ВЕСТНИК

КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА имени Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 1995 г.

2013 Том 19

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 4

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 **Гарькина И.А., Данилов А.М.**
Системный подход к повышению качества образования

7 **Лопатин А.Р.**
Формирование социальной зрелости у школьников в контексте гуманистического подхода

11 **Остренкова М.А.**
Формирование у учащихся взгляда на русский язык как на явление духовной культуры народа в процессе постижения ценностных смыслов константы *слово*

15 **Симакова Е.С.**
Коммуникативная обусловленность художественного текста как основа методики работы над текстовоспринимающей деятельностью школьников

19 **Смолонская А.Н.**
Психолого-педагогические подходы к формированию социально-правовых компетенций у детей

22 **Гундорова И.В.**
Теоретические положения программы «Уроки мультипликации» по формированию нравственных качеств старших дошкольников через вариативные формы работы с детьми и родителями

25 **Рябова Н.М.**
Счастье как жизненная компетентность: где учат счастью?

ПСИХОЛОГИЯ

28 **Мазилов В.А.**
Принцип соизмеримости теорий в психологии

32 **Дымова Е.Н., Харламенкова Н.Е.**
Амбивалентность представлений о психологической безопасности в условиях жесткой регламентации социальных ролей

36 **Казымова Н.Н.**
Психологическое благополучие как индикатор психологической безопасности лиц с различной интенсивностью переживания террористической угрозы

40 **Тихомирова Е.В.**
Мотивационная включенность как фактор групповой самоорганизации

44 **Антопольская Т.А., Сарычев С.В., Ходусов А.Н.**
Психолого-педагогические условия развития организационной культуры учреждения дополнительного образования детей

47 **Самохвалова А.Г.**
Акцентуации характера как фактор затрудненного общения подростков

53 **Игнаткова И.А., Крылова А.В.**
Контексты становления потребностно-мотивационной сферы студентов педагогических вузов

56 **Сюртукова Е.Ю.**
Особенности детерминации психического выгорания в педагогических профессиях

59 **Сильдушкина Н.Е.**
Особенности конфессиональной принадлежности марийского этноса в современных условиях

63 **Крюкова Т.Л., Екимчик О.А.**
Результаты первого варианта адаптации русскоязычной «Шкалы одиночества» (LS) Дж. Гервельд и Т. фон Тилбурга, 1999

69 **Дудина С.Ю.**
Особенности представлений детей, родителей и прародителей об их взаимодействии в полных и неполных семьях

74 **Крылова Н.Г.**
Некоторые подходы к анализу особенностей психологии предпринимательской деятельности в образовании

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

76 **Айбатыров К.С.**
Педагогические условия формирования профессионально-ориентированной креативности будущих специалистов технического профиля

80 **Дьяченко С.А.**
Методические аспекты использования компетентностного подхода при изучении математического моделирования будущими специалистами сферы управления

83 **Горшкова М.А.**
Педагогические основы воспитательной деятельности куратора в вузе

85 **Тарханова И.Ю.**
Социально-педагогическая обусловленность трансформации содержания и форм дополнительного профессионального образования

88 **Войнова А.В.**
Стратегии и приемы совершенствования социокультурной компетенции у студентов бакалавриата на занятиях по второму иностранному языку

92 **Гуро-Фролова Ю.Р., Соловьева О.Б.**
Особенности современного учебного пособия по иностранному языку для нелингвистических высших учебных заведений

96 **Коваль О.И.**
Использование видео в качестве аудиовизуальных материалов на занятиях иностранного языка

99 **Кудинова Н.Б.**
Место культурологии в социализации студентов

102 **Лысцова Л.А.**
Об отечественной теории и практике обучения концертмейстеров балета за рубежом (на примере деятельности Пермского хореографического колледжа в Японии)

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

106 **Пушкина И.М.**
О воспитании глобальной ответственности в контексте новых ценностей мирового сообщества

109 **Вятлев Д.Н.**
Педагогическое обеспечение формирования патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности

111 **Воронина Н.К.**
Условия воспитания лидерских качеств подростков в современной гуманитарной гимназии

115 **Кузовкова Ю.С.**
Профессиональное и личностное самоопределение в дошкольном возрасте

118 **Большакова Т.Ю.**
Использование авторской интегративной практики Е.В. Честнякова в социальном воспитании школьников

120 **Хахина Н.В.**
Семейные ценности, как фактор воспитания подростка

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

124 **Сажнева Е.В.**
Методика комплексного тестирования как средство повышения эффективности занятий физической культурой в специальной медицинской группе

127 **Баранов А.Н.**
Организационно-педагогические условия самовоспитания студентов на занятиях по физической культуре

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

130 **Крюкова Т.Л.**
Социокультурные синдромы коллективизм / индивидуализм как контекст совладания со стрессом у россиян

135 **Лапкина Е.В.**
Онтологическая структура защитно-совладающего поведения личности в разные периоды взрослости

139 **Быховец Ю.В., Тарабрина Н.В.**
Понятие угрозы:
объективная и субъективная опасность

144 **Гущина Т.В.**
О влиянии контекста ситуации на выбор стратегий совладающего поведения

149 **Ковалёва О.А.**
Совладание руководителей со стрессом на рабочем месте

152 **Котенева А.В.**
Печаль и горе: пути и способы их преодоления (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея»)

156 **Русяева И.А.**
Условия конструктивного развития психологических защит ребенка

160 Сердюкова Е.Ф.
Психологическая поддержка студентов с адаптивным способом выхода из трудных жизненных ситуаций

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

165 Гудина Т.В.
Педагогическое обоснование социокультурной реабилитации детей-инвалидов

169 Захарова Д.А.
Опыт профилактики одиночества у детей-сирот в условиях детского дома (на примере Ченцовского детского дома Красносельского района Костромской области)

НАСЛЕДИЕ

172 Кочкина Н.А.
Основные тенденции развития системы дошкольного образования на Архангельском Севере

175 Шадрина Е.В.
Педагогический опыт реализации целостного подхода в образовании учащихся школ в 30-е годы XX века

179 Смолонский С.И.
Духовно-нравственное воспитание в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

182 Басов Н.Ф., Веричева О.Н.
Межрегиональная заочная научно-практическая конференция «Технологии социальной работы с молодежью»: итоги и перспективы

185 SUMMARY

192 СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА. СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА» В 2013 ГОДУ

198 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ПЕДАГОГИКА

УДК 378

Гарькина Ирина Александровна
доктор технических наук, доцент
Данилов Александр Максимович
доктор технических наук, профессор
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства
fmatem@pguas.ru, regas@pguas.ru

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Обсуждаются вопросы повышения качества обучения с учетом взаимоотношений образования, культуры и воспитания. Определяется структура балльно-модульно-рейтинговой системы обучения. Приводятся результаты апробации.

Ключевые слова: *системный подход, система образования, качество образования, балльно-модульно-рейтинговая система.*

В последнее время все более сильный прагматический упор делается на внедрение старых достижений теорий с целью скорейшего получения прибыли. К сожалению, это наблюдается на всех уровнях власти. Однако исчерпание без восполнения ресурсов теории и соответствующие недальновидные планы (типа «Нам вообще не нужна общая теория») чреваты тяжелыми последствиями, с которыми мы сталкиваемся уже сейчас, когда надо управлять очень сложными и глобально распределенными системами.

Из складывающихся неблагоприятных ситуаций развития мира и его компонент можно выйти лишь на основе фундаментальных новых открытий. А для этого нужны специалисты, владеющие всей гаммой фундаментальных знаний. Будущее науки и мира лежит во владении сложными абстрактными (математическими) понятиями очень высокого уровня (Стив Хоукинг). Не случайны усилия по осмыслению достижений современной математики и теоретической физики путем их сопоставления с современным состоянием кибернетики и перенесения в нее этих достижений. Многое объясняет сформулированный «Принцип (закон) 100% эффективности математики» [1]: «Для любой реальности (события, явления, процесса и т.д.) и любой наперед заданной (но не абсолютной) точности существует математическая структура, которая описывает эту реальность с этой точностью, и, *обратно*, для любой математической структуры и любой точности существует реальность, которая описывается этой структурой с этой точностью».

Так что нельзя серьезно говорить о качестве образования без существенного повышения уровня фундаментальной подготовки выпускников ВУЗов.

В настоящее время общество живет в условиях устойчивого тренда к постиндустриальному обществу в глобальных размерах (глобализация). Все системы сильно усложнились. Появились мощные усилители энергетических и информационных процессов (например, небольшая группа людей может терроризировать весь мир). Известно, большие коэффициенты усиления системы способствуют ее неустойчивости. Возникают трудности стабилизации большой и сложной системы многосвязного регулирования («Мир» – реальность). Порядок надо не наводить, а поддерживать путем постоянного (перманентного) регулирования (управления). Это следствие «Управленческой парадигмы Мира»: «Все существующие в мире структуры поддерживаются (сохраняются) пока и поскольку их поддерживают (сохраняют) соответствующие им регуляторы обратной связи, при этом наблюдаемые флуктуации (присущие всем величинам) есть не что иное, как ошибки этого регулирования». Требуется учитывать взаимоотношения постиндустрилизации, глобализации, цивилизации, культуры, образования, воспитания.

В настоящее время у людей много свободного времени и возможностей для их использования не всегда на благо и не с добрыми намерениями. Возникает большая проблема культуры и воспитания детей. Надо четко понимать смысл этих и дополнительных к ним понятий: цивилизация и образование. Цивилизация определяется как сумма знаний, технологий производств, включая ремесла и искусства, науку. А культура – цели и способы применения, использования цивилизации (высокий уровень цивилизации при низком уровне культуры опасен). Главное производство в человеческом обществе – воспроизводство самого человека. Его воспитание соотносится с культурой, а образование с цивилизацией.

Совершенно очевидно, нельзя оторвать образование от всего остального. Качество обучения, образование и творчество с позиций оптимизации нельзя рассматривать без их единства. *Повышение качества образования возможно лишь на основе использования системных методологий.*

Не случайно В.Уткин (медаль Олденбургера за пожизненный вклад в области автоматического управления, ноябрь 2003 г., Вашингтон) отметил [2]: «…элементы эстетики присущи не только искусству, но легко обнаруживаются во многих гла-

© Гарькина И.А., Данилов А.М., 2013

вах такой хорошо формализованной науки, как математика». И далее: «*…любое математическое знание начинается с набора аксиом*… как семь нот октавы в музыке. *А затем* – подобно мелодии из семи нот – *новое здание математического знания возводится из аксиом*. Но как? Никто не знает. *Все определяется талантом, фантазией* математика, его *способностью увидеть окончательный результат*». Особенно прозвучал «призыв к нетривиальному независимому мышлению, что абсолютно необходимо для научной работы». Напомнил слова Эйнштейна: «Образование – это то, что остается в вашей голове после того, как вы забудете то, что учили в университете».

Цели науки: объяснить явления окружающего нас мира, открыть новые явления, разработать теории, которые могут быть непосредственно использованы людьми для развития новых теорий, для будущей практической деятельности. Другими словами, сделать абсолютно ясным то, что было неясным и неизвестным и представить результаты исследований в виде хорошо формализованных знаний. Возможно для ученых, как и для творческих работников, процесс научного поиска и творчества является жизненной потребностью, но только научные работники всегда знают, для чего проводится тот или иной поиск; для творческих работников вопрос «Для чего?» – вторичный. Цель научных работников – достигнуть максимального правдоподобия между научными результатами и реальными явлениями. Полная идентичность произведения искусства реальной жизни вызвала бы чувство разочарования, как фотография для документа. Налицо приближенная (возможно весьма неточная) аппроксимация: логика – для науки, эмоции – для искусства.

Ученый работает с моделями реального мира или создает эти модели. Для него модели являются аксиомами, которые, в свою очередь служат начальным пунктом на пути к новому знанию. Но иногда аксиомы заводят исследователя в тупик. Не случайно предостережение Мандельштама коллеге: «Будьте осторожны. Ваша модель может отомстить за себя», а Бертран Рассел заметил: «Звучит курьезно, когда человек с улицы доверяет науке, в то время как человек из лаборатории теряет веру в нее».

Где выходы из тупиков? Да, гениальность ученого определяется его способностью к глубокой и полной обработке информации, намного превосходящей способности других людей. Этим качеством обладали все, вошедшие в историю науки. Однако их достижения в науке никак не следуют из существующих аксиом (законов); они создавали новые, которые не могут быть получены с помощью формальных логических рассуждений.

Процессы творчества в науке и искусстве скорее похожи, чем принципиально различны. А вот результаты научных работников предназначены для ограниченного круга людей – экспертов в данной области. Судьба научной истины скромна. Ей отпущено лишь одно мгновение торжества: момент ее рождения. До него истина никому не известна, после – тривиальна.

Где находятся пики человеческого вдохновения? Возможно, в науке – все явления сделать полностью объяснимыми, все новые теории абсолютно понятными; в искусстве – когда вдохновение оставляет многие вопросы открытыми и лишь призывает к интеллектуальной активности. Пики в науке и искусстве несопоставимы.

Все приведенное есть развернутый эпиграф к комплексу обсуждаемых вопросов о качестве и оптимизации образования.

Обратимся снова к личному примеру Лауреата. Выслушав хорошо подготовленный монотонный ответ об эллипсах, параболах и гиперболах, учитель произнес: «Как скучно!» и продолжил: «Не беспокойся (это ученику), у тебя пятерка, но ты садись». Подходит к доске, рисует конус, пересекает его плоскостью. Затем меняет наклон плоскости. Без единой формулы на поверхности конуса появляются эллипсы, параболы и гиперболы. Вряд ли есть необходимость далее рассуждать о полнейшей *связи качества образования и методики обучения.*

К сожалению, наблюдается существенное ухудшение кадрового обеспечения науки, промышленности и других сфер. Полумерами вряд ли можно устранить основную причину *кризиса – крайне низкая оплата фундаментальных исследований, падение их престижа*, не стимулирующие приток молодых специалистов и способствующие оттоку продуктивных специалистов, ученых из соответствующих сфер деятельности. Указанные проблемы не могут быть разрешены разрозненными усилиями, необходимы скоординированные коллективные действия по оптимизации всей структуры и деятельности образовательной системы. Основная задача – адаптация системы образования к условиям существующей и будущей рыночной среды с сохранением имеющихся достижений. Так, известно, цикл подготовки профессионала из молодого специалиста в рамках определенной научной школы (наличие школы обязательно) составляет от 7 до 12 лет. Наиболее острой проблемой является *резкое уменьшение числа молодых специалистов, желающих заниматься теоретическими исследованиями.* В кадровом обеспечении теоретического уровня практически отсутствует поколение 30-летних высококвалифицированных специалистов. Велика опасность, что *поколение действующих* сейчас 50–60-летних *ученых уйдет из фундаментальной науки, не успев подготовить достойной смены* [3].

Не затрагивая многих других вопросов повышения качества, рассмотрим *некоторые существующие подходы к оценке и созданию системы качества образования.*

При исследовании практически любой системы важным этапом является идентификация основных ее составляющих – организационной структуры (реально сложившейся, а не нормативной – по положению об организации, штатному расписанию и т.д.), процедур функционирования, методов стимулирования и т.д. Существенная и сложная динамика, непрозрачные отношения в коллективе не позволяют получить объективные данные об исследуемой системе с возможностью использования формальных методов для моделирования и идентификации. Основной становится экспертная информация. Наиболее полно разработаны концепция и методы многовариантной коллективной экспертизы: методика формирования экспертных комиссий (формирование списка кандидатов в эксперты; выявление существенно различных точек зрения и классификация экспертов, а также групп не конфликтующих экспертов; оценка их условной компетенции; формирование экспертных комиссий); методы работы экспертных комиссий. Эта методология прошла многочисленную апробацию в системах здравоохранения, регионального пассажирского автотранспорта, межбюджетных отношений федерального центра и субъекта РФ и оплаты труда в бюджетной сфере, для совершенствования систем управления ряда крупных предприятий и организаций и т.д.

При системном управлении качеством подготовки в ВУЗах специалистов приоритетным является *востребованность их выпускников на рынке труда*. Естественно, образовательные услуги должны отвечать современным потребностям в сфере будущей деятельности выпускников по избранной специальности. Они должны удовлетворять требованиям как обучаемого, так и потребителя выпускника и соответствовать Государственным образовательным стандартам; не противоречить действующему законодательству и иным нормам современного общества. Цены образовательных услуг должны быть конкурентно-способными и обеспечить прибыль для их собственного развития.

Не стоит в стороне от разработки систем качества в образовательной среде и Пензенский государственный университет архитектуры и строительства. В течение ряда лет здесь работает система рейтинговой оценки деятельности профессорско-преподавательского состава кафедр, факультетов, институтов. Она позволяет оценить вклад каждого преподавателя и структурного подразделения в повышение рейтинга ВУЗа и повышение качества образования в целом. При выборе весовых констант учитывались и разрушение кадрового обеспечения в стране многих научных направлений, в связи с недостаточным финансированием фундаментальных исследований, а также необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, особенно высшей квалификации. Разработанная система прошла многолетнюю апробацию, подтвердилась эффективность и перспективность ее использования. Одновременно с этой системой разработана методика балльно-модульно-рейтинговой оценки знаний студентов (формирует готовность студента к самообразованию). Здесь материал дисциплины разбивается на модули и предусматривается проверка усвоения каждого модуля. Может использоваться широкая шкала оценки знаний (предполагается 100-балльная). Стимулируется учебная деятельность и систематическая самостоятельная работа студентов в течение каждого семестра, открывается возможность внедрения в процесс обучения здоровой конкуренции. Преподаватели получают право свободного выбора методики обучения. Появляется возможность участия формирования бюджета в структурных подразделениях ВУЗа.

Естественно, для работы в рамках *балльно-модульно-рейтинговой* системы оценки результатов обучения для каждого направления (специальности) требуется разработка:

– программ по каждой дисциплине (указывается трудоемкость в кредитах; цели освоения данной дисциплины; условия балльной оценки (список общих и специальных компетенций));

– материалов для аудиторной работы по каждой дисциплине (тексты лекций, в том числе в электронном виде, программы и планы семинарских занятий, мультимедийное сопровождение аудиторных занятий, раздаточный материал);

– материалов для самостоятельной работы студентов (наборы текстов домашних заданий, материалы самоконтроля по каждой дисциплине, типовые модели рефератов, курсовых работ, эссе и критерии их оценивания);

– учебных электронных материалов в электронной библиотеке ВУЗа;

– материалов для контроля знаний (письменные контрольные задания, письменные и электронные тесты, экзаменационные билеты по каждой дисциплине);

– материалов для работы на практиках (планы и программы проведения практик, формы отчетной документации).

Предполагается принятие вузом многоуровневой системы контроля (текущий, итоговый уровень; письменная, устная, автоматизированная и др. формы).

Опыт применения *балльно-модульно-рейтинговой* системы в российском высшем образовании и за рубежом показывает, что ее введение находит положительной отклик у студентов. Они, даже не имея практики обучения в этих условиях, как правило, к ней быстро адаптируются.

Сложнее с профессорско-преподавательским составом: внедрение *балльно-модульно-рейтинговой* системы требует радикального изменения индивидуальных методик работы преподавателей. Кроме того, *при переходе вуза на такую систему*

обучения резко увеличивается количество контрольных мероприятий (возрастает нагрузка на преподавателей). Для мотивации ППС во избежание снижения качества образования требуется соответствующее увеличение оплаты труда.

Апробация системы при изучении курса математики [4; 5] подтвердила ее эффективность (авторами разработан полный комплект учебно-методической документации для организации учебного процесса по *балльно-модульно-рейтинговой* системе по курсу математики, включая тесты по модулям и всему курсу).

Не вызывает сомнений, что только системный подход к обеспечению качества подготовки специалистов позволит выйти на требуемый международным сообществом уровень образовательных услуг.

Библиографический список

1. *Бутковский А.Г.* К философии и методологии проблем управления // Идентификация систем и задачи управления SICPRO'03: Пленарные доклады II Междунар. конф. – М.: Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова РАН, 2003. – С. 130.

2. *Уткин В.* Почти серьезный разговор о науке и искусстве. // Идентификация систем и задачи управления SICPRO'05: Пленарные доклады IV Междунар. конф. – М.: Институт проблем управления им. В.А. Трапезникова РАН, 2005. – С. 64.

3. *Прангишвили И.В., Лотоцкий В.А., Гинсберг К.С., Смолянинов В.В.* Идентификация систем и задачи управления: на пути к современным системным методологиям // Проблемы управления. – 2004. – № 4. – С. 2–15.

4. *Данилов А.М., Гарькина И.А.* Системные методологии в управлении качеством образования // Педагогика высшей школы и профессионального образования. – 2012. – № 1. – С. 7–9.

5. *Данилов А.М., Гарькина И.А.* Система высшего образования в экономическом развитии страны // Московское научное обозрение. – 2013. – № 6. – С. 48–49.

УДК 371.3

Лопатин Андрей Рудольфович
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
ariadn85@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящается проблеме формирования социальной зрелости у школьников в контексте гуманистического подхода. Одним из путей решения данной проблемы, довольно остро стоящей, в настоящее время перед российским обществом, школой, субъектами педагогической деятельности, является создание ситуаций успеха в образовательном процессе.

Ключевые слова: *социальная зрелость школьников, гуманизм, гуманизация образовательного процесса, успех школьника, создание ситуаций успеха.*

Воспитание детей и молодежи в современном российском обществе реализуется в условиях экономического и политического реформирования, в силу которого существенно изменилась социокультурная ситуация жизнедеятельности подрастающего поколения. Изменения, происходящие в обществе, определяют новые требования к отечественной системе образования, закрепленные в ФГОС РФ. Успешная самореализация личности в период обучения и после его окончания, ее социализация в обществе, активная адаптация на рынке труда являются важнейшей задачей учебно-воспитательного процесса. В этих сложных условиях образовательное учреждение было и остается основным социальным институтом, обеспечивающим воспитательный процесс и реальную интеграцию различных субъектов воспитания.

В современных условиях образование более не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности. Существует насущная необходимость создания условий для позитивной самореализации школьников, так как именно в них может сформироваться саморазвивающаяся социально успешная и социально зрелая личность, которая может быть в большей (или меньшей) степени устойчивой к отрицательному влиянию окружающей социальной среды.

Традиционно социальная зрелость рассматривалась с точки зрения внешних ее проявлений, таких как завершение образования, получение профессии, служба в армии. Социальная зрелость характеризовала один из способов жизни в стабильном обществе и была предметом, главным образом социологиоческих исследований. Ситуация социально-экономических изменений, произошедших в нашем обществе, привела к размыванию внешних критериев зрелости (изменилось отношение к партийной принадлежности, изменились представления о престижности профессий, высшего образования и пр.), изменился, соответственно, и смысл социальной зрелости, который стал отражать способность человека достойно жить в ситуации экономической, ценностной, социальной, политичес-

© Лопатин А.Р., 2013

кой нестабильности, решать социальные проблемы свои и общества.

Таким образом, проблема социальной зрелости, разработки ее внутренних, субъективных оснований становится в ряд актуальных проблем современной психологии и педагогики.

При всем разнообразии авторских подходов к определению предмета в исследованиях личности, подавляющее большинство авторов относят социальную зрелость к социализации и к разделу социальной психологии личности (Г.М. Андреева, М.Р. Битянова, Е.С. Кузьмин, Б.Д. Парыгин, А.Н. Сухов, Н.И. Шевандрин). В этом случае феномен социальной зрелости личности рассматривается как наличие социальных установок, сформированность отношений, направленности личности (Г.М. Андреева), как диспозиционная структура и ценностные ориентации личности в системе отношений с обществом, с социальной действительностью, в системах деятельности, общения (Е.В. Шорохова), как результат развития личности в системе межличностных отношений, как проявление сформированности социально-психологической компетентности личности (А.Н. Сухов), как одна из причин отклоняющегося поведения (Д.И. Фельдштейн).

Таким образом, социально-психологический подход к изучению социальной зрелости, как показывает проведенный анализ, позволяет определить социально-психологические критерии зрелости; условия (социальной среды, институтов), влияющие на ее становление и развитие, описание ее динамики на разных возрастных этапах, характера прямых и опосредованных взаимовлияний личности и группы (общности, общества) на исследуемое явление.

В своем полном объеме проблема социальной зрелости еще не становилась предметом теоретического рассмотрения в социальной психологии и педагогике, хотя различные ее аспекты нашли свое отражение в психологических концепциях социализации и индивидуализации личности Г.М. Андреевой, М.И. Бобневой, И.С. Кона, Б.Д. Парыгина, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна, Е.В. Шороховой, Э. Эриксона; социальных установок и ценностных отношений В.Н. Мясищев, Ш.А. Надирашвили, П.Н. Шихирев, В.А. Ядов; разработках проблем руководства и лидерства А.И. Донцова, Е.М. Дубовской, А.А. Ершова, Р.Л. Кричевского, Р.С. Немова, Т.М. Ньюкома, А.Л. Свенцицкого, Ф. Фидлера; социальных конфликтов (В.А. Соснин); устойчивости поведения в экстремальных социальных условиях (А.Л. Журавлев, В.А. Хащенко); в теоретических представлениях о личностной зрелости в отечественной (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.П. Зинченко, В.С. Мухина, В.А. Петровский, Н.И. Соболева, В.И. Слободчиков) и зарубежной психологии (А. Адлер, А. Маслоу), Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм); в исследованиях условий становления человека как субъекта познания (Г.В. Акопов, В.Я. Ляудис, В.А. Якунин); в разработке методов активного социально-психологического обучения (Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин, Л.А. Петровская) и др.

Существуют различные теоретико-методологические основания для раскрытия понятия «социальная зрелость». Так, например, в философии социальная зрелость – этап, фиксированный момент процесса, указывающий на уровень развития.

В социальной психологии (Н.С. Темиров) социальная зрелость рассматривается в контексте социализации как обобщенный критерий социализации, как диалектика приспособления человека к обществу и обособления от него.

Мы будем рассматривать процесс формирования социальной зрелости школьников в контексте гуманистической парадигмы образования.

В педагогике термин «гуманизм» как специальное обозначение педагогической позиции по отношению к ребенку впервые, очевидно в 1808 году, использовал педагог Нитхаммер, друг Шиллера и Гегеля.

Понятие «гуманизм» появилось в эпоху Возрождения (XIV – XVI вв.) в сочинениях Петрарки, Данте, Боккаччо, Леонардо да Винчи, Э. Роттердамского и другие. Гуманисты выступали за духовное возрождение классической античности, апеллировали к достоинству человека, рисовали гуманистический идеал человека, представляющий собой всесторонне образованную и гармонично развитую личность, осознающую свою индивидуальность, призвание, свое право на свободное развитие собственных способностей.

В XVIII–XIX вв. понятие гуманизм становится более прагматичным, ищущим свое отражение в практической деятельности человека. Поэтому оно трактуется как специфический образ жизни, как основа воспитания ребенка, как особое мировоззрение и мироощущение и т.д. Идеи гуманизма получают свое развитие в трудах французских просветителей, утопических социалистов, немецких классических философов (Ж.Ж. Руссо, Д. Дидро, И. Кант, Г. Гегель, Л. Фейербах и др.), в произведениях русских революционных демократов (В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский и др.). В центре их воззрений – проблемы свободы, равенства и братства людей, «естественного права» человека, его стремления к творчеству и совершенствованию.

На протяжении всей человеческой истории система идей гуманизма находилась в непрерывном развитии. На рубеже веков (XX и XXI вв.), тысячелетий, когда обострились глобальные проблемы человечества (связанные с его выживанием), традиции, идеи и принципы гуманизма приобрели особую актуальность, стали жизненной необходимостью для каждого народа и человечества в целом.

Растет потребность в новом подходе к пониманию гуманизма, формированию его принципов с позиции современного мировоззрения. Он призван выражать приоритет общечеловеческих интересов и ценностей, впитать в себя все достижения гуманистических исканий, в том числе вклад гуманистической религиозной традиции.

В 1950–1960-е гг. в США появляется новое направление – гуманистическая педагогика и психология. Ее философско-идеологическая ориентация близка идеям педоцентризма и прагматизма.

В центре внимания – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Достижение личностью такого качества – главная цель воспитания.

Школа, таким образом, должна способствовать созданию условий, в которых достигаются сознание и реализация ребенком своих потребностей и интересов. При этом учащиеся имеют право на ошибки, на свободный творческий поиск, который педагог стимулирует не оценкой или наказанием, а заинтересованной поддержкой.

Сторонники гуманистического подхода в психологии занимались изучением возможностей и дарований человека, анализировали такие явления как: любовь, творчество, образ «Я», развитие, самореализация, самоактуализация, высшие ценности бытия, независимость, спонтанность и т.д. Гуманистическая психология пронизана верой в человека, его потенциальные и актуальные возможности, способность к постижению и реализации ценностей высшего порядка.

Гуманистический подход в психологии связан с именами К. Гольдштейна, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, К. Хорни, В. Франкла, и др. В странах СНГ такие исследования проводились К. Альбухановой-Славской, В. Давыдовым, И. Зимней, В. Мараловым, В. Столиным, И. Якиманской и другими. Исследуя механизмы гуманистического взаимодействия человека с другими людьми, природой и миром в целом, гуманистическая психология способствует выявлению принципов, путей, форм и методов гуманистического взаимодействия учителя и ученика в педагогическом процессе.

В начале 1990-х годов начинается новый этап в теоретическом обосновании и практической реализации принципов развития отечественной системы образования: гуманизации, демократизации, гуманитаризации.

Гуманизация – ключевой момент нового педагогического мышления, утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса. Гуманизация образования предполагает единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности.

Под понятием «гуманизация» мы будем понимать процесс приобщения к общечеловеческим ценностям, процесс развития и приобретения какой-либо социальной системой определенных черт, направленных к человеку и приводящих к кардинальному изменению социокультурной среды: изменение отношения человека к человеку и изменение характера взаимодействия между людьми при условии добровольного свободного выбора позиции и стиля поведения, которые не могут быть навязаны извне приказом, законом.

Сущность понятия «гуманизация» в педагогических исследованиях сохраняет ряд основных, инвариантных признаков: это процесс, переход к гуманистическим ценностям, поворот к человеку и его проблемам, это признание самоценности человека и создание условий для свободного его саморазвития.

Закономерности гуманизации образования можно сформулировать в следующих положениях:

1. Образование как процесс становления психических свойств и функций обусловлен взаимодействием растущего человека со взрослым и социальной средой.

2. Чем гармоничнее будет общекультурное социально-нравственное и профессиональное развитие личности, тем более свободным и творческим будет становиться человек.

3. Образование будет удовлетворять личные запросы, если оно, согласно Л.С. Выготскому, ориентировано на «зону ближайшего развития».

4. Развитие личности в гармонии с общечеловеческой культурой зависит от уровня освоения базовой гуманитарной культуры.

5. Учет культурно-исторических традиций народа, их единства с общечеловеческой культурой – важнейшее условие конструирования новых учебных планов и программ.

6. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой.

7. Процесс общего, социально-нравственного и профессионального развития личности приобретает оптимальный характер, когда учащийся выступает субъектом обучения.

8. Диалогический подход предполагает преобразование позиции педагога и позиции учащегося в личностно-равноправные, в позиции сотрудничающих людей.

9. Саморазвитие личности зависит от степени творческой направленности образовательного процесса.

10. Готовность участников педагогического процесса принять на себя заботы других людей неизбежно определяется степенью сформированности гуманистического образа жизни.

Одним из направлений гуманизации педагогического процесса в общеобразовательной школе, по

нашему мнению, является создание целенаправленных ситуаций успеха для школьников разных возрастных категорий в ходе их урочной и внеурочной деятельности.

Успех школьника – это когнитивно-аффективное, оценочно-самооценочное, нервно-психическое состояние радости, удовлетворения от реализации своих возможностей, способностей, от достижения цели, от выполнения деятельности на высоком уровне качества, от принятия и признания проявлений личности школьника значимым для него социальным окружением.

Этому состоянию сопутствуют: уверенность в себе, ощущение компетентности; повышение социальной активности; повышение самооценки и уровня притязаний; повышение уровня мотивации достижения успеха; благодарность по отношению к значимым другим; формирование оптимистической перспективы к результатам дальнейшей деятельности в этом направлении и в целом; воспитание установки на содействие с более и менее значимыми сверстниками и окружающими людьми; гуманистическая позиция к людям, которая проявляется в позитивном отношении к личности человека и к своей, в том числе; формирование высокого уровня эмпатии по отношению к успехам и неудачам других; воспитание самоуважения.

Процесс создания ситуаций успеха для школьников включает в себя следующие взаимосвязанные элементы: комплексную психолого-педагогическую подготовку родителей, обеспечивающую их готовность к созданию ситуаций успеха в условиях семьи; систему психолого-педагогической подготовки классных руководителей (воспитателей) и учителей-предметников, обеспечивающую их профессиональную готовность к созданию ситуаций успеха в воспитательно-образовательном процессе; специальную диагностику, результатом которой является комплексный портрет школьника и программа личностно-ориентировочной психолого-педагогической помощи в его развитии (управляемом развитии и саморазвитии); создание системы разрешающих условий для успешной позитивной самореализации личности воспитанника посредствам формирования целенаправленных ситуаций успеха в процессе школьной жизни и в той части воспитательной среды, которая находится под влиянием воспитательной системы; реализация в системе «педагог-воспитанник» взаимоотношений конгруэнтного содействия.

В современной научной литературе подчеркивается, что существует закономерная связь между успехом человека и его социальной зрелостью. Следовательно, если строить образовательный процесс в направлении формирования социальной зрелости школьников, то особое место в нем займут теория и технология создания ситуаций успеха.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.

2. *Байкова Л.А.* Гуманизация педагогической системы образовательного учреждения: теория и опыт. – Рязань: РГПУ им. С.А. Есенина, 2000. – 248 с.

3. *Демакова И.Д.* Пространство детства: проблемы гуманизации. – Ижевск: Академия, 1999. – 52 с.

4. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. - М.: Смысл, 1999. – 425 с.

5. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 365 с.

6. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 479 с.

7. *Фельдштейн Д.И.* Психология становления личности. – М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 192 с.

8. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс,1995. – 368 с.

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

УДК373.5.016:811.161.1

Остренкова Марина Анатольевна
кандидат филологических наук, доцент
Ярославский филиал Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина
ostrenkovamarina@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ ВЗГЛЯДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК КАК НА ЯВЛЕНИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ НАРОДА В ПРОЦЕССЕ ПОСТИЖЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ СМЫСЛОВ КОНСТАНТЫ *СЛОВО*

В статье рассматривается вопрос о дидактических возможностях и аксиологическом потенциале программной темы «Алфавит», позволяющей актуализировать ценностные смыслы константы национальной культуры Слово с целью донести до сознания школьников духовную сущность слова. В статью включены материалы опытного обучения и их методическое обоснование.

Ключевые слова: *духовная сущность слова, культурная информация, константа национальной культуры, ценностные смыслы константы.*

Формулируя аксиому современной лингвометодики «русский язык необходимо изучать как систему языковых единиц, репрезентирующих национальный образ мира, национальные культурные традиции, нормы и ценности», мы подчёркиваем значимость той проблемы, которая находится далеко за рамками школьной дидактики, – проблемы экологии русского слова. Экологический аспект изучения русского языка включает и сохранение структурно-языковых норм и соблюдение их в речи, и формирование уважительного отношения к языку. Конечно, соблюдение норм в собственной речи есть, прежде всего, результат знания и сформированного навыка. Способствовать усвоению школьниками норм на прагматическом уровне и осуществлять контроль за речью должно и иное знание – экстралингвистическое, отражающее духовную сущность языка. Опора на неязыковую информацию – информацию о факте языка как культурно-историческом явлении – позволит учителю-словеснику и ученикам решать более успешно приоритетную задачу формирования языковой и коммуникативной компетенций. Формирование уважения к русской культуре, частью которой является язык, невозможно без последовательной актуализации культурной информации, являющейся ключом к пониманию как самого языка (конкретного языкового явления), так и человека – носителя этноязыковой картины мира.

Организация опытного обучения в заявленном аспекте, осуществляемого автором в рамках научного исследования, включала систематическое изучение языковых единиц и репрезентируемых ими констант национальной культуры с целью актуализировать их ценностный смысл. Константу культуры мы понимаем вслед за Ю.С. Степановым как «устойчивый» и «постоянный» концепт, «в операциях» с которым состоит «в значительной степени» духовная культура всякого общества [5, с. 5]. Под ценностным смыслом понимается результат познания действительности, подвергающийся оценке и являющийся регулятором поведения человека, взаимодействия людей, взаимоотношений, выстраиваемых между человеком и окружающей действительностью. Выбранная в качестве дидактической единицы константа *Слово* позволяет уже на первом этапе (это лингвокультуроведческий модуль «Константа русской культуры *Слово*», адресованный учащимся 4–5 классов) провести изучение её образных, понятийных признаков и ценностных смыслов.

В статье содержится описание экспериментального обучения[1]. Публикуемые дидактические материалы являются частью лингвокультуроведческого модуля «Константа русской культуры *Слово*», разработанного с целью организовать систематическое изучение ценностных смыслов семантически соотнесенных понятий *слово*, *язык, речь* в русской культуре и сформировать представление у школьников о духовной, этической – ценностной составляющей этих понятий. Программная тема «Алфавит» допускает актуализацию культурной информации, которая расширит кругозор учащихся и привнесёт мировоззренческое начало в осмысление таких реалий, как азбука, буква, слово, русский язык, поскольку эта информация соотносится с важнейшими для русской культуры и русского языка событиями – Крещением Руси и созданием славянской азбуки. Система этических норм, жизненных правил, богоугодных помыслов, отражённых в буквенных именах, – именно это и составляет содержание понятия «ценностные смыслы» *слова* применительно к изучению и повторению темы «Алфавит».

Вся система упражнений, а именно: работа с текстом о создании кириллицы, исследование (частичное) буквенных имён кириллицы, работа с текстом о буквицах древнерусского письма и их семантике, анализ текста-образца (загадки о букве), чтение текста, интерпретирующего символику буквицы-отгадки – подчинена одной цели – донести до сознания учащихся представление о духовном содержании буквенного имени и азбуке (кириллице) как системе ценностей, правил, которые постигались и усваивались русским человеком вместе с буквенными именами. Индивидуальный проект

© Остренкова М.А., 2013

«Не просто буква», завершающий всю работу, призван систематизировать знания и подвергнуть новую для учащихся культурную информацию субъективному осмыслению.

В опытном обучении были использованы два варианта апробации тематически связанных упражнений: на одном уроке и на разных этапах нескольких уроков. В первом случае упражнения составили дидактическую основу одного урока «Азбука – к мудрости ступенька». (Дважды проведённое толкование пословицы – в начале урока и на этапе рефлексии в конце урока – позволяет сопоставить эксплицитный смысл «без знания азбуки невозможно постичь науки» и актуализировать новую информацию: «азбучные имена помогают человеку осознать главное в жизни, учат жить по божьему слову, а значит, делают человека мудрым».) Другой вариант предполагал рассредоточенную работу на этапе повторения четырёх уроков.

Прокомментируем каждый этап работы. Первое упражнение создаёт «культурный контекст» темы «Алфавит» и задаёт культуроведческий вектор изучения темы; оно включает работу с текстом о кириллице (составленном по материалам учебного пособия В.Ф. Ивановой «Современная русская орфография») и вопросы, предваряющие эту работу, о Дне славянской письменности и культуры, об эмблеме праздника, о роли Кирилла и Мефодия в деле просвещения славян.

Работа с кириллицей, направленная на «декодирование» и осмысление буквенных имён, призвана помочь школьникам увидеть в азбуке отражение важных понятий, ценностей, которые должны быть восприняты человеком как непреложные истины и нормы. Учитель на своё усмотрение выберет буквенные имена; мы ограничились изучением ценностных смыслов буквенных имён «Аз», «Слово» и «Ук», мотивация выбора которых отражена в представленных ниже методических комментариях и фрагментах учебного диалога.

Наблюдения над графическим образом «Аз» в глаголице и сообщение учителя о христианской символике (крест) и о семантике буквы, определение её места в азбучном порядке подводят учащихся к восприятию важной культурной информации: «такая форма начальной буквы глаголического алфавита возникла не случайно, а была сознательно придана ей автором глаголицы, чтобы указать, что изучение азбуки – богоугодное дело и поэтому должно начинаться с крестного знамения» [2, с. 79].

Семантика имён «Слово» и «Ук» и их духовный смысл выявляется в процессе эвристической беседы: *Обратите внимание на букву* **ѹ**. *Что же обозначает буквенное имя* **ѹк**? *Включите пропущенные слова в русские народные пословицы – Корень (ученья) горек, да плод его сладок. Век живи – век (учись). Без муки нет и (науки.) Что общего в их морфемном составе? Сравните общую часть слова и буквенное имя. Предложите свое толкование этого имени. (***ѹк** *– «учение, научение, наука».)*

Постижение духовной сущности буквенного имени «Слово» происходит в процессе наблюдения над переносным и прямым значениями фразеологизма *азбучные истины,* лексическим разбором слова *истина* («То, что существует в действительности, что отражает действительность, правда» [3, с. 221]), ответа на вопрос *Почему Слово было азбучной истиной?* Дать полноценный ответ учащимся поможет, во-первых, фрагмент текста «Проглас к Евангелию»: *Слушайте ныне, народы славянские,/ Слушайте Слово, от Бога пришедшее:/Слово же кормит души человеческие,/Слово же крепит сердца и умы,/Слово же готовит к познанию Бога* [1, с. 16]. И, во-вторых, решение поисковой задачи: прочитайте словарную статью слова *сословие*, предложите своё толкование этого слова (найдите в слове исторический корень и приставку, приведите примеры слов с приставкой *со-*, какое значение имеет приставка *со-*?)

Составление словаря буквы кириллицы, предполагающее выбор буквенного имени и включение в Словарь слов и фразеологизмов, которые, по мнению школьников, раскрывают важное понятие, названное этой буквой, позволит проверить степень осознанного восприятия учащимися новой для них культурной информации.

Осмысление азбучного имени в книжной культуре продолжается в процессе работы с буквицами древнерусского письма. Работая с текстом К. Кедрова, объясняющим и назначение слова, и восприятие слова человеком Древней Руси, ученики узнают и о живописном образе букв, во-первых, знакомясь с некоторыми буквицами, созданными художницей Н.А. Виноградовой, а во-вторых, с материалами презентации «Федоровское Евангелие – рукотворное чудо». Презентация знакомит школьников с уникальным произведением древнерусской книжности XIVв., хранящимся в собрании Ярославского историко-архитектурного и художественного музея-заповедника, и позволяет увидеть живописный образ буквиц Древней Руси, созданных шесть веков назад.

Упражнение. Прочитайте текст Константина Кедрова. Какую мысль доказывает автор? Подтвердите эту мысль наблюдениями над образами буквиц и их символическими значениями (см.: Буквицы древнерусского письма. 24 открытки. – М.: Изобразительное искусство, 1984 г.).

Начертания букв славянского алфавита дают нам возможность увидеть мир глазами наших пращуров. Создатели славянского алфавита Кирилл и Мефодий не случайно давали наименование буквам. Они хотели, чтобы азбука звучала осмысленно, утверждая ценность слова и мысли. И хотя для большинства современных читателей буква

есть буква… Для древнерусского человека само начертание букв таило в себе чертёж мира. Здесь можно увидеть изгиб крыла, поступь зверя, сплетение корней, извивы рек…

В мельчайший порошок растирались изумруды и рубины, а из них приготовлялась краска, доныне не смываемая, не тускнеющая. Но как бы ни были дороги материалы, из которых творились буквицы, ещё дороже для нас само начертание, говорящее о безграничной талантливости русского человека, о силе его воображения, а также о том, как наш далекий предок представлял себе мир…

Последнее (простое) предложение используется в качестве вопроса и предполагает наблюдения над живописными образами буквиц «Буки», «Веди», «Глаголь», «Рцы», «Слово» (имена которых входят в номинативное поле константы *Слово*), их интерпретацию и проверку собственного толкования по текстовому комментарию на открытках.

Включённая в систему упражнений, направленных на присвоение ценностных смыслов Слова, работа с текстом стихотворения В.И. Майкова о букве «Рцы» подготавливает школьников к написанию творческой работы – загадки о букве кириллицы (предшествующие ей задания были нацелены на сбор материала – как языкового, так и экстралингвистического). Частичный лексический анализ текста, отражающего языковые нормы XIX века, привлекается для того, чтобы предупредить непонимание текста и показать очевидную общность слов литературных языков разных эпох. Вопрос о приёмах, использованных В.И. Майковым для создания загадки (а это включение слов, имеющих в составе букву ***Р***, слов, оканчивающихся на *-рцы*), и о тех, которые могут быть использованы ребятами с этой же целью (описание предмета, названного буквой; перечисление предметов, обладающих признаком, названным буквой, например, признаком «твердый» (*Твердо*), способностью мыслить (*Мыслете)*, указание на важность того или иного предмета, признака или действия в жизни человека; использование тропов, позволяющих создать эффект двойного видения реалии), – эти методически продуктивные приёмы, во-первых, помогают «закодировать» собранный на предшествующих этапах работы материал. А во-вторых, – помочь школьникам в эвристическом осмыслении этих понятий – эвристическом, потому что учащиеся, несмотря на имеющиеся (общие для всех) знания с культурным компонентом, полученные на уроках повторения темы «Алфавит», будут апеллировать и к индивидуальному опыту – и языковому, и опыту освоения и осмысления внеязыковой действительности. Приводимые творческие опыты школьников наглядно свидетельствуют об этом.

Рисунок этот смысла полон –
В нём кроткий зверь изображён.
Готов он будущее встретить,
Какое Бог пошлёт ему.
А под ногами змей коварный,
Тварь Божью хочет искусить.
Но кроткий зверь, хранимый Богом,
Бесстрашно бьётся с ним.
(**Буки**)

(Иван Орлов)

В моём рисунке спрятан псалмопевец.
Он – царь, он и на гуслях век игрец.
И этот образ призывает,
Что ведь добро во всех бывает.
Ты догадайся, как меня зовут?
И помыслы плохие все из головы уйдут!
(**Добро**)

(Мальцева Любовь)

Он убивает и вонзает
Кинжал, наточенный камнями,
В греховного зверька.
Ведь этот зверь же означает
«греховных помыслов гурьба».
(**Люди**)

(Николай Сысоев)

Эта буква так тверда,
Зверя – птицу – человека изобразит она.
Справа, слева держит знанье,
Достигнуть этого можно через старанье.
(**Твердо**)

(Иван Плотников)

Эта буквица – (**Живот**),
В нем и горы, много вод,
Звери, рыба, птичий род,
С нею дружит весь народ.

(Фёдор Пюллен)

Связан Сокол, есть колпак,
Сняли с Сокола колпак,
Сокол устремился в даль.
Для него же лень есть враг,
Чужда для него печаль.
(**Слово**)

(Исманский Игорь)

Наблюдения над живописными образами буквиц и анализ текстовых комментариев к ним, составление поэтической загадки о букве, помогающие оценить замысел и его художественное воплощение и понять символику, отражающую сакральность знания, транслируемого буквой, подготавливает школьников к выполнению индивидуального проекта «Не просто буква». Вопросы *С какой целью создаём проект? Почему его разработка является необходимой? Кому он будет адресован? Что я, как автор, хочу узнать, создавая проект, и потом сообщить другому? К каким словарям будем обращаться?* и др. ориентируют школьников на целостное осмысление предстоящей рабо-

ты, включающее и моделирование речевой ситуации, и определение степени актуальности, и гипотетическую оценку востребованности работы. Проект включает следующие структурно-содержательные элементы: обоснование проекта, связное высказывание на микротему (с привлечением творческих работ), заключение, требующее от автора умений делать выводы и давать оценку собственной работе.

Более глубокое осмысление буквенных имён и поиск духовных ценностей славянской азбуки возможно провести в старших классах. В рамках экспериментального обучения было организовано исследование «Сакральные смыслы славянской азбуки» в рамках модульного обучения (лингвокультуроведческий модуль «Константа русской культуры *Слово*» для учащихся старшей школы). В основу исследования положена методическая интерпретация научных положений статьи Л.В. Савельевой «Сакральный смысл славянской азбуки»; также для разработки были использованы материалы монографий Т.И. Вендиной «Из кирилло-мефодиевского наследия в языке русской культуры» и «Средневековый человек в зеркале старославянского языка», В.А. Истрина «1100 лет славянской азбуки». Лингвокультуроведческое исследование включает филологический (частичный) анализ духовных текстов, в том числе и текста азбучной молитвы, составление Словаря частей речи буквенных имён кириллицы, определение форм глаголов и их (форм) семантики, наблюдения над контекстами (из Национального корпуса русского языка) употребления буквенных имён, чтение фрагментов научной работы Л.В. Савельевой, помогающих школьникам установить смысловую и грамматическую связь между буквенными именами – вся проводимая работа направлена на поиск (и составление) зашифрованного в азбуке текста и ответа на вопрос исследования *Почему текст славянской азбуки назван исследователем* [речь идёт о Л.В. Савельевой] *«напутственным словом» Кирилла* [4]*?* Домашнее задание включает анализ стихотворения И.А. Бунина «Слово» и написание сочинения «Лишь Слову жизнь дана».

Экспликация культурного компонента при изучении языковых единиц разных уровней предупреждает (или корректирует) наивное и ущербное представление школьников о языке как *системе правописных правил* (один из самых распространённых ответов анкеты, проведённой нами перед опытным обучением), способствует формированию у школьников целостного образа русского языка (и как языковой системы, и как структурированного культурного знания, сохраняемого и аккумулируемого языком), стимулирует познавательный интерес к изучению русского языка и, как следствие, вызывает положительную рефлексию – языковую, эмоциональную, этическую на русский язык как явление духовной культуры народа.

Примечание

[1] Материалы прошли апробацию в шк. №39, №58 г. Ярославля (2009–2011 гг.) и в Православной классической Гимназии-пансионе Свято-Алексиевской Пустыни памяти протоиерея Василия Лесняка (2013 г.). Выражаю признательность Ольге Евгеньевне Минеевой, учителю русского языка и литературы шк. №58, и Елене Викторовне Барышевой, учителю начальных классов Православной классической Гимназии-пансиона Свято-Алексиевской Пустыни памяти протоиерея Василия Лесняка. В 5-х классах шк. №39 опытное обучение проводил автор.

Библиографический список

1. *Вендина Т.И.* Из кирилло-мефодиевского наследия в языке русской культуры. – М.: Институт славяноведения РАН, 2007. – 336 с.

2. *Истрин В.А.* 1100 лет славянской азбуки. – М.: Наука, 1988. – 192 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ruscorpora.ru.

3. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1985. – 797 с.

4. *Савельева Л.В.* Сакральный смысл славянской азбуки (Напутственное слово Первоучителя славян) // Север. – 1993. – № 9. – С. 152–158.

