно.

Результат перевода фиксируется в письменном виде, и это требует особого внимания к форме выражения мыслей – некоторые шероховатости, допустимые при устном переводе, неприемлемы при переводе письменном. Одним из требований к качеству перевода является отсутствие в тексте нарушения норм и узуса переводящего языка, проявлений интерференции ПЯ, так называемая естественность переводного текста. И здесь возникает такая проблема, как нехватка ресурсов родного языка: затруднения в подборе синонимов, незнание лексического значения слова, его стилистической окраски, лексической и грамматической сочетаемости. Многие студенты, к сожалению, не считают нужным читать книги вообще и классическую литературу в частности, не интересуются современным состоянием языка, да и общества в целом, отсюда – узкий кругозор и низкая речевая культура. Самообразование должно стать неотъемлемым компонентом учебной деятельности студентов.

Последний этап работы над переводом – это анализ полученного результата. Совместно с преподавателем еще раз характеризуется оригинал – жанр текста, цель его написания, основная мысль, авторская позиция, логика изложения, композиция. Студенты должны продемонстрировать, как каждая из этих характеристик отражена в переводе. В итоге необходимо заслушать варианты перевода, которые бы отвечали всем изначально сформулированным требованиям. Задача преподавателя состоит в том, чтобы, указав и проанализировав ошибки, подвести студентов к созданию приемлемых переводов. Цель каждого занятия и всего курса в целом не в получении переводов определенного количества текстов, а в развитии у студентов переводческого мышления. Главное, на основе принципов работы с текстом, – уметь вычленять основную тему, проблему, отбирать необходимые факты для анализа, выстраивать их в логической последовательности, а затем и правильно описывать, формулировать, реагировать и т.п.

Итак, иноязычное образование на неязыковых специальностях вуза направлено на достижение, в первую очередь, практической цели обучения, то есть формирование у студента способности и готовности к межкультурной коммуникации, что предполагает формирование умений опосредованного письменного (чтение, письмо, перевод) и непосредственного устного (говорение, аудирование) иноязычного общения. Перевод является одним из основных видов учебной деятельности. Цель обучения письменному переводу предполагает обучение, прежде всего, *процессу* перевода, то есть выработку у студентов практических навыков перевода текста как целостного семантического и коммуникативного единства. Это требует решения таких

частных задач, как обучение алгоритму анализа текста, развитие умения выбирать наиболее подходящие приемы и способы перевода, а также расширение общего кругозора студентов, развитие навыков поиска дополнительной информации, использования различного вида словарей, выработку и развитие необходимых личностных качеств. Посредством перевода происходит формирование иноязычной культуры, которая имеет своей целью развитие личности. Осваивая иноязычную культуру, обучающиеся овладевают знаниями реалий инокультурного общества, социальным опытом, историей, философией, образом мышления, совершенствуют нравственные качества. Задача состоит в том, чтобы уровень овладения иноязычной культурой обучающихся позволял как можно больше приблизиться к менталитету носителя инокультурной общности.

**Библиографический список**

1. Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт / под общ. ред. В.В. Сдобникова. – Н. Новгород: Нижегород. гос. лингвистический ун-т им. Н.А. Добролюбова, 2007. – 165 с.

2. *Пассов Е.И.* Иноязычная культура как содержание иноязычного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:www.portal@gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_250.

3. *Петрова О.В., Сдобников В.В.* О зеленом соке и соленом электричестве. Чему и как учить будущих переводчиков // Мосты: журнал переводчиков. – 2012. – № 1 (33). – С. 69–76.

# НАСЛЕДИЕ

УДК 37.015

**Ферцер Виктория Юрьевна**
*кандидат педагогических наук, доцент*
**Кутякова Нинель Константиновна**
*кандидат педагогических наук, доцент*
*Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево*
*v-fertser@mail.ru*

## НАРОДНО-ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

*В статье определены и охарактеризованы основные направления отечественной гуманистической педагогики во второй половине XIX–начале XX века, способствующие социализации личности.*

***Ключевые слова:*** *социализация, народно-гуманистические основы, вторая половина XIX – начало XX века.*

Для более глубокого понимания современного образа человека в рамках совершенствования российского образования необходимо рассмотреть, как решалась проблема социализации личности в отечественной педагогике во второй половине XIX – начале XX века.

Во второй половине XIX – начале XX века в отечественной педагогике и школе проблема социализации личности школьников являлась одной из актуальнейших [10; 11]. Период, характеризующийся ожесточенной социальной, политической и экономической борьбой, оказал значительное влияние и на развитие образовательной системы.

Образование выступает как важнейший фактор экономического и социального развития страны. Соответственно, менялись его функции, актуализирующие задачи социального воспитания подрастающего поколения в исследуемый период. Целью воспитательной работы является формирование у школьников системы определенных качеств, взглядов, убеждений и норм поведения, позитивно ценных для общества, в котором им предстоит жить.

Школа рассматривалась в различных государственных документах как залог социального развития такой личности, которая обеспечит национальное процветание России, ее духовно-нравственное совершенствование, внесет в действительность светлые начала на основе любви, альтруизма, милосердия. Вместе с тем, смена типа социокультурного наследования не исключала религиозно-политической подготовки лояльного подрастающего поколения.

В рассматриваемый период наблюдалось большое разнообразие гуманистических течений, которые объединяло единство взглядов на формирование социальной направленности личности.

Идея народности воспитания была направлена против влияния на отечественную школу западноевропейских стран. Отечественные педагоги (К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, С.А. Рачинский и др.) убедительно доказывали, что в России должна быть создана школа, отвечающая коренным интересам народа. Гуманные ценности рассматриваются через построение школы на основе русских народных и семейных традиций, как очага любви и всего светлого духовного [2; 9].

В философско-педагогической концепции русских религиозных философов (В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, С.И. Гессен, П.А. Флоренский, В.В. Зеньковский, В.В. Розанов) можно выделить ряд основополагающих принципов: религиозность, самоценность и суверенность личности, целостность и духовная свобода. Философы-публицисты отстаивали духовную ценность Православия, в котором находили свое высшее и истинное воплощение все общечеловеческие устремления. Жизненные задачи личности – познать свое место в обществе, сознательное отношение к своему народу и к истории человечества. Триада идей: свобода, творчество, личность – легла в основу их духовно-гуманного направления развития отечественной педагогики [7].

Основная цель образования личности, по мнению представителей свободно-гуманного воспитания (К.Н. Вентцель, В.В. Буткевич, Л.Н. Толстой, И.И. Горбунов-Посадов, С.Н. Дурылин и др.), состоит в том, чтобы создать условия самопроизвольного развития «без насилия» взрослых. Социальное воспитание осуществляется на основе свободной творческой деятельности [8. Процесс социального развития должен быть свободным. Самовоспитание будет иметь своей целью сделать из себя совершенного человека, способного стать свободным творцом и плодотворным работником. Процесс умственного и нравственного развития должен быть свободным. Главное – создать вокруг ребенка особую нравственную атмосферу любви и симпатии [3, с. 11–18]. Представители свободно-гуманного воспитания сформулировали ряд важных гуманистических положений, отраженных в учебных планах для школы.