5. *Степанов Ю.С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.

УДК 373.5.016:80

Симакова Елена Святославовна
кандидат педагогических наук, доцент
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина
helensim@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ОСНОВА МЕТОДИКИ РАБОТЫ НАД ТЕКСТОВОСПРИНИМАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается коммуникативная обусловленность как специфическая особенность художественного текста, диалог «автор – текст – читатели-школьники» и причины сбоев в нём; автор делает методические выводы относительно повышения эффективности процесса обучения взаимодействию с художественным текстом.

Ключевые слова: *художественный текст, диалог, процесс обучения, текстовоспринимающая деятельность.*

В рамках коммуникативной стилистики текста деятельностный подход связан с рассмотрением текста, в том числе художественного, в качестве продукта первичной коммуникативной деятельности автора и объекта вторичной коммуникативной деятельности – адресата. Общение автора и адресата рассматривается Н.С. Болотновой как *текстовая деятельность*, направленная на понимание [4].

Текст создаётся, чтобы его прочитали. М.М. Бахтин писал: «Слово хочет быть услышанным, понятым, отвеченным и снова отвечать на ответ… Оно вступает в диалог, который не имеет смыслового конца» [1, с. 324], «обращенность, адресованность высказывания есть его конституитивная особенность, без которой нет и не может быть высказывания» [1, с. 295]. Писатель, порождая художественный текст, преобразует объективную реальность, пропуская её через призму своей картины мира и системы ценностей. Созданная или воссозданная автором новая реальность, заведомо воспринимаемая адресатом как фикциональная, в значительной степени является проекцией действительного мира, отражает его отношения и связи, выделяет особое и главное. Опытный читатель выступает как полноценный соавтор, поскольку интерпретирует текст в соответствии со своей читательской компетенцией и опытом; «…можно говорить и о творчестве или сотворчестве читателя, активный компонент которого различен у разных читателей: один читатель способен только увидеть то, что лежит на поверхности произведения, другой – интерпретирует все импликации, расшифровывает все ассоциации, способен к высокой степени сопереживания» [9, с. 27].

Таким образом, важной характеристикой художественного текста является его коммуникативная обусловленность, которая связана с категориями авторской субъектности и адресованности. В сознании автора на разных этапах создания текста лежит образ потенциального читателя, и, выбирая средства выражения мыслей и чувств, адекватные для восприятия адресатом, определяя объём фактуальной, концептуальной, эмоционально-побудительной, аксиологической информации, писатель ориентируется на него. Однако в сложном процессе общения «автор – текст – читатель-школьник» часто наблюдаются сбои, обусловленные как спецификой коммуникации данного вида, так и методическими причинами.

1. Художественный текст создаётся автором в определённых социокультурных и исторических условиях; писатель ориентируется прежде всего на читателей-современников. В сознании последующих поколений художественные тексты воспринимаются вариативно, их интерпретации заметно отличаются от планируемых автором, поскольку новые реальности влекут утраты или приращения смысла – происходит сбой в процессе коммуникации.

Обратимся к данным исследования «Старший школьник и художественный текст», в котором приняли участие 60 учеников IX–XI классов школ № 7, 69 г. Рязани (март 2013 г.). Учащимся был предложен отрывок из рассказа И. Бунина «Антоновские яблоки» – описание деревни Выселки – и ряд вопросов, касающихся восприятия образа деревни. Оказалось, что современные школьники часто искажённо воспринимают описание быта крестьян: *«быт легкий и интересный», «в деревне живут трое богачей, которые ни с кем не делятся», «богатые заняты умственным трудом», «все занимаются благоустройством деревни», «крестьяне занимались шитьём», «по выходным крестьяне рисовали», «крестьяне были грамотны, так как у них были холсты»*. Очевидно, что отдалённость во времени стадий создания и восприятия текста затрудняет постижение интенции автора.

Методический вывод: тексты предыдущих эпох в образовательном пространстве современной школы могут быть объектом изучения лишь в связи с культурно-историческим комментарием, в который следует включать характеристику исторической обстановки, в которой создавалось произведение, а также информацию, раскрывающую творческий замысел автора, сведения о прототипах, идейной позиции и эстетической системе писателя. Надо уточнить значения устаревших слов и выражений (в данном тексте – *пуньки, амбары, замашная рубаха, ситники* и др.), провести экскурс

© Симакова Е.С., 2013

в область быта описываемого времени, рассмотреть специфику общественных отношений, идеологию, менталитет представителей социальных групп той эпохи, выяснить то, что в поведении и мировосприятии героев является вневременным, свойственным и для нашего периода, а что ушло в прошлое, но ценится нами как часть нашей культуры. Без этого восприятие художественного текста будет формальным, не мотивирующим смыслодеятельности учащихся или приведёт к смысловым деформациям.

Так, работая с текстом И. Бунина, учащиеся, поясняя, почему, по их мнению, рассказчику «*казалось на редкость заманчивым быть мужиком*», отвечали, что *«он устал от города», «хочет насладиться красотами мира», «получает удовольствие от тяжелой физической работы», «он понимает, что в деревне без мужика не обойтись», «в деревне все равны, никто не показывает свою силу», «хотел быть правителем дома и в усадьбе» «автор был ребенком, и все взрослое привлекало его»*; только в двух работах указано, что рассказчик идеализирует крестьянскую жизнь, видит только одну ее сторону, не осознаёт ее тяжести, что было свойственно представителям привилегированных сословий конца XIX века.

Культурно-исторический или социокультурный комментарий особо важен при изучении переводного текста, когда возникает трудность, связанная со столкновением с реалиями другой культуры (топонимами, именами исторических персонажей, упоминаниями традиций, событий, блюд национальной кухни и т.п.), не изученными в школьном курсе истории, а знакомыми лишь в общих чертах или вовсе не знакомыми. Читатель сталкивается с лингвистической традицией, характерной для эпохи и страны создания текста (неожиданные метафоры, цитации, ссылки, умолчания и др.). Читающему русский перевод иноязычного текста необходимо понять замысел автора, опосредованно переданный переводчиком, и войти в культурно-исторический контекст. Ясно, что это возможно только тогда, когда школьники обладают широким «фоновым» знанием, которое «принадлежит страноведению; …это вся совокупность сведений культурно- и материально-исторического, географического и прагматического характера» [7, с. 27]. В содержание комментария учителя, таким образом, войдёт этнокультурный фон.

2. Художественный текст – это особая форма коммуникации, и понятие информации в ней отличается от понятия информации в естественной человеческой коммуникации. В художественном тексте информативность носит эстетический характер. Художественный текст – это «сложно построенный смысл» [6, с. 19], эстетический объект, формирование целостного образа которого в сознании реципиента зависит от того, насколько последний смог интегрировать и синтезировать чувственные данные, полученные в результате диалогического общения с автором.

Эстетическая задача художественного текста обусловливает семантическую ёмкость его единиц, обилие коннотаций, экспрессивно-образную организацию, метафоричность, специфику синтаксического строя. В связи с этим наблюдаются следующие сдвиги в восприятии школьниками художественного текста: во-первых, считая такой текст чрезмерно интеллекуализированным, недостаточно искушённые читатели отказываются его воспринимать, так как не хотят разбираться в хитросплетениях авторской мысли.

В ходе нашего эксперимента старшеклассникам было предложено выбрать для анализа один из 6 текстов: отрывки из произведений «Искренне ваш Шурик» Л.Е. Улицкой, «Воспоминания» А.И. Цветаевой, «Географ глобус пропил» А.В. Иванова, «Столетник» А.И. Куприна, «Над городом» И.А. Бунина и «Погром» М.А. Горького. Наиболее метафоричным, по нашему мнению, и сложным в плане семантического развёртывания и синтаксического оформления является текст А. Цветаевой – описание детский впечатлений от ожидания Пасхи («*Пасхальная ночь!*») [11, с. 63]. Его выбрали лишь 15% испытуемых, поясняя свой отказ работать с данным текстом именно его «сложностью», «наличием длинных предложений», «непонятными фразами».

Во-вторых, эстетичность художественного текста способна вызывать ответную эмоциональную реакцию обладающих эмпатией читателей, к разряду которых можно отнести далеко не всех школьников. Не имеющие опыта духовных переживаний и привыкшие к облегчённой коммуникации в сфере повседневного реального и виртуального общения, современные школьники без помощи квалифицированного читателя не всегда могут понять эмоции автора, выраженные через переносные употребления слов и фигуры речи, позволяющие языковой личности писателя реализоваться в тексте.

Отсюда следует важный ***методический вывод***: понимание смысла художественного текста возможно тогда, когда читающий способен к «вчувствованию», умеет смотреть на реальность глазами другого, может в своём сознании проделывать путь, сходный с тем, что прошёл создатель текста. Об этом писал А.А. Потебня, когда указывал, что «понимание есть повторение процесса творчества», «в понимающем происходит нечто по процессу, то есть по ходу, а не по результату совпадающее с тем, что происходит в самом говорящем», и «мы можем понимать произведение настолько, насколько мы участвуем в его создании» [8, с. 76–82].

Воспитательная задача школы заключается, помимо прочего, в создании условий для развития эмпатии подростков, а учитель, работая над текстовоспринимающей деятельностью школьников,

должен способствовать процессу «вчувствования» учащихся за счёт влияние на эмоциональную сферу и творческое воображение, стимулирование через яркое педагогическое слово учителя, визуализацию и др.

3. В художественном тексте фактуальная информация часто связывается с сюжетом и прямым смысловым развёртыванием. Однако особый интерес читателей составляет концептуальная информация, отражающая авторскую позицию, и, конечно, подтекстовая, скрытая, передающая имплицитные смыслы через намёки, аллюзии, умолчания, аллегории, парцелляции и другие приёмы. Автор, предвидя возможность достройки художественного текста читателем, с одной стороны, даёт нам некоторую свободу в интерпретации, а с другой – оставляет в тексте некие «сигналы», способные управлять познавательной деятельностью реципиента. Н.С. Болотнова называет их регулятивными средствами, которые руководят процессом восприятия на основе соотнесенности с общей целевой программой текста, стимулируют психологические импульсы, вызывают «лирические эмоции» и актуализируют определенные кванты знания в сознании адресата [3, с. 109]. Однако текстовоспринимающая деятельность школьниками затруднена именно вследствие неумения видеть и осмысливать регулятивные структуры текста.

В ходе экспериментального исследования учащиеся выполняли анализ художественного текста в тестовой форме. Значительное количество ошибочных интерпретации текста было связано с неумением видеть в тексте регулятивные структуры: 40% испытуемых затруднились в определении авторской интенции при использовании автором стратегии имплицитного типа, 38% не обратили внимание на специфику авторского словоупотребления при оценке образа героя, 24% дали неправильное толкование текстовым метафорам, 16% ошиблись в определении ключевых слов текста.

Методический вывод: важной задачей следует считать поиск эффективных методик обучения анализу регулятивных структур текста. Средством реализации такого подхода на уроках русского языка является приём медленного семантического прочтения. Начинать его можно с выразительного чтения художественного текста учителем. Наши многолетние наблюдения показывают, что даже те подростки, которые не любят читать художественную литературу, легко входят в процесс анализа текста и испытывают интерес к нему после прослушивания выразительного чтения учителем. На следующем этапе семантического прочтения художественного текста следует выделить ракурс анализа. Предположим, чтение отрывка из романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» (сцена на балу, 22 мая) можно связать с изучением роли невербальных средств общения.

Каждая строка текста содержит авторские сигналы, описывающие ситуацию через невербальные структуры, воспринимаемые героями и читателем: «*хохот и шушуканье», «неверные шаги», «мутно-серые глаза»,* хриплый «дишкант», самоперебивы и паузы в речи и др. Семантическое прочтение позволяет не просто познакомиться с текстом, но и выявить регулятивы, ответить на вопрос «*Почему автор так сказал? Что за этим стоит?*». И вот тогда читатель может увидеть смысл и понять то, что упустил при первичном восприятии. При этом, как пишет А.П. Забровский [5, с. 90], «возникает новая форма произведения, которая не видна при непосредственном наблюдении, но появляется при повторном прочтении текста (а именно художественного текста, цельность которого не сближена со знаковой последовательностью) и тем более при его анализе».

5. Каждый конкретный художественный текст живёт в огромном мире других текстов, он «несет смысл прошлых и последующих культур, он всегда на грани, он всегда диалогичен, так как всегда направлен к другому...» [2, с. 86]. Авторы пишут о сходных проблемах, поэтому идеи текстов перекликаются, близки их смысловые компоненты. Р. Барт, характеризуя понятие интертекстуальности, писал: «Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат» [цит. по 10, с. 192].

Полноценное диалогическое понимание текста возможно тогда, когда читающий видит скрытый диалог между текстами, авторами. В практике обучения старшеклассников анализу художественного текста есть опыт раскрытия интертекстуального взаимодействия текстов. В частности, учащимся предлагается охарактеризовать определённую тему в творчестве разных авторов или дать сравнительную характеристику героям разных произведений. Однако, на наш взгляд, работа над интертекстуальностью ещё не нашла своего достойного места в школьном обучении текстовой деятельности. Об этом свидетельствуют и факты непонимания школьниками сути задания части «С» ЕГЭ по русскому языку, когда экзаменуемый должен написать сочинение по прочитанному тексту: выявив проблему и авторскую позицию, сформулировать собственное мнение и подкрепить его ссылкой на читательский опыт. Затруднения учащихся связаны с не только узостью читательского кругозора, но и с его неупорядоченностью и неумением видеть межтекстовые связи. Интересны в этом плане данные нашего эксперимента. Учащимся было предложено выбрать задание после прочтения текста: анализ по вопросам, сочинение любого жанра, выполнение иллюстрации. К анализу текста по вопросам прибегли 83,3%, к сочинению на основе прочитанного – 28,3%. Отказ писать сочинение испытуемые мотивировали именно трудностью задачи

приведения аргументов на основе читательского опыта. Из написавших 23,5% справились с этой задачей.

Методический вывод: анализ текста должен осуществляться во вскрытии его взаимосвязи с другими текстами, следует учить детей в определении смысла текста опираться на знание других текстов и ассоциативные связи, которые устанавливаются между ними. Понимание интертекстуальных связей как связей диалогических позволит читателю стать полноценным участником диалога эпох и культур.

6. Глубина понимания текста сопряжена с личностными особенностями читателя, с характером его восприятия, с внутренней моделью мира читателя и его осознанием собственной активной роли в диалоге «автор – текст – читатель». Однако, как показывают данные анкетирования «Как мы читаем художественный текст», проведённого в рамках нашего исследования, лишь 27% школьников думают об авторе как о личности, 35% интересуются его биографическими; 27% пытаются понять авторские эмоции, 54% интересуются мотивом автора, побудившим его написать произведение, 15% осознают чтение как форму общения. Следовательно, учащиеся не осознают художественный текст как коммуникативное пространство, далеко не все из них ориентированы на диалог с автором и текстом, что свидетельствует о невысоком уровне читательской культуры и грамотности выпускников средних школ.

Методический вывод: школьник-читатель должен научиться исполнять роль активного участника диалога, готового к движению навстречу автору и умеющего использовать приёмы семантического и рефлексивного чтения, выделения смысловых опор при чтении, самопостановки вопросов, выдвижения гипотез, приёмы осмысления проблемных ситуаций в тексте, восполнения смысловых и лексических лакун текста и др.

Библиографический список

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

2. *Библер В.С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.

3. *Болотнова Н.С.* О связи регулятивной и концептуальной структур поэтического текста // Вестник ТГПУ. Серия: Гуманитарные науки (Филология). – 2006.– № 5. – С. 108–113.

4. *Болотнова Н.С.* Основные понятия и категории коммуникативной стилистики текста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://library.krasu.ru/ft/ft/_articles/0070155.pdf (дата обращения: 28.10.2013).

5. *Забровский А.П.* О некоторых методологических подходах в вопросах восприятия // Вестник ЦМО МГУ. Литературоведение. Анализ художественного текста. – 2012. – № 2. – С. 89–93.

6. *Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. – М., 1970. – 384 с.

7. *Моисеева И.Ю., Махрова Е.И.* Лингвистические и экстралингвистические причины неадекватности понимания текста // Вестник ОГУ. – 2009. – № 5. – С. 22–28.

8. *Потебня А.А.* Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка. Лекция восьмая // Русская словесность. Антология. – М., 1997. – С. 76–82.

9. *Стриженко А.А.* Коммуникативные параметры художественного текста // Филология и человек. – 2011. – № 4. – С. 19–30.

10. Текст: теоретические основания и принципы анализа / под ред. К.А. Роговой. – СПб.: Златоуст, 2011. – 464 с.

11. *Цветаева А.И.* Воспоминания. – М.: Советский писатель, 1983. – 767 с.

УДК 37.013

Смолонская Анна Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
sergiusav@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ

В статье поставлена задача представления психолого-педагогических подходов к формированию социально-правовых компетенций у особых детей. Отмечено, что особые дети относятся к числу наиболее социально уязвимых, поэтому пристальное внимание должно быть уделено социальной поддержке детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Данные аспекты существенно определяют развитие личности особого ребенка, поскольку в современных условиях обучение осуществляется преимущественно инклюзивно.

Ключевые слова: *интеграция, дети с ограниченными возможностями здоровья, правовые компетенции, правовое просвещение, психолого-педагогическая поддержка, соблюдение прав, сотрудничество, социальная компетентность, формирование компонента жизненной компетенции, формирование правовых компетенций.*

Политические, экономические, социальные изменения, которые происходят в современном российском обществе, отражаются, прежде всего, на детях. Последствием данных изменений является тенденция роста деструктивных явлений, таких как: жестокость, повышенная агрессивность, отчужденность, тревожность, коммуникативные нарушения, которые имеют свои истоки уже в дошкольном детстве.

Дети с ограниченными возможностями здоровья относятся к числу наиболее социально уязвимых детей, поэтому особое внимание должно быть уделено социальной поддержке детей находящихся в трудной жизненной ситуации [5, с. 5].

Различные аспекты формирования академических и жизненных компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья исследуют Е.Л. Гончарова, Е.А. Екжанова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, В.О. Скворцова, Е.А. Стребелева и др.

Только полноценно развиваясь в поле своей культуры, особый ребенок может получить полезные для него знания, умения и навыки, достичь жизненной компетенции, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском сообществе. Компонент «жизненной компетенции» рассматривается в структуре образования детей с ограниченными возможностями здоровья как овладение знаниями, умениями и навыками, уже сейчас необходимыми ребенку в обыденной жизни. Если овладение академическими знаниями, умениями и навыками направлено преимущественно на обеспечение его будущей реализации, то формируемая жизненная компетенция обеспечивает развитие отношений с окружением в настоящем. При этом движущей силой развития жизненной компетенции становится также опережающая наличные возможности ребенка интеграция в более сложное социальное окружение. Обществознание при этом рассматривается, как практика жизни в социуме, как овладение первоначальными представлениями о социальной жизни. Овладение первоначальными знаниями о человеке предполагает овладение следующими компетенциями: о жизни; здоровье, доме, семейных и профессиональных ролях, правах и обязанностях, общекультурных ценностях и моральных ориентирах, задаваемых культурным сообществом ребенка и др. То есть, развитие самого «особого» ребенка в контексте культурных ценностей открывает ему возможность осмысления собственного существования, задает ориентиры для реализации личных устремлений, пробуждает стремление, а во многих случаях и готовность, взять на себя посильную ответственность за близких, занять активную жизненную позицию в сообществе [6, с. 10–15].

Интеграция детей с ограниченными возможностями в систему общего образования предполагает:

– решение проблемы дискриминации в отношении детей с ограниченными возможностями;

– предоставление равного доступа к обслуживанию детям с учетом Стандартных правил обеспечения равных возможностей для инвалидов (резолюция 48/96 Генеральной Ассамблеи ООН);

– пересмотр вопроса о направлении особых детей в школы-интернаты и применения этой меры лишь в том случае, если это соответствует наилучшим интересам ребенка;

– предоставление детям с ограниченными возможностями равных возможностей в области образования [4, с. 27].

Интеграция, направленная на ребенка, обеспечивает инклюзивное образование (G. Feuser, 1997), которое заключается в следующем. Предполагается обучение всех детей, которые находятся на разных уровнях актуального развития и в соответствии со своими компетенциями, особенностями развития восприятия, мышления, поведения. В связи с этим педагог должен стремиться развивать восприятие, познание и поведение особых детей без социальной изоляции в условиях общего образования [9].

Проблема формирования социально-правовых компетенций особых детей – важная психолого-педагогическая проблема, решение которой затрагивает насущные вопросы общества и образования.

© Смолонская А.Н., 2013

В соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основой общеобразовательной программы дошкольного образования», раздел «Социализация» входит в содержание психолого-педагогической работы по освоению детьми образовательных областей [7]. Однако данный раздел имеет теоретическую, но не имеет практической разработанности.

«Социальная компетентность» ребенка дошкольного возраста (О.Ф. Борисова, 2009), понимается как интегральное качество личности ребенка, позволяющее ему, с одной стороны, осознавать свою уникальность и быть способным к самопознанию и самоизменению, а с другой – проявлять себя частью коллектива, общества, уметь выстраивать отношения и учитывать интересы других людей, брать на себя ответственность и действовать на основе общечеловеческих и национальных ценностей [1].

Наиболее активно взгляды, жизненные позиции, типичные мотивы поведения личности формируются в дошкольные годы (Н.Ю. Ган, 2002). От того, какое понимание права и отношение к нему вырабатывается в этот период становления личности, во многом зависит и последующее поведение человека в правовой сфере. Через распространение правовых знаний, выработку положительного отношения к правовым требованиям и на основе этого к формированию правовых убеждений и готовности действовать в направлении правовых требований – единственно верный путь к правовому воспитанию старших дошкольников. Однако в обществе не всегда создаются соответствующие условия, в которых ребенок может развиваться как полноценный и полноправный член общества и одновременно сохранять свою индивидуальность и уникальность [2].

Развитие ребенка с ограниченными возможностями осуществляется как процесс постоянного взаимодействия и взаимовлияния такого ребенка и окружающей социальной среды. Отношение общества к ребенку во многом определяется тем, насколько его поведение соответствует социальным ожиданиям. Поведение ребенка в значительной степени обусловлено позицией, которую он занимает в обществе, его социальным статусом и социальными ролями. Сам процесс выделения различных проблем или характера ограничений в возможностях детей предполагает, что внешние обстоятельства, в которых они находятся, или состояние здоровья не соответствуют определенным, принятым в данном обществе нормам. На практике осознанно или неосознанно происходит оценивание индивидов по признаку соответствия или несоответствия норме, которая и определяет данные границы [8, с. 35–36].

В то время как большинство людей могут научиться социальным умениям при минимальном обучении, дети с ограниченными возможностями нуждаются в систематическом обучении данным навыкам. Одним из главных факторов, определяющих характер интеграции таких детей в общество, является не уровень развития, а личностные качества ребенка с ограниченными возможностями. Задача развития необходимых личностных качеств должна решаться посредством повышения личностного статуса ребенка, формирования адекватной самооценки, адекватного отношения к своему нарушению, перцептивным и интеллектуальным возможностям и, в соответствии с этим, возрастания уровня притязаний, активизации жизненной позиции, формирования уверенного поведения.

Главная задача взрослых при таком подходе заключается в формировании у детей социально-правовых компетенций; их приобретение выступает средством решения конкретных жизненных ситуаций.

Проблеме формирования правовых компетенций на основе положений Конвенции ООН о правах ребенка посвящены исследования М.С. Алешиной, С.М. Вялковой, Н.Ю. Ган, Л.Г. Голубевой, О.И. Давыдовой, Т.А. Дапнилиной, Т.А. Дедушкиной, Т.Н. Дороновой, Н.А. Дорохиной, С.В. Ерофеевой, А.Е. Жичкиной, Р.А. Жуковой, Н.Г. Зеленовой, Л.Е. Осиповой, Е.В. Соловьевой, Н.М. Степиной, Т.А. Шарыгиной и др.

Формирование правовых компетенций у особых детей старшего дошкольного возраста является сложным процессом, поскольку сложность заключается, прежде всего, в абстрактности самого понятия «право», которое ребенку дошкольного возраста с ограниченными возможностями трудно осознать, в тоже время раннее правовое воспитание способствует общему социальному развитию ребенка, созданию условий для формирования его правосознания и поведения. Формирование правовых компетенций в дошкольном образовательном учреждении предусматривает отношение к ребенку с ограниченными возможностями и его родителям как партнерам в условиях сотрудничества. Роль педагога дошкольного учреждения как организующего начала по формированию правовых компетенций в системе «педагог–ребенок–родитель» заключается не только в формировании у детей элементарных представлений о правилах поведения, правах и обязанностях, но и в создании условий для их практической реализации, как в дошкольном учреждении, так и в семье. При этом педагогическая тактика педагога должна строиться на убеждении и доброжелательном обсуждении проблемы.

Формирование правовых компетенции носит многоаспектный, поэтапный характер, предполагает психолого-педагогическую поддержку, направленную на решение следующих задач:

– изучение личностных особенностей ребенка и ситуации его развития;

– разработку совместно со специалистами и семьей ребенка оптимальной индивидуально ориентированной программы;

– реализацию индивидуальных и подгрупповых программ с включением в работу детей, родителей и педагогов образовательного учреждения;

– развитие способностей ребенка с ограниченными возможностями в реализации собственного потенциала во взаимодействии с окружением в наиболее значимых для него сферах жизнедеятельности;

– организацию и применение системы мер, направленных на социальное развитие особых детей, формирование правовых компетенций, нравственно-правовой устойчивости;

– содействие по созданию в учреждении обстановки психологического комфорта и безопасности личности, а также установлению гуманных отношений в социальной среде.

Полагаем, что целенаправленная работа по формированию правовых компетенций дошкольников, способствует созданию безбарьерной среды, процессу социализации, приобщению к культуре и общечеловеческим ценностям, особых детей. Учитывая особенности восприятия особых детей старшего дошкольного возраста, был подобран доступный для восприятия детей иллюстративный материал, с помощью которого можно было бы обсудить и закрепить представления о каждом положении Конвенции. Поэтапное формирование компетенций предполагает введение ребенка в проблематику прав ребенка; закрепление и уточнение полученных представлений (с использованием наглядного и иллюстративного материала); формирование личного отношения каждого ребенка, организованных в игровой форме ситуаций нарушения прав и адекватных способов поведения в них; закрепление полученных компетенций (права человека, права ребенка, обязанности, нарушение прав, право на жизнь, доброжелательное отношение и т. п.) в ролевых играх.

Психолого-педагогическая работа с детьми складывается из следующих направлений:

– цикл бесед: «Твои права»;

– непосредственная образовательная деятельность: в темах «Моя семья», «Дом, в котором ты живешь», совместная деятельность «В стране сказок», «Право-искусство добра и справедливости»;

– дидактические игры: «Чьи права нарушены?», «Назови права героев», «Выбери право», «Кто больше?», «Назови – не ошибись»;

– решение проблемных задач, поиск решений от своего имени или имени героя;

– подбор и чтение художественной литературы;

– игра-путешествие «Где живет человек?»;

– пропаганда здорового образа жизни – проект «Друзья здоровья»;

– реализация проекта «Моя малая Родина»;

– выставки детских работ, коллажи «Моя семья», «Вместе жить веселее» и т.д.

Работа с педагогическим коллективом предполагает ознакомление воспитателей с системой нормативного обеспечения прав детей на международном, федеральном и региональном уровне и подготовку педагогического коллектива к работе с родителями. Данное направление непосредственно связано с работой педагогического коллектива с родителями и включает изучение семей воспитанников, проведение работы по повышению правовой и психолого-педагогической культуры родителей, создание условий для формирования доверительных отношений родителей с педагогическим коллективом детского сада в процессе повседневного общения и специально-организованных мероприятий:

– составление социального паспорта групп, выявление семей «группы риска»;

– изучение международных и российских нормативных документов по правам ребенка и родителей;

– семинары-практикумы: «Приемы реализации системы работы в разных видах непосредственной образовательной деятельности»;

– педагогические советы: «Профилактическая, диагностическая и коррекционная работа по защите прав ребенка», «Воспитание правовой культуры у детей старшего дошкольного возраста»;

– диспут «Личностное понимание Конвенции»; деловая игра «Это право нужно знать и не нужно нарушать».

Повышение психолого-педагогической культуры родителей предполагает:

– консультации: «Какие права ребенка нарушаются чаще всего», «Индивидуальное пространство ребенка дома», «Мой папа – самый лучший»;

– родительские собрания: «Ответственность родителей за воспитание и развитие ребенка», «Повышение правовой культуры родителей» (с приглашением юриста), «Здоровый образ жизни ребенка в семье»;

– реализацию проекта «День матери»;

– неформальные беседы: «Что изменилось во взаимоотношениях с ребенком», «Авторитет родителей»;

– создание копилок семейной мудрости;

– конкурсы рисунков: «Мой лучший друг», «Имею право!», фотовыставка «Поляна детства»;

– проведение благотворительной акции для детей из детского дома «Подари ребенку книгу».

Кроме того, работа дошкольного образовательного учреждения социальными ведомствами предполагает:

– взаимодействие с органами опеки попечительства, социальной защиты, в ходе которого разрешаются ситуации нарушения прав детей;

– комиссией по делам несовершеннолетних;

– взаимодействие с поликлиникой с целью комплексного изучения детей.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что данные направления работы наиболее эффективно могут быть реализованы только при осуществлении комплексного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Формирование правовых компетенций способствует нравственному становлению личности особого ребенка, формированию этических представлений, гуманных взаимоотношений, помогает привить уважение к себе и окружающим людям, адекватно оценивать свои действия и поступки, разрешать возникающие споры и конфликты.

Библиографический список

1. *Борисова О.Ф.* Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста: Дис. … канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 201 с.

2. *Ган Н.Ю.* Педагогический мониторинг процесса правового воспитания старших дошкольников: Дис. … канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 218 с.

3. *Доронова Т.Н.* Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями. – М., 2002. – 120 с.

4. Заключительные замечания комитета по правам ребенка / Управление Верховного Комиссара ООН по правам человека. – М: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2006. – 50 с.

5. Знакомим дошкольников с Конвенцией о правах ребенка / авт.-сост.: Е.В. Соловьева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, Н.М. Степина – М.: АРКТИ, 2004. – 88 с.

6. *Малофеев Н.Н.* Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6–22.

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 ноября 2009 г. № 655 «Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основой общеобразовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minobr.astrobl.ru/documents/133.

8. *Скворцова В.О.* Социальное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос-Пресс, 2006. – 160 с.

9. *Feuser G.* Inclusive Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-thesis-e.html.

УДК 371.4

Гундорова Ирина Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
gundorova.i@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОГРАММЫ «УРОКИ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ» ПО ФОРМИРОВАНИЮ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВАРИАТИВНЫЕ ФОРМЫ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ И РОДИТЕЛЯМИ

Трудности семьи в решении проблем нравственного воспитания детей, значимость телевидения в жизни ребенка, инновационные преобразования в сфере дошкольного образования вызвали необходимость разработки программы по формированию нравственных качеств старших дошкольников через вариативные формы работы с детьми и родителями.

Ключевые слова: *нравственное развитие, нравственные качества, вариативные формы работы с детьми и родителями, совместная деятельность педагога с детьми, просмотр и обсуждение мультфильмов.*

Рассматривая нравственное развитие ребенка как важнейший компонент целостного развития личности, нельзя не задумываться о формировании его нравственных качеств, нравственного поведения.

Ни один взрослый не станет отрицать интереса детей к мультипликационным фильмам. Однако родителями и педагогами, как правило, не учитывается их воспитательный потенциал.

Вместе с тем, использование мультипликации в воспитательной работе с детьми является одним из эффективных средств безболезненного взросления детей, постепенного вхождения их в мир взрослых, что в значительной мере составляет содержание проблемы преемственности.

Программа «Уроки мультипликации» построена на совместном просмотре мультипликационных фильмов российского (советского) производства, признанных во всем мире самыми умными, добрыми и мудрыми фильмами для детей. Возникающее в результате просмотра отечественных мультфильмов «эмоциональное поле» является благоприятным для педагогического воздействия на нравственный мир ребёнка.

Занятия по данной программе позволяют дошкольнику задуматься о нравственных качествах, научиться отличать хорошее от плохого, сравнивать себя с мультипликационными героями.

Умение соотнести себя с героем мультфильма – очень важный этап в развитии самосознания ре-

© Гундорова И.В., 2013

бёнка. С одной стороны, когда ребёнок сочувствует и сопереживает персонажу мультфильма, это рождает в его душе самые разные новые чувства: сострадание, желание быть добрым и мужественным, наказать обидчика, уверенность, что и ты можешь одержать победу и быть счастливым. С другой стороны, сравнение – это одна из тех логических операций, которая лежит в основе мышления ребёнка. Осуществляя сравнение себя с персонажами мультфильмов, ребёнок нередко приходит к выводу о том, в чём он их превосходит и к чему ему ещё надо стремиться.

Следовательно, просмотр мультфильмов может служить для дошкольников настоящей энциклопедией нравственности, своеобразным «сводом» моделей поведения в различных ситуациях, если педагог ставит детей перед необходимостью высказывать свои оценочные суждения, мотивировать свою точку зрения, обосновывать свое отношение к увиденному.

Для изучения и формирования в рамках программы были выбраны те качества и отношения, которые знакомы, понятны дошкольникам, а именно:

– отношение к людям (добрый – злой, отзывчивый – бездушный, вежливый – грубый, заботливый – эгоист, самолюбивый);

– отношение к труду (трудолюбивый – ленивый);

– правдивость (правдивый – лживый);

– смелость (смелый – трусливый).

Объекты программы: воспитанники дошкольного учреждения 6–7 лет; семьи воспитанников; педагогический коллектив дошкольного учреждения.

Особенности программы:

1. Содержание программы реализуется в совместной деятельности детей с педагогами и родителями.

2. Совместная деятельность включает в себя все основные виды деятельности, свойственные старшему дошкольному возрасту, но с обязательным просмотром мультипликационных фильмов и последующим обсуждением поступков героев.

3. Программа может быть использована не только в работе с детьми старшего дошкольного возраста, но и учащимися начальных классов при организации внеурочной деятельности. Она будет интересна педагогам дополнительного образования, руководителям детских кружков, студий.

Цель программы: формирование нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста.

Цель конкретизируется в следующих основных **задачах:**

1. Закреплять знания детей о нравственных качествах личности, парности этих качеств (добрый – злой и т.п.). Обогащать и активизировать речь детей за счет слов, обозначающих различные качества личности. Учить самостоятельно подбирать слова-синонимы к основным качествам, понимать их значение.

2. Учить детей анализировать поступки героев мультфильмов, побуждать их высказывать свои суждения по поводу увиденного, делиться своими чувствами, настроением.

3. Развивать эмпатию, способность понимать эмоциональные состояния героев мультфильмов, взрослых и сверстников и сопереживать им.

4. Способствовать формированию положительных качеств у дошкольников в игре и в повседневной жизни.

5. Формировать у детей негативное отношение к проявлению негативных качеств, находить пути их преодоления.

6. Способствовать полноценному развитию личности ребенка через самовыражение и творчество.

7. Повышать родительскую компетентность в воспитании ребенка.

Актуальность программы состоит в следующем:

1. Нравственное воспитание является стержнем приобщения ребенка к культуре, моральным ценностям современного общества (Р.С. Буре, С.А. Козлова, В.И. Логинова и др.). С его помощью обеспечивается овладение нормами и правилами взаимодействия с природой и окружающими людьми, что и составляет суть культуры. Если ребенок активно развивается в нравственном плане, то его вхождение в мир культуры (а также его трудовое, умственное, эстетическое воспитание) происходит значительно легче.

2. Современные родители испытывают наибольшие трудности при решении вопросов этического порядка. В условиях нестабильности в стране многие взрослые сами утратили моральные ориентиры и не всегда представляют себе, что, когда и как следует формировать у детей определенного возраста (В.В. Абраменкова, И.С. Артюхова, Л.В. Байбородова и др.). Программа позволяет восполнить этот пробел, определив цель, задачи, основное содержание, методы и средства реализации программы.

3. В старшем дошкольном возрасте ведущим становится личностное общение, когда ребенок стремится обсудить с взрослым проблемы, связанные с эмоциональным, нравственным миром людей, с их поступками, переживаниями (М.И. Лисина). Однако, в силу особенностей детского восприятия телевизионной информации (фрагментарности восприятия и наивного реализма), отсутствия жизненного и эстетического опыта эмоции, пережитые во время просмотра мультфильма, часто остаются неосмысленными. В домашних условиях присутствие близкого взрослого при просмотре ребенком мультфильмов просто необходимо, чтобы помочь ему осознать свои впечатления, развивать в нем так называемое думающее восприятие (Л.М. Баженова, Ю.Тюнников, М. Мазниченко и др.).

4. Близкие взрослые зачастую не знают, чем занять ребенка дома, как развить у него те или иные

способности, где найти время для занятий с детьми. Программа предлагает широкий спектр видов деятельности, основанных на материале просмотренных мультфильмов, что оказывает влияние на повышение компетентности родителей в вопросах воспитания и развития ребенка-дошкольника.

Программа построена на основе следующих **принципов:**

1. Максимальное использование возможностей сенситивного периода в нравственном становлении личности ребенка.

2. Принцип гуманистической ориентации воспитания, требующей уважительного отношения к ребенку и родителям, добровольности их включения в ту или иную деятельность.

3. Принцип личностно-ориентированного подхода в воспитании детей старшего дошкольного возраста, позволяющий учитывать точку зрения ребенка, его чувства и эмоции.

4. Принцип развития ребенка в деятельности, в результате чего обогащается его практический опыт нравственного поведения.

5. Принцип интеграции просмотра и анализа мультипликационных фильмов с другими видами деятельности, привлекательными для старшего дошкольника. В программе используются игры-драматизации и дидактические игры, пластические этюды на различение эмоций и др., что позволяет каждое занятие сделать поучительным и интересным.

6. Принцип систематичности и последовательности. При планировании работы с детьми и родителями выделяются темы, устанавливается последовательность их раскрытия. Определяется содержание каждой темы, продумывается их взаимосвязь.

7. Принцип единства подходов к воспитанию ребенка в дошкольном учреждении и семье, исключающий назидание, навязывание нравственных оценок, норм поведения, предоставление ему права выбора допустимых образцов поведения.

Программа предполагает использование следующих **форм и методов работы:**

– совместный просмотр мультипликационных фильмов и дальнейшее их обсуждение;

– совместную деятельность родителей и детей в рабочей тетради;

– проблемные ситуации и беседы;

– игры-инсценировки, дидактические игры;

– пластические этюды на выражение основных эмоций;

– рисование, лепку, ручной труд; словесное творчество детей;

– проектную деятельность;

– игры-соревнования и викторины.

Ожидаемые результаты:

– формирование у дошкольников достаточно устойчивых нравственных качеств**.** Дети не только имеют знания и представления о нравственных качествах, но и активно проявляют их в своих поступках и поведении;

– создание обогащенной предметно-развивающей среды;

– повышение родительской компетентности в вопросах воспитания и развития ребенка;

– наблюдения за ребенком в различных видах деятельности становится для родителей источником новых, подчас неожиданных знаний о нем. Взаимодействуя с ребенком, родители начинают лучше его понимать и чувствовать, замечают изменения в его развитии, что, безусловно, способствует сплочению семьи.

Библиографический список

1. *Абраменкова В.В.* Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 3–16.

2. *Баженова Л.М.* Психологические особенности восприятия фильмов и телевизионных передач младшими школьниками // Начальная школа. – 1995. – № 11. – С. 8–11.

3. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

4. *Бондаревская Е.В., Крупеня З.Б.* Исследование особенностей оценочных суждений старших дошкольников // Советская педагогика. – 1970. – № 12. – С. 56–66.

5. *Гундорова И.В.* Формирование нравственной оценки телевизионной информации у младших школьников: Дис. … канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 209 с.

6. *Гундорова И.В.* Ребенок у экрана телевизора. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 38 с.

7. *Каменская В.Г.* Информационные свойства жизненной среды современного дошкольника // Дошкольная педагогика. – 2001. – Зима. – С. 6–9.

8. *Козлова С.А.* Нравственное воспитание детей в современном мире // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 9. – С. 98–101.

9. *Никольская И.М., Грановская Р.М.* Психологическая защита у детей. – СПб. : Речь, 2000. – 352 с.

10. *Печинкина О.* Медиаобразование дошкольников: несколько советов родителям // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 2. – С. 126–132.

11. *Смирнова Е.* Ребенок у экрана // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 7. – С. 90–93.

12. *Тюнников Ю., Мазниченко М.* Воспитываем дошкольника как читателя и зрителя // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – С. 31–38.

13. *Челышева И.* Ребенок в мире медиа: роль семьи в освоении медиаграмотности // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 2. – С. 13–22.

УДК 159.942; 37.01

Рябова Наталия Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
rianata_1@mail.ru

СЧАСТЬЕ КАК ЖИЗНЕННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ГДЕ УЧАТ СЧАСТЬЮ?

Статья посвящена счастью как жизненной компетентности и описывает опыт обучения счастью за рубежом. Поддерживается идея о том, что образование может и должно преодолеть эволюционно отягощенную агрессивную ментальность. Счастью надлежит учиться и выходить на уровень общечеловеческой компетентности.

Ключевые слова: *счастье, жизненная компетентность, эволюционно-кибернетическая теория счастья, агрессивное мышление, панорамный ум.*

Девиз образования ООН – «Учить жить». Прагматики утверждают: цель любого общества – наибольшее счастье для наибольшего числа людей. В определенном смысле «счастье» синонимично «качеству жизни», «удовлетворенности жизнью», «самореализации» как максимальному стремлению ощущать бытие, стремлению к полноте жизни. В ходе эволюции у человечества не сложились твердые генетические предпосылки к гармонии и счастью, так как агрессивно реагирующий и оперативно действующий «узкий ум» был условием выживания доисторических индивидуумов. Вывод очевиден: счастью надлежит учиться и выходить на уровень компетентности.

До недавних пор педагоги и психологи практически не задавались этим вопросом, полагая, что ответ на него очевиден. Для педагогов главной задачей выступало привитие формирующейся личности одобряемых обществом качеств – трудолюбия, честности, дисциплинированности и пр., обладание которыми само по себе должно обеспечить правильное поведение, и, как следствие, душевное благополучие. Задача психологов состояла в том, чтобы избавить человека от душевных невзгод («Истинное счастье – вещь отрицательная: она состоит в отсутствии бедствий», как говорил Пьер Бауста).

Единственной страной в мире, где мерилом развития страны является Валовое Национальное Счастье (ВНС) в отличие от Валового Внутреннего Продукта (ВВП), является государство Бутан в Гималаях между Китаем и Индией. Для руководства страны счастье народа важнее процентов валового внутреннего продукта, они развивают экономику в соответствии с традиционными ценностями: семья, культура, природа, буддийская религия. В расчет ВНС заложены 9 параметров: уровень жизни, образование, разнообразие и жизнеспособность экосистем, жизнеспособность и разнообразие культуры, затраты и баланс времени, качественная система управления, жизнеспособность сообщества и эмоциональное благополучие. Около 70% населения считают себя счастливыми и среди наиболее приоритетных факторов счастья выделяют: уровень заработной платы, семью, здоровье, духовность, хорошее правление (власть). В стране нет коррупции, медицинское обслуживание и образование бесплатны. Система образования играет приоритетную роль в развитии страны. По мнению правительства, образование не должно быть «фабрикой по производству экономических животных», нет ничего дороже счастья и этому надо учить.

Проблема счастья всегда была одной из вечных проблем. *Философские* представления о счастье отличаются от *житейских* тем же самым, чем научное знание отличается от обыденного: большей степенью объективности, универсальности и систематизированности. Наши предки в самом понятии «счастье» закодировали состояние равновесия: «счастье» – это производное от «сейчасье», то есть в этимологическом смысле это состояние настоящего момента, когда ни прошлое, ни будущее не важны, а вся полнота жизни сконцентрирована в данном моменте, остановка времени означает остановку взаимодействия, а прекращение изменения – это равновесие. Люди всю жизнь ожидают счастья в будущем в виде материальных благ и удовольствий. Суть проблемы: вкладывая всего себя в «иметь» и переставая «быть», человек конфликтует с самой сутью жизни.

Во Вселенной нет понятия счастья и несчастья, как нет хорошего и плохого. Все происходящие события и вещи – нейтральны. Только мы наделяем их положительными или отрицательными качествами. По большому счету, все ценности прямо или косвенно направлены на сохранение отдельной особи, вида или общества в целом. С точки зрения *эволюции*, основной ценностью является приспособляемость, *пригодность* к жизни как способность выживать и воспроизводиться в имеющихся условиях.

В кибернетике пригодность достигается через контроль, т.е. способность учитывать отклонения от того целевого состояния, в котором система может оптимально выживать. Контроль учитывает текущую ситуацию и на основе причинно-следственных связей предсказывает эволюцию. Чем лучше контроль, тем больше пригодность организма. Эволюционно-кибернетическая теория счастья выдвинула гипотезу о том, что наличие трех ком-

© Рябова Н.М., 2013

понентов является необходимым и достаточным условием благополучия: материальная компетентность (обеспеченность ресурсами и возможностями), познавательная компетентность (образование в широком смысле слова, использование компьютеров) и субъективная компетентность (настройка на то, что человек компетентен и «держит ситуацию под контролем»). *Счастье* рассматривается как свидетельство о том, что индивидуум психологически приспособлен и сознательно контролирует отклонения от оптимального состояния. Люди счастливы, когда они контролируют ситуацию, т.е. когда они чувствуют себя в состоянии удовлетворять свои потребности и достигать своих целей [2].

Социологические исследования подтвердили базисный принцип эволюционно-кибернетической теории счастья. Изучались факторы, имеющие сильную положительную корреляцию со счастьем и был сделан вывод о том, что на практике счастье может быть осуществлено путем продвижения: благосостояния, образования, свобод, равенства, здоровья, личностного контроля, самореализации и взаимоотношений с близкими.

Наряду с известными предсказаниями гибели человечества есть и оптимистичный прогноз: к концу 21-го века человечество реализует свою многовековую мечту о счастье. Он основан на том, что человек – вид самый могущественный на Земле и биологически он прогрессивен, т.к. число «человеческих» клеток в мире больше, чем у любого другого вида, и в мире число несчастных людей достигло критической отметки. Условием выживания всего Человечества становится теперь не агрессивность, а спокойный, «*панорамный ум*» [1]. Несомненно, знания несут элементы панорамного мышления, которое присутствует в таких профессиях как, например, хоровой или симфонический дирижер, синхронный переводчик, авиадиспетчер, хирург. Человек обладает способностью «панорамно» мыслить, если он обладает живым и открытым умом, способен по-новому интерпретировать и применять знания, предвидит близкие и дальние последствия принимаемых решений, достойно преодолевает ситуации морального выбора и не теряет самообладания в экстремальных ситуациях. Важно отметить: такое мышление определенно имеет разные уровни развития, и потому его можно целенаправленно развивать. Значит, у счастья есть перспектива стать общечеловеческим уровнем компетентности.

Счастью уже учат, правда в названиях факультетов, курсов или уроков «счастью» нашли менее сенсационный эвфемизм: «жизненная компетенция», «курс благоденствия», «курс самопознания». Акцент сделан на самопознание и рефлексию. Суть одна: познай себя, выбери свой путь и отдай себя. Общие формируемые компетенции: повышение эмоциональной грамотности, различение моделей поведения, использование консеквенциального мышления, «навигация» эмоций; подключение интренсивной (внутренней) мотивации, связанной с *содержанием* деятельности; практика оптимизма; рост способности к сопереживанию, действию из благородных побуждений.

В некоторых странах счастью уже учат. Например, в США, в Гарвардском университете популярен новый «Курс Счастья». В Силиконовой долине традиционно высок уровень обучения, однако рост самоубийств достиг критических размеров. Исследования показали, что академизм школы оказывает негативное влияние на учеников уже с начальной школы, поэтому в Калифорнии был введен новый учебный предмет «Самопознание» (Self-Science).

Прежняя, консервативная система Британского образования руководствовалась простым принципом: «Жизнь – не страдание и не наслаждение, а дело, которое мы обязаны делать честно и довести его до конца». Сейчас в Кембридже образован «Факультет Благоденствия» (Department Of Well-being). В рамках национального проекта там был разработан курс Счастья на основе позитивной психологии (Мартин Селигман и др.). Экспериментальной базой был выбран престижный Веллингтон колледж. Школьников обучают, как стать счастливыми и преуспеть в будущей жизни, как следить за своим здоровьем, как контролировать свои настроения и душевное состояние. Один из способов – ведение «дневника благодарностей», куда учащиеся ежедневно записывают пять вещей, за которые они благодарны другим людям. Оказалось, что культивировать чувство благодарности – это чрезвычайно эффективная стратегия, позволяющая долгосрочно поддерживать чувство внутреннего удовлетворения и делать ощущение благополучия более интенсивным.

В экономической гимназии Гейдельберга (Германия) по два часа в неделю подростки также изучают предмет «Счастье». В программе курса указаны темы: «Душа», «Тело», «Общество», «Готовность к успехам» и «Позитивное мышление». Например, во вводной части ученикам рассказывают о разнице между субъективными представлениями и идеалом, а также о душевном благополучии. Там пишут рефераты, проигрывают сцены из жизни, а за «неуды» по «Счастью» можно остаться и на второй год.

По данным информационно-аналитического портала «SOCIUM» (2012 г.) философская категория «счастье» воспринимается подавляющим большинством российских студентов, прежде всего с *материальной стороны*. Большинство студентов считают, что для полного счастья им не хватает: «хорошей стипендии» (20,6%), «денег» (19,8), «свободного времени» (9,7). Им также не хватает: «уверенности в будущем» (2,9), «хорошего отношения

преподавателей» (2,6), «качественного образования» (1,4), «интеллекта» (1,4), «возможности себя реализовать» (1,4), «доступного бесплатного обучения» (0,9).

Социум и государство не могут относиться к вопросу счастья безразлично, потому что, если его нет, человек восполняет его азартом. Его природа и воздействия на человека определяются отношениями и ценностями в обществе. Отношения в социуме могут провоцировать азарт и бессмыслие, но другие отношения могут вернуть к ценностям счастья.

Политики и психологи некоторых стран, в частности США, обсуждают вопрос, не пора ли в традиционные отчеты о положении нации ввести новые индикаторы, отражающие степень общей удовлетворенности населения жизнью. Наша страна продолжает испытывать большие трудности. Достаточно сказать, что Россия всегда была в числе первых в мире по уровню алкоголизации населения, 17% детей рождается умственно неполноценными и достаточно «добрать» еще 1%, чтобы процесс генетического вырождения нации стал необратимым. Эти данные приведены здесь не для того, чтобы проиллюстрировать подмеченную И. Буниным отличительную черту русской нации – «умиление над собственной гибелью». Важно, что именно состояние «на краю» сигнализирует о возможностях роста. В идеале основная цель образования должна работать на общественную перспективу, т.е. на формирование тех норм поведения, личностных качеств, которые в данном поколении не сформированы. Счастью пора учить. Могло бы счастье как жизненная компетентность стать стержнем реформы образования в нашей стране?