Ценность антропологическо-гуманного направления в том, что во главу критерия личностного

© Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К., 2013

развития ребенка ставится необходимость достижения гармонии между психофизическим развитием и другими факторами воздействия на его социальные позиции (К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.Я. Стоюнин и др.). Природа человека, закономерности его психического и физического были заложены К.Д. Ушинским в работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Антропологические знания, учет возрастных и индивидуальных особенностей формирования и развития психики, физиологических особенностей развития детей, по мнению К.Д. Ушинского, дают возможность правильно определить содержание воспитания. Учебные книги «Родное слово» и «Детский мир» формируют у ребенка творческие способности. Книги содействуют воспитанию нравственности, патриотизма, скромности, трудолюбию и т.п. Все это в итоге обеспечивает успешную социализацию ребенка [9].

В трудах П.Ф. Лесгафта по вопросам семейного и школьного воспитания центральное место занимает развитие личности не только как биологического вида, а, прежде всего, тип отношений ребенка со средой, разделяя ее на ступени: активную и пассивную. В формировании личности, по его мнению, необходимо достичь гармонии между психофизическим развитием ребенка и факторами социального окружения. От типа отношений со средой зависят детские проявления: лицемерие, честолюбие, добродушие и т.п. В числе негативных влияний среды наблюдаются инертно-угнетенные проявления: забитость, озлобленность, пассивность [6].

Педагоги образовательно-гуманистического направления (В.П. Вахтеров, Д.Д. Галанин, П.Ф. Каптерев, А.И. Кареев, К.А. Фортунатов и др.) акцентировали внимание на гуманизации учебно-воспитательного процесса, подчеркивая его активно-деятельный, творческий характер, самостоятельное добывание учащимися знаний. Кредо представителей этого направления наиболее полно выразил П.Ф. Каптерев, убежденный в том, что школа своим ученикам окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям. Школа будет предоставлять им возможно широкую свободу в занятиях любимыми предметами, т.е. тогда, когда она образование ставит на почву самообразования и саморазвития. П.Ф. Каптерев полагал, что «человек неотделим от общества, и всякая его деятельность, одинаково умственная и нравственная, должна быть всегда, непрерывно рассматриваема и обсуждаема с двух сторон: личной и общественной» 4, с. 389].

В категорической форме это подчеркнул Н.И. Кареев, считавший, что основная цель образования – учет широких человеческих интересов. Школа в этом случае могла бы называться научно-гуманистической и сделать своим девизом: разум, согретый и оживленный сердцем, сердце, просвещенное и направленное разумом [5, с. 45].

В социально-гуманистическом направлении (П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн, С.Т. Шацкий и др.) основополагающим является гуманизация жизни ребенка, стимулирование его самопознания и самореализации через создание особой культурной школьной и внешкольной среды, содействующей реализации многообразных интересов личности, что способствует ее социализации, воплощению в жизнь идеи целостного подхода к детской личности. Ведущими принципами этого направления являлись: открытость школ к окружающей среде, организация тесного взаимоотношения с ней. Большое значение придавалось созданию образовательного пространства с учетом традиций, менталитета семьи. Особое место отводилось активной деятельности в организации жизни воспитанников. На первый план ставился учет интересов и потребностей, глубокое уважение к личности ребенка, гуманные отношения между педагогом и детьми [1; 12]. Базовыми ценностями провозглашались: широкая связь с жизнью, истинно человеческое воспитание детей. Можно сказать, что представители социально-гуманистического направления создали на основе интегральной концепции модель школы «самореализации личности».

Постепенно в отечественной педагогике во второй половине XIX – начале XX века складывается устойчивое идейно-теоретическое ядро гуманистической парадигмы образования, которое вобрало в себя наиболее существенные принципы социализации личности. При всей значимости образованности человека педагоги были убеждены, что для жизнеспособной личности важны такие качества, как духовность, стремление к созидательной деятельности, плодотворному труду, самостоятельность мышления, готовность нести личную ответственность за общественные дела и свое благополучие, способность выполнять гражданские обязанности и защищать свои права, любить свою «малую родину» и Отечество, способность к самовоспитанию, самообразованию, самодеятельности и др. Можно проследить их взаимосвязь и взаимозависимость, единство с ценностями общечеловеческими и общенациональными.

Таким образом, отечественные мыслители трактовали образование в самом широком смысле слова: и как необходимый фактор производства материальных и духовных благ, и как необходимый компонент формирования социально направленной личности. Важно, чтобы в школах была создана эмоционально-творческая атмосфера, в которой у молодого поколения формируется реалистическое отношение к жизни в социуме.

**Библиографический список**

1. *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 696 с.
2. *Вахтеров В.П.* Основы новой педагогики. – М.: Сытин, 1916. – 600 с.
3. *Вентцель К.Н.* Борьба за свободную школу. – М.: Тип. торг. Дома А.П. Печковский, А.П. Буланже и К°, 1906. – С. 11–48.
4. *Каптерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
5. *Кареев Н.И.* Идеология общего образования. – СПб.: Тип. Стасюлевича, 1909. – 128 с.
6. *Лесгафт П.Ф.* Избранные педагогические сочинения / сост. И.Н. Решетень. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с.
7. *Розанов В.В.* Три главных принципа образования // Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – С. 3–6.
8. *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989. – 542 с.
9. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1968. – С. 204–386.
10. *Ферцер В.Ю.* Проблема социализации личности в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX веков: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2005. – 30 с.
11. *Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К.* Поиск гармонии: личность и коллектив // Развитие образования в России: история и современность. – Орехово-Зуево: Изд. центр МГОПИ, 2004. – С. 40–43.
12. *Шацкий С.Т., Шацкая В.Н.* Бодрая жизнь: Из опыта детской трудовой колонии. – М.: Госиздат, 1924. – 180 с.

УДК 37.015

**Шадрина Евгения Владимировна**
*Новосибирский государственный технический университет*
*Evgenya77@gmail.com*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 30-Е ГГ. XX ВЕКА

*В статье определены методические условия реализации целостного подхода в образовании учащихся западносибирских школ в 30-е гг. XX в., определена специфика учебно-методического обеспечения, форм и методов организации обучения.*

***Ключевые слова:*** *учебно-методическое обеспечение, формы и методы организации обучения.*

В современных условиях модернизации российского образования перед школой поставлены задачи формирования целостной системы научных знаний, умений, навыков учащихся, обогащения опыта их самостоятельной творческой деятельности и личной ответственности, то есть ключевых компетенций, определяющих качество образования. Данное обстоятельство детерминирует обновление содержания общего образования ориентированного на интеграцию принципов науки и учебного предмета; теории и практической деятельности; обучения и развития мыслительных способностей, воспитания личностных качеств и реализации их в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений, обеспечивающих целостность образования учащихся.

Для современной науки и практики актуально обращение к истории школьного образования в 30-е гг. XX в., так как в этот период наиболее остро был поставлен вопрос о формировании целостности образования школьников.