Библиографический список

1. *Третьяков В.Н.* Панорамное мышление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.wikiznanie.ru/ru-wz/index.php, 2012.

2. *Heylighen F.*A Cognitive-Semantic Reconstruction of Maslow's Theory of Self-Actualization // Behavioral Science. – 1992. – № 37. – P. 39–58.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

Мазилов Владимир Александрович
доктор психологических наук, профессор
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
v.mazilov@yspu.org

ПРИНЦИП СОИЗМЕРИМОСТИ ТЕОРИЙ В ПСИХОЛОГИИ*

В статье обсуждается вопрос о кризисе психологии, предлагается уровневая трактовка кризиса. Предметом обсуждения является вопрос: существует ли в современной психологии несоизмеримость теорий, как это предполагает общественное сознание современных отечественных психологов и полагал Томас Кун. Утверждается принцип соизмеримости теорий, предлагается новая трактовка предмета психологии.

Ключевые слова: *психология, методология, предмет психологии, несоизмеримость, принцип соизмеримости теорий.*

Видимо, великий Карл Юнг был прав, утверждая, что время глобальных теорий в психологии еще не наступило. Хотя с тех пор прошло более полувека, ситуация принципиально не изменилась. Возможно, научным психологам стоит переменить ориентацию своих разработок – вместо попыток создания глобальной «супертеории» перейти к «нормальной» работе по упорядочению, соотнесению уже добытого знания. Представляется, что научная психология в полной мере еще не осознала реальных размеров того богатства, которое накоплено предыдущими поколениями научных психологов и действительно существует. Правда, для того, чтобы это осознать, необходимо изменение установки.

В психологии действительно накоплено огромное количество научного материала, выдвинуто множество гипотез и теорий, сформулировано много концепций. Главная проблема состоит в недостаточном реальном взаимном соотнесении различных подходов и теорий. Особенно важно подчеркнуть, что дело не только в «нежелании» психологов вступать в научную коммуникацию (что, заметим, тоже представляет собой немалую проблему), но и в отсутствии реального методологического аппарата, позволяющего произвести такого рода соотнесение. О разработке аппарата скажем несколько позже, а пока обратимся к проблеме отношения психологов к работам коллег.

Нами было проведено исследование, которое показало, что в этом отношении не все обстоит благополучно. Выявлено, в частности, что у исследователей доминируют установки на получение нового, оригинального научного продукта. Реальные интегративные установки выражены минимально. Наибольшую ценность в работах их коллег (в глазах самих исследователей) имеют позитивные ссылки на собственные работы и использование полученных результатов другими учеными. Интересно, что хотя реально интегративные установки выражены минимально, на уровне деклараций процессы интеграции в психологии самими психологами оцениваются чрезвычайно позитивно.

На пути интеграции есть, таким образом, существенные *психологические* препятствия, имеющие корни в представлениях психологов-исследователей. Главное состоит, собственно говоря, в необходимости изменения методологических установок самих психологов. Неявные, часто не осознаваемые самими исследователями представления о развитии психологической науки работают против интеграции. Поясним это. Согласно широко распространенным представлениям, развитие науки (в нашем случае – психологии), идет от частной теории к построению более общей. Таким образом, «более развитая» концепция «отменяет» («снимает», как часто выражаются в своих отчетах психологи-исследователи) предыдущую (в наших исследованиях, в которых принимали участие известные психологи, интервьюируемые приводят убедительные примеры, характеризующие их научное мировоззрение: теория Эйнштейна «обобщила» ньютоновскую физику, часто встречаются ссылки на гегелевскую модель развития через отрицание и т.д.). В результате научный психолог нацелен на создание общей «универсальной» теории. Известное описание Выготским пяти стадий «развития объяснительных идей» (при всей карикатурности) оказывается достаточно адекватным и для сегодняшней науки. В современной психологии доминирует установка на «поиск отличий» (заметим, эффективно поддерживаемая существующими научными нормами: даже от курсовой работы (не говоря уже о диссертациях) требуется научная новизна, в результате чего очень легко употребляется слово «впервые»), что в немалой степени способствует чисто «вербальному» творчеству (вспомним Гете: «Из голых слов, ярясь и споря, возводят здания теорий…»). Психологи привыкают рассматривать работы других лишь как предшествующие осуществлению «собственного» синтеза. Чтобы описанное не показалось сгущением красок, приведем фрагмент из

* Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 12-06-00320.

© Мазилов В.А., 2013

другой статьи А.В. Юревича. Прошлое психологии «обычно предстает как скопление ошибок, нагромождение артефактов, паутина тупиковых направлений исследования или, в лучшем случае, как беспорядочное накопление феноменологии, которое по отношению к психологии грядущего призвано сыграть ту же подготовительную роль, какую философия сыграла по отношению к науке. Именно в силу такого отношения к прошлому психологическое знание не кумулятивно, а любое новое направление психологической мысли уверенно отметает все предыдущие, видя в них только «кладбища феноменологии», фон для оттенения своих достоинств и иллюстрации чужих ошибок» [3, с. 13].

По нашему мнению, прежде всего, необходимо преодолеть одно существенное психологическое препятствие. Связано оно, как ни покажется странным, с тем методологическим влиянием, которое оказали на сознание многих современных психологов-исследователей работы знаменитого методолога науки Томаса Куна. Мы имеем в виду широкий резонанс, который получили известные высказывания выдающегося историка и философа науки о несоизмеримости научных теорий. (Ниже будут приведены цитаты из классической работы Т. Куна. Курсив в этих цитатах везде мой – *В.М.*).

Идея несоизмеримости теорий была взята на вооружение и широко использовалась другим философом и методологом науки Полом Фейерабендом, но в сознании современных психологов именно Кун представляется идеологом *несоизмеримости теорий.* Так, предоставим слово Т. Куну. «Мы уже рассмотрели несколько различных причин, в силу которых защитникам конкурирующих парадигм не удается осуществить полный контакт с противоборствующей точкой зрения. Вместе взятые эти причины следовало бы описать как несоизмеримость *предреволюционных* и *послереволюционных* нормальных научных традиций, и нам следует здесь только кратко резюмировать уже сказанное. Прежде всего, защитники *конкурирующих* парадигм часто не соглашаются с перечнем проблем, которые должны быть разрешены с помощью каждого кандидата в парадигмы. Их стандарты или определения науки не одинаковы» [1, с. 221]. Томас Кун продолжает: «Однако речь идет о чем-то большем, нежели несоизмеримость стандартов. Поскольку новые парадигмы рождаются из старых, они обычно вбирают в себя большую часть словаря и приемов, как концептуальных, так и экспериментальных, которыми традиционная парадигма ранее пользовалась. В рамках новой парадигмы старые термины, понятия и эксперименты оказываются в новых отношениях друг с другом. Неизбежным результатом является то, что мы должны назвать (хотя термин не вполне правилен) недопониманием между двумя конкурирующими школами» [1, с. 222]. По Куну, существует и «третий и наиболее фундаментальный аспект конкурирующих парадигм. В некотором смысле, который я не имею возможности дальше уточнять, защитники конкурирующих парадигм осуществляют свои исследования в разных мирах» [1, с. 224]. Т. Кун резюмирует: «Работая в различных мирах, две группы ученых видят вещи по-разному, хотя и наблюдают за ними с одной позиции и смотрят в одном и том же направлении. В то же время нельзя сказать, что они могут видеть то, что им хочется. Обе группы смотрят на мир, и то, на что они смотрят, не изменяется. Но в некоторых областях они видят различные вещи, и видят их в различных отношениях друг к другу. Вот почему закон, который одной группой ученых даже не может быть обнаружен, оказывается иногда интуитивно ясным для другой. По этой же причине, прежде чем они смогут надеяться на полную коммуникацию между собой, та или другая группа должна испытать метаморфозу, которую мы выше называли сменой парадигмы. Именно потому, что это есть переход между несовместимыми структурами, *переход между конкурирующими парадигмами* не может быть осуществлен постепенно шаг за шагом *посредством логики и нейтрального опыта.* Подобно *переключению гештальта*, он должен произойти сразу (хотя не обязательно в один прием) или не произойти вообще» [1, с. 224–225].

Обратим внимание, что обычно те психологи, которые восприняли куновские положения, говорят о несоизмеримости теорий вообще, наивно полагая, что это безоговорочно относится к психологии. По нашему мнению, без достаточных на то оснований. Конечно, авторитет Томаса Куна чрезвычайно велик, это выдающийся мыслитель. Попробуем критически отнестись к распространению выводов куновской теории на психологию. Выскажем некоторые соображения, которые, на наш взгляд, вносят долю сомнения в применимости идей классика к предметной области психологии.

1. Рассуждения Т. Куна основываются на примерах и обобщениях, взятых из истории естественных наук. Никем пока не доказано, что эти рассуждения имеют столь универсальный характер, что могут адекватно представлять ситуацию в области научной психологии.

2. Обычно упускается из виду, что ключевым моментом для рассуждений Т. Куна является научная революция (вспомним о названии его труда). Кун говорит именно о несоизмеримости *предреволюционных* и *послереволюционных* нормальных научных традиций. В психологии дело чаще всего обстоит не так, поскольку психология явно не является монопарадигмальной дисциплиной. Поэтому безоговорочный перенос куновских рассуждений на область психологии сомнителен. (Тем более, что если принять во внимание неадекватность понимания предмета современной психологией,

могут быть найдены основания и для того, чтобы счесть психологию допарадигмальной дисциплиной. Впрочем, обсуждение этого вопроса здесь увело бы нас в сторону от основной темы, поэтому найдем для этого иное место).

3. В психологии мы действительно имеем различные теории одного явления (число их часто исчисляется десятками). При этом подчеркнем, что авторы новой теории не ставят перед собой задачи опровергнуть другие теории. Задачу они видят скорее в том, чтобы дать адекватное описание и объяснение психического феномена. В этом случае говорить о революции не приходится. Поэтому речь о *переходе между конкурирующими парадигмами,* естественно, не идет. Таким образом, в психологии чаще всего просто нет задачи опровержения старой точки зрения, там заявляется новый подход.

4. Противоборство между парадигмами рассматривается как сознательный процесс, основанный на логике и нейтральном опыте: *переход между конкурирующими парадигмами* не может быть осуществлен постепенно шаг за шагом *посредством логики и нейтрального опыта.* В этом моменте, возможно, наблюдается радикальное расхождение между естественными науками и психологией. Дело в том, что количество «степеней свободы» при рассмотрении психических явлений значительно больше, чем в любой из естественных наук. Это совершенно естественно, если принять во внимание сложность самих объекта и предмета психологической науки. Соответственно, имеется значительно большее число возможных аспектов анализа. В этой связи важно подчеркнуть, что при формулировании теории важнейшую роль играют неосознаваемые самим исследователем процессы. Речь идет о том, что ниже в рамках настоящей статьи будет охарактеризовано как предтеория – исходные представления ученого. Она предшествует исследованию, часто вообще не осознается самим исследователем и выступает в качестве неявного основания исследования. Выявлено, что предтеория играет определяющую роль при проведении научного исследования в области психологии [2].

5. Как становится понятно, противоборство между парадигмами Т. Кун рассматривает как естественный процесс развития научного знания. Если использовать введенное выше различение стихийной и целенаправленной интеграции, можно предположить, что вполне возможна ситуация, при которой работа соотнесения концепций выполняется незаинтересованным, нейтральным лицом – методологом или историком науки, т.е. становится целенаправленной. Логично предположить, что в такой работе становится возможным то, что недоступно при стихийном соотнесении. Особенно, если вспомнить о том, что процедура предполагает выявление не осознаваемых самими исследователями оснований.

6. Наконец, обратим внимание на то, что Т. Кун исходит из явной аналогии между гештальтистскими исследованиями восприятия и переходом от одной парадигмы к другой. Действительно, хорошо известно, к примеру, что в случае «двойных» изображений нельзя одновременно видеть оба изображения на картинке, переход одного к другому всегда внезапный. Иными словами (забегая вперед) отметим, что Томас Кун использует эти опыты как *моделирующее представление*. Но кто сказал, что это единственное и самое адекватное моделирующее представления для этого случая?

Таким образом, мы полагаем, что принципиальная несоизмеримость теорий и концепций в современной психологии не доказана. Напротив, по нашему убеждению, справедлив принцип **соизмеримости** теорий. При наличии разработанного инструмента коммуникативной методологии, позволяющего соотносить теории одного уровня, возможно соотнесение теорий. Об этом мы скажем ниже.

Повторим, от психологов, на наш взгляд, требуется сегодня отчетливое понимание того, что универсальные концепции разработать вряд ли удастся. Как неоднократно говорил Юнг, время универсальных концепций в психологии еще не пришло. Поэтому, создавая научную теорию, стоит помнить о том, что она должна иметь свою сферу применения, зону «адекватности». Нужна установка на кооперацию, на сотрудничество. Иными словами, психологи должны выработать толерантность к взглядам коллег, сформировать у себя установку не на поиск отличий, а на обнаружение сходства.

Предполагаем, что подобного рода заключения вызовут со стороны некоторых коллег обвинения в прожектерстве. Оценивая перспективы такого подхода (заметим, сформулированного значительно мягче, чем в настоящем тексте), одна из коллег сравнила его с известным способом вытаскивания себя из болота, предложенным некогда бароном Мюнхгаузеном. Персонаж вполне симпатичный (особенно в блистательном исполнении Олега Ивановича Янковского в замечательном телевизионном фильме Марка Анатольевича Захарова), поэтому будем верить и улыбаться. Такой пессимизм относительно изменения менталитета коллег по цеху разделять не хочется, потому что, согласно известному высказыванию папы Пия VI (по другому, естественно, поводу), проблема имеет два решения: реальное, если вмешается Господь, и фантастическое, если стороны договорятся. Мечты иногда сбываются. Хочется верить, что рано или поздно психологи будут лучше понимать друг друга.

В заключение отметим, что изменение установок членов психологического сообщества – процесс длинный и трудный. Другой путь улучшения реального взаимопонимания видится в систематической целенаправленной работе методологов и историков психологии по соотнесению различных подходов,

теорий и концепций. Инструментом такой работы может выступить когнитивная методология.

Сформулируем суть нашего подхода. К исследованию любого феномена в области психологии существуют различные подходы. Традиционно они рассматриваются как несопоставимые, поэтому в лучшем случае речь идет о сосуществовании подходов. Мы полагаем, что при использовании специального методологического аппарата могут быть найдены дополнительные «точки соприкосновения» и «несопоставимые» концепции окажутся сопоставимыми в значительно большей степени, чем это обычно представляется.

Задача, на наш взгляд, выполнима, если в качестве основы для сопоставления выступит *общая схема психологического исследования*. Схема включает в себя следующие структурные компоненты: проблема, предмет психологии, опредмеченная проблема, предтеория, метод (включающий три уровня: идеологический, предметный и процедурный), эмпирический материал, объяснение (включающее объяснительную категорию, собственно объяснение, предполагающее уровневую структуру), теория как результат исследования. Подчеркнем, что данная схема исследования является «замкнутой», т.е. теория является основанием для постановки новой проблемы. Таким образом, инструментом сопоставления и соотнесения различных психологических концепций выступает общая когнитивная методология.

Общая методология психологии – непротиворечивая концепция, трактующая проблемы предмета, метода, объяснения, теории и т.д. в их взаимосвязи. Вне учета подобной взаимосвязи, на наш взгляд, не может быть достигнуто существенное дальнейшее продвижение в разработке этих (и многих других) важнейших методологических вопросов современной психологии. Такую методологию можно назвать интегративной когнитивной методологией психологической науки [3].

На наш взгляд, на этой основе возможно сопоставление теорий, которые в действительности оказываются соизмеримыми. Естественно, речь идет о сопоставлении теорий одного и того же уровня и одного и того же явления. Особая роль в процедуре соотнесения отводится предтеории. Дело в том, что предтеория обычно плохо осознается самим исследователем, поэтому ее содержание, как правило, остается имплицитным. Предполагается осуществление специальных методологических процедур, эксплицирующих структуру и содержание предтеории. Поэлементное сопоставление содержания предтеорий сопоставляемых концепций, а также других компонентов, представленных в схеме психологического исследования, позволяет выявить «точки соприкосновения» и «зоны расхождения», что является принципиально важным для соотнесения сравниваемых концепций.

Полагаем, что дальнейшая разработка когнитивной методологии будет способствовать и продвижению в понимании психики и проведению новых исследований.

Еще одна проблема, на которой хотелось бы остановиться в рамках настоящей статьи, это, как ни удивительно, проблема предмета психологии. Обратим внимание на то, что главная методологическая проблема – выработка нового понимания предмета психологии. Эта мысль нуждается в пояснении. Попытаемся это сделать. Важно понимать разницу между предметом науки и предметом конкретного исследования. С предметом конкретного исследования никто существенных затруднений не имеет: скажем, диссертанты вполне успешно его определяют и защищают результаты проведенных исследований. А с предметом науки – проблема. И исследователь в области психофизики, и исследователь в области трансперсональной психологии представляют одну науку – психологию. Сейчас складывается впечатление, что это представители совершенно разных наук, т.к. все у них разное. Поэтому понимание предмета психологии должно быть таким, чтобы в нем нашлось место как для одного, так и для другого. Только такое понимание даст возможность объединить наработки психологов разных школ и направлений. Без такого понимания невозможно обобщение накопленных в психологии огромных массивов знаний. Это очень сложная задача. Она, кстати, общая для отечественной и для мировой психологии (при всем различии подходов к исследованию психики). Соотнесение и упорядочение имеющегося материала на основе нового понимания позволят психологии стать фундаментальной наукой. В решении этой проблемы можно выделить два аспекта, а точнее, два этапа ее решения. Первый этап – формальное описание предмета (какие функции он должен выполнять, каким критериям соответствовать). Эта работа в основном уже проделана [2; 4; 5]. Второй этап – содержательное наполнение концепта «предмет психологии». В этом направлении работа уже проводится [3; 5]. Как конкретно будет называться этот новый предмет? Представляется, что наиболее удачным является термин «внутренний мир человека». Именно он позволяет, на наш взгляд, осуществить содержательное наполнение, вместив всю психическую реальность в полном объеме. Многие методологические проблемы психологии порождаются нерешенностью главной –выработкой нового понимания предмета.

Библиографический список

1. *Кун Т.* Структура научных революций // Структура научных революций. – М.: АСТ, 2003. – 310 с.

2. *Мазилов В.А.* О предмете психологии // Методология и история психологии: Научный журнал. – 2006. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 55–72.

3. *Мазилов В.А.* Актуальные методологические проблемы современной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 2. – С. 149–155.

4. *Мазилов В.А.* Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 50. – С. 8–16.

5. *Мазилов В.А.* Перспективы парадигмального синтеза в современной психологии // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2. – № 3. – С. 186–194.

УДК 159.9:316.6

Дымова Екатерина Николаевна
Харламенкова Наталья Евгеньевна
доктор психологических наук, профессор
Институт психологии РАН, г. Москва
grebennikovakaty@mail.ru, nataly.kharlamenkova@gmail.com

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЖЕСТКОЙ РЕГЛАМЕНТАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ РОЛЕЙ*

Актуальность исследования проблемы психологической безопасности личности состоит в выявлении специфических механизмов приспособления человека к сложным жизненным обстоятельствам. *Цель исследования – проанализировать представления о психологической безопасности и социальной поддержке в условиях жесткой регламентации социальных ролей.*

Ключевые слова: *психологическая безопасность, представление, амбивалентность, социальная поддержка, солдаты срочной службы.*

В отечественной психологии проблема психологической безопасности личности поставлена совсем недавно и продолжает оставаться остро актуальной [2]. Социальные конфликты, терроризм, стрессы становятся практически повседневным явлением жизни современного человека и закономерным образом стимулируют проведение исследований, в которых изучаются последствия влияния этих факторов на психическое благополучие и безопасность личности [3]. Считается верным зависимость потребности в безопасности от окружающих человека условий, обстоятельств, которые, однако, воздействуют на него не прямо, а опосредованно, преломляясь через систему внутренних факторов, личностных особенностей [5].

Необходимость в системном изучении психологической безопасности вызвана отсутствием точного определения этого явления и сложностью выделения данного термина из множества близких по смыслу понятий. Кроме того, до настоящего времени проблема психологической безопасности исследовалась в рамках отдельных дисциплин, таких, например, как психология труда, социальная психология (психология семьи) и др. и сконструировать общую теоретическую модель психологической безопасности личности не представлялось возможным.

Основываясь на результатах проведенных нами исследований [4] в эмпирическую модель психологической безопасности личности была включена новая переменная – изменение социального статуса (срочная служба в армии), которая позволила регулировать уровень рисков психологической безопасности и наблюдать изменение представлений о ней в зависимости от различных социальных условий, в частности в зависимости от жесткости регламентации социальных ролей. Настоящее исследование вносит вклад не только в теорию психологической безопасности личности, но и в исследование проблемы социально-психологической адаптации военнослужащих срочной службы, позволяя выявить специфические механизмы приспособления к сложным жизненным обстоятельствам [1]. Это тем более важно в свете обнаруженной нами тенденции: большинство исследований, проведенных на разных выборках солдат-срочников, посвящено изучению психических заболеваний, в том числе шизофрении, тревожности, депрессии [8; 10], а также таким явлениям как буллинг и дедовщина [9]. Из наиболее близких к настоящей проблеме можно отметить исследование личностных особенностей и совладающего поведения в стрессовых ситуациях [7], а также работу, посвященную изучению установки на риск и на безопасность и их связи с лидерством и со сплоченностью группы [6].

Состояние, в котором находятся солдаты срочной службы можно рассматривать как неоднозначное: с одной стороны, его можно оценивать как стрессовое, а с другой, как мобилизующее силы, требующее от человека демонстрации выносливости, жизнестойкости, стрессоустойчивости. Выявить эту амбивалентность, показать двойственность

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (№ проекта 13-06-00390).

© Дымова Е.Н., Харламенкова Н.Е., 2013

можно на примере оценки психологической безопасности.

Ранее нами были исследованы представления о психологической безопасности у молодых людей в возрасте 18–26 лет [4]. Факторизация наиболее часто выбираемых дескрипторов показала, что по сравнению с двумя другими возрастами – 27–40-летними и 45–55-летними людьми, для 18–26-летнего возраста наиболее нагруженным фактором является фактор «позитивное окружение». Учитывая тот факт, что различия в представлениях о психологической безопасности могут определяться не только возрастом, но и полом, а также рядом условий, благодаря которым половые различия могут становиться еще более контрастными, были сопоставлены три группы респондентов: девушки и юноши, обучающиеся в вузах и юноши, проходящие службу в армии (солдаты срочной службы).

Цель выявить особенности представлений о психологической безопасности и социальной поддержке в условиях жесткой регламентации социальных ролей.

Гипотезы:

1. В условиях жесткой регламентации социальных ролей представления о безопасности имеют амбивалентный характер: с одной стороны, психологическая безопасность ассоциируется с потребностью в социальной поддержке, в поддержке со стороны близких, а с другой – с обращением к собственным ресурсам, с развитием особых качеств.

2. Социальная поддержка является одним из факторов, обеспечивающих психологическую безопасность, при этом отдельные показатели социальной поддержки связаны с разными аспектами (дескрипторами) психологической безопасности.

Респонденты. В исследовании приняли участие 123 человека мужского пола в возрасте от 18 до 25 лет, проходящие срочную воинскую службу в частях Московской области (основная группа) и студенты гуманитарных ВУЗов г. Москва, всего – 132 человека в возрасте от 18 до 26 лет, из них: женщин – 60, мужчин – 72 (группы сравнения).

Методики. Для оценки представлений о психологической безопасности и для диагностики отдельных показателей социальной поддержки применялись Анкета психологической безопасности (Н.Е. Харламенкова) и Опросник социальной поддержки F-SOZU-22 G. Sommer, T. Fydrich (1993) в адаптации А.Б. Холмогоровой. Анкета психологической безопасности представляет собой список из 60 дескрипторов, ассоциирующихся с психологической безопасностью. Респонденту необходимо оценить степень близости того или иного дескриптора к своему представлению о психологической безопасности (от +2 – абсолютно соответствует до -2 – совершенно не соответствует). По результатам опроса оценивается характер ассоциаций и их предпочтение. Опросник социальной поддержки направлен на определение типа социальной поддержки в межличностных отношениях и содержит ряд утверждений с ответами от «совсем не соответствует» до «полностью соответствует», включает следующие шкалы: эмоциональная поддержка (наличие позитивного чувства близости, доверия и общности); инструментальная поддержка (возможность получения важной, полезной информации, получения помощи в решении проблем, в домашних, учебных делах, оказание материальной помощи); удовлетворенность социальной поддержкой (степень удовлетворенности респондента вниманием и пониманием других людей, его оценку этих отношений, как безопасных, доверительных); социальная интеграция (наличие круга значимых людей и людей с общими интересами, а также степень включенности опрашиваемого человека в этот круг, ощущение человеком собственной значимости для данной группы лиц). Подсчитывался общий балл по всем шкалам.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета STATISTIKA 7.0: критерии: U-критерий Манна-Уитни, коэффициент корреляции – критерий Спирмена (r_s), факторный анализ (metod Principal components, Varimax raw).

Для оценки предпочтений в выборе дескрипторов в сравниваемых группах, был проведен подсчет суммы баллов по ответам +1 и +2 по каждому из 60 дескрипторов Анкеты у всех респондентов группы, а затем были рассчитаны верхние квартили. Если суммы баллов по определенному дескриптору превышали значения верхнего квартиля, то их рассматривали как наиболее предпочитаемые ассоциации. Результаты представлены в таблице 1, где показаны дескрипторы, набравшие наибольшие суммы. Порядковый номер указывает на большее (№ 1) или меньшее (№ 15 или 16) предпочтение дескриптора в группе значимых ассоциаций.

Важно отметить, что для юношей обеих групп предпочтительными оказываются контроль ситуации, уверенность в себе, самосохранение и здоровье. Различия между ними состоят в том, что для солдат-срочников такими же важными оказываются «надежные друзья, верность» и «поддержка, помощь», а для юношей-студентов – «наличие денег» и «свобода». Группа девушек отличается иными предпочтениями: на первом месте стоит «уверенность в окружении», «защита, защищенность», а затем «контроль ситуации», «дом, жилье» и «уверенность в себе». Интересно отметить, что в группу наиболее часто выбираемых дескрипторов у юношей-студентов по сравнению с основной группой не попали: «поддержка, помощь», «доверие», «любовь», «терпимость, сдержанность», «позитивное окружение». У девушек (по сравнению с 2-мя группами юношей) отсутствуют пункты «жизненный опыт, опытность», «компетентность, ум». Особенностью основной группы по сравнению с юно-

Таблица 1

Предпочтение в выборе дескрипторов в группе солдат-срочников и в группах студентов – юношей и девушек

Дескрипторы	Основная группа (солдаты-срочники)	Группа сравнения (юноши)	Группа сравнения (девушки)
контроль ситуации	1	1	3
уверенность в себе	2	2	5
надежные друзья, верность	3	8	9
самосохранение	4	4	11
поддержка, помощь	5	-	6
здоровье	6	6	7
свобода	7	5	14
доверие	8	-	12
жизненный опыт, опытность	9	10	-
надежность	10	11	8
любовь	11	-	-
терпимость, сдержанность	12	-	-
компетентность, ум	13	13	-
уверенность в окружении	14	16	1
позитивное окружение	15	-	-
наличие денег	-	3	-
владение информацией	-	7	15
дом, жилье	-	9	4
защита, защищенность	-	12	2
обдумывание, прогнозирование	-	14	-
активность, скорость реакции	-	15	-
чувство комфорта	-	-	10
мир в стране	-	-	13

шами/девушками является ассоциация психологической безопасности с «любовью», «терпимостью, сдержанностью» и «позитивным окружением».

Статистический анализ результатов показал, что по сравнению с юношами (группа сравнения) девушки в большей степени ассоциируют безопасность с поддержкой, помощью (U=1510, p=0,003), с родителями (U=1494, p=0,002), поддержкой отца (U=1634, p=0,01) и матери (U=1307, p=0,00), с надежным спутником, опорой (U=1587, p=0,009), с окружением (U=1637, p=0,02), домом, жильем (U=1731, p=0,049). Кроме того, девушки считают себя в безопасности при *отсутствии* ряда ситуативных признаков – тревоги (U=1698, p=0,03), угроз (U=1630, p=0,02), опасностей (U=1625, p=0,02) и при наличии защиты, защищенности (U=1530, p=0,004), доверия (U=1687, p=0,03) и чувства комфорта (U=1565, p=0,007). Однако, значимые для девушек факторы – поддержка окружения и близких, спокойная обстановка, защищенность и положительные эмоции сопряжены с чувством долга и ответственностью (U=1584, p=0,008), которые у юношей выражены в меньшей степени.

Сравнительный анализ представлений юношей обеих групп показал, что из 60 предикторов по 26 пунктам наблюдаются различия. Не останавливаясь на ассоциациях, редко выбираемых респондентами, отметим, что в ассоциациях основной группы явно видна выраженная амбивалентность: с одной стороны подчеркивается необходимость *поддержки, помощи* в целом (U=13117, p=0,001) и, в частности, поддержки отца (U=13122, p=0,005), матери (U=13775, p=0,00), родителей (U=13117, p=0,001), друзей (U=13017, p=0,01), наличие надежного спутника и опоры (U=13130, p=0,004), а с другой стороны, демонстрируется, что психологическая безопасность невозможна без физической подготовки, силы (U=12801, p=0,04), без работы, труда (U=13288, p=0,001), без жесткости, напористости (U=12824, p=0,04). Для юношей основной группы безопасность связана с целым спектром чувств – с радостью, любовью, счастьем, доверием, с проявлением терпимости и сдержанности.

Факторизация наиболее частотных переменных (metod Principal components, Varimax raw) выявила у девушек: 1 фактор (собств. вес – 3,0, 29,8% объясняемой дисперсии) – *надежный спутник,* опора; наличие денег; дом, жилье; поддержка, помощь; чувство комфорта; 2 фактор (собств. вес – 1,7, 16,6% объясняемой дисперсии) – *уверенность в себе;* доверие; уверенность в окружении; здоровье; отсутствие тревоги. У юношей группы сравнения самыми нагруженными оказались: 1 фактор (собств. вес – 3,4, 28,1% объясняемой дисперсии) – *свобода;* надежность; защита, защищенность; уверенность в окружении; мир в стране; поддержка, помощь; равновесие, стабильность; 2 фактор (собств. вес – 1,9, 16,1% объясняемой дисперсии) – *компетентность, ум;* обдумывание, прогнозирование; контроль ситуации; самосохранение.

У юношей основной группы 1 фактор (собств. вес – 4,1, 21,5% объясняемой дисперсии) – *доверие;* надежность; надежные друзья, верность; любовь; позитивное окружение; поддержка, помощь; уверенность в окружении; свобода; 2 фактор (собств. вес – 1,5, 7,9% объясняемой дисперсии) – *контроль ситуации;* самосохранение; уверенность в себе; физическая подготовка, сила; компетентность, ум; здоровье; терпимость, сдержанность.

Результаты факторного анализа подтверждают первую гипотезу о том, что юноши основной группы представляют психологическую безопасность неоднозначно: с одной стороны она ассоциируется с доверием, поддержкой и помощью, а с другой стороны, с контролем ситуации, с физической силой и компетентностью.

При использовании Опросника на социальную поддержку выяснилось, что в основной группе наиболее тесные связи (n=13) дескрипторов Анкеты на психологическую безопасность наблюдаются со шкалой «Эмоциональная поддержка». Значимыми на уровне $p<0,01$ оказались связи со следующими дескрипторами: «надежность», «надежные друзья, верность», «уверенность в окружении» и «жизненный опыт, опытность»; на уровне $p<0,05$ – связи с дескрипторами «терпимость, сдержанность», «позитивное окружение», «поддержка отца», «мир в стране», «самоанализ, самопознание», а также «обдумывание, прогнозирование», «отсутствие тревоги», «избегание опасности». «поддержка мамы». Меньше связей (n=8) со шкалой «Инструментальная поддержка»: на уровне $p<0,01$ – с дескриптором «поддержка, помощь» и на уровне $p<0,05$ – с дескрипторами «порядок, соблюдение норм, правил», «жизненный опыт, опытность», «надежность», «контроль ситуации», «физическая подготовка, сила», «личная территория», «обращение к Богу, религии». Все обсуждаемые связи положительные.

Обратные связи выявлены со шкалой «Социальная интеграция» (n=2): с дескрипторами «наличие денег» и «свобода» (при $p<0,05$) и прямые – со шкалой «Удовлетворенность поддержкой» (n=5): с дескрипторами «доверие», «надежность», «личная территория», «защита, защищенность», «надежда на лучшее» (при $p<0,01$).

Интересно отметить, что повторяющиеся связи найдены только с двумя дескрипторами «надежность» и «жизненный опыт, опытность». В остальном, наблюдается специфичность связи представлений о психологической безопасности с параметрами социальной поддержки, что подтверждает вторую гипотезу исследования.

Обсуждая результаты, отметим, что кроме вклада переменной «пол» значительный вклад в различия в представлениях о психологической безопасности, делает фактор «перемена социального контекста», в том числе, связанный с принятием жестко регламентированных социальных ролей. Оказалось, что, находясь в позиции подчиненного, солдаты срочной службы начинают испытывать потребность в поддержке со стороны окружающих, которая, в первую очередь, обеспечивает их безопасность, причем эта помощь важна не столько как инструментальная, сколько как эмоциональная поддержка. Кроме того, у них сохраняется внутренний ресурс, собственный потенциал, свойственный юношам этого возраста. Он проявляется в использовании когнитивных – обдумывание, прогнозирование, компетентность/ум и эмоциональных стратегий – уверенность в себе. К этим ресурсам (в отличие от юношей-студентов) добавляется фактор физической силы – физическая подготовка, сила и регулятивный фактор – терпимость, сдержанность.

Важно также отметить, что связь параметров социальной поддержки с отдельными аспектами психологической безопасности достаточно специфична. Оказалось, что наиболее тесные связи обнаружены с эмоциональной поддержкой, причем чувство близости, доверия подкрепляется отношениями с близкими людьми (отец, мать), с друзьями и с миром в стране в целом, обеспечивая психологическую безопасность; кроме того, это чувство поддерживается реализацией активных жизненных стратегий – обретение жизненного опыта, самоанализ и прогнозирование, избегание опасных ситуаций. Инструментальная поддержка реализуется внешними средствами – установление порядка, контроль, наличие личной территории, физическая подготовка, а социальная интеграция – только через отрицание свободы и денег как факторов, препятствующих доверительному взаимодействию в референтной группе.

Подводя итог, отметим главное, а именно, что психологическая безопасность определяется двумя разнонаправленными тенденциями. Одна из них ориентирована на внешний мир, от которого ожидается помощь, либо он контролируется или избегается. Другая направлена на собственные ресурсы – когнитивные, эмоциональные, физические. Проведенное нами исследование показало, что когда человек попадает в ситуацию с жестко регламентированными ролями и занимает подчиненную позицию, его представление о безопасности становится более амбивалентным: кроме собственных ресурсов актуализируется стратегия обращения за помощью к близкому кругу общения, и в большей степени ожидается эмоциональная поддержка, которая слабо компенсируется проявлением внешней заботы (инструментальная помощь) и практически не поддерживается стратегией социальной интеграции, которой препятствует жесткая регламентация ролей.

Библиографический список

1. *Дымова Е.Н.* Специфика связи психологической травматизации и психологического благополучия у военнослужащих // Психология стресса и со-

владающего поведения: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сентября 2013 г. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 2. – С. 176–179.

2. *Журавлев А.Л., Тарабрина Н.В.* Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям // Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 5–21.

3. *Тарабрина Н.В., Быховец Ю.В.* Террористическая угроза: современное состояние и проблемы // Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 367–398.

4. *Харламенкова Н.Е.* Представление о психологической безопасности: возрастной и личностный компоненты // Современная личность: Психологические исследования / отв. ред. М.И. Воловикова, Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 141–160.

5. *Харламенкова Н.Е.* Личностная безопасность и стратегии ее достижения // Проблемы психологической безопасности / отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 133–159.

6. *Börjesson M., Österberg J., Enander A.* Risk and safety attitudes among conscripts during compulsory military training // Military Psychology. – 2011. – Vol. 23(6). – Nov. – P. 659–684.

7. *Larsson G.* Personality, appraisal and cognitive coping processes, and performance during various conditions of stress // Military Psychology. – 1989. – Vol. 1(3). – P. 167–182.

8. *Lönnqvist J.-E., Verkasalo M., Haukka J., et al.* Premorbid personality factors in schizophrenia and bipolar disorder: Results from a large cohort study of male conscripts // Journal of Abnormal Psychology. 2009. – Vol 118(2). – May – P. 418–423.

9. *Ostvik K., Rudmin F.* Bullying and hazing among Norwegian army soldiers: Two studies of prevalence, context, and cognition // Military Psychology. – 2001. – Vol. 13(1). – P. 17–39.

10. *Stefanis N., Smyrnis N., Avramopoulos D., et al.* Factorial composition of self-rated schizotypal traits among young males undergoing military training // Schizophrenia Bulletin. – 2004. – Vol. 30(2). – P. 335–350.

УДК 159.9;316.6

Казымова Надежда Наильевна
Институт психологии Российской академии наук, г. Москва
kazymovan@gmail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ КАК ИНДИКАТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЦ С РАЗЛИЧНОЙ ИНТЕНСИВНОСТЬЮ ПЕРЕЖИВАНИЯ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ*

Эмпирическая оценка психологической безопасности может быть проведена с помощью конструкта психологического благополучия. Показано наличие связи между переживанием террористической угрозы, психологическим благополучием и признаками негативной аффективности, а также специфика этой взаимосвязи у мужчин и женщин.

Ключевые слова: *психологическая безопасность, психологическое благополучие, террористическая угроза, негативная аффективность.*

Одной из наиболее значимых угроз современности является терроризм. Благодаря средствам массовой информации террористическая угроза (ТУ) приобрела всеобъемлющий, глобальный характер: люди переживают угрозу терактов как угрозу собственной безопасности даже в тех местах, где никогда не происходило никаких террористических событий [1; 4]. Доказано, что переживание ТУ, понимаемое как субъективная оценка риска стать жертвой теракта, относится к числу стрессоров высокой интенсивности, способных вызывать у уязвимой части населения психопатологические симптомы [1]. Таким образом, ТУ представляет собой актуальную угрозу психологической безопасности.

Можно выделить два основных подхода к рассмотрению безопасности. Согласно первому подходу, безопасность представляет собой свойство среды, в которой находится субъект, т.е. «способность различных материальных и социальных систем сохранять устойчивость (свое качество) при различных отрицательных явлениях» [6]. Второй подход предполагает рассмотрение безопасности в контексте защищенности внутренних условий жизни личности. Иными словами, безопасность может служить показателем внутреннего состояния человека, его психологического здоровья, ресурсов, ценностей, переживаний или отношений [4].

Отсутствие чувства безопасности (ощущение опасности) приводит к восприятию широкого кру-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (№ проекта 13-06-00390).

© Казымова Н.Н., 2013

га ситуаций как угрожающих. И хотя в современном мире ТУ вполне реальна, разные люди могут переживать эту угрозу более или менее остро, преломляя ее восприятие через призму индивидуально-личностных особенностей.

Мы предполагаем, что интенсивность переживания ТУ во многом обусловлена уровнем психологического благополучия, которое может выступать в качестве инструмента контроля и снижения уровня данного переживания. Психологическое благополучие рассматривается как интегральный показатель степени направленности человека на личностный рост, самопринятие, компетентности в управлении повседневными делами, способности противостоять социальному давлению и наличия целей в жизни [9]. Именно высокая степень удовлетворенности своим личностным развитием становится регулирующим механизмом у человека в периоды беспокойства. Исходя из этого положения психологическое благополучие может быть описано как сложное переживание человеком удовлетворенности собственной жизнью, обуславливающее эффективность его социального функционирования и связанное со способностью справляться с внешними и внутренними угрозами (в том числе и с ТУ).

Теоретико-эмпирическое изучение феномена психологического благополучия показывает, что он с полным основанием может быть отнесен к таким интегративным характеристикам, которые имеют тесные связи с наличествующими у субъекта признаками негативной аффективности и, следовательно, влияют на уровень психического здоровья [3].

Понятие негативной аффективности (НА) [7; 10 и др.] позволяет оценить проявления психопатологической симптоматики на психологическом уровне. Картина НА проявляется в том, что человек чаще испытывает дискомфорт и неудовлетворенность, отчужденность; больше склонен к самоанализу и чаще фиксируется на своих неудачах и недостатках; чаще обращает внимание на негативные стороны бытия и, в целом, меньше удовлетворен собой и жизнью. Люди с преобладающей НА сосредоточены на негативных сторонах того, что с ними происходит, и «зацикливаются» на своих неудачах, слабостях и недостатках.

Таким образом, понятия психологического благополучия и НА близки по своему содержанию и могут выступать в качестве индикаторов психологической безопасности личности.

Цель исследования состоит в изучении связи и ее специфики между психологическим благополучием личности, переживанием ТУ и признаками НА в различных половых и возрастных группах респондентов, непосредственно не являющихся жертвами террористических актов, но испытавших влияние информации о них через СМИ и другие формы коммуникации.

Гипотеза исследования: наличие признаков психологического нездоровья отрицательно связано с психологическим благополучием и положительно с высоким уровнем переживания террористической угрозы.

Задачи исследования:

1. Выявить взаимосвязь между психологическим благополучием, психопатологической симптоматикой и переживанием ТУ.

2. Сравнить группы респондентов с различной интенсивностью переживания ТУ по уровню психологического благополучия и выраженности психопатологической симптоматики.

3. Оценить половозрастные различия в структуре взаимосвязи психологического благополучия и признаков НА.

Методика.

Участниками исследования стали 235 человек в возрасте от 17 до 35 лет. В юношескую группу (17–21 год) вошли 80 девушек (средний возраст – 19,67) и 49 юношей (средний возраст – 19,5). Вторую группу (22–35 лет) составили 58 женщин (средний возраст – 26,72) и 49 мужчин (средний возраст – 27,41).

В исследовании был использован следующий комплекс методик:

1. Опросник переживания террористической угрозы (ОПТУ), содержащий 50 пунктов и позволяющий оценить интенсивность субъективного переживания угрозы терактов [2].

2. Методика Шкалы психологического благополучия (ШПБ) [9]. Показателями методики являются набранные баллы по 6 основным шкалам: «Позитивные отношения с окружающими», «Автономия-1», «Управление средой», «Личностный рост», «Цели в жизни», «Самопринятие», а также общий индекс психологического благополучия. Кроме того, адаптированный вариант опросника предлагает производить подсчет баллов и по новым шкалам: «Баланс аффекта», «Осмысленность жизни», «Человек как открытая система», «Автономия-2».

3. Опросник оценки выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-r, Symptom Check List, Derogatis, 1983) состоит из 90 утверждений, отражающих наличие определенных соматических и психологических проблем. Оценка и интерпретация результатов производится по 9 основным симптоматическим субшкалам: соматизация, обсессивность-компульсивность, межличностная сензитивность, депрессивность, тревожность, враждебность, фобическая тревожность, паранойяльность, психотизм, а также трем обобщенным шкалам второго порядка: общий индекс тяжести симптомов (GSI), индекс наличного симптоматического дистресса (PSDI), общее число утвердительных ответов (PST). Методика апробирована в лаборатории психологии посттравматического стресса Института психологии РАН [5].

4. Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций. Методика апробирована в лаборатории психологии посттравматического стресса Института психологии РАН [5].

Статистический анализ данных проводился с помощью программного пакета Statistica 8.0.

Результаты.

Был проведен сравнительный анализ уровня выраженности всех изучаемых переменных в группах, различающихся по полу и возрасту.

Возрастных различий в уровне психологического благополучия и выраженности отдельных его параметров обнаружено не было. Что касается проявлений НА, то у респондентов среднего возраста (22–35 года) в большей степени выражены признаки посттравматического стресса (Me_1=59, Me_2=78, U=564,00, p=0,00).

Были обнаружены половые различия. Девушки (17–21 год) превосходят юношей по количеству набранных баллов по шкале «Человек как открытая система» (Me_1=66, Me_2=61, U=1154,0, p<0,01). Они в большей степени открыты новому опыту, непосредственны и естественны в своих переживаниях. Юноши интенсивнее переживают признаки посттравматического стресса (Me_1=52, Me_2=69, U=826,00, p=0,00). У девушек более выражены симптомы депрессии (Me_1=0,54, Me_2=0,31, U=1415,5, p<0,01) и тревожности (Me_1=0,40, Me_2=0,20, U=1392,5, p<0,01). В целом по методике SCL-90-r девушки сообщают о большем количестве симптомов (индекс PST: Me_1=37, Me_2=28, U=1401,0, p=0,01); у девушек более высокий уровень наличного дистресса (индекс GSI: Me_1=0,54, Me_2=0,44, U=1439,5, p=0,02).

Во второй группе (22–35 лет) не было выявлено различий между мужчинами и женщинами в выраженности компонентов психологического благополучия. Женщины интенсивнее мужчин переживают ТУ (Me_1=120,5, Me_2=112, U=999,0, p=0,01). У женщин также более выражены проявления соматических симптомов (Me_1=0,58, Me_2=0,33, U=1011,0, p=0,02) и депрессии (Me_1=0,58, Me_2=0,37, U=1032,0, p=0,02). Кроме того, женщины склонны выше оценивать тяжесть своих симптомов (индекс PSDI: Me_1=1,43, Me_2=1,23, U=955,0, p<0,01).

Дальнейший анализ полученных результатов проводился в группах мужчин и женщин от 17 до 35 лет (без выделения возрастных групп). Проведенный корреляционный анализ показал, что общий индекс психологического благополучия отрицательно взаимосвязан почти со всеми используемыми в нашем исследовании показателями НА (исключение составила только шкала соматизации в группе мужчин (p>0,05)).

Далее мы разделили мужчин и женщин на группы по уровню переживания ТУ [8, с. 40]. В выделенных подгруппах был проведен сравнительный анализ изучаемых переменных. Результаты сравнения параметров психологического благополучия в группах женщин с низкими и высокими баллами по ОПТУ показали различия по таким шкалам методики ШПБ, как: «Автономия-1» (Me_1=61, Me_2=54, U=553,00, p<0,01), «Управление средой» (Me_1=60, Me_2=55, U=575,00, p<0,01) «Самопринятие» (Me_1=62, Me_2=57, U=613,50, p<0,01), «Баланс аффекта» (Me_1=83, Me_2=94, U= 586,50, p<0,01), «Автономия-2» (Me_1=34, Me_2=40, U=572,00, p<0,01), а также по общему индексу психологического благополучия (Me_1=374, Me_2=358, U=648,00, p<0,01). Указанные выше значения шкал ШПБ в группе женщин с интенсивным переживанием ТУ статистически ниже, чем в группе устойчивых к переживанию угрозы терактов женщин, но следует иметь в виду, что они также находятся в пределах нормы. Этот результат говорит о том, что ТУ способна вызывать интенсивные переживания не только у эмоционально нестабильной части населения, но и у психологически благополучных индивидов.

В мужской части выборки респонденты с высоким уровнем переживания угрозы терактов имеют более низкие значения по параметрам ШПБ «Позитивные отношения с окружающими» (Me_1=64, Me_2=60, U=346,50, p=0,03), «Самопринятие» (Me_1=63, Me_2=57, U=354,50, p=0,04), «Человек как открытая система» (Me_1=64, Me_2=63, U=326,50, p=0,01).

Сравнительный анализ признаков НА в группах мужчин и женщин с высокой и низкой интенсивностью переживания ТУ показал интересный результат. Так, в женской части выборки были получены статистически значимые данные о том, что уровень всех изучаемых психопатологических признаков (МШ и все шкалы SCL-90-r) выше в группе с интенсивным переживанием угрозы терактов (p<0,01). В мужской же части выборки ни по одной из этих переменных не было выявлено различий между группами (p>0,05). Таким образом, структура связи между психологическим благополучием и показателями НА различна у мужчин и женщин.

Заключение.

Проведенное исследование позволило выявить и описать специфику сопряженности психологического благополучия и переживания ТУ. Понятие психологического благополучия тесно связано с понятием «негативная аффективность» и является интегративной психологической характеристикой, влияющей на психическое здоровье [3]. Психологическое благополучие рассматривается нами как индикатор психологической безопасности личности.

Результаты исследования могут быть полезны в создании модели психологической безопасности. Необходима дальнейшая разработка определения конструкта «психологическая безопасность» и способов его измерения, что обусловлено практичес-

кими запросами общества на создание программ психологической помощи лицам с нарушениями психологической безопасности.

Выводы.

1. Существует связь между переживанием ТУ, психологическим благополучием и признаками НА.

2. Мужчины и женщины различаются по выраженности компонентов психологического благополучия личности и НА.

3. Взаимосвязь параметров психологического благополучия и переживания ТУ имеет специфику в группах мужчин и женщин:

– Устойчивые к переживанию ТУ женщины более независимы и свободны в своих суждениях, способны к самостоятельному принятию решений и более ответственны за собственную жизнь. Они более уверены в своих силах, выше оценивают свои способности справляться с повседневными делами и позитивно оценивают себя и свою жизнь в целом.

– Мужчины с низкими значениями ОПТУ оценивают свои отношения с окружающими как более близкие, доверительные, приятные. Они не испытывают трудностей в проявлении теплоты и заботы, способны находить компромиссы во взаимоотношениях. Они признают все свое личностное многообразие с его плохими и хорошими сторонами, поддерживая при этом позитивное отношение к себе. Они более открыты новому опыту и естественны в своих переживаниях.

4. Сопряженность признаков НА и переживания ТУ имеет специфику у мужчин и женщин:

– Интенсивное переживание ТУ у женщин сопровождается повышенным уровнем психопатологической симптоматики

– Уровень психопатологической симптоматики в группе мужчин не связан с интенсивностью переживания угрозы терактов.

Библиографический список

1. *Быховец Ю.В.* Представления о террористическом акте и переживание террористической угрозы жителями разных регионов РФ: Дис. … канд. психол. наук. – М., 2008. – 129 с.

2. *Быховец Ю.В., Тарабрина Н.В.* Психологическая оценка переживания террористической угрозы: Руководство. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 85 с.

3. *Журавлев А.Л., Тарабрина Н.В.* Психологическая безопасность: на пути к комплексным, междисциплинарным исследованиям (вместо предисловия) // Проблемы психологической безопасности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 5–21.

4. *Кружкова О.В., Воробьева И.В.* Социально-психологическая безопасность в условиях действия стресс-факторов большого города. // Социально-психологическая безопасность народов России: Материалы 2-й Междунар. науч. конф.; 26 мая 2011. – Казань: Изд-во «Познание», 2011. – С. 25–30.

5. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч.1: Теория и методы / Н.В. Тарабрина, В.А. Агарков, Ю.В. Быховец и др. – М.: Изд-во «Когито-Центр», 2007. – 208 с.

6. *Рыбалкин Н.Н.* Философия безопасности. – М.: МПСИ, 2006. – 296 с.

7. *Селигман М.* Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. – М.: София, 2006. – 368 с.

8. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.

9. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П.* Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95–129.

10. *Шульц Д., Шульц С.* Психология и работа. – СПб: Питер, 2003. – 560 с.

УДК 159.9

Тихомирова Елена Викторовна
кандидат психологических наук
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
tichomirowa82@mail.ru

МОТИВАЦИОННАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ГРУППОВОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматриваются проблемы самоорганизации больших контактных молодежных групп в современном мире. Анализируются компоненты отношения к самоорганизации лиц, участвующих в самоуправленческих структурах и не участвующих в данных формах самоорганизации. Отдельное внимание уделяется анализу мотивов участия молодежи в виртуальных формах самоорганизации.

Ключевые слова: *самоорганизация, большая контактная группа, мотивационная включенность, отношение, ресурс, адаптация.*

В современной ситуации развития на первый план выходят процессы самоорганизации человека, групп, всего общества. Провозглашаемые права и свободы позволяют людям проявлять индивидуальную и групповую активность, принимать участие в решении общественных проблем, влиять на общественное устройство. С другой стороны, этот процесс сопровождается уменьшением социальных гарантий и государственного обеспечения. Разрушение стереотипа «государство нам должно» является стрессом для большей части населения.

Самоорганизация людей разного возраста и социального статуса в просоциальные большие контактные группы в настоящее время является ресурсом совладания с различного рода трудными жизненными ситуациями, при этом возможности общественной самоорганизации осознаются далеко не всеми. Наиболее эффективно включается в данный процесс молодежь, активно пользующаяся интернет-ресурсами. Подтверждение данному утверждению мы найдем, открыв любой интернет-браузер. Социальные сети («в контакте», «одноклассники», «facebook» и др.), форумы (кострома СП, форум костромских джедаев, женский форум Костромы, форум костромских автолюбителей, форум «Костромские деревни» и многие другие), чаты представляют собой сообщества, характеризующиеся стихийностью возникновения и развития, самоуправляемостью. Они предназначены для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений в виртуальном пространстве, а также для объединения сил субъектов общения для разрешения конфликтов и обмена мнениями, которые невозможно высказать в пространстве непосредственного взаимодействия. Виртуальные формы самоорганизации получают все большее распространение, однако не исчерпываются ими. Государство само предложило достаточно эффективные формы – товарищество собственников жилья, фонды взаимопомощи, группы, осуществляющие общественный контроль и т.д. Отношение же общества к данным формам и мотивы самоорганизации не находят достаточного отражения в отечественных исследованиях с социально-психологическим контекстом.

По мнению С.С. Фролова (2001), человек рождается в организации, воспитывается в организации, удовлетворяет свои потребности в организации. Несмотря на то, что организация обладает четкими границами, иерархией статусов, центральной властью, целенаправленной деятельностью и совокупностью отношений между ее членами, в тоже время существенным свойством социальных организаций, которое служит основой для их успешного функционирования, является эффект синергии, который представляет собой явление приращения усилий людей в ходе их совместной деятельности [5]. Необходимо отметить, что самоорганизация тесно связана с саморегулированием и самоуправлением данной системы. Под саморегулированием понимается самостоятельное реагирование системы на внешние воздействия, нарушающие её нормальное функционирование. Самоуправление – самостоятельное решение проблем, разработка методов их решения. Под самоорганизацией понимается необратимый процесс, приводящий в результате кооперативного взаимодействия подсистем к образованию более эффективных структур с позиции системы [7].

Проблема самоорганизации стала актуальной во второй половине прошлого столетия, когда стала развиваться наука кибернетика. Появившаяся на Западе научная дисциплина «синергетика» [6], установившаяся к 1975 г. как новое перспективное направление в науке, существенно расширяет круг процессов самоорганизации, изучавшихся кибернетикой [7]. В настоящее время дискуссионными остаются многие вопросы, связанные с самоорганизацией групповых и индивидуальных субъектов.

По мнению С.В. Петрушина, явление самоорганизации групп различного уровня может быть рассмотрено как важный механизм развития ее субъектности, и изучение групповой самоорганизации может внести важный вклад в развитие субъектного подхода на групповом уровне [3].

Групповая самоорганизация обусловлена пониманием личностью необходимости совместных дей-

 © Тихомирова Е.В., 2013

ствий для удовлетворения насущных потребностей. Изначально люди стремятся организовать свою жизнь рационально, в соответствии с поставленной целью. И зачастую способ достижения цели основан на использовании совместных усилий нескольких или многих людей.

В настоящее время всё большее распространение получают большие контактные группы. Вслед за С.В. Петрушиным (2002) под «большой контактной группой» мы понимаем социальную группу, спецификой которой является многочисленность участников и наличие продуктивного взаимодействия между ними.

Уникальность большой контактной группы, как утверждает автор, заключается в том, что в ней наравне с организованностью (в разной степени) присутствует допустимый уровень стихийности, который не мешает внутригрупповому взаимодействию, а помогает ему; при этом стихийность можно рассматривать не как негативное явление, а как обязательное условие, которое увеличивает вероятность саморазвития того потенциала, который заложен в самой группе.

На наш взгляд, реальные и виртуальные самоуправляемые сообщества необходимо понимать как большие контактные группы, так как они включают большое количество участников, имеют продуктивное взаимодействие и характеризуются некоторой степенью стихийности в возникновении и развитии.

Таким образом, при изучении понятия «самоорганизация» мы пришли к тому, что самоорганизацию можно понимать как процесс хаосообразования группы, как малой, так и большой, чаще всего контактной, состоящей из определенного количества человек для достижения общих задач и целей, так и как определенный социальный институт – само объединение людей, т.е. группу. Любая самоорганизация складывается из определенного количества людей и их отношений к данной самоорганизации, в которой они состоят. Как утверждает В.Н. Мясищев (1973), отношения отдельного человека как его сознательные избирательные связи являются продуктом индивидуального развития [2].

Проблема нашего исследования вытекает из противоречия между ситуацией современного общественного демократического устройства общества, которая диктует необходимость распределения ответственности между государством и обществом, делегирования полномочий власти отдельным субъектам, и закрепившимися постсоциалистическими стереотипами людей, что ответственность за все происходящее в обществе должно нести государство.

С другой стороны, существует противоречие между запросами общества и недостаточной разработанностью данной проблематики в социально-психологической отрасли знания.

Проблема исследования: каким образом соотносится включенность в самоуправляемые сообщества и отношение к групповой самоорганизации современных людей?

Целью исследования стало изучение компонентов отношения молодежи к самоорганизации в современном мире, а также мотивы самоорганизации в реальном и виртуальном пространстве.

В нашем исследовании будет целесообразнее говорить не о вовлеченности молодежи в процесс принятия решений, а использовать термин включенность или мотивационную включенность (Н.Л. Карпова, 1998) [1], предполагая, что человек, наделенный полномочиями принятия управленческих решений, должен выступать в качестве полноценного субъекта взаимодействия, субъекта принятия решения об участии в подобного рода объединении. Человеку необходимо чувствовать не только свою сопричастность с происходящими событиями, а испытывать стремление, желание участвовать в данном процессе, а также предпринимать самостоятельные действия по определению проблемной сферы и решению поставленных задач.

В первой части исследования приняли участие 69 человек: 23 члена товариществ собственников жилья, 23 участника интернет-форумов, не участвующих в реальных самоуправляемых сообществах, 23 человека, не включенных в реальные и виртуальные самоуправляемые сообщества. Возраст варьировал от 18 до 30 лет. Половой состав выборки рандомизирован не был.

Во второй части исследования выборка составила 36 человек: 18 человек с высоким уровнем активности в социальных сетях и 18 человек с низким уровнем активности в социальных сетях. Возраст варьировал от 18 до 30 лет. Половой состав выборки рандомизирован не был.

Для исследования включенности людей в самоуправляемые сообщества, мотивации участия и отношения к ним нами были разработаны 2 авторских полустандартизированных опросника. Сбор данных производился с помощью феноменологического интервью. Для изучения социальной фрустрированности была использована методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко), фиксирующая степень неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности. Социальная фрустрированность передает эмоциональное отношение человека к позициям, которые он сумел занять в обществе на данный момент своей жизни.

При обработке данных контент-анализом был выработан ряд критериев на основе категорий, выделенных Е.В. Тихомировой (2008) [4]. В нашей работе мы придерживались точки зрения отечественных исследователей, что в отношении можно выделить три компонента: эмоциональный, когни-

тивный (оценочный), поведенческий (В.Н. Мясищев, Г.М. Андреева…). Также мы посчитали возможным выделить как отдельный компонент – ожидания (интенции). Данные контент-анализа подвергались статистическому анализу с помощью критерия различий Фишера.

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Респонденты, которые состоят в просоциальных сообществах, придают большое значение самоорганизации для себя (φ = 1,21 при p = 0,1). В подтверждение этому фразы респондентов: «возможность контролировать распоряжение средств», «быть причастным к улучшению жизни своих близких и своей собственной», «помогло в создании своей рабочей группы», «я развиваюсь в интересующих меня областях», «получаю информацию, делюсь интересным с другими людьми, смотрю фильмы и т.д.», «благодаря данным организациям, я общаюсь с интересными людьми, поднимаю настроение себе и другим, получаю море новой информации»… В когнитивном компоненте отношения у людей, состоящих в реальных и виртуальных сообществах с признаками синергии, существуют различия только в понимании значения самоорганизации для общества. У людей, состоящих в виртуальных самоуправляемых сообществах, понимание социального значения несколько выше, чем у тех, кто состоит в реальных формах (при φ = 1,5 p = 0,067): «Вместе – мы сила», «помогаем друг другу», «информация быстрее распространяется, охватывается больше народу», «собираем деньги, помогаем больным деткам», «Чтобы люди со схожими интересами могли общаться», «чтобы обмениваться своим опытом и делиться разной информацией». Люди, не участвующие в таких общественных объединениях, в основном дают ответы о том, что для общества самоорганизация ничего не дает.

2. В эмоциональном компоненте отношения к самоорганизации также существуют значимые различия. Те люди, которые не состоят в самоуправляемых сообществах, более негативно к ним относятся (φ = 2,71 при p = 0,002), занимают индифферентную позицию, считают, что их создают для непонятных целей. Было выявлено, что люди, состоящие в сообществах с признаками самоорганизации, имеют большую увлеченность «строительством собственной жизни и жизни общества», чем те, кто не состоят (φ = 1,252 при p = 0,1). Респонденты, которые состоят в виртуальных сообществах, имеют большую увлеченность, чем те, что состоят в реальных формах самоорганизации (при φ = 2,5 p = 0,005).

3. В поведенческом компоненте были выявлены более значимые различия. Существует различия в понимании своего образа как субъекта самоорганизации. Те, кто состоят в виртуальных сообществах, представляют себя более активными, включенными, полезными, нежели те, которые состоят в реальных формах (при φ = 1,37 p = 0,085). Возможно, это объясняется временем препровождения в социальных сетях и наличием возможности оперативно получить лично значимый результат: «Задаю вопросы, отвечаю на вопросы, ищу информацию касаемо этой группы, дискутирую»…

4. В области ожиданий (интенций) также имеются различия, например, в потенциальной возможности участия в групповой самоорганизации. Те испытуемые, которые состоят в самоуправляемых сообществах, хотят и дальше принимать участие в них (φ = 2,19 при p = 0,014), особенно те, кто принимает участие в виртуальных формах, а те, кто не состоят, не рассматривают участие как потенциально возможное (φ = 2,93 при p = 0,001). Данные люди уверены, что сообщества с признаками самоорганизации не жизнеспособны, так как большинство респондентов прямо ответили, что стихийность присуща не только механизму возникновения такой организации, но и механизму распада, ее исчезновения (φ = 1,6 при p = 0,055).

При сопоставительном анализе индивидуальных показателей испытуемых в трех группах респондентов (Методика диагностики уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана (модификация В.В. Бойко) было выявлено преобладание более высоких показателей уровня социальной фрустрированности у тех людей, которые участвуют в групповой самоорганизации в реальном пространстве. Это может говорить о том, что молодые люди не довольны отдельными сферами жизнедеятельности, они видят имеющиеся в обществе проблемы, не отстраняются от них. Возможно, легкая степень неудовлетворенности общественным устройством и является пусковым механизмом их социальной активности.

Во второй части исследования мы попытались изучить мотивы участия молодежи в виртуальных самоуправляемых сообществах. Для этого мы сравнили данные, полученные с помощью интервью у респондентов с высокой и низкой степенью активности в виртуальном общении.

Преобладающими мотивами участия активных членов просоциальных интернет-сообществ являются: мотив расширения социальных связей (φ=3,51 при p=0), мотив стремления выйти из состояния одиночества (φ=2,95 при p=0), стремление показать себя (φ=2,78 при p=0,001), поиск необходимой информации (φ=3,94 при p=0). Мотив эмоционального обогащения и разрядки является очень важным как для респондентов с высоким уровнем социальной активности, так и для респондентов с низким уровнем социальной активности (различий не было обнаружено.

Одной из целей просоциальных интернет-сообществ является общение людей друг с другом, по-

иск социальной поддержки в трудных ситуациях. Вступая в данные сообщества, молодые люди могут найти новых друзей, знакомых, специалистов, которые потенциально могут помочь справиться с проблемой, обменяться опытом с теми, кто побывал в подобной ситуации (яркий пример форум костромских мам). При общении девушки и молодые люди обмениваются не только информацией, но и эмоциями: «Большое количество времени провожу в социальных сетях, когда скучно, не знаю чем себя занять, и когда нет рядом человека, с которым можно было бы поделиться своими переживаниями», «Иногда хочется выплеснуть, что накопилось за день»…

Значимых различий не наблюдается и в мотиве обретения независимости от собственных комплексов у молодежи с разной степенью участия в просоциальных интернет-сообществах. Некоторые из респондентов отмечают немаловажность социальных сетей в данном вопросе: «Ты можешь высказать свою точку зрения в сообществе и смочь отстоять её, если вдруг появятся негативные и противоречивые мнения. В интернете это проще сделать, так как он раскрепощает человека и освобождает от многих комплексов», «В сообществах существует возможность проявить себя, свою позицию, что подкрепляет чувство независимости».

Таким образом, мы приходим к выводу, что молодые люди видят в различных формах групповой самоорганизации ресурс адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности, совладания с жизненными трудностями, с повседневным стрессом. При этом молодое поколение отдает явное предпочтение самоорганизации в виртуальном пространстве.

Решение обозначенной научной проблемы позволит показать значение групповой самоорганизации как ресурса совладающего поведения личности, а также ресурса организации и функционирования системы в разных аспектах жизнедеятельности, его роль в «открытии» и создании новых ресурсов субъекта. Описание динамики совладающего поведения субъектов групповой самоорганизации расширит представление о возможностях изменения стиля совладающего поведения личности и факторах этого изменения, представление об эффектах использования данного ресурса с точки зрения поддержания и развития субъектности.

Библиографический список

1. *Карпова Н.Л.* Мотивационная включенность в деятельность: структура, механизмы, условия формирования: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998. – 394 с.

2. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. – М.; Воронеж, 1973.

3. *Петрушин С.В.* Социально-психологические особенности самоорганизации большой контактной группы // Педагогика. Психология. – 2008. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zpu-journal.ru/e-zpu/2008/2/Petrushin/ (дата обращения 24.08.2013).

4. *Тихомирова Е.В.* Социально-психологические особенности старшеклассников, участвующих в принятии управленческих решений: Дис. … канд. психол. наук. – Кострома, 2008. – 208 с.

6. *Фролов С.С.* Социология организаций. – М.: Гардарики, 2001.

7. *Хакен Г.* Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. – М.; Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2003.

8. *Чернышев М.А., Тяглов С.Г.* Самоуправление и самоорганизация. – Ростов-на-Дону: Изд-во АкадемЛит, 2011.

УДК 374.1

Антопольская Татьяна Аникеевна
доктор педагогических наук, доцент
Сарычев Сергей Васильевич
доктор психологических наук, доцент
Ходусов Александр Николаевич
доктор педагогических наук, профессор
Курский государственный университет
antopolskaya@yandex.ru, kursk-psychol@ya.ru, pedagogy@kursksu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ*

В статье рассматриваются социально-педагогические, субъектно-личностные, организационно-педагогические условия, от которых зависит развитие организационной культуры учреждения дополнительного образования детей, определяются также условия технологического обеспечения этого процесса.

Ключевые слова: *учреждение дополнительного образования детей; организационная культура; психолого-педагогические условия развития организационной культуры.*

Процессы модернизации образования, повышения его эффективности и качества, касаются всех его видов, в том числе дополнительного образования детей. В сложившихся условиях учреждения дополнительного образования детей (далее УДОД) должны приложить немало усилий, направленных на функционирование и развитие организаций, осуществляемое за счет освоения стратегически значимых компонентов управления, одним из которых становится развитие организационной культуры (далее ОК). Под ОК УДОД мы понимаем системообразующую доминанту его социокультурного пространства, обеспечивающую взаимосвязь смыслов, целей, ценностей, норм поведения, традиций его субъектов, порождаемую полисубъектным взаимодействием на основе культурозависимых отношений и выступающую многофункциональным средством и условием развития и саморазвития субъектов.

Современные руководители УДОД должны владеть необходимыми знаниями о психолого-педагогических условиях эффективного развития ОК их организаций. Понятие «условия» обычно определяется как «обстоятельства, от которых что-нибудь зависит, обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь» [4, с. 839]. Мы рассматриваем психолого-педагогические условия как комплекс процессов, отношений, обстоятельств, созданных в социокультурном пространстве УДОД, который дает возможность его субъектам успешно развивать ОК гуманистической направленности и осуществлять саморазвитие. Свою функцию психолого-педагогические условия выполняют в случае, если в процессе развития ОК его базовыми основаниями становится деятельность субъектов ОК (детей, педагогов, родителей, управленцев).

При этом необходимо опираться на несколько идей.

Первая идея. Теоретическим основанием для целевого развития ОК УДОД является современная философия образования, с ее представлениями о мире, о сущности человека, его смысложизненном самоопределении, а также о способах реализации избранных им стратегий. В этом случае детерминантой системного развития ОК УДОД становится антропология. Она позволяет выделить то общее, что обусловливает развитие ОК УДОД с позиции личностного, своеобразного и индивидуального.

Вторая идея. Важнейшим развивающим компонентом ОК УДОД является психолого-педагогическая рефлексия, которая объединяет в себе теоретическую рефлексию и рефлексию деятельности субъектов УДОД.

Третья идея. Процесс развития ОК УДОД должен рассматриваться как самореализация всех субъектов УДОД, в котором они побуждаются к творчеству объективной необходимостью проектирования развития организации.

Четвертая идея. ОК УДОД является полифункциональным средством развития организации в контексте культурологической концепции, где глобальная цель образования – человек культуры.

Пятая идея. Функционально ОК УДОД решает задачу формирования интегративных профессиональных качеств и профессиональных компетенций субъектов УДОД с целью развития организации.

Интериоризация и интеграция представленных здесь идей субъектами УДОД обеспечивает, с нашей точки зрения, технологический формат эффективной реализации психолого-педагогических условий развития ОК УДОД, если под эффективностью понимается соответствие полученных результатов, поставленным целям и задачам деятельности.

Развитие ОК УДОД обеспечивается совокупностью психолого-педагогических условий: социально-педагогические, субъектно-личностные, организационно-педагогические. Социально-педагогические условия: активное сотрудничество с внешними

* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 12-06-00332а.

© Антопольская Т.А., Сарычев С.В., Ходусов А.Н., 2013

социальными партнерами и образовательным сообществом на основе сетевого взаимодействия; создание современного, позитивного, привлекательного образа учреждения; установление конструктивного и гибкого взаимодействия с внешними субъектами управления УДОД; использование педагогического, правового, экономического, организационного, информационного и научного ресурсов внешней среды и превращение их во внутренний потенциал УДОД.

Значение этой группы психолого-педагогических условий развития организационной культуры УДОД связано с возникновением новых задач и новых направлений деятельности УДОД. Наличие многих факторов риска для продуктивной работы УДОД требует выработки новых подходов к построению технологий взаимодействия с социальными партнерами и образовательным сообществом. Исследователи отмечают, что перспектива развития образования связана с разрушением границ между типами и видовыми структурами образования, накоплением опыта «смешения» и кооперации, взаимодействия школ и УДОД [1, с. 29]. В этом отношении ОК, построенная на тесном сотрудничестве со всем образовательным сообществом, в котором представлены интегрированные формы сотрудничества, будет наиболее эффективной.

Так, сетевая форма взаимодействия в ОК УДОД дает возможность получать большую степень свободы ее субъектам для определения приоритетов и направлений совместной деятельности, реализовывать тип ответственности «перед самим собой» за успех и результат общего дела. Сетевая форма взаимодействия возникает непосредственно по линиям актуальной потребности в нем (каждого субъекта с каждым), и это обеспечивает учет индивидуальных интересов субъектов и добровольность их участия, отличается гибкостью и дает возможность включать в него конкретных людей, отдельные учреждения, группы учреждений в любых сочетаниях. Это позволяет разрабатывать новые способы совместной деятельности, в которых бы использовались коллективные ресурсы (материально-технические, информационные, кадровые, финансовые и др.). Важным моментом является установление конструктивного и гибкого взаимодействия с внешними субъектами управления УДОД [3].

Активно используя внешние финансовые возможности (создание попечительских советов, привлечение спонсоров, благотворительные родительские взносы, оказание платных образовательных услуг, поиск инвесторов), УДОД получает возможность влиять на материально-техническое состояние учреждения. Проводя политику привлечения внимания со стороны государственных и исполнительных органов власти к проблемам учреждения, участвуя в выборных кампаниях, выдвигая своих кандидатов в депутаты, УДОД объединяет усилия этих структур в выполнении своей миссии и решении задач учреждения.

Повышение эффективности развития ОК УДОД гуманистического типа связано с использованием научного ресурса. Научное сопровождение ОК, ее методологическая и методическая проработанность, грамотное построение экспериментальной работы позволяют интенсифицировать и оптимизировать ее развитие. В связи с этим требуется активная деятельность субъектов управления УДОД, направленная на установление научных связей с представителями научных центров, вузов, институтов повышения квалификации работников образования и др.

Представляется, что субъектно-личностные условия развития ОК УДОД это: осознание и актуализация субъектами организационной культуры гуманистической направленности миссии и целей УДОД; обеспечение ценностной интеграции и полисубъектного взаимодействия всех субъектов ОК; выстраивание культурозависимых отношений субъектов на основе психолого-педагогической безопасности; стимулирование мотивации педагогической деятельности и регулирование организации педагогического труда в УДОД; актуализация готовности к саморазвитию у педагогов УДОД на основе обучения и самообучения; развитие профессионально-личностной компетентности руководителей УДОД в управлении развитием ОК.

Одним из важных субъектно-личностных условий развития ОК является осознание и актуализация субъектами ОК гуманистической направленности миссии и целей УДОД. Если субъекты ОК совместно вырабатывают и принимают миссию и цели УДОД как осознанное концентрированное выражение намерений учреждения, то это позволяет им успешно ориентироваться в постоянно изменяющихся средовых условиях. Гуманистически направленные миссия и цели учреждения связывают требования общества, потребителей образовательных услуг и интересы всего учреждения. Они направляют проектирование пространства ОК, ставят ребенка, его интересы в центр полисубъектного взаимодействия, позволяют согласовать ценности субъектов и помогают адаптироваться к режиму жизнедеятельности учреждения, обеспечивают самоопределение и тождественность учреждения дополнительного образования, следование его общечеловеческим ценностям. Актуализация субъектами миссии и целей учреждения как перевод их в действительное в социальном и предметном плане помогает удовлетворить их потребности в самоактуализации и развитии личности, является условием раскрытия индивидуального своеобразия каждого.

Решающее значение для развития ОК УДОД имеет обеспечение ценностной интеграции и полисубъектного взаимодействия всех субъектов ОК.

Проделанный нами теоретический и экспериментальный анализ показал, что ОК УДОД обнаруживает специфику ранжирования ценностей педагогического коллектива, связанных с удовлетворением потребностей заказчиков образовательных услуг, разделяемостью ценностей всеми субъектами, партнерскими отношениями, профессионализмом и творческой работой каждого. Интеграция ценностей выступает важнейшим условием развития ОК, если ценности одних субъектов приобретают значимый смысл для других. Основным принципом в интеграции ценностей субъектов ОК становится принцип многообразия ценностных оснований и толерантности.

Важным представляется центрирование на ценности Детства, сохранение его субкультуры. Основой интеграции субъектов ОК являются как универсальные ценности (истина, добро, красота, справедливость, любовь и т.д.), так и ценности самого учреждения. Основной же ценностью остается личность (ребенка, педагога, родителя).

Важным условием для развития ОК УДОД представляется выстраивание культурозависимых отношений субъектов на основе психолого-педагогической безопасности, которые характеризуются проявлением доверия, взаимной поддержки, уважения, стремлением к установлению комфортной психологической атмосферы. Наше исследование показало, что установление таких отношений связано с удовлетворенностью субъектов пребыванием в данном учреждении, положительным отношением обучающихся к другим субъектам ОК, сохранением и обновлением традиций учреждения, развитием партнерских отношений с другими учреждениями и между субъектами. Необходимо, чтобы в отношениях всех уровней сохранялось определенное соотношение между внешними и внутренними субъективно ценными нормами и ценностными взглядами, преодолевая которое каждый субъект воссоздавал бы эти отношения как лично переживаемые и подтверждал для себя общечеловеческие ценности [2].

Одним из субъектно-личностных условий развития ОК УДОД становится стимулирование мотивации педагогической деятельности и регулирование организации педагогического труда. Мотивация педагогической деятельности в ОК связана с актуализацией у субъектов ведущих внутренних мотивов – социального, процессного, мотива достижений, идейного. В стимулировании мотивации сотрудников управленческой группе учреждения необходимо демонстрировать образцы профессионального поведения и отношения к делу, обеспечивать стимулирующий характер постановки целей и задач, учитывать индивидуальные мотивы педагогов, расширять комплекс моральных и материальных стимулов. В материальных стимулах значимыми являются: увеличение оплаты труда, возможность получения материальной помощи, участие в профессиональных конкурсах и т.д.

Важным субъектно-личностным условием развития ОК УДОД является актуализация готовности к саморазвитию у педагогов УДОД на основе обучения и самообучения. Развивающаяся ОК предполагает выработку готовности у педагогов и управленцев к профессиональному и личностному росту в практике деятельности УДОД. Учет степени готовности педагогов к личностному развитию, предоставление им возможностей для повышения профессиональной компетентности в различных формах обучения и экспериментальной работе, обобщение опыта педагогической деятельности в научной и методической печати.

Организационно-педагогические условия: реализация коммуникативно-диалогического типа управления развитием ОК; использование преимуществ работы в команде; создание системы технологического обеспечения развития ОК на основе проектирования; информационное обеспечение развития ОК; мониторинг развития ОК в УДОД.

Вектор управленческих воздействий при коммуникативно-диалогическом типе управления в ОК УДОД направлен на поощрение командной работы, согласованность и участие в принятии решений. Это способствует установлению такого типа взаимодействия субъектов, который строятся на открытых и равноправных взаимоотношениях по достижению прогнозируемых результатов. Переход к коммуникативно-диалогическому типу управления обеспечивается, если возрастает роль самоуправления субъектов ОК и принятия ими на себя ответственности за ее результаты; усиливаются социально-психологические функции управления, актуализирующие направленность, организованность и создание положительного психологического климата педагогического коллектива; растет объем делегирования полномочий управленцев членам педагогического коллектива; приветствуется творческое преобразующее отношение каждого субъекта к развитию ОК и управленческой деятельности; реализуется командный способ работы.

Важным условием развития ОК УДОД является создание системы ее технологического обеспечения на основе проектирования. Результаты проведенной нами опытно-экспериментальной работы позволили сформулировать условия создания такой системы: реализация проектирования ОК на основе проблематизации, целеполагания, концептуализации, структурирования и преобразования; учет комплексного характера используемых средств, методов, форм, видов и технологий организации педагогической и управленческой деятельности в процессе технологического обеспечения; выбор оптимальных форм взаимодействия между субъектами ОК (совместно-индивидуальных, совместно-последовательных, взаимозависимых, сетевых);

перевод учреждения в состояние обучающейся организации и включение в обучение всех субъектов ОК; выбор содержания обучающих программ для субъектов ОК на основе удовлетворения их индивидуальных, групповых потребностей и потребностей всего учреждения; предоставление возможности участия в проектной деятельности большинству субъектов ОК на основе их со-действия, со-развития, интегрированного сотрудничества; включение субъектов в разные формы коллективной продуктивной деятельности; научно-методическое, информационное и психолого-педагогическое сопровождение реализации технологического обеспечения; отслеживание результатов и рефлексия развития ОК, выявление ее проблемных точек; применение мониторинга, внешней и внутренней экспертизы.

Совокупность социально-педагогических, субъектно-личностных, организационно-педагогических условий, обеспечивающих системность и целостность развития ОК, позволяет ей преобразовываться и достигать качественно нового уровня развития.

Библиографический список

1. *Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н.* Дополнительное образование детей. – М., 2004. – 349 с.

2. *Крылова Н.Б.* Контексты как отражение условий и смыслов // Новые ценности образования. Контексты и подтексты образования. Вып. 5–6. – М., 2006. – С. 70–84.

3. *Логинова Л.Г.* Качество дополнительного образования детей. Менеджмент. – М.: Изд-во Мегаполис, 2008. – 392 с.

4. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

УДК 37.04

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

АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА КАК ФАКТОР ЗАТРУДНЕННОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ*

В статье рассматриваются стили межличностных отношений и актуальные коммуникативные трудности акцентуированных подростков; доказывается, что каждый тип акцентуаций связан с возникновением у подростка специфических коммуникативных трудностей (базовых, содержательных, инструментальных и рефлексивных).

Ключевые слова: *затрудненное общение, коммуникативные трудности, подростки акцентуации характера.*

Постановка проблемы

Акцентуации характера как усиленные до определенной степени черты личности, как крайний вариант нормы (К. Леонгард, А.Е. Личко, П.Б. Ганнушкин, О.В. Кербиков и др.), рассматриваются нами в качестве *диспозиционного фактора затрудненного общения подростков*. Даже при небольшом усилении выраженности характерных черт возникают некоторые сложности в отношениях подростка с другими людьми, а также в отношении к самому себе. От них страдают не только окружающие, но и сами «носители» акцентуаций [1].

Многочисленные исследования детского затрудненного общения, проводимые нами на протяжении 15 лет, убедительно доказывают, что в период подросткового возраста резко возрастает количество коммуникативных трудностей ребенка; они становятся более осознанными, дифференцированными; вызывают более острые психоэмоциональные переживания у подростка; актуализируют деструктивные формы коммуникативного поведения [4]. Одной из причин резкого возрастания ситуаций затрудненного общения является, на наш взгляд, тот факт, что именно к подростковому возрасту в процессе социализации формируются акцентуации характера. *Основными акцентуациями подростков* по А.Е. Личко являются гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сензитивный, психостенический, шизоидный, истероидный, неустойчивый и конформный типы [2]. Сложности в отношениях между людьми, негибкость способов обращения друг с другом, осложнения в передаче сообщений и в понимании его смыслов всегда в той или иной степени имеются практически у всех акцентуантов.

В нашем исследовании изучались *стили межличностных отношений и актуальные коммуникативные трудности акцентуированных подростков.* Проверялась гипотеза о том, что *каждый тип акцентуаций является фактором риска, обусловливающим возникновение специфических коммуникативных трудностей подростка.*

На первом этапе исследования с помощью «Патохарактерологического опросника» А.Е. Личко проводился отбор подростков, имеющих акцентуации характера – в результате из 286 детей 13–14-летнего возраста, учащихся 7–8 классов образовательных учреждений г. Костромы, г. Галича и г. Нерехты Костромской области, в исследователь-

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

© Самохвалова А.Г., 2013

скую группу вошли 165 подростков, имеющих определенный тип акцентуации (по 15 человек каждого типа – гипертимного, циклоидного, лабильного, астено-невротического, сенситивного, психастенического, шизоидного, эпилептоидного, истероидного, неустойчивого и конформного).

На втором этапе исследования изучалась специфика затрудненного общения акцентуированных подростков с использованием методики диагностики стилей межличностных отношений Л.Н. Собчик (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири); методики цветовых выборов Л.С. Собчик (модифицированный вариант «Цветового теста» Люшера), позволяющей выявить актуальное эмоциональное состояние подростков [5]; анализа результатов включенного наблюдения за коммуникативными проявлениями подростков, позволяющих определить динамический аспект затрудненного общения подростков; контент-анализа детских сочинений «Я в общении», определяющего степень осознанности подростками коммуникативных трудностей и характер субъективных переживаний в ситуациях общения.

Результаты исследования и их обсуждение

В таблице 1 представлены значимые взаимосвязи акцентуаций характера подростков со стилями межличностных отношений.

Подростки с *гипертимным типом акцентуации* склонны к *властно-лидирующему и прямолинейно-агрессивному стилям общения*; их отличает неудержимая коммуникативная активность, энергичность в общении, склонность к демонстрации своих сильных сторон, чрезмерная коммуникабельность; если же им не удается быть в центре внимания – возникают агрессивные модели поведения, прямолинейные высказывания, упреки, критика в адрес партнера, приводящие к прекращению коммуникации и переключению подростка на других партнеров. Кроме того, они не любят брать на себя ответственность за результаты общения и не задумываются о том, как воспринимаются их действия окружающими, не склонны к великодушию, непостоянны в дружеских связях. Подростки с данной акцентуацией предпочитают *красный и желтый цвета* – сочетание этих цветов отражает чрезмерную общительность, активность, переходящую в разбросанность, торопливость, раздражительность, вызванную медленным ходом событий, переменчивость и недостаток целенаправленной настойчивости в достижении целей, непостоянство в привязанностях, поверхностность в отношениях, откликаемость на средовые воздействия.

Подростков с *циклоидной акцентуацией* отличает *амбивалентность стилей общения:* с одной стороны, когда подростки находятся в приподнятом настроении, мобилизованы, коммуникативно активны, они актуализируют *независимо-доминирующий стиль* взаимодействия, демонстрируя самодостаточность, уверенность, автономность, самостоятельно выстраивая модели своего поведения, стремясь обратить на себя внимание; с другой стороны, при спаде настроения они склонны к *зависимо-послушному стилю* общения, болезненно вос-

Таблица 1

Значимые взаимосвязи акцентуаций характера со стилями межличностных отношений подростков (по результатам корреляционного анализа Спирмена, n = 165)

Стиль межличностных отношений	Акцентуации характера подростков										
	Г	Ц	Л	А	С	П	Ш	Э	И	Н	К
Властно-лидирующий	,27*				-,33*				,32**		
Независимо-доминирующий		,28*		-,29*				,65**			-,52**
Прямолинейно-агрессивный	,38**		,42**		-,31*			,29*			-,33**
Недоверчиво-скептический				,34**		,46**	,31*				
Покорно-застенчивый			,45**			,29*			-,31*		,27*
Зависимо-послушный		,37**			,26*		,45**				,39**
Сотрудничающе-конвенциальный		-,45**		-,53**			-,42**		-,46**	-,42**	
Ответственно-великодушный	-,31*		,32*					,32*		-,38**	

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

Типы акцентуаций: Г – гипертимный, Ц – циклоидный, Л – лабильный, А – астено-невротический, С – сенситивный, П – психастенический, Ш – шизоидный, Э – эпилептоидный, И – истероидный, Н – неустойчивый, К – конформный.

принимая критику, пытаясь подстраиваться под более уверенных партнеров, уклоняться от вербализации собственных мыслей и чувств, послушно выполняя предъявляемые требования. Подобная смена коммуникативных стилей, нестабильность подростка, противоречивость коммуникативных действий негативно воспринимается сверстниками, дезорганизует совместную деятельность, делает невозможным продуктивное *сотрудничество* и взаимопонимание (установлена отрицательная связь циклоидной акцентуации с сотрудниче-конвенциональным стилем общения). Подростки выбирают преимущественно *зеленый цвет в сочетании с желтым*, что подтверждает неустойчивость самооценки, склонность к самоутверждающему поведению, стремление повысить свою значимость в глазах других.

Нестабильность настроения *лабильных* подростков обусловливает сочетание в межличностных отношениях как *покорно-застенчивого, ответственно-великодушного*, так и *прямолинейно-агрессивного стилей*. Они тонко чувствуют отношение партнера к себе: к тем, кто их принимает, они расположены, готовы подчиняться им, отказаться от собственных интересов в общении, склонны к жертвенности и альтруизму; к тем, кто игнорирует их, критикует, посмеивается, они испытывают острую неприязнь, болезненно реагируют на каждое их слово, взгляд, что сопровождается вербальной агрессией, вспышками гнева, неадекватностью коммуникативного поведения. Лабильные подростки отдают «предпочтение» *фиолетовому цвету*, что соответствует затрудненной адаптации через общее ослабление интегративной роли самосознания; эмоциональной незрелости, проявляющейся, в частности, в снижении контроля над непосредственными эмоциональными проявлениями.

Подростки с *астено-невротической акцентуацией* характеризуются повышенной утомляемостью, раздражительностью, чрезмерной фиксацией на негативном коммуникативном опыте, склонностью придумывать несуществующие препятствия в общении, приписывать партнеру негативные коммуникативные установки – все это приводит к трудностям *сотрудничества,* неумению действовать в условиях конкуренции; к невозможности ощущать себя *независимым*, свободным, самостоятельным в общении; к предпочтению *недоверчиво-скептического стиля* отношений. Частый выбор *фиолетового цвета в сочетании с зеленым* подтверждает склонность к недоверчивости, переживанию чувства обиды, болезненному отношению к критическим замечаниям в свой адрес, иррациональным способам противодействия недоброжелательности окружающих, ожиданию враждебного отношения к себе со стороны партнеров.

Сенситивный тип акцентуации связан с *зависимо-послушным* стилем общения и препятствует актуализации *властно-лидирующих* и *прямолинейно-агрессивных* моделей межличностных отношений подростка. Дети весьма впечатлительны, робки, закомплексованы, застенчивы в общении; страх быть непонятыми, осмеянными обусловливает отказ от собственных притязаний и намерений в общении, подростки становятся послушными, тихими, безликими, зависимыми от более успешных и смелых сверстников; не стремятся к лидерству, боятся открыто выступить с контраргументами, отстоять свою позицию. Наиболее часто сенситивные подростки выбирают *коричневый цвет в сочетании с черным*, что отражает проблемы тревожности, эмоционального и физического перенапряжения, тенденцию к самоуничижению, чувство приниженности, потребность в покое и помощи.

Психастенический тип акцентуации также связан с *недоверчиво-скептическим и покорно-застенчивым* стилями общения: чрезмерный самоконтроль и рефлексия коммуникативных действий, нерешительность и робость приводят либо к скептическому отношению к партнеру, недоверию, страху неправильно понять собеседника, допустить ошибку, не распознать предстоящие трудности взаимодействия; либо к подавлению собственных коммуникативных потребностей и демонстрации покорности и согласия. Нередко подростки с данной акцентуацией предпочитают сочетание *зеленого и коричневого цвета*, что является показателем уязвленного самолюбия, недовольства собой и нарушения равновесия в отношениях с окружающими.

Шизоидный тип акцентуации характеризуется замкнутостью, отчужденностью, автономностью подростка, трудностями установления близких отношений, эмпатии, самовыражения в общении – это обусловливает выбор *недоверчиво-скептического и зависимо-послушного* стилей межличностных отношений. Причем выражение этих стилей весьма специфично – в силу закрытости, отчужденности подростка недоверчиво-скептический стиль проявляется в настороженных, пристальных взглядах на партнера, увеличении дистанции, уходе от вербализаций; зависимо-послушный стиль проявляется в молчаливом согласии и автоматическом выполнении требуемых действий. Выбор *серого, зеленого и желтого* цветов выражает трудности межличностных контактов; неустойчивость внутреннего состояния, затрудняющее целенаправленное поведение; эмоциональную напряженность; черты обособленности; признаки внутриличностного конфликта, связанного с преувеличенным ощущением непонятости окружающими; повышенную чувствительность к критике.

Эпилептоидная акцентуация подростка связана с использованием *независимо-доминирующего и прямолинейно-агрессивного* стилей отношений, что проявляется в повышенной возбудимости, требовательности к другим, авторитарности, доми-

нантности, вспышках агрессии в ситуациях общения. Подростки не выносят критики, отстаивают свою правоту силой, стремятся подчинить себе более слабых сверстников, выместить на них свои деструктивные эмоции; а если это не получается, прибегают к манипулятивным стратегиям – шантаж, лесть, обман (этим, вероятно, можно объяснить наличие прямой связи эпилептоидной акцентуации с *ответственно-великодушным* стилем отношений). Предпочтения отдаются *черному в сочетании с зеленым*, что подтверждает склонность к упорному отстаиванию своего мнения, неуступчивость, категоричность в утверждении собственной независимости, уверенность в своей правоте; для этих подростков характерна внешнеобвиняющая реакция на неблагоприятную коммуникативную ситуацию.

Подростки с *истероидной акцентуацией*, любящие находиться в центре внимания, участвовать лишь в тех коммуникативных ситуациях, где они будут заведомо успешны, приняты, одобрены, актуализируют *властно-лидирующий* стиль межличностных отношений, подкрепляющий их эгоцентризм. Их демонстративность, болезненное чувство Я, нетерпимость к усмешкам, обидным словам, безразличию, затрудняют сотрудничество, не позволяет уступать в конфликтных ситуациях, соглашаться даже с теми идеями, которые им близки (это подтверждают отрицательные связи истероидной акцентуации с *покорно-застенчивым и сотрудничающе-конвенциальным* стилями межличностных отношений). Предпочтение вызывает *фиолетовый цвет в сочетании с красным*; этот выбор свидетельствует об экспансивности высказываний и поведения; эмоциональной вовлеченности, стремлении к переживанию сильных ощущений; оригинальности и нешаблонности коммуникативных действий, направленных на яркую самопрезентацию; настойчивости в отстаивании индивидуалистичности, что значительно усложняет адаптацию к условиям коммуникативной ситуации.

Неустойчивый тип акцентуации положительно не связан ни с одним из стилей межличностных отношений, что говорит о нестабильности, неустойчивости коммуникативных характеристик: с одной стороны, подростки не любят быть зависимыми, подчиняться другим; но с другой стороны не готовы к лидерству, бояться проявлять независимость и агрессивность. Их отличает безынициативность, леность, низкие коммуникативные притязания, апатия. Отрицательные связи с *сотрудничающе-конвенциальным и ответственно-великодушным* стилями показывают их несостоятельность в коллективной деятельности: неумение согласовывать стратегии поведения с партнерами, трудности слушания и взаимопонимания, нежелание брать на себя ответственность, неумение прощать, помогать, проявлять альтруизм. Предпочтение *синего и желтого* цвета отражает подверженность подростков средовым влияниям, потребность в сопричастности, спокойствию, стремление к вживанию в разные социальные роли, колебание настроения в зависимости от степени принятия окружением, успешности своих действий.

Конформный тип акцентуации положительно связан с *покорно-застенчивым и зависимо-послушным* стилями межличностных отношений, что позволяет им «оставаться в тени», «думать, как все», не привлекать к себе внимания, подчинять внешним требованиям. Несомненно, это приводит к трудностям самопонимания и самовыражения в общении, страху апробации новых моделей коммуникативного поведения, ригидности и неадекватности в ситуации общения. Отрицательные связи с *независимо-доминирующим и прямолинейно-агрессивным* стилями отношений указывают на трудности автономизации, индивидуализации общения, ведения диалога, отстаивания собственной позиции, выражения недовольства и несогласия, вступления в цивилизованную конфронтацию. Выбор *серого и желтого* цветов указывает на трудности выбора подростками пути решения возникающих в общении проблем, внутреннюю напряженность, тревожность, причины которой зачастую не осознаются.

Результаты включенного наблюдения за коммуникативной деятельностью акцентуированных подростков и контент-анализ их сочинений позволили определить специфические для каждого типа акцентуаций характера базовые, содержательные, инструментальные и рефлексивные коммуникативные трудности (табл. 2).

Выводы

1. Полученные результаты подтверждают существующее на сегодняшний день в социальной психологии положение о том, что *акцентуации характера связаны с риском деструктивного, агрессивного поведения* [3; 6]. Подростки с заострением индивидуальных черт, которое в западной психологии называют «трудный темперамент» [7], в ситуации межличностного общения более зависимы от внешних обстоятельств и собственных непосредственных побуждений; слабо контролируют собственную коммуникативную активность; проявляют импульсивность, вспыльчивость, агрессивность; склонны к защитным формам поведения – все это создает у подростков многочисленные коммуникативные трудности.

2. Акцентуации характера существенно затрудняют коммуникации подростков, вызывая различные *аффективные реакции:*

Интрапунитивные реакции, представляющие собой разряд аффекта путем аутоагрессии – самообвинение, самоунижение в коммуникативной ситуации, намеренное подчеркивание своей некомпетентности, неадекватности, провокация агрессии,

Таблица 2

Актуальные коммуникативные трудности подростков с различными типами акцентуаций характера

Тип акцентации подростков	Коммуникативные трудности			
	Базовые	Содержательные	Инструментальные	Рефлексивные
Гипертимный	Трудности, связанные с агрессивностью, враждебностью; эгоцентризмом; завышенными требованиями к другим	Трудности планирования, прогнозирования результатов общения; непоследовательность коммуникативных действий; импульсивность	Сбивчивая речь; быстрый темп; хаотичность невербальных проявлений; трудности слушания, согласования действий; перебивание партнера	Трудности самонаблюдения; оценки собственного отношения к партнеру и ситуации; неспособность учиться на собственных ошибках
Циклоидный	Трудности эмпатии; упрямство, негативизм; апатия, раздражительность; страх самопрезентации; нестабильность самооценки	Неспособность уместно выбирать оптимальную модель общения; неспособность предвидеть конфликтные ситуации; трудности перестройки коммуникативных программ	Трудности «пристройки» к собеседнику; сотрудничества; неумение слушать партнера; трудности обратной связи; неспособность контролировать непосредственные эмоции	Трудности самопонимания и самовыражения
Лабильный	Чрезмерная впечатлительность, чувствительность; эмоционально-личностная зависимость от партнера по общению; трудности вступления в контакт	Неспособность удерживать цель коммуникации; беспричинная перестройка коммуникативных программ; отказ от собственных интересов	Нестабильность голосовых характеристик (то тихая, медленная, монотонная речь, то очень громкая, быстрая, возбужденная); неумение сдерживать эмоции; чрезмерность и быстрая изменчивость невербальных проявлений	Чрезмерная фиксация на собственных чувствах; неспособность оценить последствия своих коммуникативных действий; трудности самоизменения в коммуникативной сфере
Астено-невротический	Раздражительность; трудности вступления в контакт; злопамятность; ожидание негативного к себе отношения; недоверие к партнеру	Невозможность реализовать намеченную коммуникативную программу; трудности прогнозирования последствий; неспособность действовать в изменившихся условиях	Неумение отстаивать свою позицию; неумение контролировать аффективные вспышки; трудности построения диалога	Трудности самонаблюдения из-за паники в случае осознания невыполнимости намеченных планов; избегание подобных ситуаций
Сенситивный	Заниженная самооценка; ранимость; впечатлительность; скромность; чувство неполноценности	Инфантилизацияпланирования, связанная с низкими притязаниями; ожидание непонимания и конфликта	Нелогичная, невыразительная речь; скованные невербальные проявления; заикание; тихая, медленная речь; неумение спрашивать и занимать ведущую позицию в общении	Неспособность отличить успешные коммуникативные действия от неуспешных; зацикленность на собственных неудачах; страх использовать новые модели общения
Психастенический	Тревожность; мнительность; сомнения в собственных силах, желаниях; робость; нерешительность	Чрезмерное, детальное планирование коммуникативных действий; установки на деструктивное, затрудненное общение	Трудности импровизации, креативности в общении; склонность к использованию шаблонных, проверенных действий	Чрезмерный самоанализ и склонность к самообвинению; стремление кардинально менять модели своего общения

Окончание таблицы 2

Шизоидный	Замкнутость; недоверие; зависть; враждебность; трудности эмпатии; склонность к фантазиям	Трудности в выборе адекватных средств воздействия; отказ от планирования собственных действий	Немногословие; однообразная, невыразительная речь; скованность телодвижений; зажатые позы; трудности ведения диалога; отсутствие инициативы	Трудности самонаблюдения и самовыражения; нежелание менять манеру своего поведения
Эпилептоидный	Агрессивность; враждебность; раздражительность; обидчивость; упрямство; стремление подчинять других и унижать их (в сочетании с повышенной зависимостью от подчиненных); трудности эмпатии	Трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний, скудностью способов влияния; неспособность удерживать цель на протяжении коммуникативного процесса; трудности перестройки коммуникативных программ и самоконтроля	Использование в речи угроз, ругательств, ненормативной лексики; громкий голос, резкие движения; у девочек мужская манера поведения; чрезмерные экстралингвистические проявления в речи; трудности слушания, ведения диалога	Обвинение других в соб ственных неудачах; неготовность признавать и исправлять ошибки общения; трудности самонаблюдения
Истероидный	Трудности, связанные с эгоцентризмом; болезненное отношение к успехам других; зависть; непостоянство в отношениях; демонстративность	Ориентация при планировании общения на самопрезентацию; трудности прогнозирования результатов общения; неспособность учитывать особенности партнеров и характер ситуации	Чрезмерно-выразительная, громкая, «театральная» речь; высокая речевая активность; неестественность невербального поведения, склонность к гротеску; трудности слушания и адекватной обратной связи	Самоанализ направлен на оценку внешней эффектности коммуникации, а не на ее содержательные аспекты; нежелание признавать собственные ошибки; трудности самопонимания
Неустойчивый	Трудности эмпатии; лень; безразличие; трусость; повышенная зависимость от более сильных партнеров; нетоговность оказывать помощь	Нежелание заранее планировать общение; трудности прогнозирования; коммуникативная косность; быстрый отказ от собственных интересов	Эмоциональная неустойчивость; стремление закончить коммуникацию, если она не приносит положительных эмоций; вялая, неэмоциональная речь, скудность невербальных действий	Трудности самонаблюдения и анализа действий партнера; слабоволие, неготовность чему-либо учиться в общении; проявление самодостаточности
Конформный	Застенчивость; повышенная эмоционально-личностная зависимость от партнеров; пассивность; тревожность; страх остракизма	Трудности постановки собственной цели в коммуникации; невозможность планирования из-за ориентации на имитацию и подчинение; чрезмерный самоконтроль	Низкая вербальная активность; инфантилизация речи, скованность невербального поведения, неуместные заискивающие улыбки, увеличение дистанции в общении; трудности ведение диалога (неумение занять ведущую позицию, расспрашивать, давать обратную связь)	Трудности самопонимания; склонность к самообвинению; нежелание менять стратегии коммуникативного поведения; отношение к себе как к жертве

остракизма со стороны окружающих (наиболее часто этот вид реакций встречается при двух диаметрально противоположных по складу типах акцентуаций – сенситивной и эпилептоидной);

Экстрапунитивные реакции, подразумевающие разряд аффекта путем агрессии на партнеров – агрессивные вспышки, нападение на обидчиков, мстительность, «вымещение злобы» на случайных или более слабых партнерах (наиболее часто этот вид реакции проявляется при гипертимной, лабильной или эпилептоидной акцентуациях);

Иммунитивная реакция, при которой аффект разряжается путем игнорирования, отрицания возникающих коммуникативных трудностей; избега-

ния коммуникативных контактов с партнерами, с которыми был негативный опыт взаимодействия; демонстрации отстраненности, отчужденности в ситуации затрудненного общения (этот вид реакции чаще встречается при неустойчивой и шизоидной акцентуациях);

Демонстративные реакции, когда аффект разряжается в «фарс», «гротеск», «спектакль», подростки склонны к наигранности, неестественности коммуникативных проявлений, демонстрации бурных сцен, шутовству (этот вид реакций чаще встречается при истероидной акцентуации, иногда у эпилептоидной или лабильной).