Анализ теоретических исследований Н.К. Крупской [13], П.П. Блонского [3] позволил выделить основные критерии целостного подхода в образовании учащихся. К ним относятся отбор и систематизация учебного материала дисциплин естественно-математического и гуманитарного циклов соответственно возрастным возможностям учащихся; соотношение теоретических знаний с практической деятельностью школьников; соотношение обучения с развитием мыслительных и творческих способностей учащихся; соотношение обучения с воспитанием личностных качеств соответственно потребностям производственной сферы общества.

Вышеперечисленные критерии важно было учесть не только в разработке учебно-методического обеспечения, но и реализовать в образовательном процессе путем комбинирования форм и методов организации обучения по степени управления учением таким образом, чтобы активизировать познавательную и мыслительную деятельность школьников.

Н.К. Крупская [14], В.Н. Верховский [4], Н.Н. Баранский [1; 2] особое внимание уделяли разработке основных компонентов учебно-методического обеспечения. Анализ их научных работ позволяет нам выделить основные принципы методического построения учебника:

– отбор и систематизация содержания каждой учебной дисциплины диалектическим методом,

– подача учебного материала соответственно предшествующему опыту учащихся,

– руководство познавательной деятельностью учащихся (введение в методический аппарат учебников вопросов не только репродуктивного типа, но и заданий аналитического типа.

© Шадрина Е.В., 2013

В начале 30-х гг. XX в. росло количество авторов, пишущих учебники для начальных и средних школ Западной Сибири. К 1932–33 учебному году были изданы учебники Березанской, Бутягина, Крогнуса, Ляпина, Никулина, Кюзейкиной, Федоровского, Киселева по математике; Пушкарева по естествознанию; рабочая книга по физике Сахарова; Будкевича, Верченко, Аванесова, Неймана и др. по русскому языку; Абрамовича, Бочарова по литературе и др.

Анализ основных компонентов учебно-методического обеспечения того времени позволил выявить недостатки в их разработке, затрудняющие реализацию целостного подхода в образовании учащихся школ. К ним относятся: отсутствие систематики в изложении учебного материала; чрезмерный объём учебной информации, затрудняющей восприятие текста учащимися; сложность формулировок основных понятий, отсутствие ярких примеров из жизненной практики; ограниченные возможности в реализации межпредметных связей, развитии мыслительных способностей и воспитании нравственных качеств личности; отсутствие описания того, как работать с учебником.

Недостаточное количество учебников по дисциплинам естественно-математического и гуманитарного цикла в большинстве школ Западной Сибири в течение всего исследуемого нами периода обусловило применение педагогическими кадрами в учебном процессе широкого спектра дополнительной учебной литературы для учащихся: хрестоматий, задачников, местных периодических изданий, справочников о крае. Такая литература позволяла педагогическим кадрам выбирать дополнительный дидактический материал. Хотя в отчетах многих школ Западной Сибири отмечался дефицит не только основных компонентов учебно-методического обеспечения, но и дополнительных, что затрудняло реализацию целостного подхода в образовательном процессе учащихся.

Реализация целостности в образовании обусловила не только определение основных и дополнительных форм организации обучения в учебно-воспитательном процессе начальных, неполных средних и средних школ, но и их соотношение.

Общеизвестно, что в 30-е гг. XX в. урок стал основополагающим элементом образовательной системы. Педагогические кадры западносибирских общеобразовательных учебных заведений уделяли особое внимание не только подготовке и проведению уроков комбинированного типа, но и обновляли его структуру, целевую установку, комбинировали методы и приемы организации обучения учащихся с целью активизации их познавательных и мыслительных способностей [5; 10].

Однако негативные моменты классно-урочной формы организации обучения: ограничения во времени, ведущие к недостаточному восприятию и осмыслению учебного материала отдельными учащимися и не способствующие расширению их общеобразовательного и политехнического кругозора; затруднения, возникающие у педагогов в осуществлении дифференцированного подхода к учащимся; недостаточный учет интересов и склонностей школьников и слабые возможности в реализации их творческого потенциала – затрудняли реализацию целостного подхода в образовании. Поэтому теоретики педагогической мысли 30-х гг. XX в. (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, И.А. Каиров) справедливо указывали на необходимость не только совершенствования этой формы организации обучения, но и на дополнение ее другими – внеурочными. В их числе: индивидуальные занятия, консультации, предметные кружки, экскурсии и домашние задания.

Особая роль отводилась предметным кружкам. Такие формы организации обучения служили дополнению, углублению, расширению содержания урока или готовили основу для урочной учебной деятельности.

Предметные кружки как основная форма внеурочной работы учащихся западносибирских школ работали под руководством преподавателей соответствующих учебных дисциплин. Анализ отчетной документации общеобразовательных школ показал, что широкое распространение имели кружки по ведущим учебным дисциплинам естественно-математического и гуманитарного циклов: физико-математические, естествоведческие, географические, химические, краеведческие, исторические, литературно-художественные.

В кружках учащиеся выступали с докладами или рефератами на ту или иную программную тему, но, в отличие от урока, она разрабатывалась на основе использования большого числа дополнительных литературных источников, что позволяло расширять общеобразовательный и политехнический кругозор школьников. хорошо подготовить учащихся школ к сдаче экзаменов в техникумы и ВУЗы, содействовать развитию индивидуальных склонностей, способностей учащихся.

В городских и сельских школах Западной Сибири внедрялись кружки авиамоделистов, планерные, юных техников, юных изобретателей, электротехников, опытников сельского хозяйства, юных натуралистов, кружки по изучению сельскохозяйственных машин и двигателей, связистов (радио, телефон, телеграф), топографистов-геодезистов, метеорологов, геологические, фото- и шахматные кружки, удовлетворяющие познавательные интересы и технические запросы учащихся начальных, неполных средних и средних школ.

В те годы организовывалась сеть разнообразных детских учреждений дополнительного образования, работники которых оказывали помощь учителям школ в выявлении одаренных детей, фор-

мировании их задатков и способностей и в развитии научной, технической и художественной самодеятельности школьников в разнообразных добровольных обьединениях: кружках, клубах.

Во многих школах Западной Сибири педагогические кадры классно-урочные формы организации обучения дополняли внеурочными [17, с. 228–232]. Однако в 30-е гг. XX века в некоторых общеобразовательных учебных заведениях дополнительные формы обучения учащихся не получили широкого распространения. В их числе Калманская средняя школа, 54 неполная средняя школа Куйбышевского райсовета Сталинского Горсовета Новосибирской области, некоторые школы Баевского района, Барабинского, Волчихинского, Горно-Шорского, Грязнухинского и других районов.

Реализация целостного подхода в образовательном процессе начальных, неполных средних и средних учебных заведений Западной Сибири 30-х гг. XX в. обусловила отбор и соотношение методов организации обучения педагогическими кадрами таким образом, чтобы активизировать мотивационную и познавательную сферу школьников. В основу выделения методов организации обучения и воспитания учащихся общеобразовательных школ 30-х гг. XX в. положена классификация Ю.К. Бабанского, позволяющая выделить разнообразные комбинации методов организации обучения, способствующих реализации целостного подхода в образовании.