3. Каждый тип акцентуаций связан с определенными базовыми, содержательными, инструментальными и рефлексивными коммуникативными трудностями, что выражается в негативном восприятии себя или партнера, сложностях коммуникативного планирования; затрудняет координацию планов и намерений с другими людьми, мешает взаимопониманию; негативно сказывается на процессах влияния и взаимодействия, вызывает барьеры адекватного самовыражения и рефлексии.

Библиографический список

1. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 320 с.

2. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.

3. *Ошевский Д.С., Мартынова И.Р.* Копинг-стратегии подростков с акцентуациями характера, склонных к проявлению агрессии // Психологическая наука и образование: Электронный журнал. – 2013. – № 3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.psyedu.ru.

4. *Самохвалова А.Г.* Психология затрудненного общения ребенка. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 418 с.

5. *Собчик Л.Н.* Психология индивидуальности: Теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2003. – 624 с.

6. *Ушанова А.А.* Личностные детерминанты агрессии подростков: Автореф. дис. … канд. психол. наук. – Ярославль, 2009. – 20 с.

7. *Smart D., Prior M. et al.* Children with reading difficulties: A six-year follow-up from early primary school to secondary school // Australian Journal of Psychology. – 2001. – Vol. 35. – P. 45–53.

УДК 378

Игнаткова Ирина Александровна
кандидат психологических наук
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета
Крылова Анастасия Владимировна
кандидат психологических наук
Стерлитамакский институт физической культуры (филиал) УралГУФК
Irishka7152mail@mail.ru, 3687444@inbox.ru

КОНТЕКСТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В статье раскрыты результаты систематического изучения динамики становления потребностно-мотивационной сферы студентов педагогических вузов в процессе учебной деятельности. Также авторами выделены основные контексты учебной деятельности, и проанализирован характер их влияния на становление потребностно-мотивационной сферы у студентов.

Ключевые слова: *контекст, высшая школа, потребностно-мотивационная сфера, подготовка специалистов.*

В условиях социально-экономического преобразования общества, где выпускнику вуза предъявляются высокие требования, среди которых важное место занимают профессионализм, социальная активность и творчество, проблема подготовки высококвалифицированных специалистов приобретает все большее значение. Процесс совершенствования подготовки будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами. Одним из таких факторов является адекватность потребностно-мотивационной сферы учебной деятельности студентов целям и задачам образовательной системы в высшем учебном заведении. В связи с этим возникает глубокий интерес именно к этой сфере личности студента, факторам, условиям и средствам ее формирования в профессиональном становлении.

Проблемный аспект исследования потребностно-мотивационной сферы личности состоит в том, что, несмотря на повышение в последнее время интереса к этому вопросу среди психологов (А.Г. Асмолов, В.Г. Асеев, К.А. Абульханова-Славская, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.), до сих пор вопрос психологической природы данного феномена требует глубокой теоретико-методологической проработки.

Анализ научной литературы показывает, что широкое распространение получило изучение мотивации отдельных видов деятельности, в частности учебной деятельности (А.К. Маркова, А.Т. Матис, М.В. Матюшкин, А.Б. Орлов и др.). Важность

© Игнаткова И.А., Крылова А.В., 2013

положительной мотивации для эффективности учебной деятельности была доказана Г. Клаусом, В.А. Якуниным, Н.И. Мишковым и др. Кроме того, данные некоторых исследователей позволяют говорить о том, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае низкого уровня специальных способностей (А.А. Мотков). Таким образом, вопрос определения факторов развития положительной учебной и профессиональной мотивации студентов, а также возникновения детерминирующих ее потребностей априори является актуальным.

На наш взгляд, в ряду таких факторов одно из важных мест занимает контекст учебной деятельности.

Смыслообразующая категория «контекст» в настоящее время достаточно широко используется в психологических и педагогических исследованиях (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая, В.Г. Калашников, Д.А. Леонтьев, О.И. Щербакова и др.). Согласно А.А. Вербицкому, контекст – это система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов [1, с. 137–138.]. Однако при всей несомненной теоретической и практической значимости полученных результатов контексты становления потребностно-мотивационной сферы у студентов педагогических вузов не стали еще темой специального исследования.

Исходя из этого, нами была поставлена цель – определить влияние различных контекстов учебной деятельности на становление потребностно-мотивационной сферы студентов педагогических вузов в процессе экспериментального исследования. Объект исследования – потребностно-мотивационная сфера студентов педагогических вузов; предмет исследования – контексты становления потребностно-мотивационной сферы студентов педагогических вузов.

Об актуальности самого исследования свидетельствует то, что в нем впервые систематически изучается динамика развития потребностно-мотивационной сферы студентов педагогических вузов в процессе учебной деятельности и характер влияния различных контекстов на ее становление. На уровне поставленных в исследовании задач разрешена проблема психологического обеспечения организации процесса стимулирования учебной деятельности студентов путем использования механизмов и закономерностей этой сферы личности и наиболее типичных учебных ситуаций высшей школы.

В ходе исследования нами использовался комплекс взаимодополняющих исследовательских методов: теоретические, эмпирические (стандартизированные психодиагностические), методы математической статистики (t-критерий Стьюдента).

В качестве испытуемых выступили студенты 1–5 курсов тренерского факультета СИФК (филиал) УралГУФК и факультета иностранных языков Стерлитамакского филиала МГГУ им. М.А. Шолохова. Всего в исследовании приняло участие 150 человек. В ходе исследования статистически значимых различий в исследуемых показателях между испытуемыми двух вузов зафиксировано не было.

На этапе планирования исследования нами были выделены следующие контексты учебной деятельности: период аттестации (экзаменационная сессия), педагогическая практика и аудиторные занятия. Для выявления степени влияния данных контекстов на становление потребностно-мотивационной сферы студентов нами было проведено исследование методом поперечных срезов. Тестирования проводились в течение всего учебного года на каждом курсе.

В ходе исследования было выявлено следующее. На начальном этапе обучения (середина 1 семестра) с помощью методики диагностики степени удовлетворенности основных потребностей Д.Я. Райгородского было установлено, что доминирующими потребностями являются потребность в безопасности и социальные (межличностные) потребности, что адекватно адаптационному периоду. Исследование мотивации по методике Т. Эллерса показало, что у 60% студентов преобладает мотивация к успеху, а у оставшихся 40% – мотивация к избеганию неудач. В свою очередь, диагностика мотивации к учебной деятельности (автор Т.Д. Дубовицкая) продемонстрировала равномерное распределение результатов. То есть частота встречаемости внешней мотивации практически совпадала с частотой встречаемости внутренней мотивации учебной деятельности у испытуемых.

Следующий период экспериментальной работы осуществлялся во время экзаменационной сессии (конец 2 семестра). Результаты показали, что наиболее актуальной потребностью в данный период является потребность в безопасности. Социальные потребности уходят в зону удовлетворенности. Ориентация мотивации меняет свой полюс: у 80% студентов доминирует мотивация к избеганию неудач. Также становится более выраженной внешняя мотивация к учебной деятельности (77%).

Эмпирические данные, полученные в 3 семестре, показали, что помимо сохранившей свои позиции потребности в безопасности, актуализируются социальные потребности. Ориентация мотивации характеризуется следующим: мотивация к избеганию неудач – 60%, мотивация к успеху – 40%, внешняя мотивация учебной деятельности – 65%, внутренняя мотивация – 35%.

Результаты, полученные в период экзаменационной сессии в 4 и в период аудиторных занятий

в 5 семестрах, аналогичны результатам, полученным в те же периоды во 2 и 3 семестрах соответственно.

Существенные изменения в показателях зафиксированы после прохождения студентами педагогической практики в 6 семестре обучения. Это выразилось в следующем. У испытуемых актуализируются потребности в признании и самовыражении. Потребность в безопасности смещается в зону частичной удовлетворенности, а социальные – в зону удовлетворенности. Мотивация также меняет вектор ориентации: 82% испытуемых демонстрируют мотивацию к успеху, у 76% преобладает внутренняя мотивация к учебной деятельности.

В 7-10 семестре характер иерархии потребностей остается неизменным. В свою очередь, направленность мотивации в 7 и 9 семестрах характеризуется следующим соотношением: 52% – мотивация к успеху, 48% – мотивация к избеганию неудач; 55% – внутренняя мотивация; 45% – внешняя мотивация учебной деятельности. В 8 и 10 семестрах эти показатели аналогичны полученным ранее в период экзаменационной сессии (2 и 4 семестры).

Таким образом, полученные в ходе экспериментального исследования результаты, позволяют сделать вывод о существенном влиянии контекстов учебной деятельности на становление потребностно-мотивационной сферы студентов. Так, контекст «аттестация» способствует актуализации потребности в безопасности ($t=2,2$; $p\leq0,05$), преобладанию внешней мотивации учебной деятельности ($t=2,6$; $p\leq0,05$) и мотивации к избеганию неудач ($t=2,3$; $p\leq0,05$). Данный факт объясняется наличием в данном контексте факторов внешних влияний в форме требований и системы оценивания.

Контекст «педагогическая практика» детерминирует актуализацию потребностей в признании и самовыражении ($t=2,9$; $p\leq0,01$), которые в основном характеризуются стремлением студентов к развитию своих способностей, в том числе и творческих, а также профессионального мастерства и компетентности. Также наблюдается резкий скачок в показателях мотивации к успеху ($t=3,1$; $p\leq0,01$) и внутренней мотивации учебной деятельности ($t=3,2$; $p\leq0,01$).

Аудиторные занятия, как один из выделяемых нами контекстов, «уравновешивают» исследуемые нами показатели. Это выражается в том, что в данный период не наблюдается резких скачков показателей в ту или иную сторону, но также не наблюдается и полного соответствия значений другим рассматриваемым периодам. На наш взгляд, это связано с тем, что аудиторные занятия предполагают обучение студента предметным знаниям, умениям, навыкам, что оказывает существенное влияние лишь на когнитивную сферу личности. В свою очередь, она предполагает как оценку в период сессии, так и успешность выполнения профессиональной деятельности в период педагогической практики. Это и определяет промежуточное положение данного контекста.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования нами были выявлены закономерности становления потребностно-мотивационной сферы личности студентов педагогических вузов в наиболее типичных учебных ситуациях высшей школы, которые сами по себе и являются контекстами становления данной сферы.

Библиографический список

1. *Вербицкий А.А.* Контекст (в психологии) // Психологический лексикон: Энциклопедический словарь в 6 т.: том Общая психология / под общ. ред. А.В. Петровского. – М., 2005. – 250 с.

УДК 159.944

Сюртукова Екатерина Юрьевна
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
surtukova_eu@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО ВЫГОРАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЯХ

В статье представлены результаты исследования факторов, детерминирующих развитие психического выгорания в профессиональной деятельности педагогов различных образовательных учреждений. Приведенные данные статистически доказывают, что выгорание воспитателей и учителей формируется под влиянием специфических факторов профессиональной среды и индивидуально-личностных особенностей субъекта.

Ключевые слова: *синдром психического выгорания, педагогическая деятельность, детерминанты развития психического выгорания.*

Синдром психического выгорания личности, согласно накопленным эмпирическим данным [1; 2; 4], является результатом воздействия профессии на личность, то есть обуславливается двумя различными группами факторов профессиональной деятельности – организационными и индивидуально-личностными [2, с. 25]. Профессия педагога является одной из наиболее подверженных развитию данного синдрома [1, с. 39; 3, с. 85], поэтому большинство исследователей изучает психическое выгорание именно на примере учителей средних общеобразовательных учреждений. Между тем разнообразие профессий, связанных с педагогической деятельностью, указывает на необходимость исследовать внутрипрофессиональную специфику детерминации синдрома. В данной статье представлены в сопоставительном аспекте результаты изучения факторов развития психического выгорания педагогов дошкольных и средних общеобразовательных учреждений.

Целью проведенного исследования было изучение специфики развития психического выгорания и определение детерминирующих его факторов в профессиональной деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Данная общая цель была конкретизирована в задачах:

1. Провести сравнительный анализ деятельности воспитателей дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) и педагогов средних общеобразовательных школ (СОШ). Определить на основе анкетирования педагогов специфические факторы, способствующие развитию психического выгорания в профессии воспитателя ДОУ.

2. Выявить различия в степени выраженности психического выгорания и факторов его развития у педагогов общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений.

3. Изучить специфику взаимосвязей компонентов психического выгорания педагогов СОШ и воспитателей ДОУ с их индивидуально-личностными характеристиками и факторами организационного характера.

4. Определить специфику структурной организации рассматриваемых факторов выгорания (индивидуально-личностных и организационных) в зависимости от уровня выраженности выгорания воспитателей.

5. Выявить характер влияния индивидуально-личностных характеристик и факторов организационного характера на показатели психического выгорания воспитателей ДОУ в сопоставлении с учителями СОШ.

Объектом исследования выступил синдром психического выгорания в профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений, предметом – влияние организационных и индивидуальных факторов на развитие психического выгорания в указанной профессиональной деятельности.

В качестве общей гипотезы было выдвинуто предположение о том, что психическое выгорание воспитателей ДОУ, детерминировано специфическими факторами организационного и индивидуально-личностного характера по сравнению с факторами, обуславливающими психическое выгорание учителей СОШ.

На пилотажном этапе работы посредством анкетирования педагогов нами был определен перечень факторов, способных оказать детерминирующее воздействие на развитие психического выгорания в рассматриваемых видах профессиональной деятельности. По результатам опроса аналитическим путем были выделены две группы факторов, потенциально способных оказать влияние на развитие психического выгорания: особенности оценки педагогами параметров организационной среды и индивидуально-личностные характеристики (личностные, мотивационные и поведенческие особенности).

В основной части исследования изучение оценки педагогов влияния организационных факторов на развитие выгорания проводилось с помощью авторской анкеты. Диагностика индивидуально-личностных особенностей осуществлялась посредством стандартизированных опросниковых методик: «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин), опросник 16PF (форма С), «Стиль педагогического общения» (С.Л. Братченко). Для диагностики уровня выгорания применялся опросник «Пси-

© Сюртукова Е.Ю., 2013

хическое выгорание работников социальных профессий» (В.Е. Орел, И.Г. Сенин).

В исследовании приняло участие 140 педагогов: 70 воспитателей и 70 учителей.

Первоначально на аналитическом этапе обработки полученных эмпирических данных был проведен сравнительный анализ различий в степени выраженности компонентов психического выгорания у воспитателей по сравнению с учителями. Использовался статистический критерий U-Манна Уитни. Было выявлено, что педагоги общеобразовательных школ имеют более высокий уровень психического выгорания в целом (p=0,05), а в частности, у них в большей степени выражены показатели психоэмоционального истощения (p=0,02) и деперсонализации (p=0,02). Данный факт указывает на специфичность факторов, способствующих развитию изучаемого феномена в рассматриваемых профессиях.

В ходе сравнительного анализа особенностей оценки параметров организационной среды и степени выраженности индивидуально-личностных характеристик воспитателей и учителей было установлено, что учителя значимо больше по сравнению с воспитателями отмечают влияние на развитие выгорания следующих организационных факторов: «дефицит свободного от работы времени» (p=0,001), «тяжелый график работы» (p=0,001). Воспитатели же признают большую значимость фактора «частые конфликты в коллективе» (p=0,002). На уровне индивидуально-личностных особенностей обнаружены различия по ряду переменных: учителя менее эмоционально стабильны (p=0,05), чувствительны (p=0,002), материально замотивированы (p=0,03) и конформны в общении (p=0,05), при этом имеют большую выраженность таких шкал, как «беспечность» (p=0,04), «внутренняя напряженность» (p=0,01) и «утонченность» (p=0,05). Аналитический этап исследования указывает на наличие специфики в проявлении индивидуально-личностных и организационных факторов в рассматриваемых профессиях.

В ходе корреляционного анализа установлено, что развитие психического выгорания в деятельности рассматриваемых категорий педагогов имеет как общие, так и специфические взаимосвязи с индивидуально-личностными характеристиками и особенностями оценки организационных параметров деятельности обеих групп педагогов.

Среди факторов оценки организационной среды, коррелирующих с психическим выгоранием, как воспитателей, так и учителей, выявлен лишь один – это «стрессогенность», что указывает его универсальный характер взаимосвязи с изучаемым феноменом вне зависимости от вида педагогической деятельности.

У воспитателей специфичная корреляция выявлена с оценкой организационных факторов «тяжелый график работы» (p=0,01), «несоответствие между личным вкладом и получаемым или желаемым вознаграждением» (p=0,05). Корреляция психического выгорания с оценкой фактора «дефицит свободного от работы времени» (p=0,04) оказалась характерной только для выборки учителей.

При изучении взаимосвязи развития психического выгорания с индивидуально-личностными особенностями педагогов было установлено, что потребности личности, описывающие ключевые мотивационные основания деятельности («материальная мотивация», «самомотивация», «потребность в творчестве», «стремление к самосовершенствованию»), а также личностная черта «открытость» взаимосвязаны с развитием психического выгорания вне зависимости от вида педагогической деятельности. Выявлен и ряд специфических корреляций. Так, для выборки воспитателей уникальными являются взаимосвязи психического выгорания с личностными чертами – «подозрительность» (p=0,002) и «внутренняя напряженность» (p=0,03). Только на выборке учителей получены корреляции с факторами «чувственность» (p=0,03), «потребность в установлении тесных контактов» (p=0,004), «потребность в выполнении общественно значимой работы» (p=0,004), «авторитарный стиль педагогического общения» (p=0,05) и «информационный стиль педагогического общения» (p=0,05).

На следующем этапе исследования была изучена зависимость структурной организации выделенных групп факторов от степени выгорания педагогов ДОУ. С этой целью нами были сформированы полярные по уровню выраженности индекса психического выгорания группы воспитателей. Наличие достоверных различий между выборками «выгоревших» и «невыгоревших» в проявлении дифференцирующего признака было подтверждено статистически с помощью непараметрического критерия U-Манна-Уитни (p=0,01).

Построение структурограмм корреляций факторов оценки организационной среды для полярных групп воспитателей обнаружило различия в их организации. Уровень организованности системы корреляций рассматриваемого фактора выше в группе воспитателей с низкими значениями выгорания (ИОС=17). Структурообразующими элементами выступают оценки факторов: «отсутствие профессиональной поддержки от коллег», «отсутствие профессиональной поддержки от руководства», «частые конфликты в коллективе». Данные элементы образуют различные симптомокомплексы взаимосвязей, компенсаторный характер которых обеспечивает поддержание у воспитателей чувства удовлетворенности трудом. В полярной структуре наблюдается меньший уровень организованности её элементов (ИОС=6), а структурообразующими выступают факторы: «высокая эмоциональная напряженность труда», «низкая заработная пла-

та». Характер образуемых ими корреляций, производит эффект, скорее усиливающий чувство демотивации.

Общей для изучаемых систем организации факторов субъективной оценки параметров профессиональной среды выступает структурообразующая роль оценки фактора «отсутствие профессиональной поддержки от коллег» и ряд взаимосвязей, образуемых им с факторами «отсутствие профессиональной поддержки от руководства», «высокая эмоциональная напряженность труда». Также идентичными для данных структур являются симптомокомплексы взаимосвязей: «высокая эмоциональная напряженность труда» – «высокая профессиональная ответственность», «низкая заработная плата» – «несоответствие между личным вкладом и получаемым или желаемым вознаграждением». Очевидно, образование данных корреляций не обусловлено уровнем развития психического выгорания.

Системы взаимосвязей индивидуально-личностных факторов полярных групп воспитателей также являются качественно гетерогенными. Так, структура корреляций рассматриваемых факторов у воспитателей с низким уровнем психического выгорания обладает большей степенью организованности, чем в полярной (ИОС=56 и 45, соответственно). Системообразующими выступают факторы «потребность в творчестве», «потребность в самосовершенствовании», «потребность в признании», то есть аспекты мотивации деятельности. Именно многообразие симптомокомплексов взаимосвязей, образуемых ими, делают данную систему более устойчивой перед воздействием негативных параметров профессиональной среды. В структуре корреляций индивидуально-личностных особенностей воспитателей с высоким уровнем психического выгорания данные потребности занимают скорее обособленную позицию. Многие взаимосвязи в данной системе реализуются через элементы «альтруистический стиль педагогического общения» и «потребность в самосовершенствовании», то есть постоянное стремление воспитателя оказать содействие окружающим в ущерб собственным интересам, а также перфекционизм способствуют развитию психического выгорания. Еще одно важное отличие полярных структур – различная весовая нагрузка стилей педагогического общения. Для системы корреляций группы воспитателей с низким уровнем психического выгорания характерна большая нагруженность взаимосвязями диалогического стиля, в полярной, напротив, – альтруистического и манипулятивного.

В рассматриваемых системах выявлены симптомокомплексы взаимосвязей, идентичные по содержанию и направленности: «склонность к чувству вины» – «потребность в самосовершенствовании» – «самостоятельность»; «потребность в тесных контактах» – «потребность в выполнении общественно-значимой работы» – «потребность в признании»; «потребность в творчестве» – «потребность в самосовершенствовании». Очевидно, данные корреляции не определяются уровнем развития психического выгорания.

Таким образом, выраженность психического выгорания воспитателей связана с субъективной оценкой организационных параметров деятельности и индивидуально-личностными характеристиками педагогов не только на уровне отдельных взаимосвязей, но и на более глубоком уровне структурной организации системы оценок и личностных характеристик.

Для выявления факторов, детерминирующих выгорание воспитателей и учителей, был проведен однофакторный дисперсионный анализ с использованием критерия F Фишера. Был выявлен ряд общих и специфических влияний изучаемых факторов на развитие выгорания.

Уровень психического выгорания воспитателей обусловлен оценкой организационного фактора «несоответствие личного вклада и получаемого или желаемого вознаграждения», при этом имеет не только детерминационные, но и корреляционные взаимосвязи с данным фактором ($p=0,01$ и $0,05$, соответственно). Психическое выгорание учителей развивается под влиянием оценки факторов «частые конфликты в коллективе» ($p=0,03$), «частые конфликты с родителями учащихся» ($p=0,01$).

Специфическими индивидуальными детерминантами психического выгорания в деятельности воспитателей являются личностная черта «подозрительность» ($p=0,02$) и мотивационные особенности – потребностей в признании ($p=0,01$), в творчестве ($p=0,003$), в самомотивации ($p=0,01$). При этом характер детерминационного воздействия потребности в признании имеет криволинейный вид, остальные факторы не только детерминируют развитие психического выгорания, но и взаимосвязаны с ним.

Факторами, детерминирующими психическое выгорание исключительно выборки учителей, являются личностные черты, характеризующие особенности эмоциональной сферы – «чувственность» ($p=0,004$), «внутренняя напряженность» ($p=0,001$), «эмоциональная стабильность» ($p=0,03$). При этом личностная черта «чувственность» также отрицательно коррелирует с уровнем психического выгорания, то есть характер её влияния имеет прямолинейный вид.

Общими факторами-детерминаторами психического выгорания для рассматриваемых групп педагогов являются индивидуально-личностные особенности: «открытость», «беспечность» и «потребность в выполнении общественно-значимой работы».

Очевидно, что в основе механизмов развития психического выгорания рассматриваемых профессий, помимо общих, лежат специфические факто-

ры индивидуально-личностного и организационного плана. Для воспитателей ключевую роль играет мотивационная составляющая деятельности, обеспечивающая наличие баланса между личным вкладом в профессиональную деятельность и получаемым в итоге вознаграждением. Для учителей ведущими детерминантами психического выгорания выступают личностные черты, определяющие эмоциональную устойчивость педагога перед возникающими стрессовыми ситуациями, особенно перед конфликтами.

Проведенное исследование факторов развития психического выгорания в профессиональной деятельности педагогов дошкольных и средних общеобразовательных учреждений позволяет заключить о том, что психическое выгорание в деятельности воспитателей детерминировано профессионально-специфичными факторами организационного и индивидуально-личностного характера, действие которых проявляется как на уровне отдельных характеристик, так и на уровне их структурной организации.

Библиографический список

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

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

3. *Ронгинская Т.И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85-95.

4. *Maslach C, Leiter M.P.* The truth about burnout. How organization cause personal stress and what to do about it. – San Francisco, C A, 1997. – 186 p.

УДК 2-846; 27

Сильдушкина Надежда Евстафьевна

Российский государственный педагогический университет им.А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

etude008@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ КОНФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ МАРИЙСКОГО ЭТНОСА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Представлены результаты эмпирического исследования особенностей конфессиональной принадлежности представителей марийского этноса, проживающего на территории современной Республики Марий Эл, трудоспособного возраста. Обнаружены связи между показателями конфессиональной принадлежности и тенденциями развития культуры. Выявлена структура выбора конфессиональной принадлежности и проанализирована степень принадлежности к православному христианству. Исследовано отношение к представителям других культур и вероисповедания.

Ключевые слова: *религия, православие, народ мари, культура, конфессиональная принадлежность, толерантность.*

При характеристике этносов, изучения их культур исследователи в большинстве случаев учитывают их религиозную принадлежность [5, с. 48]. Религия в культурной традиции играет важную роль. Она является этнодифференцирующим и этноконсолидирующим признаком [8].

При формировании этноконфессиональной общности особенности вероучения тесно переплетаются с этнической спецификой культуры народа: отдельные элементы религиозного культа приобретают характер этнических признаков и, напротив, этнические свойства становятся составными элементами религиозного культа.

Понятие «культура» (от латинского cultura – возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) первоначально означало целенаправленное воздействие на человека, его воспитание и обучение. Позднее *комплекс значений понятия «культура» отождествлялся с формами духовного саморазвития общества и человека, определяемые религиозными законами общественного бытия* (*выделено – Н.С.*): как оно проявляется в движении науки, искусства, морали. В эпоху просвещения, с точки зрения немецких философов Канта, Шиллера, Гегеля, культура предстает как область духовной свободы человека *с множеством своеобразных типов и форм развития* ее в исторической последовательности и образующих единую линию духовной эволюции человечества. С конца 19 века изучение культуры развивалось в рамках антропологии и этнографии [11, с. 292–295]. В настоящее время в рамках психологической науки культура – базовое понятие кросс-культурной психологии [2].

Взаимосвязь культуры этноса и религии оказывает существенное влияние на конкретную историю любого народа.

Коренное население Республики Марий Эл – марийский этнос, прежнее официальное название которого черемисы. Из заметок летописцев, историков, этнографов XVIII и XIX веков известно, что до второй половины XVI века черемисы были одним из полудиких финских племен. Н.Я. Данилевский в своей работе «Россия и Европа» (1871, 1885, 1887) писал, что при расселении и освоении про-

© Сильдушкина Н.Е., 2013

странства русский народ «или занимал пустыри, или соединял с собою путем исторической, нисколько не насильственной, ассимиляции такие племена, как чудь, весь, меря, или как нынешние зыряне, черемисы, мордва, не заключавшие в себе ни зачатков исторической жизни, ни стремлений к ней…» [1, с. 25]. Исток события, который привел народность мари к включению в общую христианизацию, находится во второй половине XVI века. Территория, которую занимали черемисы, находилась частично в составе Русского государства, а значительная часть в составе Казанского ханства, которая образовалась после распада Золотой Орды.

Крещение князем Владимиром в 988 г. Руси определило дальнейший путь ее духовного развития – принятие христианства. Главной причиной того, что подвигло его «обратить всю землю свою в христианство» являлось *«приобщение к высокой культуре христианских народов и более успешное развитие своей культурной и государственной жизни»*. И «...Русь ... совершенно прониклась христианством, которое стало существенным условием ее быта», – сообщает летописец [7].

Поэтому при присоединении новых земель политика государства заключалась в распространении православного учения среди местного населения. Русский историк С.М. Соловьев в своем многотомном труде «История России с древнейших времен» пишет, что взятие Казани еще не довершило покорения края. И сами татары и еще более дикие племена, населявшие эту землю: черемисы, чуваши, вотяки, башкиры – волновались, изменяли и отказывали в дани. Поэтому Церковный собор в Москве (1555) решил открыть в Казани епархию и отправить туда благовестников для покорения страны кресту Господню путем мира и убеждения. Архиепископом назначен был Гурий, настоятель Селижаровского Троицкого монастыря, помощниками ему даны были Герман, игумен Старицкого монастыря, и Варсонофий, игумен Пешношского [10].

В дальнейшем христианское просвещение и русская культура способствовали появлению среди марийцев первых начальных учебных заведений, азбуки и письменности. Из истории известно, что процесс православного крещения черемис проходил неравномерно и с определенными трудностями, но работа первых священников принесла свои плоды: с тех времен основной религией марийского народа является Православие.

Цель исследования – определить выбор конфессионального предпочтения коренного населения Республики Марий Эл в современных условиях.

Данная цель определила следующие задачи:

– установить тенденцию культурного развития в РМЭ;

– выяснить конфессиональные предпочтения представителями коренного населения РМЭ;

– выявить отношение представителей коренного населения к представителям других конфессиональных общностей;

– выяснить существуют ли взаимосвязи культуры и религии.

Объект исследования – марийский этнос.

Предмет исследования – религиозная принадлежность.

Основное предположение данного исследования заключается в том, что и в настоящее время, т.е. в XXI веке, новыми поколениями марийского этноса сохраняется приоритетное предпочтение в выборе религиозного вероисповедания – православное христианство.

Испытуемые. В опросе приняли участие представители марийского этноса, проживающие на территории Республики Марий Эл, в возрасте от 17 лет и старше, т.е. в большинстве трудоспособного возраста. Было опрошено 310 человек народа мари, которые по роду деятельности относятся ко всем социальным группам.

По полу: мужчин – 45,8% (142 чел.), женщин – 54,2% (168 чел.). По образованию: среднее и средне-профессиональное имеют 35,8% (111 чел.), студенты – 23,2% (72 чел.), незаконченное высшее – 1% (3 чел.), высшее –40% (124 чел.).

Процедура и методы исследования. Опрос проводился в основном индивидуально со всеми участниками.

В исследовании использовались следующие методики:

1. Тест культурно-ценностных ориентаций, разработанный американским психологом Дж. Таусендом и адаптирован Л.Г. Почебут.

2. Авторская анкета, содержащая вопросы, ответы на которые содержат субъективное отношение респондентов и позволяют решить задачи данного исследования.

3. Методика измерения выраженности этнической толерантности З.В. Сикевич.

Статистическая обработка данных исследования проводилась с использованием пакетов компьютерной математической статистики IBM SPSS Statistics 20.0. В данной статье представлены предварительные результаты с использованием первичных описательных статистик (меры центральной тенденции), корреляционный анализ, многомерные методы (кластерный анализ), которые позволяют компактно описать результаты измерения.

Результаты исследования. Вся совокупность выборки была поделена на две группы: молодежь от 17 до 35 лет включительно (202 чел.) и взрослое население от 36 лет и старше (108 чел.). Для определения основных *тенденций формирования и становления изучаемой культуры* в Республике Марий Эл был использован тест культурно-ценностных ориентаций, адаптированный Л. Почебут. В основу теста заложено представление о трех ти-

Таблица 1

Показатели тенденций культурного развития по возрастным группам и в целом всей выборки

		Традиционная	Современная	Динамически развивающаяся
взрослые N=108	среднее M_x	1,44	**2,63**	0,81
	мода Мо	1	**3**	1
молодежь N=202	среднее M_x	**1,485**	**2,75**	0,78
	мода Мо	**2**	**3**	0
общее N=310	среднее M_x	**1,47**	**2,71**	0,79
	мода Мо	**2**	**3**	0
	размах	0-5	0-5	0-5

пах культур: традиционная, современная и динамически развивающаяся [9, с. 48–49].

В таблице 1 представлены первичные описательные статистики (средние M_x, мода Мо) по возрастным группам и типам культур примененной методики.

Полученные данные свидетельствуют, что выбор определяется со вторым типом – современная культура, т.е. показатели, полученные в исследовании, свидетельствуют об ориентации людей на настоящее. Но обращает на себя внимание и значения среднего M_x и моды Мо по шкале традиционная в группе молодежь и в целом всей выборки, что свидетельствует об ориентации и на прошлое, приверженность традициям, интересам к истории.

Конфессиональные предпочтения представителями марийской национальности РМЭ определялись по ответам на вопросы анкеты. На вопрос – считаете ли Вы себя верующим человеком? – ответы распределились следующим образом: в группе молодежи «да» – 71,3%, «нет» – 7,9%, «затрудняются ответить» – 19,8%, а в группе взрослых «да» – 68,5%, «нет» – 11,1% и «затрудняются» – 18,5%, не ответили по 1,9% в обеих группах. Все названные респондентами религиозные группы, к которым они себя относят, представлены в таблице 2.

На вопрос о степени принадлежности к группе православных христиан получены данные:

– в группе взрослых для большинства респондентов (27,8%) выбор группы православных христиан наиболее важно Мо=1 (1 означает «наиболее важно») и среднее M_x=2,5 принимает меньшее значение (т.е. близко к значению 1);

– в группе молодежи (24,8%): Мо=2 (2 значит «скорее важно») и M_x=2,8;

– в целом для всей выборки (22,3%): Мо=1, M_x=2,7.

По ответам на вопрос анкеты – как Вы относитесь к людям другого вероисповедания? – определяется о*тношение к представителям другого вероисповедания*. Ответы свидетельствуют о единодушии как в группах взрослых, так и молодежи: соотношение в показателях примерно равные. Отношение к людям другого вероисповедания «такое же, как к людям своей веры» в обеих группах взрослых и молодежи по 52%, терпимое соответственно 40% и 42%, негативное – 4,6% и 5%, не ответили – 3,7% и 0,5%.

Эти данные более дифференцировано рассматривались с помощью методики измерения выраженности этнической толерантности З. Сикевич, имеющей две шкалы: большая и меньшая толерантности. Толерантность людей друг к другу является основным механизмом создания этнокультурной общности. Она становится крайне важным способом взаимоотношений между культурными сообществами [6].

Данные показатели средних M_x (табл. 3) имеют примерно равные значения. Это свидетельствует о скрытом внутреннем переживании беспокойства, которое связанно с настороженностью, недоверчивостью во взаимоотношениях.

Для установления *взаимосвязи тенденций культурного развития по типам культур и религии* между несколькими переменными применяется корреляционный анализ. В таблице 4 представлены коэффициенты корреляции *r*-Пирсона (так как переменные в количественной шкале) между переменными православное христианство и тремя типами культур (традиционная, современная и динамически развивающаяся).

Таблица 2

Показатели религиозной принадлежности по группам в процентах (%)

	Взрослые (N=108)	Молодежь (N=202)	Общее (N=310)
Православные	39,6	38,7	39,0
Христиане	15,1	19,1	17,7
Считают себя верующими, но не определяют религиозную принадлежность	11,3	8,5	9,5
Православие и язычество	0,94	1	0,98
Христианство и язычество	1,9	1	1,3
Язычество	Нет	3,0	1,6

Таблица 3

Показатели средних M_x уровня толерантности в группах

Взрослые (N=108)		Молодежь (N=202)		Общее(N=310)	
большая	**меньшая**	**большая**	**меньшая**	**большая**	**меньшая**
3,51	3,56	3,54	3,67	3,53	3,63

Таблица 4

Взаимосвязи между шкалами православное христианство и тенденции формирования культуры

	ПРАВОСЛАВИЕ	традиционная	современная	развивающаяся
ПРАВОСЛАВИЕ		**0,118***	-0,177**	
традиционная			-0,612**	-0,29**
современная				-0,246**
развивающаяся				

Примечание: *– корреляция значима на уровне 0,05 (2-сторон.); ** – корреляция значима на уровне 0,01 (2-сторон.).

Рис. 1. Графическое изображение последовательности объединения объектов в кластеры

Результат демонстрирует, что существует связь между православием и с означенными в таблице типами культур. Так как выборка N > 100, то все отмеченные коэффициенты корреляции значимы [3, с. 148] независимо от величины. Это с одной стороны, а с другой – значения коэффициентов *r* указывают на слабую связь и это вполне объяснимо, т.к. у молодежи идет процесс формирования и усвоения, а для взрослых – процесс формирования и усвоения выпал на период, когда в культуру внедрялся атеизм.

Если корреляционный анализ показал наличие связи между переменными, то с помощью кластерного посмотрим, как они группируются. В качестве мер различия были выбраны коэффициенты корреляции *r*-Пирсона. Критерием объединения кластеров выбран метод ближайщего соседа. Объектами являются четыре переменные: православие и три типа культур (традиционная, современная и развивающаяся).

На рисунке 1 представлен результат кластеризации данных четырех переменных, которые поэтапно группируются в один кластер [4, с. 310–312], т.е. данные объекты похожи друг на друга. Внимание привлекает расположение переменных православие и традиционный тип культуры, которые находятся ближе всего друг к другу. Итак, тенденции культурного развития во взаимосвязи с религией выстраиваются в следующую цепочку: в основе традиционного типа культуры находятся нормы и ценности православных законов общественного бытия, далее они провоцируют ее динамическое развитие и в итоге она выражается как современная ориентация.

Выводы. Полученные данные свидетельствуют, что у представителей коренного населения Республики Марий Эл – марийского этноса – имеются знания специфики и условий своей культуры. Они демонстрируют определенную сформированность, систему осознанных представлений и оценок об этнокультурных особенностях своей национально-

сти, приверженности к определенным ценностям своей культуры.

Этническая культура народа мари переплетается с религиозным вероисповеданием, как и во многих других культурах.

Данные о предпочтениях к разным религиозным группам, к которым относят себя представители марийского этноса, позволяют ориентировочно оценить относительные предпочтения в выборе религии. Результаты исследования свидетельствуют: в основном современные представители марийского этноса (и взрослые и молодежь) отдают предпочтение православному христианству.

Полученные данные свидетельствуют о доброжелательном и толерантном способе во взаимоотношениях с представителями другого вероисповедания, но с латентным присутствием некоторого недоверия и настороженности.

Итак, традиционные (православные) законы общественного бытия провоцируют формирование культуры современной ориентации с доброжелательным отношением во взаимодействии с представителями другой культуры и вероисповедания, но латентно с беспокойством и настороженностью.

Библиографический список

1. *Данилевский Н.Я.* Россия и Европа / сост., послесловие и комментарии С.А. Вайгачева. – М.: Книга, 1991. – 574 с.

2. *Лебедева Н.М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию. – М.: Ключ-С, 1999. – 224 с.

3. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных. – СПб.: Речь, 2008. – 392 с.

4. *Наследов А.Д.* SPSS 19: профессиональный статистический анализ данных. – СПб.: Питер, 2011. – 400 с.

5. *Платонов Ю.П.* Основы этнической психологии. – СПб.: Речь, 2003. – 452 с.

6. *Почебут Л.Г.* Кросс-культурная и этническая психология. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.

7. Русская Православная Церковь 988–1988: Очерки истории I–XIX вв. Вып. 1. – Издание Московской Патриархии, 1988. – 112 с.

8. *Сикевич З.В.* Социальная психология этнических отношений. – СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2008. – 130 с.

9. *Сикевич З.В., Поссель Ю.А., Румянцева П.В., Смолина Т.Л.* Этнопсихология. – СПб.: Изд-во АНО «ИПП», 2006. – 109 с.

10. *Соловьев С.М.* Сочинения: В 18 кн. Кн. IV: История России с древнейших времен. – Т. 7–8. – М.: Мысль, 1989. – 572 с.

11. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

УДК 159.964

Крюкова Татьяна Леонидовна
доктор психологических наук, профессор
Екимчик Ольга Александровна
кандидат психологических наук
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
psychology2012@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕРВОГО ВАРИАНТА АДАПТАЦИИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ «ШКАЛЫ ОДИНОЧЕСТВА» (LS) ДЖ. ГЕРВЕЛЬД И Т. ФОН ТИЛБУРГА, 1999*

Целью этого исследования было перевести на русский язык и получить психометрические качества 11-ти вопросного инструмента голландских психологов Дженни Гервельд и Тео фон Тилбурга «Шкала одиночества» (LS – Loneliness Scale, 1999). Процесс перевода соответствует современным требованиям кросс-культурной адаптации опросников, включая прямой и обратный перевод группой из 3-х экспертов и тестирования в двуязычных группах. Надежность шкал высокая: измерялась внутренней консистентностью и анализом на гомогенность. Внешняя конструктная валидность проверялась корреляцией с другими шкалами (в частности, UCLA Loneliness Scale). Первый вариант русскоязычной адаптации Шкалы одиночества (LS) пока не дает четкой двухфакторной структуры, но имеет хорошие уровни внутренней консистентности, гомогенности и конструктной валидности.

Ключевые слова: *одиночество, когнитивная оценка, социальное и эмоциональное одиночество, внешняя валидность, факторная структура, психометрические показатели.*

Современный когнитивно-психологический подход к пониманию одиночества в сочетании с учетом социально-психологического контекста одиночества (в семье, романтических отношениях и т.д.) позволяет нам преобразовывать, углублять и изменять наши представления об этом сложном феномене и его оценке субъектом. В рамках этого подхода говорят об одиночестве как субъективном чувстве, несущем, в основном, отрицательные переживания, которое может возникать независимо от объективного количества социальных связей у человека (его социальной сети).

* Исследование имеет финансовую поддержку РФФИ, проект 12-06-00135а.

© Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., 2013

На наш взгляд, феномен одиночества интегрирует в себе как положительный, так и отрицательный заряд для личности. Оно может быть связано как с нехваткой взаимоотношений в социальном окружении индивида, так и с несовпадением ожиданий и реальности в отношениях с людьми, обусловлено как социальными, так и глубинными психологическими причинами и может быть как полезным, так и пагубным для психического комфорта человека.

За последние 30 лет исследователи накопили немало эмпирических данных об этом пронизывающем всю жизнь человека состоянии, чувстве, личностной черте как одномерном или многомерном универсальном явлении. Они касаются причин и последствий одиночества, влияющих на него факторов и предикторов, предсказывающих его выраженность: дефицит социальных навыков и связей, негативные ожидания и атрибуции, робость, ненадежная привязанность, дефицитарное восприятие социальной поддержки, дефекты семейной структуры и т.д. (Cacioppo J.T., Hawkley L.C., 2009; Крюкова Т.Л., 2013; Осин Е.Н. и Леонтьев Д.А., 2013; Крюкова Т.Л., Ронч А.М., 2012 и др.).

Разрабатывая когнитивный подход к пониманию одиночества, Летиция Энн Пепло и ее коллеги стали рассматривать проблему одиночества как фактор, опосредующий связь между недостатком социальности и возникающим чувством одиночества, отстраненности, отчуждения. Определяя указанную роль когнитивных явлений в понимании одиночества, Пепло обращает внимание на теорию атрибуции (объяснения). Она рассматривает, например, как познание причин одиночества может влиять на интенсивность переживания и на восприятие неизбывности одиночества, сохраняющихся на протяжении определенного времени. Данный подход предполагает, что одиночество наступает в том случае, когда индивид воспринимает (осознает) несоответствие между двумя факторами – желаемым и достигнутым уровнем собственных социальных контактов, отношений с другими (ред. Н.Е. Покровский, 1989). Многими западными исследователями показано, что у здоровых людей воспринимаемое (субъективно оцениваемое) одиночество – это более важный предиктор негативных последствий *для здоровья*, чем реальная (объективная) социальная изоляция (см. обзор: Крюкова, 2013).

Интерес к проблеме одиночества велик как в науке, так и в практике оказания психологической помощи, и в жизни любого человека. Существуют десятки англоязычных инструментов когнитивной оценки одиночества: среди самых популярных SELSA (Шкала социального и эмоционального одиночества для взрослых) авторов DiTommaso, Spinner, 1993 – включающая 37 вопросов в полном, и 15 в кратком вариантах опросника. Она содержит шкалы социального одиночества и эмоционального одиночества (шкала эмоционального одиночества включает субшкалы, относящиеся к семье и романтическим отношениям); DLS (Дифференциальная шкала одиночества), 60-ти вопросный инструмент авторов Schmidt и Sermat, 1983, состоящий из 4 шкал: одиночество в группах, романтико-сексуальное одиночество, одиночество в дружбе, и в семье; наконец, UCLA scale, самая распространенная шкала в России (20 вопросов), получившая название от места – University of California, Los Angeles, где была первоначально разработана авторами Russell D., Peplau L.A. и Ferguson M.L. (1978), много раз модифицирована. У нас обычно оставляют только двух авторов Д. Расселла и М. Фергюсона (см., например, Прохоров, ред., 2004).

В недавно опубликованной статье представлен новый вариант отечественного опросника переживания одиночества как ценного экзистенциального феномена, основанный на авторской теоретической концепции – ДОПО-3 (Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев, 2013). Нельзя не согласиться с авторами в том, что основная часть академических исследований одиночества, например, в рамках масштабного лонгитюда в Чикагском центре когнитивной и нейронауки университета в Чикаго (J.T. Cacioppo и L.C. Hawkley, 2005-2010) или в Нидерландах (P.A. Dykstra и T. Fokkema, 2007; P.A. Dykstra, T. van Tilburg, J. De Jong Gierveld, 2005) транслируют негативный взгляд на одиночество. Действительно, например, Роберт Вейсс, разработавший теорию одиночества в отношениях привязанности, описывает его как «хроническую болезнь без компенсаторных механизмов» (Weiss, 1973. С. 15). Осин и Леонтьев подчеркивают важность дифференцированной психологической диагностики не только самого переживания одиночества, но и отношения личности к одиночеству как к жизненному факту и, как следствие, к ситуациям уединения, принятию одиночества как позитивного ресурса личности.

Таким образом, одиночество значительно чаще представляется исследователям системной проблемой, связанной со многими аспектами бытия субъекта, его благополучием или неблагополучием (старением, болезнями и когнитивно-эмоциональными нарушениями и т.д.). Даже в отечественной практике медицинской помощи проживание в одиночестве, без семьи считается фактором риска и отражается в индивидуальной медицинской карте каждого пациента после 50 лет.

Тем не менее, так называемые социальные потребности, запросы практики продолжают мотивировать исследования одиночества, включая авторов этой статьи. Актуальность проблемы оценки одиночества неизменно ведет к разработке оптимального и надежного инструментария измерения чувства одиночества. В качестве одного из инструмен-

тов мы выбрали Шкалу одиночества Гервельд и Тилбурга – *Loneliness Scale* (1999), привлекательную своей краткостью, а также психометрическими качествами и используемую в различных культурах (de Jong Gierveld, van Tilburg, 1999). Данных, касающихся ее адаптации для русскоязычной выборки, нами не было обнаружено. В нашей работе мы приводим результаты первого этапа адаптации Шкалы одиночества для русскоязычной выборки.

Как указывают авторы, шкала может быть использована в процессе личного интервью, телефонного интервью, по почте, а также возможен электронный сбор данных. Авторы рекомендуют предоставлять испытуемым шкалу в середине интервью, когда можно ожидать значительную степень самораскрытия. В идеале, вопросы о характеристиках социальных отношений респондентов должны предшествовать вопросам шкалы.

Модель одиночества, на которой базируется рассматриваемая нами шкала, соответствует выбранному нами когнитивному подходу к пониманию чувства одиночества и его причин.

Уровень одиночества в данной методике оценивается по совокупной выраженности двух параметров: эмоциональное и социальное одиночество. Шкала представляет собой опросник, состоящий из 11-ти закрытых вопросов, шесть сформулированы негативно и пять – позитивно. Перед заполнением опрашиваемым предлагается следующая инструкция: «Перед Вами 11 утверждений. Пожалуйста, укажите для каждого из них, насколько они соответствуют Вашей ситуации, Вашим ощущениям. Отвечайте быстро, и не думая долго над каждым вопросом. Ваша первая мысль часто – самая точная».

На все вопросы респондентам предлагается выбрать один из предложенных вариантов пятибалльной шкалы Лайкерта: «да» – 5, «скорее да, чем нет» – 4, «не знаю» – 3, «скорее нет, чем да» – 2, «да» – 1. Обработка методики осуществляется в соответствии с ключом. В шкале одиночества авторы выделяют две субшкалы: «эмоциональное одиночество» – 6 вопросов (пример вопросов: «Я часто чувствую себя отвергнутым») и «социальное одиночество» – 5 вопросов (пример вопросов «У меня всегда есть, с кем поговорить о своих ежедневных проблемах»). Далее пункты по субшкале «социальное одиночество» переводятся по формуле 6-x (x – это ответ респондента по данному пункту). Затем подсчитывается социальное и эмоционально одиночество путем суммирования пунктов по каждой шкале. Общий уровень одиночества определяется суммой результатов по субшкалам социального и эмоционального одиночества.

Авторы выделяют четыре уровня выраженности одиночества: *не одинок* (баллы 0, 1 или 2); *умеренная степень одиночества* (баллы с 3 по 8); *тяжелая степень одиночества* (баллы 9 или 10); *очень тяжелая степень одиночества* (балл 11).