Анализ педагогических работ Н.К. Крупской [12], Б.П. Есипова [15], М.Н. Скаткина [16] позволил нам проследить комбинации методов по степени управления учением, занимающих первоочередное место в реализации целостного подхода в образовании учащихся школ 30-х гг. XX века:

1) под руководством учителя: репродуктивные, проблемно-поисковые;

2) самостоятельной работы учащихся: репродуктивные, проблемно-поисковые.

В отборе и сочетании методов организации обучения лучшие учителя школ 30-х гг. XX в. учитывали уровень познавательных возможностей и мыслительных способностей, возрастных особенностей, интересов, основного канала восприятия учебной информации учащихся школ; специфику учебной дисциплины.

Широкое распространение в 30-е гг. XX века в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных школ Западной Сибири получила подгруппа методов по источникам восприятия и передачи учебного материала; стимулирования и мотивации учения; контроля и самоконтроля в обучении. Но в связи с особым вниманием ученых к разработке словесных методов организации обучения, многие учителя выбирали воспроизводящий тип обучения, методами которого являлись изложение, воспроизводящая беседа и т.д. В этом плане в архивных данных отмечены Ягуновская, Павловская, Курьинская начальная школа Покровского района, Волчихинская образцовая неполная средняя школа, Петропавловская ШКМ Кр.-Озерского района, Подгорная образцовая семилетка Чаинского района Нарымского округа и другие [7; 9, лл. 7, 84].

Следовательно, выделялись такие системы обучения, как догматическое (учащиеся запоминали факты, заучивали учебный материал, не осмысливая его), репродуктивное обучение, связанное с воспроизведением, репродуцированием образцов деятельности.

Разумеется, подобные системы обучения вели не к реализации целостного подхода в образовании, а к внедрению одностороннего, «теоретизированного» подхода в общеобразовательных учебных заведениях не только Западной Сибири, но и всей страны.

Анализ данных архивной документации, отзывов и статей о работе педагогических кадров школ 30-х гг. XX в., их конспектов занятий [6; 8; 11], показал, что учителя некоторых западносибирских общеобразовательных учебных заведений в те годы тщательно систематизировали и подавали учебный материал соответственно возрастным особенностям, основному каналу восприятия учебной информации и уровню подготовки учащихся школ; соотносили теоретические знания с их практической деятельностью в мастерских и рабочих комнатах, а также с работой на учебно-опытном участке; разрабатывали учебно-методическое обеспечение, позволяющее реализовать принципы целостности образования; грамотно отбирали и сочетали формы и методы организации обучения с целью активизации познавательной и мыслительной сферы школьников; используя возможности учебного материала, воспитывали нравственные качества личности своих подопечных. В их числе Е. Купрессова (учитель начальных классов Бердской образцовой школы), Павлова (учитель начальных классов образцовой школы №5 г. Ойрот-Тура), В.А Карузина (учитель ботаники в 4-5-х классах Белоярской школы Верхне-Кетского района), П.И. Десятов (преподаватель русского языка и литературы в старших классах Прокопьевской образцовой средней школы) и другие.

Следует отметить, что эти педагогические кадры отдавали предпочтение урокам, преимущественно комбинированного типа как основной форме организации обучения, на котором применяли разнообразные методы в различных сочетаниях с целью активизации познавательных возможностей учащихся начальных, неполных средних и средних учебных заведений Западной Сибири. Наряду с коллективными формами организации обучения (уроками), ими проводились индивидуальные, групповые занятия, экскурсии и кружковые занятия.

Итак, в 30-е гг. XX в. определились методические условия реализации целостности образования школьников. К ним относятся: разработка учебно-методического обеспечения, позволяющего реализовать идею целостности образования; сочетание основных и дополнительных форм и методов организации обучения по степени управления учением таким образом, чтобы активизировать познавательную и мыслительную деятельность школьников.

Сравнительный анализ учебно-методического обеспечения, основных и дополнительных форм и методов организации обучения в западносибирских школах с общероссийскими показателями позволил обнаружить специфику, затрудняющую реализацию целостного подхода в образовании в масштабе всего западносибирского региона:

– в начале 30-х гг. XX в. многие западносибирские и национальные школы не были готовы к перестройке учебного процесса по новым программам;

– киноуроки и технические кружки не получили широкого распространения в школах Западной Сибири в 30-е гг. XX в., так как не имелось достаточного оборудования (особенно в школах сельской местности);

– большинство учителей школ Западной Сибири в начале 30-х гг. XX века работали по старым программам, т.к. новые программы не получали, а, следовательно, не использовали разнообразные методы организации обучения, не сочетали их, в отличие от педагогов школ европейской части России;

– учителя многих образцовых школ Западной Сибири проводили однообразные уроки, на которых применяли преимущественно словесные методы организации обучения, в ущерб их оптимального сочетания, поэтому их сеть значительно сокращалась, в отличие от образцовых школ центральной части России.

К особенностям, способствующим реализации целостного подхода в образовании в масштабе всего западносибирского региона в те годы следует отнести:

– издание научной и методической литературы для педагогов и учебной литературы для учащихся общеобразовательных учебных заведений на базе местного краеведческого материала;

– разработку учебников для учащихся национальных школ.

Проблемы, лежащие в основе разработки учебно-методического обеспечения Западно-Сибирских общеобразовательных учебных заведений, исторический опыт подготовки и проведения уроков, дополнения их внеурочными формами организации обучения, отбора и сочетания методов в 30-е гг. XX в. имеет большое научно-практическое значение и представляет интерес для современной педагогики с точки зрения реализации концепции целостности образования учащихся.

Решение данных проблем не может быть окончательным, оно требует специализированного углубленного ретроспективного анализа, ориентированного на перспективу современных разработок.

**Библиографический список**

1. *Баранский Н.Н.* Исторический обзор учебников географии (1876–1934). – М.: Географгиз, 1954. – С. 401–453.

2. *Баранский Н.Н.* Очерки по школьной методике экономической географии. – М.: «Учпедгиз», 1954. – 502 с.

3. *Блонский П.П.* Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1961.

4. *Верховский В.Н.* Методика преподавания химии в средней школе. – М.; Л.: Учпедгиз, 1936. – С. 36–38.

5. ГАНО, ф.: р.- 61, оп. 1, ед. хр. 1168, л. 18–26.

6. ГАНО, ф.: р-61, оп.1, ед.хр. 1189, лл. 101–103; 159–169; 177–186.

7. ГАНО, ф.: р-61, оп. 1, ед.хр. 1201, л. 21, 32.

8. ГАНО, ф.: р-61, оп.1, ед.хр. 1247, л. 25-53.

9. ГАТО, ф.: р-591, оп. 1, ед. хр. 5, л. 7-8; 84.

10. ГАТО, ф.: р.-591, оп.1, ед.хр.110, л.8–14, 16, 98, 125–126.

11. ГАТО, ф.: р-591, оп.1, ед.хр. 132, л. 38–39.

12. *Крупская Н.К.* Избранные педагогические произведения. – М., 1957. – С. 626–642.

13. *Крупская Н.К.* О политехнизме // 15 лет на стройке политехнической школы: Сб. статей. – М.; Л., 1934. – С. 53–54; 138.