Процедура адаптации заключалась в прямом и обратном переводе утверждений опросника, редакции формулировок вопросов в соответствии с семантикой и грамматикой русского языка, проверке шкалы на надежность и валидность статистическими методами. Авторы статьи благодарят Александру Ронч и Ольгу Шаргородскую за помощь в сборе эмпирических данных.

В адаптации шкалы приняли участие 204 респондента в возрасте от 18 до 65 лет, средний возраст составил 28 лет (стандартное отклонение 10,4). В исследовании приняли участие 66 мужчин и 138 женщин. При анализе семейного положения было выявлено, что среди наших респондентов 134 – холостых, 72 человека в браке (в том числе, 6 – в гражданском браке), 2 человека указали «другое» (1 – разведен и 1 – вдова). Кроме того, у части выборки (133 человека) был зафиксирован уровень образования, из них: среднее образования – 29 человек, среднее специальное – 11 человек, неполное высшее – 65 человек, высшее – 28 человек. Отдельную выборку составили ВИЧ-инфицированные люди, состоящие на учете в городском СПИД-центре (104 человека), которые примут участие в дальнейшем исследовании.

Для анализа был использован электронный пакет обработки данных IBM SPSS Statistics 19. Для определения внутренней согласованности вопросов шкалы использовался коэффициент α-Кронбаха, для определения гомогенности вопросов применено половинное расщепление с помощью коэффициента Гутманна. Нормальность распределения проверялась с помощью одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова, для выявления половых различий использовался U-критерий Манна-Уитни.

Нами были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты внутренней консистенности вопросов в методике «Шкала одиночества» (LS) Дж. Гервельд и Т. фон Тилбурга, 1999

Параметры сравнения шкал	Результаты Дж. Гервельд и Т.фон Тилбурга (1999)	Результаты, полученные для русскоязычной выборки Крюковой Т.Л., Екимчик О.А. (2013)
Внутренняя консистентность (надежность) – α Кронбаха	0,80-0,90	0,88
Межпозиционная корреляция вопросов – r	0,30 – 0,50	0,30-0,68

Таблица 2

Результаты внутренней консистенности вопросов субшкал «Эмоциональное одиночество» и «Социальное одиночество» в методике «Шкала одиночества» (LS) Дж. Гервельд и Т. фон Тилбурга, 1999

	Эмоциональное одиночество	Социальное одиночество
Внутренняя консистентность (надежность) – α Кронбаха	0,81	0,78
Межпозиционная корреляция вопросов – r	0,31-0,54	0,26-0,48
Анализ на гомогенность – Н коэффициент Гуттмана	0,83	0,80

На основании результатов, представленных в таблице 1, мы можем утверждать следующее: полученные нами результаты надежности (α=0,88), во-первых, находятся в том же диапазоне значений, что были получены авторами методики при ее разработке (0,8 <α<0,9). Во-вторых, величина альфы Кронбаха (все ли утверждения измеряют одно и то же явление?), высчитанная нами для русскоязычной адаптации методики, свидетельствует о высоком уровне надежности. При анализе межпозиционной корреляции вопросов с общей шкалой выявлены значения коэффициента корреляции (r) в диапазоне от 0,3 до 0,68, что несколько выше, чем полученные авторами методики при ее создании (03,–0,5). Полученные значения коэффициента корреляции указывают на тесноту связи каждого вопроса с суммарной шкалой, что подтверждает нацеленность каждого из вопросов на измерение признаков одиночества у респондентов. Кроме того, коэффициент половинного расщепления Гуттмана (Н=0,87) указывает на гомогенность вопросов в целом.

Далее нами были проанализированы данные отдельно по шкалам *эмоциональное* одиночество и *социальное* одиночество (впервые выделены Вейссом в 1973 году). Получены следующие результаты (табл. 2).

Анализируя результаты, представленные в таблице 2, мы приходим к выводу, что субшкалы «Эмоциональное одиночество» (α=0,81) и «Социальное одиночество» (α=0,78) обладают хорошим уровнем согласованности вопросов и внутренней консистентности. Необходимо отметить, что межпозиционные корреляции в субшкале «Социальное одиночество» (0,26–0,48), несколько ниже, чем в субшкале «эмоциональное одиночество» (0,31–0,54). В частности, вопрос 7, относящийся к социальному одиночеству «У меня есть много людей, которым я могу полностью доверять», получил более низкую корреляционную связь с социальным одиночеством, чем другие, и нуждается в некоторой доработке. Именно это утверждение в обратном переводе носителями языка из Великобритании было переведено с иным смысловым оттенком: исполь-

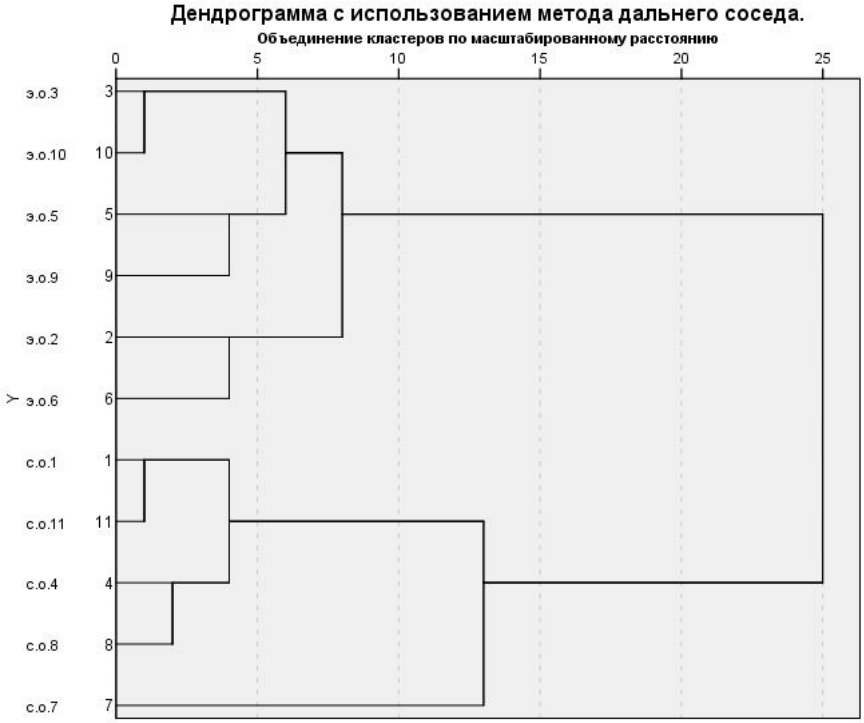


Рис. 1. Дендрограмма: результаты кластерного анализа вопросов шкалы с помощью иерархической кластеризации методом «Дальнего соседа»

Таблица 3

Описательная статистика для «Шкалы одиночества» (LS) Дж. Гервельд и Т. фон Тилбурга, 1999

LS	Среднее (m)	Стд. отклонение (SD)	Минимум	Максимум	Квантили	
					25%	75%
Шкала одиночества	25,92	9,43	11,00	52,00	18,25	32,00
Эмоциональное одиночество	13,81	5,59	6,00	30,00	9,00	17,00
Социальное одиночество	12,12	4,54	5,00	24,00	8,00	15,00

зовано слово «rely on» – полагаться, а не «trust», как ожидалось (доверять). Объяснением служила необходимость получения помощи при проблемах из надежного источника, от людей, на которых можно всецело полагаться, а не просто быть уверенным в том, что они, например, не украдут у тебя чего-либо. Таким образом, разное понимания конструкта «доверие» следует преобразовать в дальнейшем, переформулируя высказывание 7. В целом, данная трудность понимания утверждения 7 «У меня есть много людей, которым я могу полностью *доверять*» нашими респондентами отражает, в какой-то степени, кризисный момент в состоянии менталитета нашего общества: рост отчужденности от управления, недоверие к власти, невозможность оказывать влияние на социально-политические события, утрату чувства близости и общности с другими. Это приводит к нарастанию социального одиночества, отражено и на микро-социальном уровне: в семье, в отношениях на работе. Тем не менее, гомогенность обеих субшкал хорошая: «Эмоциональное одиночество» (H=0,83) и «Социальное одиночество» (H=0,80).

Далее мы определили структуру шкалы с помощью иерархической кластеризации, отвечая на вопрос: как распределяются вопросы методики в двух субшкалах? Результаты кластерного анализа представлены на рисунке 1.

На основе результатов кластерного анализа мы можем утверждать, что вопросы методики «Шкала одиночества» образуют два кластера. В первый кластер выпало 6 вопросов, относящихся к субшкале «Эмоциональное одиночество», во второй – 5 вопросов, образующих субшкалу «Социальное одиночество». Однако необходимо уточнить, что для восстановления двухфакторной модели, положенной в основу методики ее авторами, необходимо проведение конфирматорного факторного анализа, что входит в наши дальнейшие планы, по мере увеличения объема выборки.

Затем была проанализирована нормальность распределения с помощью одновыборочного критерия Колмогорова-Смирнова. Согласно полученным результатам, данные по Шкале одиночества в целом и субшкале Социального одиночества подчиняются закону нормального распределения, а данные по субшкале Эмоционального одиночества от него несколько отличаются (Z=1,38, p=0,04): наблюдается небольшой сдвиг в сторону минимальных значений, что затрудняет предсказание объема выборки с низкими значениями и предполагает выведение эмпирических норм (m±SD). Представим описательную статистику для общей Шкалы одиночества и для субшкал: Эмоциональное одиночество и Социальное одиночество (табл. 3).

На основе данных, представленных в таблице 3, мы можем утверждать, что по Шкале одиночества (m=25,92, SD=9,43) и ее субшкалам – Эмоциональное одиночество (m=13,81, SD=5,59), Социальное одиночество (m=12,12, SD=4,54) наблюдается широкий диапазон средний значений, так как мы имеем довольно высокие величины стандартного отклонения по сравнению со средним значением шкалы. Для построения эмпирических норм для смешанной выборки нам также необходимо провести сравнение данных по полу. В ходе сравнения мужчин и женщин по выраженности у них одиночества в целом, Эмоционального одиночества и Социального одиночества, половых различий не было выявлено на достоверно значимом уровне (U-критерий Манна-Уитни). Следовательно, мы можем, во-первых, создать единые эмпирические нормы для мужчин и женщин (табл. 4), во-вторых, констатировать тот факт, что Эмоциональное, Социальное и Одиночество в целом в равной степени характерно, как для мужчин, так и для женщин.

После выведения эмпирических норм с помощью χ^2 Краскела-Уоллиса и U-критерия Манна-Уитни мы проанализировали Эмоциональное, Социальное и Одиночество в целом у наших респон-

Таблица 4

Эмпирические нормы для «Шкалы одиночества» (LS) Дж. Гервельд и Т. фон Тилбурга, 1999 в русскоязычной адаптации (n=204 чел.)

LS	Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Шкала одиночества	11,00–16,48	16,49–35,35	35,36–52,00
Эмоциональное одиночество	6,00–8,21	8,22 до 19,4	19,5–30,00
Социальное одиночество	5,00-7,57	7,58 до 16,66	16,67-24,00

Таблица 5

Корреляционные связи между показателями «Шкалы одиночества» (LS) Дж. Гервельд и Т.фон Тилбурга, 1999 и ощущением субъективного одиночества (методика Д. Рассела, Л.А. Пепло и Г. Фергюссона UCLA scale)

LS	UCLA scale Ощущение субъективного одиночества
Шкала одиночества	0,33**
Социальное одиночество	0,27*
Эмоциональное одиночество	0,35**

Примечание: *- уровень значимости p<0,05; ** – уровень значимости p<0,01.

дентов в зависимости от их семейного положения и уровня образования. Выявлены достоверно значимые различия между людьми, находящимися в браке и холостыми/незамужними по Шкале одиночества (p=0,04) и субшкале Эмоциональное одиночество (p=0,03). Людям, состоящим в браке, в большей мере свойственно переживание одиночества и эмоционального одиночества, как это ни парадоксально звучит. Наши прежние результаты нашли новое подтверждение (Крюкова Т.Л., Ронч А.М., 2012).

Проведенный анализ выраженности одиночества у людей с разным уровнем образования выявил достоверно значимые различия (χ^2=9,04, при p=0,03): у людей со средним специальным и неполным высшим образованием уровень одиночества в целом выше, чем у тех, кто имеет среднее или высшее образование. Аналогичные различия мы констатируем по субшкале «Эмоциональное одиночество» (χ^2=8,45, при p=0,04) и субшкале «Социальное одиночество» (χ^2=7,89, при p=0,05). Следовательно, одиночество человека в какой-то мере определяется его семейным положением и уровнем образования как внешними факторами. Данные нуждаются в дополнительной проверке для полноценной интерпретации.

Внешняя валидность «Шкалы одиночества», 1999 была проверена с помощью корреляционного анализа с уровнем субъективного одиночества по методике Д. Рассела, Л.А. Пепло и Г. Фергюссона (табл. 5).

Выявлены достоверно значимые прямые связи между ощущением субъективного одиночества и показателями «Шкалы одиночества»: 1) уровень общего одиночества и ощущение субъективного одиночества (r=0,33, при p=0,003); 2) эмоциональное одиночество и ощущение субъективного одиночества (r=0,35 при p=0,002); 3) социальное одиночество и ощущение субъективного одиночества (r=0,27, при p=0,02). Это подтверждает внешнюю валидность методики «Шкала одиночества» (LS) Дж. Гервельд и Т. фон Тилбурга, 1999. Если внимательнее проанализировать связи «Эмоциональное одиночество» – Ощущение субъективного одиночества и «Социальное одиночество» – Ощущение субъективного одиночества, то мы видим, что первая связь несколько теснее (r=0,35, при p=0,002), чем вторая (r=0,27, при p=0,02). Это, с одной стороны, косвенно подтверждает идею авторов о том, что в феномене одиночества выделяются два аспекта (два фактора), имеющие разные характеристики. Эмоциональное одиночество в адаптируемой нами методике по своим сущностным характеристикам более схоже с ощущением субъективного одиночества, чем социальное. С другой стороны, это дает основание полагать, что социальное одиночество в большей степени обусловлено внешними факторами и качествами социальной сети человека.

Таким образом, психометрические показатели методики «Шкала одиночества» *(LS – Loneliness Scale)* Дж. Гервельд и Т. фон Тилбурга, 1999, полученные в результате ее адаптации для русскоязычной выборки соответствуют необходимым требованиям и открывают перспективы для дальнейшего ее применения в отечественных исследованиях.

Библиографический список

1. *Крюкова Т.Л.* Когнитивная психология совладания с одиночеством // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 2. – С. 93–97.

2. Лабиринты одиночества / сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989.

3. *Крюкова Т.Л., Ронч А.М.* Детерминанты одиночества и совладания с ним в супружеских отношениях // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4.

4. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология: Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 55–81.

5. Практикум по психологии состояний / под ред. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004.

6. *Cacioppo J.T., Hawkley L.C.* Loneliness / M.R. Leary, R.H. Hoyle (eds.) Handbook of individual differences in social behavior. – N.Y.: Guilford, 2009. – P. 227–239.

7. *Cramer K.R., Ofosu H.B., Barry J.E.* An abbreviation form of the social and emotional

loneliness scale for adults (SELSA) // Personality and Individual Differences. – 2000. – Vol. 28 (6). – P. 1125–1131.

8. *de Jong Gierveld J., van Tilburg T.G.* Manual of the loneliness scale. – VU University Amsterdam, Department of Social Research Methodology, 1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/18954/1999%20dJG%20vT%20Loneliness%20manual.pdf?sequence=2.

9. *DiTommaso E., Spinner B.* The development and initial validation of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA) // Personality and Individual Differences. – 1993. – № 14 (1). – P. 127–134.

10. *Russell D.W.* The UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, andfactor structure // Journal of Personality Assessment. – 1996. – № 66. – P. 20–40.

11. *Schmidt N. & Sermat V.* Measuring loneliness in different relationships // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – № 44. – P. 1038–1047.

12. *Weiss R.S.* Loneliness: The experience of emotional and social isolation. – Cambridge, MA: MIT Press, 1973.

УДК 37.018.1

Дудина Светлана Юрьевна
кандидат психологических наук
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
psychology2012@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ, РОДИТЕЛЕЙ И ПРАРОДИТЕЛЕЙ ОБ ИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ

В статье представлены результаты исследования представлений Детей, Родителей и Прародителей об их взаимодействии в полных и неполных расширенных семьях.

Ключевые слова: *воспитательное взаимодействие, неполная, полная расширенная семья.*

Расширенные семьи являются уникальным объектом исследования современной социальной психологии. Прежде всего, это связано с тем, что именно в них непосредственно взаимодействуют представители практически всех поколений, представленных в обществе. Пересечение поколений особенно актуально в целях реализации воспитательной функции семьей.

Проведенное нами исследование было посвящено выявлению особенностей межпоколенного воспитательного взаимодействия в расширенных полных и неполных семьях. Исследование проводилось на выборке общим объемом 45 расширенных семей (195 человек), члены которой проживают совместно на одной территории и ведут общее хозяйство. В качестве основных были использованы методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) и опросник «Родителей оценивают дети» (РОД) (И.А. Фурманов и А.А. Аладьин, 1999).

Далее представлены и проанализированы корреляционные связи между показателями, отражающими взаимодействие детей, родителей и праро-

Таблица 1

Корреляционные связи между оценками подростка (РОД) и родителей (АСВ) межпоколенного воспитательного взаимодействия в полных расширенных семьях

Шкала РОД ребенок	Шкала АСВ мать	Значение критерия r (при p<0,05)	Шкала РОД ребенок	Шкала АСВ отец	Значение критерия r (при p<0,05)
Г-	С-	-0,36	Г-	У+	0,4
Г-	НРЧ	-0,4	Г-	С-	0,4
У+	С-	-0,4	Т+	ПМК	-0,4
У+	ВК	0,4	Т-	У+	0,4
Т-	З+	-0,44	Т-	С-	0,46
З+	С+	0,4	З+	С-	0,5
С-	ПЖК	-0,4	С+	ПДК	-0,44
ПДК	ВН	0,4	С+	ПМК	-0,4
ВН	З+	-0,4	Н	Г+	0,4
ПНК	У-	-0,4	Н	У+	0,42
ПНК	З+	-0,5	Н	С-	0,48
			ВН	С-	0,42
			НРЧ	З-	0,37
			ВК	У-	0,38

Примечание: подчеркнуты только те, корреляции, которые были обнаружены и на общей выборке в целом.

© Дудина С.Ю., 2013

дителей в полных и неполных расширенных семьях. При этом особое внимание уделено взаимодействию ребенка с каждым из родителей (таблица 1).

В группе полных расширенных семей между данными по шкалам РОД и АСВ в выборке детей и матерей особый интерес представляют следующие двусторонние корреляции при $p \leq 0,05$:

1. Мнение ребенка о том, что мать не уделяет ему внимания (методика РОД шкала Г–) имеет обратные умеренные связи с показателями по шкалам минимальное количество санкций (методика АСВ шкала С–) ($r=-0,36$ при $p \leq 0,05$) и неразвитость родительских чувств (методика АСВ шкала НРЧ) ($r=-0,4$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, чем реже мать наказывает ребенка, предпочитая поощрять, но при этом редко проявляя к нему симпатию и любовь, тем меньше он чувствует свою заброшенность родителями.

2. Мнение ребенка о том, что ему мать потворствует (методика РОД шкала У+), обратно коррелирует с показателями по шкале минимальное использование санкций (методика АСВ шкала С–) ($r=-0,4$ при $p \leq 0,05$) и прямо коррелирует со шкалой вынесения конфликта между супругами в сферу воспитания (методика АСВ шкала ВК) ($r=0,4$ при $p \leq 0,05$). Чем интенсивней проявляется между родителями конфликт в воспитательной сфере, тем чаще, по мнению ребенка, мать ему потворствует. При этом есть и рассогласование в восприятии воспитательного воздействия, так как мать считает, что она наказывает ребенка, а у него складывается впечатление, что она стремится максимально удовлетворить всего его потребности.

3. Показатели по шкале недостаточность обязанностей подростка (методика РОД шкала Т–) имеет умеренную обратную связь с показателями по шкале доминирование (методика АСВ шкала З+) ($r=-0,44$ при $p \leq 0,05$), в свою очередь показатели по шкале доминирование (методика РОД шкала З+) прямо коррелирует с показателями по шкале чрезмерностью санкций (методика АСВ шкала С+) ($r=0,4$ при $p \leq 0,05$). Чем меньше у подростка обязанностей в семье, тем больше, по мнению матери, она ребенку запрещает. А ребенок воспринимает наказания и запреты родителей в том случае, если мать применяет жестокий стиль воспитания к нему.

4. Показатели по шкале минимальное использование санкций (методика РОД шкала С–) обратно коррелируют со шкалой предпочтения женских качеств в ребенке (методика АСВ шкала ПЖК) ($r=-0,4$ при $p \leq 0,05$). Чем больше мать ценит в своем ребенке послушность, податливость и мягкость, тем строже она к нему относится, по мнению подростка.

5. Мнение ребенка о том, что родители предпочитают видеть в подростке детские качества (методика РОД шкала ПДК) имеет умеренную прямую связь с показателями по шкале воспитательная неуверенность (методика АСВ шкала ВН) $R=0,4$. В свою очередь воспитательная неуверенность по методике РОД обратно коррелирует с показателями шкалы доминирование по методике АСВ $r=-0,4$. Воспитательная неуверенность родителей, неумение подобрать соответствующие возрасту и ситуации способы взаимодействия с ребенком приводят к тому, что у ребенка складывается ощущение, что к нему относятся как к «маленькому». С другой стороны, чем больше мать стремится доминировать в отношениях с ребенком, предъявляя ему все возможные требования и запреты, тем более компетентной в вопросах воспитания ребенок ее считает.

6. Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств (методика РОД шкала ПНК) имеет обратную умеренную связь со шкалами доминирование (методика АСВ шкала З+) ($r=-0,5$ при $p \leq 0,05$) и игнорирование потребностей ребенка (методика АСВ шкала У–) ($r=-0,4$ при $p \leq 0,05$). Чем больше мать стремится доминировать в отношениях с подростком, предъявляя ему повышенные требования, тем меньше, по мнению подростка, она в нем отрицает какие-либо черты характера, присущие самой матери.

Таким образом, взаимоотношения матери и подростка в полной расширенной семье носят очень сложный и противоречивый характер. Не всегда воспитательные воздействия матери воспринимаются и расцениваются ребенком правильно. При этом важно отметить, что воспитательные взаимоотношения матери и ребенка в полной расширенной семье имеют свои специфичные связи, которые не были выявлены в общей выборке. Только четыре корреляционные связи между оценками воспитательных взаимоотношений, выявленные в общей выборке расширенных семей нашли свое отражение в полной расширенной семье. На наш взгляд, это связано с тем, что в полной расширенной семье в воспитательном взаимодействии с ребенком принимает то или иное участие отец, в связи с этим воздействия родителей ребенком постоянно сравниваются и сопоставляются между собой. Важно отметить: корреляционных связей между оценками отца и ребенка было выявлено больше, чем между матерью и ребенком, что позволяет нам судить о чувствительности подростка к взаимоотношениям с отцом, в том числе и воспитательного характера. В связи с этим нами был проведен корреляционный анализ, направленный на выявление связей между оценками семейных взаимоотношений отцом и ребенком. Особый интерес представляют следующие двусторонние достоверно значимые корреляции при $p<0,05$:

1. Мнение ребенка о том, что отец не уделяет ему внимания (методика РОД шкала Г–) имеет прямые умеренные связи с показателями по шкалам минимальное количество санкций (методика АСВ

шкала С–) (r=0,4 при p≤0,05) и потворствование (методика АСВ шкала У+) (r=0,4 при p≤0,05). Следовательно, чем меньше отец наказывает ребенка, стремясь максимально удовлетворять его потребности, тем меньшее участие, по мнению ребенка, родитель принимает в воспитании. Это связано с тем, что, не смотря на протест со стороны подростка и обостренное чувство взрослости, он нуждается в контроле со стороны отца и ограничений, которые тот может накладывать на поведения ребенка.

2. Чрезмерность требований (методика РОД шкала Т+) обратно коррелирует со шкалой предпочтение мужских качеств (методика АСВ шкала ПМК) (r=-0,4 при p≤0,05). Чем больше родитель ценит в подростке мужские качества, тем менее строгим и доминантным его считает подросток.

3. Недостаточность требований (методика РОД шкала Т–) имеет умеренные прямые связи с показателями по шкалам методики АСВ (У+) потворствование (У+) (r=0,4 при p≤0,05) и (С–) минимальность санкций (r=0,46 при p≤0,05). Подросток очень чувствителен к санкциям и наказанию отцом, а также его заботе об удовлетворении желаний ребенка, но при этом у него обостряется потребность принимать участие в жизни семьи и иметь обязанности, которые на его взгляд недостаточны.

4. Доминирование (методика РОД шкала З+) имеет средне выраженную прямую связь с показателями по шкале минимальность санкций по методике АСВ (С–) (r=0,5 при p≤0,05). Очень противоречивой, на наш взгляд, является связь между восприятием доминирования отца подростком и стремлением отца применять в воспитании поощрения, а не наказания по большей части. Чем больше отец стремиться обходиться без наказания в воспитании подростка, тем более подросток акцентирует внимание на запретах предъявляемых ему.

5. Чрезмерность санкций (методика РОД шкала С+) имеет умеренные обратные связи с показателями по шкалам предпочтение детских качеств и предпочтение мужских качеств (методика АСВ шкала ПДК и ПМК) (r=-0,4 при p≤0,05). Чем больше отец ценит в ребенке мужские качества либо детские качества, тем менее строго он подходит к воспитанию, по мнению подростка.

6. Неустойчивость стиля воспитания по оценке ребенка (методика РОД шкала Н) имеет прямые средние связи с показателями по шкалам недостаточность санкций (методика АСВ шкала С–) (r=0,48 при p≤0,05), потворствование (У+) (r=0,42 при p≤0,05), гиперопека (методика АСВ шкала Г+) (r=0,4 при p≤0,05). Подросток чаще расценивает как неустойчивый стиль воспитания со стороны отца, если тот стремиться избегать наказания, удовлетворять желания ребенка и уделять ему много сил времени и внимания.

7. Воспитательная неуверенность родителей (методика РОД шкала ВН) прямо коррелирует с показателями по шкале недостаточность санкций (методика АСВ шкала С –) (r=0,42 при p≤0,05). Чем меньше санкций применяет отец, тем менее компетентен он в вопросах воспитания, по мнению ребенка.

8. Неразвитость родительских чувств (методика РОД шкала РНЧ) прямо коррелирует с недостаточностью требований (методика АСВ шкала З–) (r=0,37 при p≤0,05). Чем меньше требований отец предъявляет к подростку, тем менее значимым ребенок себя считает для отца.

9. Вынесение конфликта в воспитательную сферу (методика РОД шкала ВК) прямо коррелирует с игнорированием потребностей ребенка (методика АСВ шкала У–) (r=0,38 при p≤0,05). Чем меньше отец стремится к удовлетворению потребностей подростка, тем чаще подросток воспринимает отношения родителей как конфликтные.

Таким образом, воспитательные взаимоотношения между отцом и подростком являются также сложными и противоречивыми. Большая роль в этих взаимоотношениях отводится тем требованиям и санкциям, которые отец предъявляет или не предъявляет к ребенку. Подросток нуждается не только в заботе и удовлетворении своих потребностей со стороны отца, но и в ограничении отцом этих потребностей, а также некоторых поведенческих проявлений. Мягкость и нетребовательность отца воспринимаются подростком как родительская некомпетентность, неуверенность в себе и неумением проявить твердость в общении с ребенком либо как собственная незначимость для родителя. Воспитательные позиции отца воспринимаются подростком противоречиво: минимальность отцовского контроля воспринимается как его отстраненность, а чрезмерность отцовского внимания – как показатель его непоследовательности, неуверенности и неразвитости отцовских чувств.

Восприятие детьми отношения родителей также имеет двойственный характер. Невысокий уровень родительской протекции в сфере воспитания воспринимается подростком как проявление высокого уровня развитости родительских чувств, чуткости родителей и открытости в отношениях с ним, попытки построения демократичных взаимоотношений. Однако подростки остро реагируют и на любое проявление гиперпротекции, на попытки родителей ограничить их свободу, что, скорее всего, обусловлено стремлением к эмансипации в данном возрастном периоде, к отстаиванию своей самостоятельности и независимости.

Потворствование со стороны матери, некритичное удовлетворение потребностей ребенка воспринимается подростками как результат вынесения конфликта в супружеских отношениях в сферу воспитания, разногласий в воспитательных позициях со «строгим» супругом.

Отсутствие запретов со стороны матери, контроля за его жизнью, минимальность применяемых

Таблица 2

Корреляционные связи оценок подростка (РОД) и матери (АСВ) межпоколенного воспитательного взаимодействия в неполных расширенных семьях

Шкала РОД ребенок	Шкала АСВ мать	Значение критерия r (при p<0,05)
Г+	Н	-0,66
Г-	Н	-0,6
У+	С-	-0,5
Т+	Г+	-0,6
З+	ВН	-0,5
С-	З-	0,6
Н	С+	0,7
Н	С-	-0,6
РРЧ	ПМК	-0,5
ВН	НРЧ	-0,5
ФУ	У+	-0,6
ПНК	Н	0,5
ВК	ФУ	-0,6

Примечание: подчеркнуты только те, корреляции, которые были обнаружены и на общей выборке в целом.

санкций отцом, удовлетворение его потребностей и всевозможных желаний родителями, воспринимается подростком как возможность отстранения от семейных дел и обязанностей, некоторой вседозволенности. Гиперпротекция, потворствование желаниям подростка и небольшое количество применяемых санкций со стороны отца воспринимается подростком как результат неустойчивого стиля воспитания и неразвитости родительских чувств.

Важно отметить, что наиболее чувствительными шкалами при оценке обоих родителей у подростков были следующие: гипопротекция, недостаточность обязанностей, чрезмерность требований и запретов, воспитательная неуверенность родителей. Следовательно, эти аспекты воспитательного взаимодействия с родителем важны и значимы для подростка. Со стороны обоих родителей при анализе семейных взаимоотношений чувствительным и оказались такие шкалы, как минимальность санкций, игнорирование потребностей ребенка. Оба родителя придают большое значение этим аспектам воспитательного взаимодействия с ребенком. Интересным является и тот момент, что минимальность санкций со стороны матери имеет в основном отрицательные связи с оценками подростка, а у отца наоборот положительные. В результате мы приходим к выводу, что отец реже прибегает к наказанию ребенка, предпочитая поощрение или самоустраняясь от воспитательного воздействия. Важным является и тот момент, что из восьми аспектов воспитательного взаимодействия, прокоррелировавших у матери с оценкой подростка, и девяти аспектов этого взаимодействия, прокоррелировавших у отца с оценкой подростка, совпали только две вышеназванные. Это позволяет нам сделать вывод о том, что воспитательное взаимодействия отца с подростком отличается от воспитательного взаимодействия матери с подростком по характеру и качеству проявления.

Далее мы проанализировали воспитательное взаимодействие матери с ребенком в неполной расширенной семье, чтоб в дальнейшем иметь возможность сопоставить его с взаимодействием в полной расширенной семье (таблица 2).

В группе неполных расширенных семей между данными по шкалам РОД и АСВ в выборке детей и матерей особый интерес представляют следующие двусторонние корреляции при $p \leq 0,05$:

1. Мнение ребенка о том, что мать уделяет излишне много внимания вопросам воспитания (методика РОД шкала Г+) имеет обратную среднюю связь с неустойчивым стилем воспитания (методика АСВ шкала Н) ($r=-0,66$ при $p \leq 0,05$). В то же время с неустойчивым стилем воспитания (методика АСВ шкала Н) обратно коррелирует со шкалой гипопротекция (методика РОД шкала Г–) ($r=-0,6$ при $p \leq 0,05$). Следовательно, чем более устойчиво воспитательное воздействие матери, тем чаще оно расценивается ребенком как отсутствие заботы о нем либо чрезмерная озабоченность воспитанием.

2. Мнение ребенка о том, что ему мать потворствует (методика РОД шкала У+), обратно коррелирует с показателями по шкале минимальное использование санкций (методика АСВ шкала С–) ($r=-0,5$ при $p \leq 0,05$). Чем чаще мать стремится поощрять ребенка, тем большие потребности возникают у ребенка, которые требуют своего удовлетворения.

3. Чрезмерность требований (методика РОД шкала Т+) обратно коррелирует со шкалой гиперпротекция (методика АСВ шкала Г+) ($r=-0,6$ при $p \leq 0,05$). Чем больше мать времени и сил уделяет воспитанию ребенка, тем меньше требований к нему предъявляется, по мнению ребенка.

4. Доминирование (методика РОД шкала З+) имеет средне выраженную обратную связь с показателями по шкале воспитательная неуверенность по методике АСВ (ВН) ($r=-0,5$ при $p \leq 0,05$). Чем

неуверенней мать в себе как воспитателе, тем меньше она запрещает подростку по его мнению.

5. Минимальное использование санкций (методика РОД шкала С–) имеет среднюю прямую связь с недостаточностью требований (методика АСВ шкала З–) (r=0,6 при p≤0,05). Чем меньше мать вменяет обязанностей подростку, тем острее и болезненней он воспринимает наказание со стороны матери за какие-либо проступки.

6. Неустойчивость стиля воспитания (методика РОД шкала Н) прямо связана со шкалой жестокий стиль воспитания (методика АСВ шкала С+) (r=0,7 при p≤0,05). Чем более жестокой является мать в воспитании ребенка, тем более неустойчивым является стиль воспитания родителя, по мнению подростка. Ему сложнее ориентироваться, что можно, а что нельзя во взаимоотношениях с матерью.

7. Расширение сферы родительских чувств (методика РОД шкала РРЧ) имеет средне выраженную обратную связь с показателями по шкале предпочтение мужских качеств АСВ (ПМК) (r=-0,5 при p≤0,05). Чем больше мать ценит в подростке мужские качества, тем меньше он это расценивает как расширение сферы родительских чувств, и комфортней ощущает себя в роли ребенка.

8. Воспитательная неуверенность по оценке ребенка (методика РОД шкала НВ) имеет средне выраженную обратную связь с показателями по шкале неразвитость родительских чувств АСВ (НРЧ) (r=-0,5 при p≤0,05). Чем более развиты родительские чувства: симпатия. Забота, принятие ребенка у матери, тем более компетентной в вопросах воспитания она является, по мнению подростка.

9. Фобия утраты ребенка (методика РОД шкала ФУ) обратно коррелирует с показателями по шкалам методики АСВ (У+) потворствование (r=-0,6 при p≤0,05). Чем меньше мать потворствует ребенку в его желаниях и потребностях, тем более уверенной в вопросах воспитания он ее воспринимает и ощущает адекватную оценку своей роли в семье. В свою очередь фобия утраты ребенка (методика АСВ шкала ФУ) обратно коррелирует со шкалой вынесения конфликта между супругами в сферу воспитания по оценке ребенка (методика РОД шкала ВК) (r=-0,6 при p≤0,05). Чем меньше у матери выражена фобия «утраты ребенка» и восприятия его как болезненного и слишком «хрупкого», тем острее ребенок ощущает конфликт между родителями относительно воспитания. На наш взгляд, эта связь является довольно интересной еще и потому, что в неполной семье один из родителей отсутствует и вероятно конфликт, в сфере воспитания возникает либо с ушедшим мужем, либо с бабушкой, которая стремиться принять активное участие в воспитании ребенка.

Относительно взаимодействия в диаде «мать-подросток» в неполных расширенных семьях так же выявлены интересные факты. Так, сотрудничество матери с подростком (шкала *Сотрудничество* ВВР), которое является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав, достоинств и отражает равенство и партнерство в этих диадических отношениях, воспринимается подростками неоднозначно и амбивалентно. С одной стороны, включенность во взаимодействие с матерью на основе равенства и партнерства, воспринимается подростком как устойчивая и последовательная тенденция (шкала *Последовательность родителя* ВРР, r= 0,5 при p=0,02), способствующая взаимной удовлетворенности отношениями (шкала *Удовлетворенность,* r=0,54 при p≤0,03), но, с другой стороны – означает для него снижение материнского контроля (шкала *Контроль по отношению к ребенку*, ВРР r=-0,57 при p≤0,02); ее требований и строгости (шкала, *Требовательность,* ВРР r=-0,7 при p=0,00), что способствует полной автономии ребенка и вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо любования и восхищения им (воспитание по типу «Кумир семьи»).

Таким образом, воспитательное взаимодействие матери и ребенка в неполной расширенной семье обладает своей спецификой и особенностями, которые практически не находят своего отражения в полной семье. При этом важно отметить и факт подчеркивающих особенности взаимодействия матери и ребенка в неполной семье: что из 13 корреляционных связей в неполной расширенной семье только 4 нашли отражение в общей выборке. В частности как в оценках матери, так и в оценках ребенка, наиболее чувствительными оказались шкалы гипер- и гипопротекция, неустойчивость стиля воспитания, воспитательная неуверенность родителя и сбалансированность санкций по отношению к ребенку. Следовательно, эти характеристики взаимодействия в неполной расширенной семье имеют большую значимость, как для матери, так и для ребенка.

Сопоставив между собой корреляционные связи между оценкой родителя ребенком и оценкой анализом родителя семейных взаимоотношений в полной расширенной семье и неполной расширенной семье, мы приходим к выводу о качественных различиях реализации воспитательных функций в этих семьях, так как только две связи находят свое повторение. В частности, как в полных, так и неполных расширенных семьях выявлена отрицательная связь между потворствованием и минимальным количеством санкций, в обоих случаях она проявляется между оценкой матери и ребенка. То есть матери в целом склонны наказывать ребенка, и это воспринимается им как игнорирование потребностей. Вторая связь очень интересная, так как в полной семье она выявлена во взаимоотношениях отца и ребенка, а в неполной – соответственно во взаимоотношениях матери и ре-

бенка. Это связь между неустойчивостью стиля воспитания и минимальностью санкций, в обоих случаях связь прямая. Чем реже родитель наказывает ребенка, тем менее стабильным и предсказуемым он оценивает свое воспитательное воздействие. Эта связь интересна еще и тем, что демонстрирует некоторое сходство между воспитательным воздействием отца в полной семье и его восприятием ребенком и таким же воздействием, оказываемым матерью на ребенка в неполной семье.

Таким образом, мы можем утверждать, что представления Детей, Родителей и Прародителей об их взаимодействии в полных и неполных расширенных семьях имеют сходства и различия между собой. Сходства проявляются в идентичных паттернах взаимодействие матери и бабушки в полной и неполной расширенной семье по отношению к ребенку, которое носит конфликтный характер в сфере воспитания. Для полных и неполных расширенных семей характерно рассогласование представлений Детей, Родителей и Прародителей об их взаимодействии. Взаимодействие с каждым из родителей в полной расширенной семье имеет свои качественные отличия. Родителями и Прародителями в воспитательном взаимодействии по отношению к ребенку существует конфликт и соперничество. Взаимодействие отца и ребенка преломляется через взаимодействие с дедушкой. Представления прародителей о взаимодействии с внуком согласованы между собой и характеризуются принятием внука. Прародители отмечают удовлетворенность взаимоотношениями с подростком. При этом можно говорить о наличии конфронтации и соперничества между бабушкой и отцом при взаимодействии с подростком. Подростки из неполной семьи считают себя более включенными во взаимодействие с родителем и прародителем, чем из неполной.

Библиографический список

1. *Сапоровская М.В.* Психология межпоколенных отношений в современной российской семье. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – 430 с.

2. *Сапоровская М.В.* Социальная психология семьи и межпоколенных отношений. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2011. – 188 с.

3. *Сапоровская М.В.* Характеристика межпоколенных отношений и взаимодействия в семьях с разной структурной организацией // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 2. – С. 86–92.

УДК 371

Крылова Наталья Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
psychology2012@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ОСОБЕННОСТЕЙ ПСИХОЛОГИИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Обсуждаются проблемы современной российской системы образования и активное развитие предпринимательства в системе отечественного образования, анализируются мотивы включения педагогов в предпринимательство.

Ключевые слова: *образование, предпринимательство, репетиторство, функции репетиторства, мотивы включения педагогов в предпринимательскую деятельность.*

Массовые сокращения штатов образовательных учреждений, уменьшение финансирования системы образования, закрытие ряда частных образовательных учреждений в связи со сложной экономической ситуацией с одной стороны, а также возросшая необходимость подготовки детей в частном порядке к сдаче ЕГЭ, вместе с озабоченностью родителей о досуге детей, предоставленных самим себе в период повысившейся занятости взрослых на работе, с другой стороны, – это важные причины взлета популярности такого вида деятельности, как индивидуальная трудовая педагогическая деятельность.

В последние годы в российской системе образования стала формироваться профессиональная группа, демонстрирующая особую деловую активность – группа предпринимателей или фрилансеров, тьюторов, репетиторов. Предпринимательскую деятельность, А.Л. Журавлев и В.П. Поздняков предлагают понимать, как особый вид экономической деятельности, деловой активности субъекта, связанной с распоряжением ресурсами, которые находятся в собственности субъекта, и направленной на извлечение прибыли в условиях экономического риска и неопределенности (Журавлев А.Л., Поздняков В.П., 2012). Предприниматели в области образования могут демонстрировать все существенные признаки традиционные для предпринимательства, а именно: работа на себя, владение собственностью на средства производства, непосредственное участие в распределении прибыли, высокая ответственность за результаты использования прибыли, при этом специфика предпринимательства в сфере образования требует сегодня своего изучения и анализа.

Сегодня педагоги-фрилансеры, репетиторы, тьюторы – принимают на себя выполнение разнообразных функций, в которых находят отражение

© Крылова Н.Г., 2013

«недостатки», «изъяны» и «пробелы» общепринятой системы образования, а именно:

– посреднической (установление связей и партнерских отношений между семьями, учащимися и образовательным учреждением, педагогами массовой школы, для повышения эффективности образовательной деятельности);

– психолого-профилактической (организация свободного общения с семьей и ребенком, моделирование ситуации успеха для детей в массовой школе);

– информационной (информирование семей о возможных вариантах проведения досуга, развития творческой сферы личности ребенка (музыка, художественное творчество и т.д.);

– консультационно-образовательной (организация систематических индивидуальных или групповых занятий направленных на помощь в усвоении знаний, организация и проведение консультаций для родителей и детей, в рамках детального прорабатывания зон наибольшего затруднения и пробелов в освоении образовательной программы (фактически здесь, родители платят за некачественное выполнение школой (учителями-предметниками) своих обязанностей), или в выстраивании индивидуального маршрута ребенка по подготовке к Олимпиадам, ЕГЭ, ГИА и т.д.).

Услуги педагогов (фрилансеров, репетиторов, тьюторов) – это, как правило, услуги высококлассных профессионалов (учителей, преподавателей ВУЗов), состоявшихся и признанных в своих профессиональных средах специалистов. Однако, не все педагоги-профессионалы, становятся репетиторами. Включение педагогов в «теневое образовательное пространство» – это своеобразное изменение как образа их жизни, так и личности, и не все готовы к этому (М. Брей, 2003). Предпринимательство педагога – может стать постоянным источником дохода для него, а может выступать в качестве временной подработки. Не вызывает сомнения, что важным фактором включения педагогов в теневое образовательное пространство является – экономический: «репетиторство будет процветать там, где у педагога низкая заработная плата» (М. Брей, 2007). Однако, какие еще мотивы включения в этот вид деловой активности педагогов сегодня являются доминирующими – не известно.

По результатам нашего исследования, в котором приняли участие 68 педагогов, активно занимающихся репетиторством, мы увидели что наиболее четко можно выделить следующий вариант включения в предпринимательскую деятельность отечественного педагога – самостоятельное предпринимательство и основание «собственного дела», в отличие от российского бизнесмена, который мог получить предложение о партнерстве в уже имеющемся предприятии (Е.Б. Филинкова, 2000). В зависимости от способа принятия решения о включении в предпринимательскую деятельность можно выделить следующие варианты: 51,2% заявили, что стали предпринимателями вынужденно или «под влиянием обстоятельств» (сокращение на работе, уход на пенсию, под влиянием семьи (недостаток материальных средств и т.д)); 31,7% утверждает, что их к предпринимательству подтолкнули коллеги, ранее включенные в этот вид предпринимательства или удачно сложившиеся обстоятельства (высокие результаты работы, «блестящие» отзывы клиентов и коллег); 18,1% педагогов, определяя свою позицию, отметили, что стали предпринимателями в сфере образования, так как им «хотелось иметь собственное дело в этой сфере уже давно». На вопрос о ведущем мотиве среди педагогов, включенных в предпринимательскую деятельность, ответы респондентов позволили нам увидеть, что мотив материальной состоятельности является ведущим чаще всего, следующий по значимости – это мотив личной независимости, на третьем месте – мотив самореализации (как высококвалифицированного профессионала предметника и педагога-воспитателя). То есть, можно сказать, что предприниматели в образовании склонны к следующей позиции: «Прежде всего нам хотелось бы иметь стабильный доход, обеспечивающий нам финансовую независимость и иметь возможность реализовывать себя как профессионала». В большинстве случаев под профессионалом респонденты указывали не роль предпринимателя, а роль педагога, что требует дальнейшего изучения и осмысления.

Мы полагаем, что необходимо подвергнуть анализу не только фиксируемые – технологические, но и личностные составляющие профессионализма педагога-предпринимателя, которые давно уже вышли за пределы знаний предмета и методики обучения, и интегрируют сложнопостроенные компетенции, гуманные ценности, креативные, интеллектуальные, коммуникативные и другие виды активности педагога. Важно выявить как они порождают многогранные ситуации продуктивной самореализации всех субъектов, включенных в образовательный процесс, вне рамок традиционных образовательных учреждений.

Библиографический список

1. *Журавлев А.Л., Поздняков В.П.* Социальная психология российского предпринимательства: Концепция психологических отношений. – М., 2012.

2. *Филинкова Е.Б.* Мотивация и представления предпринимателей о своей предпринимательской деятельности // Социальная психология: Практика. Теория. Эксперимент. Практика / под ред. В.В. Козлова. – Ярославль: МАПН, 2000.

3. *Bray M.* Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring: Dimensions, Implications, and Government Responses. Series: Ethics and Corruption in Education. – Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (11 EP), 2003.

УДК 378

Айбатыров Казбек Султанбекович
кандидат педагогических наук, доцент
Дагестанский государственный аграрный университет им. М.М. Джамбулатова, г. Махачкала
aibatkaz@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье раскрываются педагогические условия (информационные, технологические, личностные) формирования профессионально-ориентированной креативности будущих специалистов технического профиля в пространстве современного аграрного вуза.

Ключевые слова: *информационные условия, технологические условия, личностные условия, профессионально-ориентированная креативность.*

В профессиональном образовании понятие «педагогические условия» тесно связано с понятием «педагогический процесс», поскольку условия проявляются именно в педагогическом процессе и создаются с целью его оптимизации. Сам педагогический процесс – это функциональная характеристика педагогической системы, ведущий фактор ее личностно-развивающего потенциала. Элементами педагогической системы являются: цели и задачи; субъект (преподаватель) и объект-субъект (студент), их взаимодействие; условия и принципы построения работы; содержание и организационные формы; средства, способы и методы; контроль и коррекция; результаты и их оценка [1; 8; 9; 11; 12; 14 и др.]. Позитивное воздействие педагогического процесса определяется совокупностью влияния проводимых занятий, их содержания, методики, стиля преподавания, личности преподавателя [1; 4; 5; 7; 8; 12 и др.].

Словарь русского языка трактует условие, как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь» [10, с. 827]. Философский словарь понятие «условие» определяет как категорию, выражающую отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может. Если причина непосредственно порождает то или иное явление или процесс, то условие составляет ту среду, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Среда может быть описана в терминах конкретной сферы жизнедеятельности, ее можно целенаправленно конструировать [13, с. 707–708]. Условие – это то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое).

Целенаправленный анализ педагогической литературы (В.И. Андреев, М.В. Зверева, Н.Л. Коршунова, Б.Ф. Ломов и др.) позволил нам осуществить классификацию педагогических условий, использованных в экспериментальной работе. Прежде всего, мы выяснили, что под педагогическими условиями исследователи понимают:

– обстоятельства процесса обучения, обеспечивающие достижение поставленных целей, среда, в которой педагогические условия возникают, существуют и развиваются [4, с. 9];

– обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, средств обучения для достижения определенных целей [4, с. 17];

– стимуляция познавательных интересов через содержание учебного материала, изменение организации и характера протекания познавательной деятельности и изменение отношений между участниками образовательного процесса [5, с. 27];

– совокупность мер, позволяющих педагогу достичь наилучших результатов в каком-либо отношении [4, с. 90];

– положения нормативного характера, ориентированные на изменение педагогической действительности и тем самым на получение нового педагогического знания о ней, на развитие этого знания [7, с. 11], при этом, автор считает, что термин «условие» является структурным элементом системы становления и развития педагогических явлений и процессов.

Анализ исследований вышеназванных авторов, посвященных изучению педагогических условий, способствующих решению тех или иных учебно-воспитательных задач, позволил выделить в педагогических условиях, использованных нами в процессе формирования профессионально-ориентированной креативности студентов технических специальностей аграрного вуза – будущих специалистов технического профиля, три группы:

1) информационные условия (когнитивная основа педагогического процесса);

2) технологические условия (процессуально-методическая основа педагогического процесса);

3) личностные условия (психолого-педагогическая основа педагогического процесса).

Условия первой и второй групп (в совокупности с сущностью и содержанием самой педагогичес-

© Айбатыров К.С., 2013

кой задачи формирования креативности) характеризовали, собственно, учебно-воспитательный процесс, содержание третьей группы составляли условия эффективного функционирования учебно-воспитательного процесса.

Внедрение педагогических условий осуществлялось в процессе опытно-экспериментальной работы в ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный аграрный университет» (специальность 190700 – Технология транспортных средств (квалификация – бакалавр и магистр). Остановимся на подробной характеристике каждой из выделенных групп условий.

Как было отмечено, первую группу педагогических условий составили *информационные условия*, куда мы включили содержание математических («Математика, «Прикладная математика»), технических («Механика теоретическая и прикладная», «Материаловедение») дисциплин подготовки базовой части ФГОС ВПО и содержание дисциплин вариативной части ФГОС ВПО («Сопротивление материалов»), включая содержание специально разработанного элективного курса «Занимательная математика с тренингом креативности», уровень предметных математических, технических и креативных знаний, позволяющий оперировать ими на креативном уровне, представления о сущности креативности и способах ее формирования, а также знания о требованиях, предъявляемых к современному специалисту со стороны социума (работодателей, креативной экономики).

Креативность студентов вуза формировалась в процессе соответствующим образом организованной учебно-познавательной деятельности в рамках предметной подготовки, дополненной специальными учебными содержанием, целями, задачами, действиями.