14. *Крупская Н.К.* Хороший учебник политехнической школе // На путях к новой школе. – 1933. – № 1. – С. 22–30.

15. Основы дидактики. – М.: «Просвещение», 1967. – С. 241–263.

16. *Скаткин М.Н.* Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения. – М.: «Педагогика», 1971. – С. 121–124; 172–180.

17. *Шамахов Ф.Ф.* Школа Западной Сибири за 60 лет советской власти. – Барнаул: 1982. – С. 204–232.

# SUMMARY

## PEDAGOGY

**Jerzy Nikitorowicz**
*University of Bialystok, Poland*
*jerzyniki@wp.pl*

**What is the identity of the "Man of the University" in the process of overcoming difficulties?**

The author reflects on complication of transition from identity of Man, inherited without propensity to reflections, based on trust and replete with strong emotional bondings, to subjective identity, which is variable and unexpected with respect to global society challenges. Thereby, the question both of avocation and essence of the University is put forward. The understanding of the answer on the question: towards which identity of Man and University the movement occurs – is proposed.

**Keywords:** identity, education, Man, University, integrated identity of Me-personal and We-university.

**Yekaterina S. Alekseyeva**
*Pskov State University*
*bischool@yandex.ru*

**The model of educational environment developing students' entrepreneurship**

The phenomenon of educational environment developing students' entrepreneurship is analyzed in the article. The author, studying various approaches to definitions and structure of educational environment, stresses out structural elements of entrepreneurial environment, gives brief characteristics of main pedagogic technologies, which force the development of students' entrepreneurship. The basis of the article is author's experience in carrying out the project to create entrepreneurial environment in "Pskov Linguistic gymnasium".

**Keywords:** educational environment, developing entrepreneurship, pedagogic technology, entrepreneurship.

**Tat'yana V. Masharova**
*Institute for the development of education of Kirov Region*
*mtv203@mail.ru*
**Mariya V. Sozontova**
*Institute for the development of education of Kirov Region*
*sozontova.mariya@mail.ru*

**Implementation of the restorative approach in the practice of educational institutions of Kirov Region**

The article is devoted to the implementation of the restorative approach in educational institutions of Kirov Region. The principal activities of the mediation laboratory of the regional institute for the development of education, which provides scientific and methodological support of conciliation school services, are revealed.

**Keywords:** mediation, restorative mediation, school mediation, conciliation school services.

**Ol'ga M. Yemtsova**
*Kalmyk State University, City of Elista, Kalmykia, Russia*
*shomih@mail.ru*
**Viktor F. Kuchinskiy**
*Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics*

**Remote learning chemistry by children with disabilities**

The article considers the problem of distance education of children with disabilities, adaptation and personalization of learning chemistry on the basis of technology of consolidation of didactic units, personality-oriented approach to the organization of the training process.

**Keywords:** remote education of children with disabilities, individual approach, teaching chemistry.

**Inna I. Pereverzeva**
*Kursk State University*
*novinka-86@mail.ru*

**Theoretical model of formation of communicative competence of profile classes being trained in literary education**

The theoretical model of formation of communicative competence of profile classes being trained in literary education, its structural blocks are characterized and opened: substantial and target, organizational and methodical, diagnostical-productive is presented in the article.

**Keywords:** theoretical model, communicative competence, structural blocks, profile training.

**Kirill K. Reyt**
*Ural State Pedagogic University*
*kirill_pip@mail.ru*

**Psychological-pedagogic technology forming a behavioural component of social interaction among primary school age with the intellectual violations**

The algorithm of realization psychological-pedagogic technology forming behavioral component of social interaction among primary school aged children with the intellectual violations is offered in this article. The purpose is development of some abilities of the communicative activity promoting effective course of communication. Also, the assessment of productivity of this technology is given in practical work with physically challenged children in the special school of the VIII type.

**Keywords:** social interaction, children with mental disorder, younger schoolage.

## PSYCHOLOGY

**Vera A. Poshekhonova**
*Shadrinsk State Pedagogic Institute, town of Shadrinsk, Kurgan Region*
*vposhehonova@mail.ru*

**Psychologist's activity motivational directedness**

Complete structure of the model of personality includes professional motivational tentative link,

which can be described as multi-level ensemble of professional and personal competencies.

**Keywords:** psychologist's professional motivation, research theoretical approaches.

**Boris B. Velichkovskiy**
*Lomonosov Moscow State University*
*velitchk@mail.ru*

**Short-term and long-term retention of information during working memory tasks**

Experimental studies of two classes of working memory tasks are presented. The usage of short-term and long-term information retention mechanisms in the execution of these tasks is shown. Heterogeneity of working memory structure is discussed.

**Keywords:** working memory, long-term memory, working memory span, working memory updating, interference control.

**Aleksandr V. Pankratov**
*Demidov Yaroslavl State University*
*pank@uniyar.ac.ru*
**Yunona M. Lotots'ka**
*Kostyuk Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogic Sciences of the Ukraine, City of Kyiv*
*ilina@pocherk.com.ua*

**Practicality of thinking and success**

The main line in the history of the study of practical thinking is compared. The new approach to understanding it is justified. Conclusions are drawn from the results of the series of empirical studies that showrf that the most important condition for the success of the subject is expandivity in time, polymodality and subjectivity of one's thinking.

**Keywords:** success, practicality, ideation, expandivity in time, polymodality, subjectivity.

**Natal'ya N. Mekhtikhanova**
*Demidov Yaroslavl State University*
*natnik1@list.ru*
**Maryna L. Smul'son**
*Kostyuk Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogic Sciences of the Ukraine, City of Kyiv*
*smulson@ukr.net*

**Is wisdom the property of elderly and adapted ones?**

The article is devoted to the new issue of science of Russia and the Ukraine – psychology of wisdom. To date, foreign psychology holds a lot of research on this topic. There is virtually no empirical research on the psychology of wisdom in Russian-language psychology. The article presents the results of study of the relationship of wisdom and adaptation, wisdom and age using the specially designed questionnaire to identify the level of wisdom. It is shown that wisdom facilitates the successful adaptation, while age is clearly not related to the level of wisdom.

**Keywords:** wisdom, age, adaptation, questionnaire to determine wisdom level.

**Lyudmila N. Molchanova**
*Kursk State Medical University*
*molchanowa.liuda@yandex.ru*
**Yelena Ye. Starkova**
*Kursk Regional children's hospital # 2*

**The transformation of mental burning out condition in personal properties as display of professional deformation of representatives of helping type trades**

A theoretical substantiation of transformation laws of mental burning out condition in personal properties is given from positions of the integrated paradigms, connecting methodological principles of the general psychology, concepts of professional development of the person, the structurally-remedial approach.

**Keywords:** transformation, natural laws of transformation, structural and dynamic changes, mental burnout condition, psychological mechanisms.

**Nataliya Ye. Vodop'yanova**
*Saint-Petersburg State University*
*vodop@mail.ru*
**Alla N. Gustelyova**
*Institute of Education Developing of Sakhalin-isle Region*
*llaa15@mail.ru*

**The role of the pedagogic style in teacher's professional burnout**

The aim of the research is to study the interconnection of pedagogic styles with the professional burnout, approbation of preventive developing program aiming at developing the subject – subject style of teacher-pupil interaction.