Согласно ведущей концепции, содержание образования в настоящее время рассматривается как комплекс элементов социального опыта (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) [9]. Социальный опыт понимается как совокупность деятельностей, каждая из которых предполагает наличие цели, средств, способов и результата.

Цель профессионального образования является системообразующей (или смыслообразующей) составляющей образовательной системы, поскольку позволяет получить ответ на вопрос, какого человека и специалиста требует современное общество на данном этапе его исторического развития. Цели обучения рассматриваются как осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлены действия человека [6, с. 21].

В данной связи, в процессе уточнения целей мы руководствовались общедидактическими принципами обучения (научности и связи обучения с практикой, доступности, наглядности, преемственности, систематичности и системности и т.д.) и положениями креативной педагогики (направленность на неопределенность, творческость, функциональность и др.). В результате мы выделили следующие цели:

1) формирование профессионально-ориентированных знаний по изучаемым дисциплинам;

2) формирование компонентов (мотивационного, когнитивного, деятельностного) профессионально-ориентированной креативности;

3) поиск адекватных методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов для достижения первой и второй целей.

Все вышеперечисленные цели в совокупности определяли еще одну – формирование навыков самостоятельной профессионально-направленной учебно-креативной деятельности.

Помимо отбора содержания обучения в рамках математической подготовки необходим был отбор адекватных методов, форм, средств, способов организации учебной деятельности, направленной на формирование профессионально-ориентированной креативности студентов вуза. В совокупности они составили группу *технологических условий*.

Традиционно метод обучения определяют, как «способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения, или как систему целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения» [8].

В рамках решения поставленной исследовательской проблемы и достижения дидактической цели – формирование профессионально-ориентированной креативности специалистов технического профиля, на наш взгляд, предпочтительной является дидактическая система методов обучения, предложенная И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным. Авторы отмечают, что поскольку успех обучения в решающей степени зависит от внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества должны служить важными критериями выбора метода, причем в каждом из последующих методов степень активности и самостоятельности в деятельности возрастает [9].

Методы обучения, используемые нами, обеспечивали познавательную мотивацию студентов при выполнении индивидуальных и общих заданий, интерес к деятельности преподавателя и других студентов, активность в ходе получения учебной информации. В наибольшей степени обозначенным требованиям удовлетворяет группа современных методов обучения, которые носят название «активные методы обучения» (мозговой штурм, круглый стол, дискуссия, проблемный семинар, ролевая игра, деловая игра, фокус-группа, использование опорных конспектов и др.), побуждающих студентов к актив-

ной мыслительной, практической и коммуникативной деятельности в процессе овладения учебным математическим материалом [1; 11; 12 и др.].

В процессе профессиональной подготовки студентов автомобильного факультета мы стремились к тому, чтобы формальные определения и доказательства теорем обязательно подкреплялись неформальными правдоподобными рассуждениями с обязательной иллюстрацией и анализом всех принципиально возможных случаев. Широко использовались опорные конспекты, презентации, выставки, виртуальные и реальные модели математических и производственно-технологических процессов, материалов, деталей и машин. Это позволяло студентам неформально усваивать материал и, таким образом, например, «жесткие» математические модели обязательно предъявлялись наряду с «мягкими» [2].

Применение системы активных методов обучения предполагает, главным образом, не изложение преподавателем готовых математических знаний, их запоминание и воспроизведение студентами, а организацию взаимосвязанных видов учебно-познавательной деятельности, направленных на развитие у студентов предметных, надпредметных и межпредметных компетенций.

Интенсификация процесса формирования креативности студентов осуществлялась еще и посредством введения элективного курса «Занимательная математика с тренингом креативности» («Креативная математика») и использования на его занятиях методик формирования креативности.

К группе технологических условий мы также отнесли учебно-методическое обеспечение учебных дисциплин и специальные диагностические методики для изучения уровня сформированности профессионально-ориентированной креативности и ее отдельных (мотивационного, когнитивного, деятельностного) компонентов на различных этапах профессиональной подготовки.

Творческое использование в практике преподавания математических и технологических дисциплин в аграрном вузе на протяжении ряда лет перечисленных выше технологических условий, позволяет говорить о том, что они сложились в авторский подход к формированию креативности студентов, который вбирает в себя элементы различных педагогических технологий [11; с. 90–102].

Третью группу или в группу *личностных условий* составили поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов (студента и преподавателя) образовательного процесса. В частности, в данную группу мы включили:

1. *Условия, которые определяются личностными качествами студентов*, в том числе:

– особенностями их направленности (мотивационная структура личности, творческая активность и пр.);

– установки студентов на устойчивую положительную мотивацию необходимости формирования креативности как важного профессионального качества современного специалиста;

– уровень математических, технических и собственно креативных знаний и умений, который позволяет реализовать индивидуально-дифференцированный подход в процессе профессиональной подготовки.

2 *Условия, которые определяются личностными качествами преподавателя* (тип личности, особенности психических процессов, система ценностей, самооценка и пр.) и, прежде всего, направленность преподавателя математических или технических дисциплин в вузе на формирование устойчивой мотивации студентов к формированию креативного учебного поведения (поощрение, поддержка, одобрение).

Важным условием формирования профессионально-ориентированной креативности студентов является демонстрация преподавателем математических дисциплин креативного поведения (мы его обозначили как наличие на занятиях в вузе образца креативного преподавателя). Осуществленное нами исследование показало, что решающая роль принадлежит позиции самого преподавателя, его творческому энтузиазму, создаваемой им атмосфере свободы мысли и самопроявления. Для осуществления этого существует ряд приемов: проявлять интерес к действиям студентов; признавать и поощрять множество вариантов ответов; показывать другую точку зрения на знакомые предметы, явления и т.п.

Здесь следует отметить, что образцом для подражания выступает не определенный алгоритм действий и операций, а, прежде всего творческая направленность личности преподавателя, его профессионально-ориентированное креативное поведение. Но, как показало исследование, креативный (творческий) характер деятельности преподавателя вуза следует не из должности (креативщик по должности или по специальности, по нашему мнению – нонсенс), а из определенных свойств личности.

В своей деятельности мы опирались на положения теории педагогической поддержки [3, с. 11–38], утверждающие необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развитие ее «самости», создания условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество педагога и студента, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

3. *Условия, связанные с межличностным взаимодействием и общением преподавателя и студентов*:

– стиль общения, активность во взаимодействии, совпадение стилей обучения и преподавания и пр.;

– установление коммуникативно-сотворческих взаимоотношений между преподавателем и студентами с целью формирование креативности последних; применение диалоговых методов обучения при проведении занятий по математическим и техническим дисциплинам;

– индивидуальная педагогическая поддержка студентов, имеющих проблемы в освоении содержания дисциплин; низкий уровень регламентации учебного поведения студентов в процессе профессиональной подготовки;

– организация творческой проектной деятельности студентов в рамках самостоятельной работы по математическим и техническим дисциплинам; направленных на рост познавательной и творческой активности студентов.

Данный вид самостоятельной деятельности студентов повышает уровень мотивации к изучению математических и технических дисциплин, позволяет реализовать творческие способности, способствует формированию профессионально-ориентированной креативности и профессионально-ориентированного креативного поведения.

Исследования показывают [14, с. 84–94], что выход на тот или иной уровень обеспечивают мотивы учения. Так, преподаватель, войдя в аудиторию и после организационного момента добившись дисциплины, объявив тему и начав объяснение, актуализирует при этом мотивы первого уровня – необходимость выполнить предлагаемое, послушность. Потратив одну минуту на объяснение целесообразности, полезности изучения материала, педагог имеет возможность использовать мотивы второго уровня, а значит, и добиться сформированности сущностных знаний, «знаний-умений». Претензии на креативное овладение студентом материала заставляют преподавателя работать индивидуально, отталкиваясь от личностной позиции студента, используя его самосознание, сугубо личные интересы. Каждый педагогический шаг, обращение к студенту, атмосфера в аудитории подталкивают студента к учебной деятельности на определенном уровне, и уже независимо от преподавателя формируют результат обучения [14].

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что педагогические условия, направленные на формирование профессионально-ориентированной креативности студентов технических специальностей связаны:

а) с определенным содержательным и процессуальным структурированием и наполнением содержания математических и технических дисциплин, дополненных тренингами креативности для обеспечения целостности, внутрипредметной и межпредметной интеграции математического, технического и собственно креативного знания, рационального сочетания вариативности и инвариантности информации, ее логической строгости, завершенности, с одной стороны, и открытости, дивергентности, с другой;

б) с выбором и реализацией эффективных форм и методов организации предметной учебной деятельности студентов по овладению специальными и профессионально-ориентированными знаниями, их сознательному творческому применению, овладению умениями креативного поведения и деятельности, креативного социального и профессионального общения;

в) с организацией конструктивного (креативно ориентированного) педагогического взаимодействия преподавателя и студентов, способствующего развитию сознательного и ответственного отношения студентов к содержанию не только предметной подготовки, но и к своей деятельности и поведению, к повышению их учебной и творческой активности и т.д.

Подытоживая содержание данной статьи, необходимо отметить следующее. Конечным результатом формирования креативности студентов являлось выявление и развитие у них способности видеть то, что другие не видят, осознавать увиденное через потенциальную возможность создания чего-то нового и искать пути его порождения для преодоления тех или иных деструктивных процессов и их последствий. Исходя из такого контекста, стремление студента к креативизации в разнообразных учебных и учебно-производственных ситуациях, должно восприниматься как движущая сила становления студента как современного специалиста.

Добавим, что формирование профессионально-ориентированной креативности будущих специалистов технического профиля в процессе профессиональной подготовки обеспечивается наиболее эффективно в условиях непрерывного, комплексного и целенаправленного использования педагогических условий. Конечно же, выделенные нами педагогические условия (информационные, технологические, личностные) не являются исчерпывающими или абсолютными. Мы остановились только на тех из них, которые, по нашему мнению, обеспечивают эффективность разработанных и апробированных нами педагогических подходов.

Библиографический список

1. *Абдуллаев А.В., Айбатыров К.С., Магомедов Г.М.* Активизация умственных действий учащейся молодежи при изучении технических дисциплин посредством опорных конспектов обучения. – Махачкала: ДГСХА, 2003. – 94 с.

2. *Арнольд В.И.* Что такое математика? – М.: МЦНМО, 2008. – 104 с.

3. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. № 6: Забота-поддержка-консультирование / под ред. Н.Б. Крыловой. – М.: ИННОВАТОР, 1996. – С. 11–38.

4. *Галкина О.В.* Роль и место понятия «организационно-педагогические условия» в терминологическом аппарате педагогической науки: Дис. … канд. пед. наук. – Самара, 2009. – 187 с.

5. *Зверева М.В.* О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – С. 29–32.

6. *Злобин Н.С.* Деятельность – труд – результат // Деятельность: теории. – М., 1994. – 120 с.

7. *Коршунова Н.Л.* Единство и различие терминов «условие» и «средство» в педагогике. – М.: Педагогика, 1991. – Вып. 1 (57). – С. 6–12.

8. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

9. *Лернер И.Я., Скаткин М.Н.* О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. – № 3. – С. 115–127.

10. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1994. – 928 с.

11. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий. В 2 тт. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.

12. *Смолкин А.М.* Методы активного обучения: научно-методическое пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.

13. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

14. *Юдин В.В.* Элементы содержания образования и уровни их усвоения // Совершенствование технологии обучения в профессиональных учебных заведениях: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во МИ-ИСП им. В.П. Горячкина, 1992. – С. 84–94.

УДК 330.4

Дьяченко Светлана Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент
Орловский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы
dsa.05@mail.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ СФЕРЫ УПРАВЛЕНИЯ

Рассматриваются условия перехода от изучения отдельных вопросов моделирования в курсе математики к изучению самостоятельной дисциплины «Математическое моделирование социально-экономических процессов». Представлено авторское видение методического обеспечения такого процесса обучения.

Ключевые слова: *компетентностный подход, принцип преемственности в обучении, математическое моделирование.*

Важной составляющей подготовки специалистов сферы управления является развитие навыков математического моделирования. Это особенно актуально в современном информационном обществе, когда многие задачи могут быть решены на основе компьютерных программных продуктов, а также в связи с необходимостью учета многопрофильных аспектов деятельности руководителя, принимающего управленческие решения.

За основу организации процесса обучения математическому моделированию в сфере управления возьмем компетентностный подход. В работах В.И. Байденко [1], И.А. Зимней [3], А.В. Хуторского [5], В.Д. Шадрикова [6] разработаны общие принципы применения этого подхода при организации профессиональной подготовки. Вопросы, связанные с формированием у будущих управленцев компетенций, необходимых для решения повседневных задач государственного и муниципального управления методами математического моделирования, остаются нераскрытыми.

Противоречие между необходимостью применения компетентностного подхода при изучении математического моделирования в сфере управления и недостаточность разработки методических основ его использования позволяет сформулировать проблему, которая состоит в определении методических принципов организации такого обучения.

Целью данной статьи является изучение отдельных методических аспектов организации процесса обучения математическому моделированию будущих специалистов в сфере управления на основе компетентностного подхода. При этом объектом исследования выступает педагогический процесс подготовки студентов, и применяются методы исследования – теоретические (анализ содержания Государственных образовательных стандартов и Федеральных государственных образовательных стандартов по укрупненной группе специальностей «Экономика и управление», рабочих программ по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» и «Менеджмент», методической литературы, инновационных методов обучения) и эмпирические (анализ процесса обучения дисциплине «Математическое моделирование социально-экономических процессов», беседы с преподавателями, анализ результатов обучения).

 © Дьяченко С.А., 2013

Анализируя причины, повлиявшие на необходимость изучения математического моделирования как отдельной дисциплины, следует отметить, что одно из направлений современной математической науки связано с применением прикладных математических программ, позволяющих упростить сложные расчеты. Особенно это актуально для специалистов тех областей, которые непосредственно не связаны с тонкостями математических вычислений и нуждаются в простых и удобных средствах решения вычислительных задач. В этом смысле оправдано появление компьютерного математического моделирования как отдельной отрасли прикладной математики. Изучение основ математического моделирования социально-экономических процессов специалистами государственного и муниципального управления, экономистами, менеджерами становиться особенно востребованным в современном информационном обществе. Это подтверждается изменениями в образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Так в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования до 2010 года для всех специальностей укрупненной группы «Экономика и управление» были четко определены дидактические единицы для каждой дисциплины [2, с. 10–11]. Анализируя их, видим, что в рамках изучения курса математики рассматривались отдельные вопросы, связанные с моделированием социально-экономических процессов. В их числе «Цепи Маркова и их использование в моделировании социально-экономических процессов», «Модели законов распределения вероятностей, наиболее употребляемые в социально-экономических приложениях», «Основы линейного программирования». Отдельные аспекты моделирования (модели решения функциональных и вычислительных задач) рассматривались при изучении информатики.

При таком подходе у студента не могла сформироваться целостная картина, связанная с определением моделирования как понятия, студенты затруднялись различать классы моделей и указывать применимость той или иной модели для решения конкретных профессиональных задач.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, которые легли в основу обучения современных специалистов, вузам дана самостоятельность при определении дисциплин, формирующих необходимые профессиональные компетенции студентов. В стандартах определены компетенции, которыми должен обладать выпускник [4, с. 5–11]:

– общекультурные компетенции – владеть методами качественного анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования;

– профессиональные компетенции – умение применять количественные и качественные методы анализа при принятии управленческих решениий строить экономические, финансовые и организационно-управленческие модели; способность выбирать математические модели организационных систем, анализировать их адекватность, проводить адаптацию моделей к конкретным задачам управления; умение моделировать бизнес-процессы.

Такой подход дает основание для изучения самостоятельной дисциплины «Математическое моделирование социально-экономических процессов». Рабочими программами предусмотрено изучение различных классов моделей и методов решения этих задач, среди которых наряду с геометрическим методом, позволяющим наглядно представать реальный процесс, применяется компьютерный метод перебора большого числа возможных решений с целью поиска оптимального по заданным критериям.

Изучение математического моделирования в отличие от классического курса математики дает в распоряжение менеджеру или экономисту не просто определенную сумму математических знаний, которую он раньше нередко с трудом применял в профессиональной деятельности, а закладывает понятийный фундамент для изучения специальных вопросов профессиональной деятельности, развивает способность ставить, исследовать и решать разнообразные задачи. Кроме того, развивается прикладное математическое мышление, способность мыслить логически, концентрировать внимание на отдельных профессионально значимых элементах задачи.

Для успешного изучения вопросов математического моделирования необходимо соблюдение принципа преемственности обучения. Поэтому на первом курсе при изучении дисциплин «Математика» и «Информатика» закладываются основы математического аппарата. Без усвоения основных понятий, зависимостей и закономерностей невозможно решать сложные задачи моделирования. Также для успешного моделирования необходимо знать статистику и статистический анализ данных.

Трудность освоения перечисленных дисциплин связана с необходимостью изучения студентами большого понятийного аппарата за ограниченный промежуток времени. Если раньше объем часов на изучение математики отводился в 2–3 раза больше, и она изучалась с первого по четвертый семестр, то с введением Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования изучение математики ограничивается одним или двумя семестрами, причем круг вопросов, которые необходимо освоить студенту не изменился.

В таких условиях преподаватель вынужден эффективно организовывать самостоятельную работу студентов с использованием инновационных методик и информационных технологий. Если раньше лекция содержала изложение материала, то

теперь перед преподавателем стоит задача помочь студенту эффективно изучить курс математики, а особенно тех его разделов и вопросов, которые в дальнейшем найдут применение в решении практических задач экономики и управления. Практические занятия при этом превращаются в обсуждение вопросов, вызвавших наибольшие трудности. Применение современных технологий позволяет отказаться от простого переписывания теоретического материала, а переходить сразу к тщательному разбору его содержания.

При изучении курса математики преподаватель должен четко структурировать его с учетом дальнейшего изучения курса математического моделирования. Установление структурных и логических связей между понятиями позволит в дальнейшем не отводить большого количества времени на повторение пройденного материала, а изучать его с точки зрения практического применения.

В процессе обучения необходимо использовать прикладные математические пакеты, как MAPLE V, MATHCAD и др., поскольку для будущих управленцев и экономистов не важен сам процесс рутинных преобразований, а интересен результат и его интерпретация в соответствии с условиями задачи.

Таким образом, обучение математическому моделированию специалистов сферы управления должно осуществляться на основе компетентностного подхода, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и основываться на принципах преемственности обучения. Основы успешного усвоения студентами курса математического моделирования социально-экономических процессов должны закладываться преподавателем уже при изучении математики, информатики, статистики и других дисциплин. Правильная организация самостоятельной работы студентов, использования инновационных методов обучения и рациональная организация учебного процесса является залогом высокой квалификации специалиста в будущем.

Библиографический список

1. *Байденко В.И.* Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: направление 521500 – «Менеджмент», Степень (квалификация) – бакалавр менеджмента. – М.: Мин-во образования РФ, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/cgi-bin/portal/spe/list_search.plx?substr=521500 (дата обращения 01.10.2013).

3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 36-45.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: направление 080200 – «Менеджмент», Квалификация (степень) – бакалавр. – М.: Мин-во образования и науки РФ, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm544-1.pdf (дата обращения 01.10.2013).

5. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm (дата обращения 01.10.2013).

6. *Шадриков В.Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. –2004. – № 8. – С. 26–31.

УДК 378

Горшкова Марина Абдуловна
кандидат педагогических наук
Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево
marucja.78@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА В ВУЗЕ

Изменение социальной и образовательной ситуации в стране актуализировало необходимость поиска эффективных путей для решения обострившейся проблемы подготовки успешных и конкурентноспособных специалистов в условиях профессионального образования. Современному обществу нужны образованные, творческие, инициативные личности, способные к созидательной деятельности и берущие на себя ответственность за результаты этой деятельности.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка студентов; куратор студенческой группы; профессиональная позиция.*

Профессиональное воспитание будущих педагогов – сложная, многоаспектная социокультурная и психолого-педагогическая проблема, важную роль, в которой выполняет куратор студенческой группы.

Профессиональная деятельность куратора предполагает сплав индивидуальных, личностных, собственно субъективных качеств, адекватность которых способствует успешному выполнению данных профессиональных обязанностей и влияет на стиль исполнения роли куратора.

С целью выявления отношения куратора к своей работе, наличия часто встречающихся проблем во взаимодействии со студенческой группой, системности и эффективности работы куратора, мы провели опрос на базе Московского государственного областного гуманитарного института [3]. В анкетировании приняли участие 34 куратора студенческих групп исторического факультета и факультета иностранных языков, различного возраста (от 27 до 45 лет) со стажем в должности куратора от 3 до 15 лет.

На вопрос «Ваше отношение к работе куратора?», 52% опрошенных отметили – «Выполняю с удовольствием, мне это нравится», 15% – «Без энтузиазма, выполняю поручения начальства», 10% – «Я хотел бы заняться чем-то другим». На вопрос «Как Вы считаете, для чего нужна кураторская работа?» большинство ответов было: «Для организации вузовской жизни студентов» (57%) и «Для помощи студентам в адаптации» (43%). Ни один человек не отметил ненужность данной деятельности. То есть опрошенные единогласно считают, что работа куратора в вузе нужна, особенно для студентов первых курсов, которые проходят психологическую адаптацию к вузовской жизни.

Мнения кураторов на вопрос «Каждый ли преподаватель может быть куратором?» разделились: 21% утверждает, что абсолютно каждый, 47% – только тот, кому интересна данная сфера деятельности.

Участникам анкетирования был предложен список качеств, которыми должен обладать настоящий куратор, их нужно было распределить по степени важности. Голоса распределились по таким ответам: коммуникабельность – 85%, любовь к студентам – 84%, трудолюбие – 47%, ответственность – 54%, любовь к своей работе – 48%, находчивость – 18%. То есть, по мнению респондентов, кураторы должны умело владеть своей речью, любить студентов, с интересом и пользой для студентов выполнять свою работу.

Следующий вопрос касался организации внеучебной деятельности в вузе. 73% опрошенных полностью удовлетворены ею («нравится абсолютно все»); их устраивает наличие различных спортивных секций, кружков – танцевального, театрального, организация праздничных концертов и т.п. Однако 17% опрошенных полагают, что внеучебная работа вуза должна корректироваться, и прежде всего потому, что не все студенты в нее вовлечены, не все смогли найти себе по интересу не только сферу приложения сил, но и секцию, кружок.

Следующий вопрос в анкете: «Что мешает Вам исполнять обязанности куратора в полном объеме?». Варианты ответов были разнообразными: «отсутствие времени» – 32%, «я в полной мере выполняю свои обязанности» – 30%, «нежелание студентов работать под кураторским началом» – 23%, «маленькая доплата» – 11%.

Последний вопрос касался использования форм воспитательной работы. Самой популярной оказалась проведение кураторских часов (81%), незначительное количество участников назвали экскурсии, встречи с интересными людьми, организацию праздников и концертов на факультетах. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в арсенале кураторов – узкий круг форм воспитательного взаимодействия со студентами.

Кураторы назвали наиболее актуальные для них направления в работе со студентами. Среди них: учебный процесс (100%), социо-культурная жизнь института и факультета (86%), взаимоотношения группы (24%), материальное положение и быт студентов (14%).

Основной задачей куратора является воспитание у студентов интереса и любви к педагогичес-

© Горшкова М.А., 2013

Таблица 1

Блок	Вопросы и задания блока
1. Процесс подготовки учителя в педагогическом вузе	Нужен ли стандарт подготовки учителя? Если да, то каковы его содержательные линии? Возможно ли построение учебного процесса в педагогическом вузе с учетом личностных качеств студента, его педагогической одаренности и педагогической направленности? Если да, то каковы его содержание, формы, научно-методическое обеспечение? Попробуйте обосновать содержание основных блоков учебных предметов в педагогическом вузе. Какие предметы (или разделы) Вам сейчас кажутся лишними? Что бы Вам хотелось ввести? Обоснуйте ответ на вопрос: «От чего, в целом, зависит результативность профессиональной подготовки педагога?»
2. Идеальный учитель	Составьте обобщенный перечень наиболее существенных качеств идеального учителя. Какие качества личности педагога можно отнести в группу творчески значимых? Какие качества человека несовместимы с учительской профессией? Зависит ли представление об идеальном учителе от времени, социально-экономических условий? Отличается ли учитель XXI века от учителя XIX и XX веков? В чем? Какие качества учителя оказывают наибольшее влияние на учеников?
3. Требования к педагогу	Согласны ли Вы с такой системой компонентов готовности учителя к профессиональной деятельности: теоретико-методологический; методический; профессионально-практический; морально-ценностный; самообразовательный? Приведите другую систему компонентов или уточните данную так, чтобы вы могли с ней согласиться. Смоделируйте структуру системы формирования профессионально творческой компетентности педагога. Как развить педагогическое мастерство и творчество?
4. Образ педагогической профессии	Выразите свое представление о профессии учителя через графическую или другую образную символику. Каким мог бы быть девиз идеального учителя? Теми же средствами отразите свой сегодняшний уровень.
5. Проблемы привлечения выпускников педагогического вуза к работе в школе	Важно ли для педагогического вуза, чтобы его выпускники были ориентированы на школу? Должна ли быть обязательной отработка, например, в течение трех лет в школе после окончания педагогического вуза? Предложите, как может государство заинтересовать молодого специалиста работать в школе? Целесообразно ли заранее знакомить будущего учителя с той школой, в которой ему предстоит в дальнейшем работать?

кой профессии, развитие необходимых профессиональных качеств, профессиональной этики, формирование активной жизненной позиции, включающей в себя понимание общественной значимости профессии учителя и ответственности за уровень профессиональных знаний.

На наш взгляд, одним из способов проведения кураторского часа в воспитательном процессе может служить игра, представляющая собой групповое упражнение по выработке решения в условиях, имитирующих реальность. В качестве примера мы предлагаем деловую игру «Педагогическое мастерство учителя».

Цель игры. Актуализация выбора учительской профессии.

Задачи игры.

1. Помочь студентам педагогического вуза выяснить специфику профессии учителя.

2. Раскрыть возможности технологии обучения в сотрудничестве на основе малых групп.

3. Организовать самоизучение студентами собственных умений социального взаимодействия в процессе учебной деловой игры.

Необходимое время: 2 академических часа (одна «пара»).

Вопросы к обсуждению в процессе семинара «Педагогическое мастерство учителя» указаны в таблице 1.

Об эффективности использования деловых игр в воспитательном процессе можно судить исходя из отзывов студентов [3].

Михаил С.: «Мне крайне понравилась задумка проведения данного вида работы. Хорошая цель: сделать процесс обучения детей для студентов привлекательным и занимательным. Кроме того, присутствует попытка привлечения и популяризации современных информационных технологий в процессе воспитания. «Дискуссионный клуб «Наша Новая школа» рассчитан на репродукцию знаний. Мероприятие было профессионально и четко спла-

нировано и также качественно и интересно проведено».

Мария Р.: «Проведенный «Дискуссионный клуб «Наша Новая школа» помог сплотиться нашей группе как коллективу, узнать свой потенциал, заставила поразмыслить над довольно сложными вопросами, касающиеся профессиональности, компетентности учителя. Деловая игра позволила лучше понять смысл учительского труда, мотивов педагогической деятельности, разобраться в методах обучения и воспитания, выявить профессиональную подготовленность студентов в нашей группе».

Мария Д.: «Деловая игра очень понравилась. Подобные методы полезно применять в обучении студентов, они помогают показать приобретенные знания, а также поделиться своей точкой зрения с однокурсниками. Вопросы были несложные, но необходимо было обдумать варианты ответов и интересно донести до окружающих. В общем, дискуссия удалась. Вопросы касались профессиональной компетентности учителя. Игра помогла нам понять, готовы ли мы для работы в данной сфере деятельности. Для меня игра была очень полезной и интересной, плюс заряд положительных эмоций на весь день».

Иван И.: «Участие в «Дискуссионном клубе «Наша Новая школа» является прекрасным образцом педагогического творчества куратора. В ходе проведения использовались новые педагогические технологии, в том числе, ориентированные на развитие творческих способностей студентов. Также следует отметить, что данная работа позволила выразить свое отношение к будущей профессии, а также выявить свое отношение к профессии учителя. Деловая игра оказала благоприятное воздействие на студентов, укрепив их желание в будущем работать по специальности» и др.

Библиографический список

1. *Богданова Р.У.* Многовариантный институт кураторства в вузе. – СПб.: Изд-во «Центр информатизации образования «КИО», 2007. – 104 с.

2. *Винниченко Н.Л.* Педагогические аспекты воспитательной деятельности куратора. – Томск: Изд-во ТПУ, 2007. – 64 с.

3. *Горшкова М.А.* Модель воспитательной деятельности куратора студенческой группы в педагогическом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 27 с.

4. *Мартынова М.Д.* Управление процессом профессионального и культурного становления студентов через институт кураторства // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 5–6.

5. *Паршина Т.Б.* Кураторство в вузе. – Пенза: Изд-во Пенз. гос. технол. академии, 2007. – 170 с.

6. Работа куратора в прикрепленной академической группе / сост.: Т.А. Ульрих, Л.В. Савина, Л.В. Шарлаимова. – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2005. – 46 с.

УДК 378.046.4

Тарханова Ирина Юрьевна
кандидат педагогических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
tarhanova3000@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье ставится проблема определения социальных и педагогических условий реформирования дополнительного профессионального образования, обсуждаются векторы, возможности и риски его модернизации.

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, социальные предпосылки, педагогические стратегии.*

Современное российское образование переживает очередной этап реформирования, поэтому и сфера дополнительного профессионального образования (ДПО) вовлечена в этот процесс. Социально-педагогическая обусловленность модернизации системы ДПО определяется общественными потребностями, социально-экономическими и технолого-педагогическими условиями, кроме того она определяет цели и задачи модернизационных мероприятий, содержательные и организационные компоненты её развития.

Обусловленность (в переводе с английского) – это форма зависимости между объектами, связанная с определенными условиями. В соответствии со спецификой исследуемого объекта, мы анализируем две группы условий – социальные, имеющие педагогический контекст, и педагогические, способствующие реализации ряда социальных эффектов.

К первой группе условий следует отнести потребности государства и общества в развитии дополнительного профессионального образования взрослых, которые отражены в нормативно-правовых документах. В частности новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273, принятый 29 декабря 2012 г. и вступающий в силу с 1 сентября 2013 г. рассматривает профессиональную переподготовку и повышение квалификации не как уровень профессионального, а как вид дополнительного образования. Это, с одной стороны, расширяет возможности предоставления

© Тарханова И.Ю., 2013

дополнительных образовательных услуг взрослым, с другой стороны, продуцирует ряд проблем верификации результатов освоения дополнительных профессионально-образовательных программ.

Кроме того Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы обозначает ряд принципиальных изменений в системе профессионального образования, в том числе дополнительного:

– формирование современной системы непрерывного образования, включая дополнительное профессиональное и открытое образование;

– пересмотр структуры, содержания и технологий реализации образовательных программ с учетом требований работодателей, самих обучающихся, а также с учетом прогноза рынка труда;

– нормативное обеспечение реального вовлечения работодателей и представителей местного сообщества в управление системами и институтами профессионального образования;

– выстраивание гибких (модульных) траекторий освоения новых компетенций, как по запросам населения, так и по заказу компаний [1].

Таким образом, сегодня определены основные направления развития системы дополнительного профессионального образования в России: проектирование содержания программ в соответствии с потребностями рынка; привлечение работодателей к оценке образовательных результатов; организация модульного обучения; реализация накопительной системы повышения квалификации специалистов.

Мы полагаем, что к социальным условиям, определяющим педагогическую практику ДПО, следует отнести и социальный заказ. Современный работодатель понимает значение дополнительного профессионального образования в повышении эффективности деятельности не только сотрудников, но и всей организации в целом. Об этом свидетельствует рост числа «корпоративных университетов», создание индивидуальных маршрутов «непрерывного образования сотрудников» на предприятиях; наличие обязательного требования к документам о дополнительном профессиональном образовании у соискателей к включению в «кадровый резерв» административно-управленческих работников. Мы наблюдаем повышение активности потенциальных получателей дополнительных образовательных услуг в сфере профессионального образования, что также свидетельствует о развитии российской системы ДПО. Вследствие актуализации в обществе социальных тенденций постиндустриализма сегодня формируется социальная потребность каждого человека в расширении диапазона профессиональных возможностей, а ДПО становится неотъемлемой частью системы непрерывного образования, перманентной профессиональной социализации. Следовательно, актуализируясь на уровне производственно-трудовых отношений, потребность в повышении профессиональной компетенции, в развитии дополнительных профессиональных знаний и навыков становится объективной потребностью каждого работника, планирующего свое профессиональное развитие и карьеру.

Социальное содержание институциональных функций, складывающихся в системе ДПО, определяется процессом вторичной профессиональной социализации, в ходе которой происходят качественные изменения в подготовленности специалиста к новой трудовой деятельности и существенно повышается потенциал его социальной самореализации.

Несомненный интерес для нас представляет движение от личности к профессии: человек в результате многих лет осмысления своей профессии на все случаи жизни имеет свои, рабочие, выстраданные решения. Происходит создание заново профессиональной модели на базе собственно личностных особенностей и индивидуального опыта – профессионализация [4]. Вместе с тем, необходимо отметить, что современное общество предъявляет личности требования к профессиональной мобильности. И если в предыдущих поколениях ценилось профессиональное постоянство и даже трудовые династии, то сейчас на рынке труда востребован тот, кто может быстро подстроиться под динамично меняющуюся ситуацию в профессиональной сфере, владеет широким набором компетенций, позволяющим быстро освоить новые виды деятельности или даже сменить профессию. Современный человек меняет профессию один – два раза за весь трудовой период, а по прогнозам футурологов в следующих поколениях смена будет происходить в два – три раза чаще. Таким образом, изменяющаяся общественно заданная норма, трансформирующиеся личностные и профессиональные потребности требуют изменения профессиональной деятельности. Современному профессионалу становится необходимо не только развитие профессиональной мобильности, но и овладение смежными или близкими профессиональными моделями. Именно поэтому и возникает необходимость обращения к дополнительному образованию, позволяющему разрешить кризис появившейся стабильности.

Теперь обратимся к анализу собственно педагогических условий, определяющих трансформацию содержания и форм дополнительного профессионального образования и имеющих выраженный социальный эффект. Одним из таких условий модернизации системы ДПО является компетентностный подход, положенный в основу Федеральных государственных образовательных стандартов профессиональной подготовки кадров различного уровня, а также ориентирующий работодателя на оценку персонала посредством определения уровня владения работниками набором компетенций, необходимых для эффективного выполнения своих долж-

ностных обязанностей. Ориентация на результаты обучения, формируемые в компетентностном формате, источниками которых являются квалификационные требования к должностям и профессиональные стандарты, становится конкретным ориентиром изменений и сферы дополнительного профессионального образования [2].

В ходе дискуссий по проблемам ДПО выработалась позиция российского профессионального сообщества, что программы повышения квалификации должны быть направлены на развитие компетенций, а программы профессиональной переподготовки направлены на формирование компетенций, позволяющих слушателю вести профессиональную деятельность в новой сфере. Вместе с тем, понятие «компетенция» законодательно не закреплено, его определения нет ни в Трудовом Кодексе РФ, ни в тексте нового «Закона об образовании в РФ». И это определенная проблема. В данных условиях при проектировании программ изначально совместно с работодателем следует определить источник компетенций (объекты, виды профессиональной деятельности, квалификационные требования к должностям, профессиональные стандарты и др.), развитие которых планируется в ходе реализации образовательной программы. Далее на основе существующих примеров, таких как Европейская рамка квалификаций и проекты национальной рамки, необходимо описать дискрипторы оценки уровня сформированности полученных компетенций. При этом до сих пор спорным остается вопрос о необходимости входной оценки уровня сформированности профессиональных компетенций слушателей. С одной стороны, это является необходимым условием прогнозирования возможностей достижения образовательного результата, с другой стороны, может стать ограничением права личности на получение дополнительных профессионально-образовательных услуг.

Еще одним открытым вопросом является оценка результатов освоения дополнительных профессиональных образовательных программ. Все субъекты рынка, выражая заинтересованность в высоком качестве образования, определяют его по разному. Поэтому оценка качества образования не может проводится в интересах только одной заинтересованной стороны [5]. Как сделать эту оценку объективной? Нужна ли независимая экспертиза образовательных результатов? Как быть с оценкой компетенций, результат сформированности которых может иметь и отсроченное во времени действие? На эти и ряд других вопросов пока ответов нет. Но от результатов поиска их во многом зависит выбор вектора развития организационно-педагогического обеспечения системы дополнительного профессионального образования.

Другим педагогическим условием модернизации системы ДПО становится воплощение обобщенных принципов новых педагогических парадигм, суть которых заключается в том, что главный агент в образовании – обучающийся (клиент). Задача современной профессиональной переподготовки и повышения квалификации – это развитие у слушателей навыков открытия собственного знания и формирования собственных представлений о путях разрешения возможных профессиональных проблем. При этом традиционные стратегии знаниево-ориентированного подхода в системе ДПО представляются неэффективными, на смену им должны прийти новые интерактивные стратегии организации образовательного процесса, продуцирующие готовность обучающихся к диалогу, взаимному обучению и росту компетентности на основе рефлексии индивидуального и социального опыта. При таком подходе роль преподавателя меняется весьма существенно. Его активность уступает место активности обучающихся, а основной задачей становится управление образовательным процессом через соорганизацию взаимодействия всех его участников, создание условий для их инициативы и творческого поиска эффективных решений [3, с. 16].

Таким образом, социально-педагогическая обусловленность трансформации содержания и форм дополнительного профессионального образования носит относительный характер, и может иметь как позитивную, так и негативную продуктивность рассматриваемого процесса.

Позитивный потенциал социально-педагогической обусловленности процесса трансформации содержания и форм дополнительного профессионального образования сопряжен, на наш взгляд, со следующими особенностями и возможностями:

1. Существующее видение и нормативно-правовое обеспечение развития системы ДПО позволяет придавать ей некоторые изначально определенные свойства и характеристики. К числу сущностных характеристик дополнительного профессионального образования можно отнести: открытость, социальную ориентированность, непрерывность.

2. Модернизация системы ДПО идет на основе взаимных изменений всех её субъектов, что делает, с одной стороны, отношения субъектов более динамичными, а с другой стороны, позволяет скорректировать, сблизить их позиции, придать им определенность и очевидность. Обязательным при формировании инновационной системы дополнительного профессионального образования является создание ценностно-смыслового единства субъектов через выработку педагогически ориентированных концепций.

3. Современное дополнительное профессиональное образование становится объемным, объединяя различные его виды: формальное, неформальное, информальное; разворачивая разнообразные связи и отношения между субъектами; позво-

ляет каждому индивиду выстраивать своеобразные, индивидуально обоснованные траектории.

Возможные проблемы видятся нам в недостаточной структурированности пространства дополнительного профессионального образования, что задает ряд рисков балансирования на оси «вариативность – хаос»; а также отсутствие четких требований к «игрокам» на рынке предоставления образовательных услуг, что, безусловно, опасно последствиями снижения качества этих услуг. Перспективой разрешения обозначенных проблем нам представляется разработка регламентов общественно-профессиональной аккредитации образовательных организаций, реализующих дополнительные профессиональные образовательные программы и эффективное взаимодействие профессионального сообщества по нормативно-правовому и организационному обеспечению данной образовательной сферы.

Библиографический список

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/3409. (Дата обращения 29.05.2013).

2. *Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю.* Проблема инноваций в современном образовательном дискурсе // Ярославский педагогический вестник: Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 3. – Т. II. – С. 7–10.

3. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий: Методические рекомендации / Авво Б.В., Ахаян А.А., Заир-Бек Е.С., Комаров В.А., Гороховатская Н.В., Феофилова Т.Г., Федорова Н.М., Сосунова Н.Ю. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 108 с.

4. *Фонарев А.Р.* Психологические особенности личностного становления профессионала. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 240 с.

5. *Шмелькова Л.В.* О профессионально-общественной аккредитации образовательных программ // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2013. – № 3 (3). – С. 5–8.

УДК 80

Войнова Анна Владимировна

Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова

wojnowa@mail.ru

СТРАТЕГИИ И ПРИЕМЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматриваются вопросы совершенствования социокультурной компетенции студентов бакалавриата на занятиях по второму иностранному языку. С учетом специфики преподавания данного предмета определены и описаны стратегии и приемы, применяемые в процессе развития социокультурной компетенции на основе концептуального и социокультурного подходов.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, второй иностранный язык, стратегии, приемы.*

Процесс совершенствования социокультурной компетенции студентов бакалавриата на занятиях по немецкому языку как второму иностранному языку происходит в условиях контактирования 3 языков и культур: родного языка (РЯ), первого иностранного (ИЯ 1) и второго иностранного языков (ИЯ 2). Это обстоятельство определяет выбор особых подходов к данному процессу. Социокультурный и концептуальный подходы предстают как наиболее эффективные. Основной единицей обучения с учетом указанных подходов является концепт как наиболее высокая единица организации знаний о действительности, культуре, лексических средствах, описывающих определенную часть иноязычной лингвокультуры. Выбор ключевых концептов определяется изучаемыми языками. В случае изучения русскоязычными студентами немецкого языка как ИЯ 2 после английского ключевыми концептами могут быть «Время», «Пространство», «Любовь» и др.

Совершенствование социокультурной компетенции на занятиях по немецкому языку как второму иностранному на основе данных подходов проходит в 4 этапа: 1) информационный; 2) аналитико-синтетический; 3) процессуально-деятельностный и 4) оценочный. Обучение начинается с информационного этапа. На этом этапе происходит мобилизация знаний о концепте в РЯ и ИЯ 1, пробуждение познавательного интереса к изучаемому концепту в ИЯ 2, ознакомление с общей информацией о концепте в ИЯ 2 (восприятие и осмысление), определение направлений в изучении лексико-грамматических средств выражения определенного концепта (установка на наблюдение). Приемы, применяемые на 1-м этапе, являются аналитическими. Приведем такие приемы: 1) категоризация; 2) обобщение признаков; 3) построение ассоциограмм; 4) выделение определённых признаков. Работа на данном этапе ориентирована на актуализацию знаний и стратегий оперирования ею. Основными

© Войнова А.В., 2013

стратегиями являются когнитивные. Активно формируются и компаративные стратегии.

Когнитивные стратегии ориентированы на сознательное усвоение различных видов знаний (языковых, фоновых, культурно-прагматических, интеракциональных). Это стратегии интериоризации и автоматизации знаний о языке, стратегии актуализации фоновых, декларативных и процедурных знаний, стратегии оценки коммуникативных ситуаций, стратегии запоминания информации и некоторые другие. Они нацелены на переработку имеющихся знаний о концепте в РЯ и ИЯ 1 и полученных новых знаний об изучаемом концепте в лингвокультуре ИЯ 2. Нельзя здесь недооценивать и метакогнитивные стратегии, которые ориентированы на осознание того, что обучаемый делает, какие стратегии применяет. Учитывая условия второго иностранного языка, следует помнить, что многие студенты бакалавриата уже обладают многими стратегиями овладения иностранным языком. Это является благоприятным условием для совершенствования социокультурной компетенции. Обучаемые уже представляют процесс работы над иностранным языком. Они приступают к изучению второго иностранного осознанно. Задача учителя на данном этапе мобилизовать знания и умения, ознакомив учащихся с планом работы над концептом, с конечной целью овладения концептом в ИЯ 2, чтобы учащиеся с первого этапа начинали отслеживать и сознательно регулировать использование определенных тактик в овладении концептом.

Основная цель аналитико-синтетического этапа – развитие умения вычленять и критически осмысливать социокультурную информацию, сравнивать культурную информацию ИЯ 1 и ИЯ 2. На данном этапе преобладают компаративные и графостратегии. Реализация указанных стратегий проявляется в сопоставительном анализе ЛЕ, ФЕ и текстов, реализующих концепт, усвоении национально-культурных особенностей общения на основе сравнения в рамках изучаемого концепта.

Цель работы по сопоставлению, сравнению и анализу состоит в выявлении и осознании дифференциальных признаков, сходства и различий в реализации концепта в ИЯ 1 и ИЯ 2.

Графостратегии играют особую роль на данном этапе. Графическая репрезентация материала призвана систематизировать полученную информацию. Она способствует процессу сопоставления и сравнения, стимулирует познавательную деятельность студентов бакалавриата, является одним из основных приемов промежуточного контроля и саморефлексии; помогает наметить направления исследований концепта. Наиболее эффективным графическим представлением относительно концепта признаются: карта памяти (mind map); модель концепта; фишбоун (fishbone); концептуальная таблица – матрица для сравнительного анализа явлений, фактов; таблица-синтез; таблица ЗХУ; таблица «Инсерт»; ассоциограмма.

Обучаемые начинают вести таблицы с первого этапа работы над концептом. Они заполняются дополнительной информацией на протяжении всех этапов.

Приемы, используемые на аналитико-синтетическом уровне, следующие: 1) анализ; 2) сопоставление; 3) подбор эквивалентов; 4) выделение лакун; 5) сравнение; 6)заключения; 7) построение модели концепта; 8) mind map.

На процессуально-деятельностном этапе осуществляется обобщение полученных знаний о концепте, организуется их применение на практике, происходит параллельная корректировка и восполнение недостающих или некорректных знаний. Организация видов деятельности по применению приобретенных знаний, навыков и умений оперирования подразумевает тренировку по воспроизведению аутентичного материала в соответствии с нормами и традициями лингвокультуры ИЯ 2. Здесь происходит переход от преимущественно информативных к развивающим, активизирующим, интенсивным, игровым способам организации учебного процесса. Важное место среди них отводится проблемному обучению. Под проблемным обучением понимается совокупность дидактических приемов, обеспечивающих активизацию мыслительной деятельности учащихся в процессе обучения на всех этапах занятия путем создания проблемной ситуации [2, с. 132]. Проблемное обучение призвано обеспечить активизацию творческих и резервных возможностей студентов, развитие их мышления, формирование у них потребностей осознать пути и средства решения тех или иных проблем. При проблемном подходе к обучению знания в значительной своей части не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности [2, с. 132]. Приемы, способствующие развитию социокультурной компетенции на данном этапе, базирующиеся на проблемном обучении, следующие: 1) интерпретация отдельных социокультурных явлений, закодированных во фразовых единствах/текстах, моделирование социокультурно маркированных ситуаций; 2) использование игровых технологий (коммуникативные игры, ролевые игры, симуляции).

Для усвоения социокультурной информации мы используем ситуации ролевых игр как один из приемов интенсивного обучения. В отличие от интенсивного обучения, где ролевое общение является основой построения учебного процесса, использование ролевых игр на занятиях по ИЯ 2 является эффективным приемом совершенствования социокультурной компетенции. «Проигрывание» ролей в ситуациях общения способствует созданию и поддержанию мотивации речевых действий студентов.

Ролевая игра, по мнению В.В. Сафоновой, развивающее речевое упражнение игрового характера, а не игра в полном смысле этого термина [3, с. 370]. Во время такой игры студенты имеют возможность реализовать свои социокультурные знания концептов в различных ситуациях.

Коммуникативные игры позволяют активизировать социокультурный материал концепта «Время» в речевых ситуациях. На этапе подготовки распределяется определенная социокультурная информация между партнерами по общению, что стимулирует их речевую активность и желание выяснить и уточнить неизвестные им факты, события. В первом варианте один из речевых партнеров имеет доступ к определенной информации, а второй не обладает. Задача второго участника общения состоит в получении недостающей информации социокультурного характера. Во втором случае речевое взаимодействие обучающихся заключается в том, что оба участника игры имеют частичную информацию, которую они должны объединить для решения общей проблемы.

В качестве глубинного понимания аутентичного текста, включающего социокультурную информацию, мы прибегаем к такому приему, как интерпретация отдельных социокультурных явлений, закодированных в небольших по объему фразовых единствах. Интерпретация – ментальная деятельность, сложный речемыслительный процесс, направленный на извлечение смысла прочитанного текста, требующий от учащихся работы памяти, включения различных мыслительных операций – сравнения, анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования и конкретизации [1, с. 211]. На раннем этапе изучения ИЯ 2 интерпретация полного художественного текста еще недопустима в силу отсутствия необходимых знаний для этого процесса и несформированности умений интерпретирования. Интерпретация небольших фразовых единств, текстов, нацеленная на выявление и осмысление социокультурной информации, отражающей изучаемый концепт, является в данном случае подготовкой для интерпретации художественных текстов на старших курсах. Например, во время изучения концепта «Время» особому рассмотрению подлежит время действия, характеристика героев (возраст, внешность, темп жизни, индивидуальное восприятие времени, полихронность / монохронность, цикличность / линейность и др.) хронологическое развертывание событий во времени (линейно или нелинейно), присутствуют ли возвраты в прошлое или упоминания о будущем, какие изменения происходят между начальными и финальными событиями повествования, если их расположить на временной оси и др. Анализу подвергаются временные грамматические и лексические показатели. В рамках данного исследования особый акцент делается на лексических средствах. Такой вид работы с текстом часто выводит читателя за пределы текста, к возникновению собственных суждений, ассоциаций по обсуждаемому концепту. Продуктом интерпретации может быть творческое речевое высказывание интерпретатора в устной или письменной форме. На основе этого высказывания можно осуществить контроль понимания по критериям: 1) полнота понимания (мера извлеченной информации); 2) точность понимания (адекватность, качественная сторона восприятия); 3) глубина понимания (интерпретация извлеченной информации, которая зависит от интеллектуальных способностей интерпретатора и его фоновых знаний) [1, с. 212].

Еще один из применяемых приемов на третьем этапе является симуляция (simulation). Она представляет речевую деятельность бакалавров, осуществляемую в ситуациях, максимально приближенных к реальным, и стимулируемая коммуникативной задачей или проблемой, которые требуют личностного отношения обучаемых к фактам и событиям.

Стратегии, используемые на рассматриваемом этапе, коммуникативно-прагматические: интерактивные, аффективные и интерпретационные.

Интерактивные стратегии связаны с умением воспринимать и принимать на себя роль другого человека. Они призваны обеспечивать регуляцию поведения участников общения, направлены на поиск оптимальных способов речевого взаимодействия, адекватную оценку и реакцию на поведение партнеров по общению.

Аффективный компонент основывается на выражении положительных, отрицательных, нейтральных чувств в отношении партнера по общению. Важной составляющей компонента является эмпатия – способность разделять чувства и переживания другого коммуниканта.

Интерпретационные стратегии дают возможность приобщиться к эмоциональному восприятию, пониманию разнообразных социокультурных реалий и фактов социокультуры народа-носителя языка, создать основу для сопоставления ИЯ 1 и ИЯ 2.