**Keywords:** pedagogic style, professional burnout, pedagogic style multivariable choice developing program.

**Yekaterina V. Kovalevskaya**
*Pskov State University*
*summereal@gmail.com*

**Diagnostics of personal maturity of the students of pedagogic specialties**

The article describes the problem of diagnosing personal maturity of students of pedagogic specialties, the results of the development and testing of psychodiagnostic scale, its checks for validity and reliability.

**Keywords:** validity, personal maturity, reliability, psychodiagnostics, scale.

**Nikolay A. Kotelevtsev**
*Kursk State University*
*avp-78@yandex.ru*

**Influence of the ratio of individual and group consciousness on formation subjectivity of group**

Role of correlation between individual and group perception in establishment of study group by the subject of synergy is considered in the article. Quantitative and qualitative characterizations of relationships between individual and group perception are established which influence the formation of the subject orientation of the group with the help of the optimi-

zation of the condition of the group self-reflectiveness.

**Keywords:** group perception, individual perception, social psychological group maturity, group self-reflectiveness, enriching social fields, social education.

**Irina G. Samoylova**
*Nekrasov Kostroma State University*
*samirge@mail.ru*

**Personal religious experience: social-psychological investigations**

Empirical studies of some aspects of the religious experience of the person: a religious conversion and religious socialization, self-presentation of adolescents with specific religious worldview among peers are presented in the article. Ratio of concepts "existential experience" and "religious experience" is disclosed. The role of religious symbols in the emergence of trust among believers is shown.

**Keywords:** trust, spiritual coping, religious experience, religious conversion, religious socialization, self-presentation, existential experience.

**Nataliya D. Pavlova**
*Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, City of Moscow*
*pavlova_natalya@mail.ru*

**The mechanisms and means of discursive influence**

The relevance of the research is determined by the growing interest of society to the issues of psychological influence of discourse. The influence mechanisms and means are considered on the basis of ideas about the intentional grounds of discourse. Approach to study speakers' choice of influence means is formed.

**Keywords:** discourse, psychological influence, means of influence, influence мechanisms, communicants' intentions.

**Lada V. Polunina**
*State budgetary educational institution education center "Health School" # 628 of the City of Moscow*
*lada310185@mail.ru*

**The mental state of school anxiety in the light of the concept of Nikolay Levitov on temporary mental states**

Mental condition of school uneasiness in the light of Nikolay Levitov's concept about temporary mental conditions analytical comparative digression is given in the article in the context of consideration of development of theoretical-methodological judgment of the phenomenon of the mental condition of school uneasiness. Some treatments of this concept are given, the special attention is paid to views of Nikolay Dmitriyevich Levitov, the Soviet psychologist, the expert in the field of pedagogic and age psychology, psychology of work's differential psychology. Moreover, the condition of school uneasiness is analyzed as a phenomenon which is inevitably accompanying processes of socialization and personal formation of the individual in the conditions of establishment of school.

**Keywords:** school uneasiness, mental conditions, socialization processes.

**Anna G. Samokhvalova**
*Nekrasov Kostroma State University*
*samohvalova@kmtn.ru*

**Temperament communicative properties as teenagers' impeded communication factor**

Communicative properties of temperament as a factor hindered communicating of adolescents are discussed in the article, the impact of social ergicity, tempo and emotion on the occurrence of a variety of communication difficulties of teenagers is proved.

**Keywords:** impeded communication, communicative difficulties, teenagers, temperament, social ergicity, social plasticity, social tempo, social emotionality.

**Svetlana A. Khazova**
*Nekrasov Kostroma State University*

**Communicative complications in teenagers with signs of computer games addiction**

Personal properties of teenagers with signs of computer games addiction are examined in the article. It is shown that range of personal peculiarities (high personal uneasiness, high negative emotionality, low empathy level) as well as negative communicative attitude act as reasons for this teenagers' group communicative complications.

**Keywords:** computer games addiction, teenagers, personal peculiarities, communicative complications.

**Tat'yana D. Azarnykh**
*Voronezh State University of Engineering Technologies*
*azarnykh_t@mail.ru*

**Suicidal ideation, posttraumatic stress and character accentuation at juvenile age**

The Purpose of the study was to explore correlation between character accentuations and suicidal ideation at juvenile age. Positive relations were established between suicidal ideation and posttraumatic stress, dysthymic character accentuation presence and moreover the certain complex of accentuations, the structure of which varies depending on gender and condition (posttraumatic stress or norm).

**Keywords:** suicidal ideation, juvenile age, posttraumatic stress, character accentuations.

## PROFESSIONAL EDUCATION

**Irina V. Vagner**
*Institute for Strategic Research in Education, City of Moscow, Russia*
*wagner.mail@mail.ru*

**Topical problems of development of socialization in system of higher education**

The design approaches of upbringing and socialization of students of modern university are expounded. The dynamics of upbringing situations, trends and problems of socialization of youth, its culture of self-determination are taken into consideration. The creating conditions for the spiritual and moral development of young people in higher vocational education are brought up for discussion.

**Keywords:** upbringing, socialization, value self-determination, design, spiritual and moral personality formation, higher education.

**Irina V. Gladkaya**
*Herzen State Pedagogic University of Russia, City of Saint-Petersburg, Russia*
*ivg12@mail.ru*
**Viktoriya I. Snegurova**
*Herzen State Pedagogic University of Russia, City of Saint-Petersburg, Russia*
*snegurova@bk.ru*

**A model for interaction between students and professors of teachers college with potential employers**

This article investigates a model for training new teachers that reflects transformations in the learning process depending on employer. This model is built on three grounds: consideration for possible types of work, set up of educational process, and consideration for periods of interaction (high school, undergraduate, and post-graduate). The projected model will facilitate the increase in quality of training for the future teachers.

**Keywords:** interaction between high school and employer, preparing future teachers, employment of a graduate from teachers college, rising the quality of education.

**Yelena V. Ptitsyna**
*Karelian State Pedagogic Academy, City of Petrozavodsk, Karelia, Russia*
*ptycina@yandex.ruala.ru*

**Culturological components of professional teacher-training**

The research focuses on the problem of creating culture-educative environment in teacher-training institutions. It also investigates the necessity of forming culturological components of teacher professionalism. This promotes cultural personality development and creates conditions for self-development and self-realization of future teachers in various activities.

**Keywords:** professional training, culturological approach, culture-educative constituent, environment upbringing culture, national culture.

**Nataliya S. Yefimova**
*Mendeleev University of Chemical Technology of Russia*
*enspsiholog@mail.ru*

**Professional safety formation topical aspects**

Formation of professional safety is considered in the article from three positions: conditions of professional self-determination; motivations to safe professional activity and preservation of professional health; cultures of safety.

**Keywords:** occupational safety, occupational health, professional self-determination, culture of safety.

**Tat'yana V. Sutyagina**
*Nekrasov Kostroma State University*

**Questions of organization of independent work of students – freshmen**

Questions of organization of independent work of first-year students are considered in the article, some ways to solve the problems arising in the course of instruction in higher education are indicated.

**Keywords:** self-employment, first year student.

**Lyudmila A. Zolotovskaya**
*Military Technical University of the Ministry of Defence of Russia, the City of Balashikha, Moscow Region, Russia*
*milzo104@yandex.ru*

**Reflexive activity as an element of a graduate model at modern military educational institution**

The article deals with reflective activity as an effective means of development of personality's subjective position during educational process. Reflective abilities provide conditions for self-development and self-correction influencing as a whole personality's organization and creative potential.

**Keywords:** reflection, reflexive abilities, reflexive activity, subjective position of teacher's or pupil's personality.

**Leonid E. Agasandyan**
*Moscow socio-economic institute*
*leosand@mail.ru*

**Steel products phosphating with composition based on phosphoric acid**

The article considers the author's model of formation of the professional position of the teacher of supplementary professional education of the University. It analyzes the components of the model, the role of indirect methods based on the management of the corporate culture of the parts of the University, which realizes the program of additional professional education.

**Keywords:** professional position, model of forming of corporate culture, continuing education, additional education.

**Leonid E. Agasandyan**
*Moscow socio-economic institute*
*leosand@mail.ru*

**Steel products phosphating with composition based on phosphoric acid**

The article considers the author's model of formation of the professional position of the teacher of supplementary professional education of the University. It analyzes the components of the model, the role of indirect methods based on the management of the corporate culture of the parts of the University, which realizes the program of additional professional education.

**Keywords:** professional position, model of forming of corporate culture, continuing education, additional education.

**Yelena P. Nepochatykh**
*Kursk institute of social education branch of Russian State Social University*
*nepochatyh83@mail.ru*

**Social representations of high school students about ethnic competency / ethnic incompetence**

The paper presents the results of a study of social representations of ethnic competence / incompetence ethnic university students; examines the structural

components of social representations of ethnic competence / incompetence ethnic, analyzed manifestations of competence / incompetence in situations of inter-ethnic cooperation.

**Keywords:** social representations, ethnic competence / ethnic incompetence, inter-ethnic interaction.

**Igor' S. Sinitsyn**
*Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University*

**"Geography in the schedule": the practice of using graphic editor and interactive map constructor preparing students to professional activities of Geography teacher**

The paper presents a generalization of the use of image editors and designers of interactive maps in the training of students to professional work of the teacher of Geography.

**Keywords:** Russian Federation state educational standards, information and communications competency, photo editor, interactive map.

**Alina A. Khristolyubova**
*Dobrolyubov Nizhniy Novgorod State Linguistic University*
*alinakremneva@yandex.ru*

**Teaching French economic translation to translation students**

The article is devoted to French-Russian economic translation teaching. The research treats of economic texts characteristic problems for translation students as exemplified by a French newspaper article. The author describes her original methods aimed at developing an economic component of translators' specific competence.

**Keywords:** translators training, translation problems, professional competence, specific economic thesaurus.

## SOCIAL UPBRINGING

**Mariya A. Sizova**
*Nekrasov Kostroma State University*
*mariasizova1985@yandex.ru*

**On the question of studying of continuity of social experience in Russian science**

Analysis «social experience», the author's approach to family experience, as to one of kinds of social experience is formulated is presented in the article.

**Keywords:** continuity between generations, social experience, family experience.

**Vladimir A. Pleshakov**
*Moscow Pedagogic State University*
*dionis-v@yandex.ru*
**Nikolay V. Ugol'kov**
*Moscow Pedagogic State University*
*bado2004@inbox.ru*

**Internet as a factor of cybersocialization of young people**

Internet is considered as a socio-cultural phenomenon, a social institution and a factor of socialization. Substantiated specific socialization opportunities of the Internet environment for youth.

**Keywords:** Internet, cybersocialization, socialization in Internet medium, Internet social and pedagogic potential, young people.

**Tat'yana Yu. Bol'shakova**
*Nekrasov Kostroma State University*
*bolshakova64@yandex.ru*

**On the pedagogical potential of the author tales by Jefim Chestnyakova as a meaningful basis of spiritual and practical activities of schoolchildren**

The article deals with educative possibilities of fairy tales and Jefim Chestnjakov's author's tales as a meaningful basis of theatrical games for schoolchildren. This publication can be useful for teachers, students of teachers' training colleges and a wide range of readers..

**Keywords:** fairy tale, author's tale, Jefim Chestnjakov.

## HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

**Oksana V. Verkhorubova**
*Ivanovo State University*
*sharukin87@yandex.ru*

**Health as pedagogic phenomenon**

Article focuses on the justification of most important values in teacher education, such as «health» and «health lifestyle». The author's various definitions of this phenomenon, it is levels and raters, as reveals the possibilities of development of a culture of health in the educational environment.

**Keywords:** health, culture health, levels and health indicators.

**Tat'yana V. Zhabakova**
*Chelyabinsk State Pedagogic University*
*gabakovvu@yandex.ru*

**Psychological peculiarities of physical culture specialist self-realization within the field of pedagogic activity**

At the personal-psychological and professional-pedagogic levels of the pedagogic activity field such peculiarities of physical culture specialist self-realization as: progress to perfection, personality autonomy, optimal motivational set and labour satisfaction are distinguished.

**Keywords:** self-realization, corporeity, perfectionism, motivational set, autonomy.

**Irina A. Umanskaya**
*Nekrasov Kostroma State University*
*umka44kostroma@rambler.ru*

**Self-assessment as psychological source for successful sport activity**

The results of the research of revealing psychological sources providing successful sport activity and self-assessment adequateness are presented in the article. Comparative analysis showed that sportsmen showing high marks in sport activity show adequate and harmonic attitude towards themselves and the other people, unlike the less successful sportsmen.

**Keywords:** sport activity, psychodiagnostic sources, self-assessment.

**Mikhail P. Tsvetkov**
*Nekrasov Kostroma State University*
*misha27-09@mail.ru*

**The potentials of youth sports school in the socialization of children**

The author analyzes the possibilities of establishment of additional education- youth sports school in solving problems of socialization of students in them.

**Keywords:** additional education, sport-health activity, socialization, potentials.

## COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY

**Tat'yana V. Gushchina**
*Nekrasov Kostroma State University*
*gutat05@rambler.ru*

**Trying different keys: the socio-cultural context of coping**

The paper studies the context of coping with cultural stress. The author underlines importance and relevance of contexts and their proper interpretation. It could provide better understanding and predicting people's behavior and events development. One is easier adjusting to surrounding situations, coping with difficulties is included. The case of using the Door image during a cross-cultural training session is described.

**Keywords:** context, contextualization, culture, life difficulties, coping behavior, training.

**Yelena V. Kuftyak**
*Nekrasov Kostroma State University*
*kuftyak@yandex.ru*

**Development of psychology of family coping**

The article presents theoretical propositions psychology of family coping. The main results of the empirical researches are summarized from the positions of the verification of the conceptual approach.

**Keywords:** coping behavior, family system, family coping psychology, family psychological protective activity, resilience.

**Ol'ga A. Yekimchik, Tat'yana P. Grigorova, Natal'ya S. Smirnova**
*Nekrasov Kostroma State University*
*olga-ekimchik@rambler.ru*

**Dynamic of close (romantic) relationships and partners` coping**

The problem of the relation between the dynamics of close (romantic) relationships and partners` coping is presented in the paper. Functional aspects of the romantic relationships and coping dynamics in cheating (jealousy and betrayal) situations have been analyzed. The problem of destructive attachment in romantic partnership and coping dynamics with dysfunctional feelings is discussed.

**Keywords:** romantic relationships dynamics, coping behavior, coping dynamics, destructive attachment, cheating, betrayal, jealousy.

**Yelena V. Kuftyak**
*Nekrasov Kostroma State University*
*kuftyak@yandex.ru*
**Aleksandra A. Muratova**
*Secondary school #1 of the city Kostroma*
*rusachok@list.ru*

**Dynamics of coping and psychological protection in sibling subsystem**

The structure of relationships between psychological characteristics of behavior is analyzed considering sibling position. 35 sibling pairs took part in the empirical study.

**Keywords:** sibling, sibling relationships, coping behavior, psychological defences.

## SOCIAL WORK

**Nikolay F. Basov**
*Nekrasov Kostroma State University*
*abba99@yandex.ru*

**Accounting of psychological characteristics of the elderly in social work**

The article reveals the peculiarities of the mental development in elderly and senile age, opportunities and technologies of psychological assistance to elderly people.

**Keywords:** old age, psychological peculiarities of elderly person, model of normal mental development in older age, mental aging, psychological assistance, psycho-technology.

**Zhanna A. Zakharova, Alevtina V.Vyazankina**
*Nekrasov Kostroma State University*
*kaf_sozped@ksu.edu.ru*

**Training the trainers volunteers as part of a regional project «You are not alone»**

This article describes the features of training mentors to students in state care under the project «You Are not Alone» in Kostroma Region, its every step is characterized in detail.

**Keywords:** child-orphan, children in institutions of state care, volunteer mentor.

**Anna N. Smolonskaya**
*Nekrasov Kostroma State University*
*sergiusav@mail.ru*

**The communicative interaction problems of primary school age children with disabilities**

The problems of communication interaction of primary school children with disabilities and the immediate social environment are considered. The results of the study are presented here.

**Keywords:** communicative interaction, anxiety, emotional experience, need for communication, self-concept, adverse relationships, psychological and pedagogic support.

## JUVENOLOGY

**Yelena N. Sorochinskaya**
*The Federal University of the Russian South, City of Rostov-on-Don*
*sorochinskayaen@mail.ru*
**Irina S. Chal'tseva**
*The Federal University of the Russian South,City of Rostov-on-Don*
*chaltsev@inbox.ru*

**Integrative approach in the process of professional preparation Masters to work with youth**

The integrative model of training Masterswithin the bounds of the program «Pedagogy and psychology of work with youth» (training direction 050400: Psychological and pedagogic education» is justified and disclosed in the article.

**Keywords:** youth work, youth policy sphere, training, Master's degree program.

**Nadezhda B. Parfyonova**
*Pskov State University*
*nadezhdaparfenova@yandex.ru*

**The study of social and psychological safety of young people in the expected ideological threat of terrorist activity**

This paper presents a study of the phenomenon of social and psychological safety of young people in the expected ideological threat of terrorist activity. The article includes the main components of social - psychological safety: informative and cognitive, emotional and evaluative, personal-semantic and behavioral. The author suggests the comparative analysis of the attitude of young people with different degrees of probability of participation in the fight against terrorist acts to social reality and to ideological terrorist threats.

**Keywords:** system-subject approach, social-psychological security, social-psychological security components, expected ideological threat of terrorist activity.

## SOCIOKINETICS

**Anatoliy G. Kirpichnik**
*Nekrasov Kostroma State University*
*kirpichnik@ksu.edu.ru*

**Some bases of pedicentric approach to children's social movement**

The main provisions revealing the essential foundations of the social movements of children are addressed in the article.

**Keywords:** children's social movement activity of children, principles of children's movement, independent activity, self-management, self-organizing, self-realization, role and position of adults.

## INTERCULTURAL COMMUNICATION

**Lidia N. Vaulina**
*Nekrasov Kostroma State University*
*rgc@ksu.edu.ru*

**About identity in the context of intercultural communication**

The article is devoted to the cultural identity as the basic category of the theory and practice of intercultural communication. The author analyzes the current state of the cultural identity studies in the Russian humanities.

**Keywords:** theory and practice of intercultural communication, cultural identity, interdisciplinary studies.

**Svitlana V. Plotnyts'ka**
*Mechnikov Odessa National University of the Ukraine*
*s_plotnitskaya@mail.ru*

**Juridic student's professional lingual personality formation**

The article deals with the problem of intercultural communication from the cognitive point of view. The analysis of the professional student's language personality is given while working with special legal texts.

**Keywords:** professional lingual personality, intercultural communication, concept, law, legal world picture.

**Oksana A. Pyatakova**
*Vologda State Pedagogic University*
*oxana1911@yandex.ru*

**Translating as the way of foreign language culture formation**

The author of the article examines the concept of "foreign language culture" and identifies specificity of foreign language culture formation on non-linguistic specialties of high school. Translating is regarded as one of the ways of foreign language culture formation.

**Keywords:** foreign language culture, specifics of foreign language teaching on non-linguistic specialties of high school, translating, pre-translating text analysis.

## HERITAGE

**Viktoriya Yu. Fertser, Ninel K. Kutyakova**
*State Institute of Humanities of Moscow Region,*
*City of Orekhovo-Zuevo*
*v-fertser@mail.ru*

**People's humanistic foundations of socialization in Russian pedagogy in the second half of the 19th – early 20th century**

This article defines and describes the main lines of Russian humanistic pedagogy in the second half of the 19th – early 20th century, contributing to the socialization of the individual.

**Keywords:** socialization, people's humanistic basis, second half of the 19th – early 20th century.

**Yevgeniya V. Shadrina**
*Novosibirsk State Technical University*
*evgenya77@gmail.com*

**Methodological conditions of realization of holistic approach in the education of schoolchildren of Western Siberia in the 1930s**

The article determines methodological conditions of realization of holistic approach in the education of schoolchildren in Western Siberia in the 1930s, such as: developing training and methodological support, combining forms and methods of organization of educational activities concerning educational management which activate schoolchildren's cognitive resources and power of apprehension. The author defines specific character of training and methodological support, forms and methods of organization of educational activities.

**Keywords:** training and methodological support, forms and methods of organization of educational activities.

# 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 – № 3**

**Учредитель**
Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова

**Главный редактор**
*Кирпичник Анатолий Григорьевич*
первый проректор КГУ им. Н.А.Некрасова, кандидат психологических наук, профессор

Компьютерная верстка А.Н. Коврижных

Подписано в печать 05.09.2013.
Дата выхода в свет 15.11.2013.
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 26,6.
Тираж 500 экз.
Изд. № 96.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
**156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.**
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 39-16-04,**
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

**Цена свободная**
**При перепечатке ссылка обязательна**