Последний этап называется оценочным. Работа на данном этапе направлена на организацию самоконтроля, взаимоконтроля, рефлексии, а также организацию контроля уровня сформированности социокультурной компетенции. Сопутствующей задачей преподавателя здесь выступает определение «слабых мест», корректировка знаний у бакалавров.

Рефлексивный план направлен на осознание, самоконтроль интеллектуальной, коммуникативно-поведенческой, эмоциональной видов деятельности, переосмысление ее элементов, анализ приобретенной социокультурной информации, соотнесение своих знаний о концепте с реальным выражением концепта в лингвокультуре ИЯ 2.

Рефлексивно-контрольные приемы подчинены задачам этапа: 1) тестирование; 2) ролевая игра; 3) анализ Рабочего дневника.

Важную роль в контроле и самоконтроле играет «Рабочий дневник», который заполняется и наполняется в процессе работы над изучаемым концептом с первого этапа. Это своего рода языковой портфель, но построенный в соответствии с этапами, содержанием и принципами изучения концептов в ИЯ 2. «Рабочий дневник» представляет собой пакет рабочих материалов и дает представление о результатах учебной деятельности учащегося по овладению концептом, позволяющий оценивать достижения учащихся в работе, а также опыт учебной деятельности в изучении концепта.

«Рабочий дневник» призван выполнять следующие функции: 1) стимулирующую; 2) управленческую; 3) диагностико-корректировочную; 4) контролирующую; 5) рефлексивную. Стимулирующая функция Дневника проявляется в побуждении студентов к продолжению работы над концептом, то есть к наполнению структурных частей дневника, к окончательному заполнению таблиц, схем и т.п., работа над которыми ведется в течение всех этапов изучения концепта. Задача наполнения Дневника стимулирует студентов к поиску социокультурных материалов, относящихся к концепту. Управленческая функция заключается в постановке задачи, самостоятельно или совместно с преподавателем, в наглядном представлении направления в исследовании концепта. Студенты с начала работы знают, какие разделы Дневника необходимо заполнить, каким образом будет строиться процесс изучения. Периодическая проверка преподавателем дневника студентов с целью диагностики правильности работы над Дневником и своевременной корректировки отражает диагностико-корректировочную функцию. Преподаватель в данном случае получает обратную связь. «Рабочий дневник» позволяет студентам в процессе самостоятельной работы над социокультурным материалом благодаря рефлексивной самооценке «заглянуть в себя» и получить отражение своих способностей, умений и прогресса в изучении ИЯ 2, а также оценить себя как представителя культуры РЯ. Студенты имеют возможность сравнить свои изначальные представления о концепте, отраженные в первых тестах (1 этап) с реальной информацией, с результатами промежуточных тестов, осознать ошибки и проследить, таким образом, динамику в изучении концепта. В этом состоит рефлексивная функция. «Рабочий дневник» является эффективным средством оценивания социокультурной компетенции студентов на завершающем этапе – контролирующая функция.

Важной педагогической задачей выступает организация применения «Рабочего дневника» в образовательном процессе. Работа состоит из трех этапов:

1. Этап запуска портфолио. Запуск портфолио состоит в совместном обсуждении вопросов организации портфолио.

2. Этап создания Рабочего дневника (информационнный, аналитико-синтетический, процессуально-деятельностный этапы).

3. Этап презентации и оценивания Рабочего дневника (оценочный этап).

Структурно «Рабочий дневник» включает в себя четыре части:

1. Рукописи. Раздел предназначен для письменных работ студентов.

2. График-органайзер. График-органайзер состоит из таблиц, ассоциограмм, схем, карт, моделей, фишбоун.

3. Глоссарий. В глоссарий студенты выписывают ЛЕ, словосочетания, ФЕ, отражающие содержание изучаемого концепта, с социокультурным комментарием.

4. Иллюстрации. Раздел содержит фото, картинки, рисунки, реализующие тот или иной аспект концепта.

Следует отметить, применение «Рабочего дневника» способствует повышению мотивации и успешности обучения на занятиях по ИЯ 2. В первую очередь это связано с тем, что Дневник дает студентам возможность самим контролировать процесс изучения концептов: вместо размытой цели «знать второй иностранный язык», смысл которой студенты зачастую не могут объяснить, Дневник позволяет ставить конкретные цели по изучению отдельных концептов в сопоставлении с концептами ИЯ 1 и достигать их.

В совокупности описанные приемы и стратегии в соответствии с этапами способствуют развитию социокультурной компетенции студентов баклавриата на занятиях по ИЯ 2 на основе изучения ключевых концептов лингвокультуры изучаемого языка.

Библиографический список

1. *Захаренкова М.Н.* Информационная компетенция студентов языкового вуза и интепретация иноязычного художественного текста // Проблемы формирования социокультурной и когнитивной компетенции в практике преподавания иностранных языков. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – С. 208–217.

2. *Лебединский С.И., Гербик Л.Ф.* Методика преподавания русского языка как иностранного. – Мн., 2011. – 309 с.

3. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Дис. … д-ра пед. наук. – М., 1992. – 528 с.

УДК 811.1/8

Гуро-Фролова Юлия Романовна
кандидат психологических наук, доцент
Соловьева Ольга Борисовна
кандидат педагогических наук, доцент
Волжская государственная академия водного транспорта, г. Нижний Новгород
yulya_business1@mail.ru, solov2809@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Рассмотрены особенности составления учебного пособия по иностранному языку для студентов нелингвистических высших учебных заведений в условиях перехода на новые образовательные стандарты. Предложена модульная схема составления учебного пособия.

***Ключевые слова**: иностранный язык, нелингвистическое высшее учебное заведение, учебное пособие, новые образовательные стандарты, модуль.*

Обучение в соответствии с федеральным государственным стандартом третьего поколения (ФГОС – 3), на который ориентирована в настоящий момент современная система образования, предполагает разработку и внедрение новых продуктивных стратегий учебно-воспитательного процесса, конечной целью которых является компетентный специалист, высококвалифицированный профессионал, эффективно решающий практико-ориентированные задачи. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у современного специалиста любой сферы деятельности выступает в качестве актуального направления, требующего тщательной, грамотно спланированной стратегии.

Анализ точек зрений таких исследователей, как И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, Н.И. Гез, Г.И. Богин, А.Л. Морозова, Т.А. Костюкова, Н. Хомский и др., на структурно-уровневый аспект профессиональной иноязычной компетентности, в том числе применительно к условиям нелингвистических высших учебных заведений, показал, что, ориентируясь на современные требования новых стандартов, можно проследить следующее уровневое деление данного понятия на *когнитивный* компонент, с набором *профессионально-лингвистических знаний* (профессиональные цели, задачи/лексико-, грамматико-, фонетическая составляющая); *операционный* компонент, предполагающий *умение* обучающегося *общаться на языке*; *личностно-профессиональный* компонент с такими психологическими составляющими, как мотивация профессиональной деятельности, редукция психологического барьера в процессе иноязычного общения и т.п..

Современное учебное пособие по иностранному языку для студентов нелингвистических вузов необходимо составлять в соответствии с современными научными подходами, широко освещаемыми в трудах исследователей, и отражающим основы, заложенные в требованиях стандартов нового поколения.

Анализ трудов современных ученых, а также собственный профессионально-педагогический и исследовательский опыт позволили нам сформулировать принципы построения учебного пособия по иностранному (английскому) языку применительно к нелингвистическим высшим учебным заведениям в рамках подготовки по направлению «бакалавриат». Учебное пособие должно отражать основные принципы и подходы, применимые к учебно-воспитательному процессу в высшей школе, подтвердившие на практике свою продуктивность, отражающие основные принципы современных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС – 3). К основным принципам мы относим:

– *принцип активации автономии обучающихся*, вытекающий из требований современных стандартов, отводящих значительное количество часов на самостоятельную работу студентов;

– *принцип последовательности*, предполагающий систематически-последовательное нарастание трудностей в процессе освоения лексико-грамматического материала, включенного в пособие;

– *принцип эмоциональной вовлеченности*, в основе которого продуктивное обучение предмету посредством формирования мотивации через специальный отбор материала для учебного пособия, который будет интересен обучающимся, который будет способствовать вовлечению студентов в процесс изучения предмета [5];

– *аутентичности*, в основе которого лежит отбор аутентичного материала для составления учебного пособия по иностранному языку, материала, созданного носителями языка;

– *максимальной визуализации учебного материала,* поскольку визуализация учебного материала при помощи схем, рисунков, презентаций, учебных фильмов и т.п. способствует повышению продуктивности учебного процесса [9; 12];

– *систематического контроля*, который предполагает систематическую проверку, контроль полученных знаний после прохождения каждого модуля учебного пособия, комплексное оценивание усвоения лексико-грамматического материала данного модуля, контроль способности студента вести

© Гуро-Фролова Ю.Р., Соловьева О.Б., 2013

беседу, представить монологическое высказывание в рамках изученного и т.п.

С нашей точки зрения, при составлении современного учебного пособия по иностранному языку для студентов нелингвистических высших учебных заведений автору следует ориентироваться на следующие подходы к учебно-воспитательному процессу, отражающие основные требования современных стандартов, а также на практике демонстрирующие свою продуктивность:

– *компетентностный подход*, в основе которого осуществляется формирование основных компетенций у обучающихся в рамках каждой конкретной специальности согласно требованиям ФГОС – 3;

– *контекстный подход,* приближающий образовательный процесс и его содержание к будущей профессиональной деятельности студентов, в которой они заинтересованы [2, с. 13];

– *личностно-деятельностный подход* как единство *личностно-ориентированного* и *деятельностного*, предполагающий централизацию учебно-воспитательного процесса на личности студента, его индивидуальных потребностях, интересах, целях; создание условий для развития неповторимой индивидуальности обучающегося; субъект-субъектный характер взаимоотношений преподаватель-студент; осуществление учения через обучение мысли, действию, через преодоление трудностей. К основным технологиям данного направления относятся, в том числе, высокопродуктивные проектные технологии и презентации, отражающие следующие ключевые принципы: 1) *принцип коммуникативности*, предполагающий активное включение обучающихся в учебно-познавательный процесс с наличием мотивированного, целенаправленного характера их речевой деятельности, а также определенных взаимоотношений между самими участникам проекта; 2) *принцип проблемности*, в рамках которого проект или презентация выступают как решение определенной коммуникативно-познавательной задачи с возможной интеграцией знаний из других областей; 3) *принцип ситуативной обусловленности*, где участие в деятельности предстает как имитация реальной жизненной ситуации; 4) *принцип автономности*, допускающий высокую степень самостоятельности обучающихся в процессе изучения предмета при выборе целей и задач речевой деятельности, при отборе необходимого материала и планировании содержания речевой деятельности [11]. Как показал практический опыт, включение в современное учебное пособие по иностранному языку для студентов нелингвистических высших учебных заведений заданий, в основе которых проектные технологии, заданий, предполагающих подготовку презентаций, а также прочих задач, связанных с активным использованием интерактивных средств обучения, помимо соответствия современным стандартам обучения, несет в себе огромный мотивационный потенциал для студентов, повышая продуктивность обучения предмету [4].

– *коммуникативный подход*, в основе которого лежит основная цель обучения иностранному языку – общение, коммуникация, посредством которой осуществляется обучение [14];

– *модульный подход*, предполагающий построение учебного пособия на основе системы модулей – блоков, а также подмодулей, объединенных посредством единого тематико-, лексико-грамматического материала;

– *грамматико-переводной подход*, в основе которого положения об умении будущего специалиста грамотно переводить аутентичный языковой материал, в т.ч. умение грамотно переводить аутентичный текстовый материал.

В качестве примера мы предлагаем схему построения одного из модулей учебного пособия по английскому языку для студентов 1–2 курсов экономических специальностей направления «бакалавриат», представленную на рисунке 1. Ориентируясь на собственный профессиональный опыт, учебное пособие по иностранному языку для студентов 1–2 курсов нелингвистических высших учебных заведений может содержать в среднем 10–12 модулей, изучаемых в течение двух лет. Предлагаемый модуль состоит из трех подмодулей (подуровней), предполагающих последовательную отработку заявленного в модуле лексико-грамматического материала, причем английский общего уровня (General English) объединен с материалом профессиональной направленности (Professional English), начиная уже с первого урока. Далее следует подмодуль профессионального английского языка (Professional English), представленный адаптированным аутентичным текстовым материалом для чтения, перевода, аудирования, говорения (послетекстовые коммуникативные упражнения), в котором, в рамках заявленной в модуле грамматики, продолжается отработка лексического материала профессиональной направленности. Тематика и лексико-грамматическое содержание двух подмодулей организованы по принципу постепенного, последовательного нарастания трудностей во всех изучаемых аспектах.

В третьем подмодуле представлены креативные упражнения, предполагающие подключение творческого потенциала обучаемых, углубление полученных знаний и расширение их профессионального кругозора за счет привлечения дополнительных источников информации (СМИ, интернета, справочной литературы и т.п.). В качестве одного из заданий предлагается разработка проекта, в основе которого лежит познавательная деятельность обучаемых в сфере профессиональных интересов, реализующаяся через детальную разработку определенной проблемы. В процессе подготовки про-

MODULE 1
A BUSINESSMAN IN A BUSINESS WORLD
(бизнесмен в деловом мире)

GRAMMAR CONTENT
(грамматический материал модуля)
PRESENT SIMPLE (настоящее простое время)
PRONOUNS (personal, possessive) (местоимения (личные, притяжательные))
WORD ORDER IN SENTENCES (порядок слов в предложениях)
POSESSIVE CASE (притяжательный падеж)
NUMERALS (числительные)
GENERAL/SPECIAL QUESTIONS (общие/специальные вопросы)

VOCABULARY/TOPIC CONTENT
(лексический/тематический материал модуля)
1) GENERAL ENGLISH
TOPIC: ***I AM A BUSINESSMAN*** *(ТЕМА: Я БИЗНЕСМЕН)*
CONTENT (СОДЕРЖАНИЕ)
Текстовый материал, аудиоматериал, упражнения для активации диалогической речи затрагивают подтемы:
- **PERSONAL INTRODUCTION** (NAME, AGE, PERSONAL CHARACTERISTICS, FAMLIY, LIKES, DISLIKES, etc. (представление себя (имя, возраст, личностные характеристики, семья, предпочтения и т.д.))
- **COUNTRY/NATIONALITY** (страна/национальность)
- **PROFESSION(S)** (профессия (и))
- **COMPANY (COMPANY NAME)** (компания/название компании)
- **COMPANY PROFESSIONAL FIELD** (сфера профессиональной деятельности компании)
- **PROFESSIONAL POSITION(S)/DUTIES IN A COMPANY** (должность (и) в компании, обязанности)
- **PRODUCT I PRODUCE/SERVICE I PROVIDE** (производимый продукт, предоставляемая услуга)
- **EVERY DAY ACTIVITIES** (ежедневная деятельность)

2) PROFESSIONAL ENGLISH
TOPIC: ***PROFESSION OF A BUSINESSMAN IN THE MODERN WORLD*** *(ТЕМА: ПРОФЕССИЯ БИЗНЕСМЕНА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ)*
Блок профессионального английского представлен текстовым материалом углубленно профессиональной направленности для чтения, перевода, последующего обсуждения, для отработки профессиональной лексики.

PROJECT WORK
(проектная деятельность)
ПРОЕКТ “WORLD FAMOUS BUSINESSMAN” («ИЗВЕСТНЫЙ МИРОВОЙ БИЗНЕСМЕН»)
примерное содержание проекта соответствует следующим пунктам плана:
- **BUSINESSMAN’S NAME** (имя бизнесмена)
- **NATIONALITY** (национальность)
- **AGE** (возраст)
- **PERSONAL CHARACTERISTICS/CHARACTER** (личностные характеристики, характер)
- **NATIVE COUNTRY/CITY** (город/страна, откуда он родом)
- **PLACE/CITY WHERE HE(SHE) WORKS** (место/город, где он работает)
- **NAME OF THE COMPANY** (название компании)
- **SPHERE OF BUSINESS** (сфера бизнеса)
- **PRODUCT HE (SHE) PRODUCES/SERVICE HE (SHE) PROVIDES** (производимый продукт/предоставляемая услуга)
- **COMPETITIORS** (конкуренты)
- **FAMILY/FRIENDS** (семья/друзья)
- **HOBBIES/FREE TIME ACTIVITIES** (хобби/свободное время)

GRAMMAR/VOCABULARY REVIEW
(повторение лексико-грамматического материала модуля)

FINAL TEST
(итоговое тестирование по модулю)

Рис. 1. Схема учебного пособия по иностранному языку

екта студенты демонстрируют полученные знания, способность самостоятельно добывать и обрабатывать материал, умение применять ИКТ при подготовке задания, а также навыки и умения разговорной речи в процессе представления и коллективного обсуждения результатов творческой работы в аудитории. В предлагаемой схеме, представленной на рисунке 1, основной задачей студента в рамках третьего подмодуля – подготовить проект-презентацию об одном из мировых известных бизнесменов. Лексико-грамматическое содержание проекта соответствует материалу, пройденному в модуле. Проект выполняется с использованием ИКТ, а затем демонстрируется в аудитории с применением мультимедийных средств (проектор, интерактивная доска, видеомагнитофон, и т.п.). После презентации проекта происходит коллективное обсужение творческой работы студента в аудитории.

В качестве заключительных блоков в схеме модуля выступают подмодуль, сопряженный с повторением изученного материала и подмодуль, предполагающий написание проверочного тестового задания.

Схема составления учебного пособия для студентов 1-2 курсов экономических специальностей направления «бакалавриат», представленная нами в качестве примера, может быть с успехом адаптирована и для других специальностей, в целях повышения продуктивности обучения предмету в условиях требований современных стандартов высшей школы.

Библиографический список

1. *Богин Г.И.* Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. … д-ра филолог. наук. – Ленинград, 1984. – С. 7–9.

2. *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.

3. *Гез Н.И.* Формирование коммуникативной компетентности как объект методологического исследования // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 18.

4. *Гуро-Фролова Ю.Р.* Проблема повышения результативности обучения иностранному языку студентов нелингвистического вуза: проектные технологии // Проблемы использования и инновационного развития внутренних водных путей в бассейнах великих рек: Материалы научн.-метод. конф. профессорско-преподавательского состава, аспирантов, специалистов и студентов / Труды 14-го международ. научн.-промышленного форума «Великие реки 2012». – Т. 2. – Н. Новгород: Изд-во ФБОУ ВПО «ВГАВТ», 2012. – С. 332–335.

5. *Гуро-Фролова Ю.Р.* Психолого-педагогические условия формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов нелингвистического вуза: Дис. … канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2011. – 205 с.

6. *Зимняя И.А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 2007. – 159 с.

7. *Костюкова Т.А., Морозова А.Л.* Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.

8. *Костюкова Т.А.* Непрерывное педагогическое образование: история, концепции, векторы развития // Образование в Сибири. – 2005. – № 13. – С. 68–72.

9. *Неудахина Н.А.* О возможностях применения технологии визуализации учебной информации в вузе // Ползуновский альманах. – 2002. – № 3–4. – С. 115–121.

10. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной методики обучению иноязычной культуры общения. – М.: Русский язык, 2007. – 276 с.

11. *Полат Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2000. – 272 с.

12. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

13. *Соловьева О.Б., Седова Е.А.* Применение контекстного подхода в обучении иноязычному профессионально ориентированному общению студентов технического вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Материалы седьмой международ. заочн. научн.-практич. конф. – Саратов; Вольск, 2013. – С. 121–126.

14. *Соловьева О.Б.* Система упражнений по обучению студентов неязыкового вуза профессиональному общению и ее характеристика // Когнитивный подход в обучении иностранным языкам в школе и вузе: проблемы и перспективы: Материалы научн.-практич. семинара. – Н.Новгород, 2012. – С. 515–521.

15. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 95 с.

УДК 373.5.016:811

Коваль Оксана Ивановна
кандидат психологических наук
Волжская государственная академия водного транспорта, г. Нижний Новгород
oxy1981@rambler.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕО В КАЧЕСТВЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Цель статьи заключается в предоставлении необходимой информации для преподавателей иностранного языка для эффективного использования видео на занятиях. В данной работе выявлены причины использования видео и роль преподавателя в этом процессе, а также некоторые приемы и технологии применения данных аудиовизуальных материалов.

Ключевые слова: *видео, деятельность, преподавание иностранного языка, методы.*

Аудиовизуальные материалы являются большим подспорьем в стимулировании и оказании помощи при обучении иностранному языку. Многие средства массовой информации и многие стили визуальной презентации полезны для изучающих иностранные языки. Через аудио и визуальные средства осуществляется опосредованный контакт с носителями языка, что однозначно ведет к пониманию другой культуры.

Одним из самых популярных материалов, применяемых для изучения языка и, конечно, его преподавания является видео. Как показывает практика, студентам нравится изучение языка с помощью видео, которое зачастую используется для обозначения совершенно разных вещей в преподавании языков. Для одних преподавателей использование видео это не более чем воспроизведение телевизионных программ на видеомагнитофоне для просмотра в классе или на частных занятиях. Для других, оно подразумевает использование видеокамеры в классе для записи и воспроизведения учащимися своей деятельности и достижений в преподавании иностранному языку. Но основной задачей здесь является представить наиболее эффективное использование видео в преподавании языков в качестве наглядного пособия. Фактически большинство студентов, которые проходят курс английского, при обычном общении (устном или письменном) недостаточно используют язык и не понимают его использования. Проблема возникает не из самой методологии, а из-за неправильного использования или неполного использования. То есть, педагоги по-прежнему оценивают успеваемость учащихся в соответствии со структурой предложения и ситуативной установкой. Кроме того, преподаватели должны принять во внимание их высказывания с точки зрения коммуникативных актов. Но отсюда не обязательно следует, что учителя при подготовке и презентации материалов все внимание должны уделять только коммуникативным актам.

В последнее время использование видео на занятиях английского приобрело популярность из-за активного использования коммуникативного метода. Будучи богатым и ценным ресурсом, видео одинаково любимо как студентами, так и преподавателями. Студентам оно нравится, потому что видео презентации являются интересными, сложными и стимулирующими для просмотра. Видео показывает им, как ведут себя люди в культуре, язык которой они изучают, приносит на занятие широкий спектр коммуникативных ситуаций. Еще одним важным фактором для учителей, делающим просмотр видео более интересным и приятным, является то, что оно способствует пониманию. Мы знаем, что нехватка словарного запаса может сделать даже простую задачу очень трудной для наших студентов. Видео проясняет значение, иллюстрируя отношения так, как нельзя выразить словами. Две минуты видео может обеспечить час аудиторной работы, или оно может быть использовано для введения, лексики, например, в течение пяти минут. Десятиминутная программа может быть полезна для более продвинутых студентов. Менее продвинутым студентам подойдет краткосрочный видеофрагмент, поскольку их ограниченное владение языком также ограничивает их внимание.

Очевидно, что не носители языка для понимания больше полагаются на визуальные подсказки, и, несомненно, видео является эффективным средством для оказания помощи учащимся в интерпретации визуальных подсказок. По данным исследования, преподаватели иностранных языков, любят использовать видео, потому что оно мотивирует учащихся, создает ощущение реального мира на занятии, естественно создает языковой контекст и позволяет учащимся услышать подлинный язык в контролируемой среде. Кроме того видео может дать студентам реалистичные модели для подражания для ролевой игры; может увеличить осведомленность о других культурах с точки зрения обучения его адекватного применения.

Большим преимуществом видео является то, что оно обеспечивает использование подлинного языка. Кино и ТВ программы сделаны для носителей языка, так что в этом смысле видео обеспечивает использование оригинального языка. То есть, очевидно, что практические использование видео может осуществляться в аудиторной работе, на любом занятии; преподаватель может в любой момент

© Коваль О.И., 2013

принять участие в процессе, он может остановить, запустить и перемотать видео назад, чтобы при необходимости повторить его несколько раз. Любой выбранный короткий отрезок программы может быть использован для интенсивного изучения. С целью обращения внимания к определенному месту в программе можно работать в замедленном режиме, на половинной скорости или без звука.

Кроме того, учащийся может детально сконцентрироваться на языке и интерпретировать то, что уже было сказано, повторить, предсказать ответ и так далее. Учащийся может также подробнее сосредоточиться на визуальных смысловых подсказках, таких как выражение лица, одежда, жесты, поза и детали окружающей среды. Изображение способно передать смысл даже без языкового сопровождения. Использование визуальных подсказок имеет большое значение для повышения качества обучения и является важной частью видео методологии.

Также использование видео разнообразит учебный процесс. Студентам импонирует иметь что-то кроме учебников и кассет для прослушивания.

С другой стороны, помимо преимуществ, у видео существуют также и недостатки. Основными недостатками являются стоимость, неудобство, техническое обслуживание и в некоторых случаях страх технологии. Кроме того, звук и изображение, качество копий или материалы отечественного производства могут быть неидеальными. Другим важным вопросом в данном случае является то, что преподаватель должен быть хорошо подготовленным к использованию и эксплуатации видео. В противном случае этот вид работы становится скучным и бесцельным для студентов.

Так же, как во многих английских учебных ситуациях, преподаватель играет ключевую роль в использовании видео в качестве вспомогательного средства для преподавания языка, так как он несет основную ответственность за создание успешной среды обучения языку. Преподаватель должен с выгодой использовать силу видеофильмов. В этом смысле видео не следует рассматривать в качестве среды, которая затмевает или соперничает с преподавателем, оно выступает в качестве полезной помощи для него. Совершенно очевидно, что преподаватель настолько же эффективен, как видеофильм при обучении с помощью видео, потому что он единственный человек, который дает возможность учащимся понять, что они видят и слышат, используя некоторые из коммуникативных методов. Преподаватель может быть контроллером, экспертом, суфлером, а также участником.

Преподаватель является контроллером, потому что он контролирует деятельность студентов во время просмотра видеофильма. Преподаватель также эксперт, потому что он оценивает деятельность учащихся. Преподаватель должен дождаться конца своей деятельности, чтобы оценить знания учащегося. Кроме того преподаватель должен быть хорошим организатором в преподавании иностранного языка с помощью видео и должен точно знать, что приведет к успеху. Он не должен сообщать бесполезную информацию или давать запутанные инструкции для учащихся, чтобы не тратить на них много времени. Он должен четко объяснить, что они собираются смотреть и дать задание.

Другую роль, которую выполняет преподаватель, – роль суфлера. Во время немого показа или когда учащиеся не уверены, что делать дальше, от преподавателя ожидается поощрение участия учащихся. Преподаватель является участником, потому что он участвует в деятельности в процессе преподавания иностранного языка с помощью видео. Он знает материалы и все подробности о них, которые помогают учащимся чувствовать себя комфортно и облегчают обучение. Учитывая эти факторы, преподаватель должен подготовить студентов к активному просмотру и облегченному успешному обучению языку. Прежде чем использовать их на занятии, видеоматериалы требуют предварительного ознакомления. Преподаватель должен разработать план для каждого видео урока и поощрять активный просмотр. Для облегчения понимания он должен подготовить раздаточный материал, соответствующий языковому уровню студентов.

Для достижения успешного результата при обучении языку с использованием видео в качестве помощи можно выделить некоторые методы, полезные как преподавателю, так и студенту.

Активный просмотр. Активный просмотр увеличивает удовольствие и удовлетворение студентов и фокусирует внимание на основной идее видео презентации. Студентам необходимо принимать активное участие в видео презентации обучения. Перед началом презентации преподаватель пишет на доске некоторые ключевые вопросы о презентации таким образом, что студенты получают общее представление о его содержании. После просмотра вопросов студенты отвечают на них устно либо они могут делать заметки во время просмотра. Для более детального понимания студентам предоставляется список ключевых слов или раздаточные листы, что позволяет им увидеть и услышать конкретные детали или особенности языка. Однако следует помнить, что этот метод нуждается в адаптации в соответствии с уровнем студентов.

Замораживание сцены и прогнозирование. Замораживание сцены означает остановку изображения на экране при нажатии на кнопку паузы. Видео дает нам дополнительную информацию о языке тела, мимике, эмоциях, реакциях и ответах персонажей. Преподаватель может зафиксировать картинку, когда необходимо ввести лексику касательно настроения и эмоций, чтобы задать вопросы о конкретной сцене или привлечь внимание

студентов к некоторым моментам. Путем замораживания сцены студенты могут спросить, что произойдет в следующий момент. Замораживание – отличный стимул для размышлений. Эта деятельность также развивает воображение студентов, подводя их к прогнозированию и выведению дополнительной информации о персонажах.

Немой просмотр. Поскольку видео является аудиовизуальной средой, звук и изображение являются отдельными компонентами. Немой просмотр вызывает интерес студентов, будит мысль, развивает навыки ожидания. В молчаливом просмотре, видеофрагмент проигрывается без звука, используется только изображение. Эта деятельность также может быть методом прогнозирования, когда студенты смотрят видео в первый раз. Одним из способов реализации этого метода может быть проигрывание видеофрагмента без звука и задание студентам наблюдать за поведением персонажей и использовать свою силу дедукции. Затем преподаватель нажатием на кнопку паузы проигрывает видео с интервалами, останавливая изображение на экране, и просит студентов угадать, что происходит, и что персонажи могли бы говорить, или спрашивает студентов, что произошло до этого момента. Наконец видеофрагмент проигрывается со звуком и учащиеся могут сравнить свои впечатления с тем, что на самом деле происходит в видеофильме.

Просмотр со звуком без изображения. Интересно и полезно для студентов проигрывание видеофрагмента с удалением визуального элемента из презентации таким образом, что студенты слышат только диалог, но не видят действия. Благодаря этой деятельности студенты могут предсказать или реконструировать то, что произошло визуально, опираясь только на то, что они слышали.

Повторение и ролевые игры. При наличии в видеофрагменте сложных языковых моментов, повторение является необходимым шагом для дальнейшего выполнения коммуникативных упражнений. Видео сцены проигрываются с определенными паузами для повторения либо индивидуально, либо в хоре. Когда студенты имеют четкое представление о презентации, им дается задание разыграть сцену, используя как можно больше лексики из оригинальной версии, которую они запомнили. Когда студенты стали уверены в ролевые играх и уверено используют лексику и языковые структуры, можно вводить более творческую деятельность, в которой их просят импровизировать сцены, чтобы выразить их взгляды на ситуацию и персонажей. Ролевая игра вовлекает студентов в качестве активных участников. Эта деятельность также помогает студентам лучше понять их собственное поведение и положительно реагировать на различные человеческие отношения. Другими словами, ролевая игра является хорошей коммуникативной деятельностью и подготовкой к реальным жизненным ситуациям. Она дает возможность студентам применять то, чему они учатся.

Воспроизведение. После того как учащиеся посмотрели видеофрагмент, студентов просят его воспроизвести, либо письменно пересказать. Эта деятельность стимулирует студентов к использованию своих знаний. Несмотря на трудность и многочисленные ошибки, студенты получают пользу от таких экспериментов на английском языке. Безусловно, большое значение имеет поддержка преподавателя.

Дублирование. Дублирование можно осуществлять, когда студенты имеют необходимую языковую компетенцию. В этом упражнении, студентов просят заполнить недостающие диалоги после просмотра видеофрагмента без звука. Студенты проявляют интерес к завершению сцен из видео с помощью дубляжа.

Работа после просмотра. Важно, чтобы видео презентация привела к последующей деятельности в качестве основы для дальнейшей устной практики. Обсуждение стимулирует общение среди студентов и имеет выход в коммуникативную практику. В этой деятельности студенты имеют возможность развивать кооперативные навыки.

Язык постоянно претерпевает изменения, так же, как и средства массовой информации, телевидение, радио и газеты, которые являются чрезвычайно богатым источником используемого языка. Для успешного овладения иностранными языками необходимо как можно больше использовать технологии.

Бесспорно, видео является одним из лучших материалов, позволяющих студентам практиковать то, чему они научились с помощью различных методов.

Методологически просмотр видеофильмов должен отличаться от пассивного просмотра телевидения. Преподаватель должен поощрять студентов смотреть фильмы активно, используя дополнительные материалы, такие как раздаточные листы, поставляемые вместе с фильмами. Учащиеся должны принимать участие в деятельности, при возможности самим создавать проекты на изучаемом языке, путем записи их собственной деятельности: монологов, интервью, докладов т.д. Одним словом, роль студента быть не пассивным зрителем, а активным членом в треугольнике видео, педагог и учащийся.

В заключение, можно сделать вывод, что использование аудиовизуальных технологий на занятиях сегодня является неизбежным. При правильном использовании, видео является весьма полезным для учащихся и учителей, если оно рассматриваются не как простое развлечение; тщательно отобранные фильмы могут быть полезным мотивирующим учебным пособием как для практики

аудирования, так и для стимуляции умений говорения и письма.

Библиографический список

1. *Аблам С.Б., Щербакова И.А.* Применение кинофильмов в обучении творческим высказываниям студентов старших курсов языкового вуза // Применение кино и телевидения при обучении иностранным языкам в вузе. – Минск, 1975. – 286 с.

2. *Зимняя И.А.* ТСО в обучении иностранному языку // Сб. ст. МГПИИЯ. – М, 1979. – № 144. – С. 3-14.

3. *Соловова Е.Н.* Активные методы в обучении иностранным языкам // ELT News and Views. Issue. № 1(26). International Book Distribution. 2003. – March. – С. 2-11.

4. *Соловова Е.Н.* Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS № 1 март 2003. – С. 2. Smith P. Video, Computers, and U.S. Language Education/Language Acquisition Center, University of Texas of Arlington, 1995. – 312 p.

5. *Allen M.* Teaching English with video // Video applications in ELT. – Pergamon Press, 1983. – P. 35–54.

6. *Lonergan J.* Video in Language teaching. Cambridge University Press, 1984. – 201 p.

7. *Viney P.* Non-authentic video for ELT. – Oxford, 2000. – 115 p.

8. *Walker C.* Penguin Readers Teacher's Guide to Using Film and TV. – Longman, 1999. – 58 p.

УДК 008

Кудинова Наталья Борисовна
кандидат исторических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
natalya.kudinova@gmail.com

МЕСТО КУЛЬТУРОЛОГИИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрена проблема влияния культурологии как учебной дисциплины на процесс социализации современного студента. Проанализированы характерные особенности феномена социализации в разных культурах. Выявлена и обоснована связь процессов социализации и инкультурации. Приведены результаты опроса студентов КГУ имени Н.А. Некрасова (2012–2013 гг.) разных специальностей, изучающих культурологию, для получения обратной информации о важности и нужности получаемых ими знаний по этой учебной дисциплине.

Ключевые слова: *социализация, общество, культурология, студенты, опрос.*

В условиях усложнения социальной жизни в России актуализируется проблема включения человека в социальную целостность, в социальную структуру общества. Основным понятием, которое описывает такого рода включения, является «социализация», понятие, отражающее важный процесс, позволяющий человеку стать полноправным и независимым членом общества.

Проблематику социализации в своих работах рассматривают социологи, педагоги, философы, психологи. Однако термин социализация был недостаточно широко освещен культурологами – представителями науки культурологии, поэтому мы считаем эту тему актуальной, и в данной статье хотели бы обратить особое внимание на место культурологии в социализации студентов.

Американский социолог Франклин Г. Гиддингс был первым, кто употребил термин «социализация» применительно к человеку. В 1887 г. в своей книге «Теория социализации» он употребил этот термин в значении, близком к современному, – «развитие социальной природы или характера индивида», «подготовка человеческого материала к социальной жизни» [3]. Однако в качестве общепринятого научного понятия «социализация» начала активно фигурировать в англоязычной философской и психологической литературе только в конце 50-х гг. XX в.

С изменением базиса российского общества и государства, в условиях реформирования России, изменилось многое в гуманитарных науках, в том числе и культурологии, поменялось и отношение к понятию социализации. В современной российской науке понятием «социализация» оперирует все большее количество ученых – представителей разных отраслей знания. Специфика феномена социализации состоит в том, что он находится на пересечении предмета ряда гуманитарных наук и научных дисциплин – кроме социологии также психологии личности, социальной культурологии, культурной антропологии, педагогики и т.д.

Понятие «социализация» продолжает разрабатываться. Так, С.Н. Иконникова считает, что социализация – это длительный путь освоения социальных норм, отношений между людьми, которые определяют адаптацию человека к данному обществу. Также она полагает, что социализация в разных культурах основана на усвоении различных норм, имеет особенности в каждой национальной культуре и в каждую историческую эпоху [2, с. 150]. Многие ученые разделяют данную точку зрения. Так, например, Э. Гидденс определяет социализацию как социальные процессы, в соответствии с которыми люди приобщаются к социальным нормам и ценностям; в этом процессе происходит ста-

© Кудинова Н.Б., 2013

новление их личности. Несмотря на то, что процессы социализации особенно важны для индивида в детском возрасте, они протекают на протяжении всей его жизни. Ни один человек не может существовать без воздействия на него других людей, и это сказывается на поведении индивида на всех этапах его жизненного цикла [1, с. 672]. Эту мысль подтверждают и исследования Э. Эриксона, который считал, что каждой стадии социализации присущи свои собственные параметры развития, которые могут быть положительными и отрицательными. Эриксон полагал, что у каждой стадии есть свои сильные стороны, что неудача на одной стадии может быть исправлена последующими удачами на других. При этом ответственность за формирование личности перекладывается с родителей на самого индивида и на общество. Так и в студенчестве, удачный опыт социализации в вузе может заместить неудавшийся школьный опыт социализации [5].

Предмет нашего научного анализа затрагивает пору студенчества. В этот период происходит познание основ различных наук, развитие интеллекта и логического мышления. Успехи и неудачи в учебе формируют характер, оказывают влияние на последующий жизненный путь. Пребывание в учебном заведении развивает интеллектуальную культуру и познавательный потенциал студента.

Содержание, стадии и конкретные механизмы социализации имеют исторический характер, существенно варьируют от одного общества к другому и определяются социально-экономической структурой этих обществ. При этом процесс социализации не сводится к непосредственному взаимодействию индивидов, но включает всю совокупность общественных отношений, вплоть до самых глубоких и опосредованных. Социализация не есть механическое наложение на индивида готовой социальной «культуры». Индивид, выступающий как «объект» социализации, является в то же время субъектом общественной активности, инициатором и творцом новых общественных форм. Поэтому социализация тем успешнее, чем активнее участие индивида в творческо-преобразовательской общественной деятельности, в ходе которой преодолеваются и устарелые нормы, нравы и привычки.

С социализацией тесно связана инкультурация – продолжающийся всю жизнь процесс усвоения традиций, обычаев, ценностей и норм родной культуры. В отличие от него, аккультурация означает частичное усвоение традиций и ценностей чужой культуры. Полное погружение в чужую культуру, означающее, что индивид забыл традиции и ценности родной культуры, называется ассимиляцией.

Таким образом, социализация выступает базовым процессом включения человека в данное общество, элементами или частями которого могут быть воспитание, обучение, взросление, адаптация и возмужание, а разновидностями социализации применительно к культуре являются инкультурация, аккультурация и ассимиляция.

Духовный мир и ценностные ориентации молодых людей в современной России сформировались в новых социальных и культурных условиях свободы и демократии, коммерциализации и частной собственности, корпоративной и массовой культуры. Именно эти процессы, а также особенности культуры Российской цивилизации, ценностная природа культуры и культурные традиции разных стран освещаются в учебном курсе дисциплины «Культурология».

Процесс социализации – это непрерывный процесс овладения культурой и вместе с тем индивидуализации личности, ибо ценности культуры ложатся на конкретную индивидуальность человека – его характер, психический склад, темперамент, менталитет.

Противоречия процесса социализации показывают, что культура – это сложная система, вбирающая и отражающая контрадикторность всего мира, которая проявляется в расхождении между социализацией и индивидуализацией личности, нормативностью культуры и той свободой, которую она предоставляет человеку, традиционностью культуры и тем обновлением, которое происходит в ее организме.

Эти противоречия составляют не только сущностную характеристику культуры, но и являются источником ее развития. В культуре ведется постоянная селекция и отбор форм, оказавшихся наиболее эффективными с точки зрения утилитарных функций (наиболее приемлемые по своей социальной цене и последствиям, способствующим повышению уровня взаимопонимания и консолидированности членов сообщества). Они обретают статус общепринятых норм по осуществлению соответствующих функций, включаются в систему ценностей, отражающих социальный опыт данного сообщества, приобретают характер ценностных ориентаций, регулирующих практическую деятельность, и транслируются следующим поколениям в качестве культурных традиций.

Культуре присущи собственные законы функционирования, которые помогают объяснять изменения, происходящие в ней, так как часто это невозможно объяснить одними социальными или иными причинами.

Нами был проведен опрос студентов разных специальностей, изучающих культурологию в Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова (2012–2013 гг.), для получения обратной информации о важности и нужности получаемых ими знаний по этой учебной дисциплине в плане их дальнейшей социализации. Можно отметить основные моменты их высказываний. Так, например, часть студентов считает, что, изучая куль-

турологию, они знакомятся с традициями и обычаями, накопленным опытом человечества, и это открывает им новые возможности для самореализации. Культурология дает студентам осознание величия положительных достижений культуры, а также наличия отрицательных компонентов прогресса. Культурология пробуждает сознание, помогает оторваться от бытовой повседневности, от формальностей и стереотипов, погрузиться в анализ происходящего.

Однако другие студенты считают, что знание культурологии, как и любое другое знание, может оказаться бессмысленным, если не уметь им правильно пользоваться. Приобретение знаний ради самих знаний, либо ради уважения других людей, повышения собственного статуса или получения отметки может оказаться пустой тратой времени, если это не делает студентов мудрее и лучше.

Третья группа опрошенных полагает, что, даже если они не имеют сознательной цели обогатить себя духовно и интеллектуально, культурология, как дисциплина, направляющая их на путь анализа, может приносить немалую пользу, развивая в студентах способность к логическому, творческому мышлению, осуществлению операций анализа и синтеза, классификации, выявления закономерностей, причинно-следственных связей, одинаковых и различных черт. Это в будущем поможет им стать успешнее не только в получаемой профессии, но и в личной жизни.

Некоторые студенты отметили, что культурология позволяет им заново вспомнить о культурном наследии на более сознательном уровне, чем на уроках истории, литературы и других гуманитарных дисциплин в средней школе. Именно студент готов воспринимать наличие проблем, готов к решению задач, пересмотру как традиционных, так и инновационных концепций, анализировать накопленный культурный опыт и создавать новое. Это время, когда совершается переход от возможности мыслить о великом и важном к возможности воплощать свои мысли в действии, не завися ни от кого. Поэтому культурология несомненно важна для социализации современного студента любого направления.

Таким образом, культурология, как гуманитарная дисциплина, наряду с другими функциями, выполняет и социализирующую, она призвана воспитывать и развивать личность студента, ее духовный и нравственный потенциал, творческие способности, уважение к индивидуальности.

Библиографический список

1. *Гидденс Э.* Социология. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.

2. Культурология / науч. ред. С.Н. Иконникова, В.П. Большаков. – М.: Проспект, 2010. – 528 с.

3. *Мудрик А.В.* Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 200 с.

4. *Попова О.В.* Сущность понятия социализации // Стратегия гуманитарного образования XXI века: Материалы II Всерос. науч.-практ. конф. – Самара, 2009. – С. 152–160.

5. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

УДК 782; 792.8

Лысцова Лидия Анатольевна
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
lidalist75@mail.ru

ОБ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРОВ БАЛЕТА ЗА РУБЕЖОМ (на примере деятельности Пермского хореографического колледжа в Японии)

В статье впервые освещен опыт работы концертмейстеров пермской балетной школы за рубежом, в том числе – в Японии. Раскрыты особенности процесса освоения аккомпанемента в сфере хореографии зарубежными музыкантами-исполнителями. Сформулированы методические принципы обучения профессии концертмейстера балета пианистами с разным уровнем профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *балет, концертмейстер, Пермский хореографический колледж, методические принципы.*

В России накоплен, вероятно, самый богатый опыт подготовки пианистов – концертмейстеров балета. Первые попытки его обобщения относятся ко второй половине XX века. Огромный вклад в раскрытие специфики деятельности балетных концертмейстеров внесли Л.И. Ярмолович [4], Л.А. Ладыгин [3], выпустившие книги по музыкальному содержанию уроков танца.

Значительный сдвиг в области профессиональной подготовки концертмейстеров балета произошёл в последние десятилетия XX столетия в связи с открытием факультетов инструментального исполнительства в хореографии. На современном этапе обучение концертмейстеров балета проходит в Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой, Московской Государственной Академии Хореографии, а также в Государственном музыкально-педагогическом институте им. М.М. Ипполитова-Иванова. В этих учебных заведениях регулярно проводятся курсы повышения квалификации концертмейстерского мастерства в хореографии.

В связи с началом профессиональной подготовки балетных концертмейстеров вышли в свет труды Г.А. Безуглой, в которых осуществлена научная и методическая разработка вопросов профессиональной подготовки пианистов-концертмейстеров в сфере хореографии [2], проанализирован музыкальный материал для сопровождения танцу в ходе изучения студентами важнейших хореографических дисциплин [1]. Благодаря изданиям, подготовленным Г.А. Безуглой, которым значительно прояснились задачи и роль концертмейстера в балетном классе.

Сегодня с уверенностью можно утверждать, что значимость деятельности концертмейстера в учебном и художественно-творческом процессе в области танца в отечественных школах балета является достаточно высокой. За рубежом музыкальное сопровождение уроков хореографии чаще всего осуществляется с помощью аудиозаписей на CD, иностранных музыкантов-инструменталистов, специализирующихся на аккомпанементе балетным танцорам очень мало. Во многих странах мира в балетных классах работают российские концертмейстеры, прошедшие «школу» в ведущих театрах и хореографических училищах нашей страны.

Одним из ведущих центров подготовки профессиональных кадров классического балета является Пермский хореографический колледж. Его концертмейстерам неоднократно доводилось делиться своим опытом с зарубежными коллегами, осуществляя учебную и художественно-творческую деятельность. Так, концертмейстер Н.П. Толстухина работала на кафедре хореографии в Анкарской государственной консерватории (Турция, 1989); Т.П. Калиниченко аккомпанировала выступлениям учащихся Пермского хореографического училища на Международном фестивале в г. Ляболь (Франция, 1993), а также на занятиях мастер-класса прославленного педагога-хореографа Пермской школы Л.П. Сахаровой (Япония, 1994). Многие специалисты училища участвовали в работе курсов повышения квалификации концертмейстеров, организованных на базе Сеульской консерватории (Южная Корея, 2005–2007).

Наиболее продолжительной была деятельность пермских концертмейстеров в Японии. Передача опыта аккомпанирования в балете осуществлялась в рамках работы курсов повышения квалификации педагогов-хореографов, открытых Пермским государственным хореографическим колледжем в Токио с апреля 2005 года. Тогда же были организованы посещения уроков хореографических дисциплин японскими пианистами, где аккомпанемент осуществляли концертмейстеры пермской школы. В ходе открытых занятий японские пианисты знакомились со спецификой проведения уроков хореографии, изучали «азбуку» хореографических движений и способы их исполнения, предпринимали попытки аккомпанирования учебным формам танца. Во внеурочное время задавали русским концертмейстерам интересующие их вопросы, консультировались относительно подбора музыкального материала для сопровождения.

В ходе их практической работы выяснилась необходимость более детального ознакомления со спецификой деятельности концертмейстера балета. Так, по решению обеих сторон, в апреле 2006 были организованы курсы повышения квалифика-

© Лысцова Л.А., 2013

ции концертмейстеров хореографических дисциплин. Они проводились в течение трех лет параллельно с курсами повышения квалификации педагогов-хореографов, на которых были заняты педагоги и концертмейстеры пермской балетной школы.

Целью курсов было ознакомление японских пианистов со спецификой концертмейстерства на уроках классического, народно-сценического, историко-бытового танцев, освоение необходимых для танцевального аккомпанемента навыков.

Участниками курсов были шесть японских пианистов (Тадокоро Нацки, Кэн Накамура, Юко Кикава, Мика Мотоки, Томоё Макабэ), ранее не имевших опыта работы в хореографии и обладавших различной пианистической подготовкой. Так, например, Оомори Масахико окончил Токийский музыкальный колледж по классу фортепиано и до занятий на курсах повышения квалификации играл в инструментальном ансамбле; другая слушательница курсов – Тадокоро Нацки – получив образование в государственном музыкальном университете по специальности «Музыкальный руководитель детского сада», работала в дошкольном учреждении. Она также занималась в частной хореографической студии и изначально поступила на курсы повышения квалификации педагогов-хореографов; затем параллельно стала посещать курсы концертмейстеров балета.

В течение всего периода обучения (с апреля 2006 года по январь 2008 года) японские пианисты знакомились со спецификой работы балетного концертмейстера, как на лекционных, так и на практических занятиях, где исполняли аккомпанемент танцам различных хореографическим дисциплинам.

Обучение проходило в четыре этапа.

Перед тем, как приступить непосредственно к практическим занятиям в условиях работы хореографического класса, студенты освоили некоторые важнейшие особенности хореографического аккомпанемента теоретически.

Прежде всего, была рассмотрена специфика метра в хореографии и способы его соотнесения с метром в музыке. Чтобы уяснить прямую связь между единицами музыкального времени (долями) и единицами танцевального времени (хореографическими четвертями) с тем или иным темпом (медленным, умеренным и быстрым), студенты учились определять на слух продолжительность хореографических «четвертей», анализируя различные по темпу и музыкальному метру музыкальные образцы в исполнении педагога-концертмейстера.

Принимая во внимание условный характер хореографических четвертей, на примере одной из хореографических комбинаций была показана возможность ее озвучивания музыкальным сопровождением как в двухдольном, так и трехдольном метрах. Студенты убедились, что выбор метра (если он относится к простому типу) музыкального аккомпанемента для соответствующей хореографической комбинации бывает достаточно свободным, поскольку ритмическую опору танцевального движения во многих случаях создаёт пульсация сильных или относительно сильных долей такта.

В дальнейшей работе специально рассматривалась такая специфическая способность концертмейстера балета, как «темповая память».

Для более точного представления о моментах, связанных с темповой стороной выполнения танцевальных движений, студентам был предложен просмотр видеозаписей фрагментов из классических балетов («Корсар» А.Ш. Адана, «Коппелия» Л. Делиба, «Лебединое озеро» П.И. Чайковского, «Дон Кихот» Л.Ф. Минкуса), включающих такие элементы, как большой пируэт, 32 фуэте. Сравнивая исполнение одних и тех же движений разными танцовщиками и балеринами, студенты наглядно убедились в том, что каждому из них свойствен свой индивидуальный исполнительский темп, который концертмейстер постепенно, в ходе репетиционной работы должен запомнить и точно согласовывать с темпом музыкальным.

Далее с помощью педагога-хореографа проходило ознакомление с особенностями двух видов танцевального материала – акцентного и безакцентного, включенного в заранее сочиненные хореографические комбинации. Тем самым удалось убедительно показать, каким образом происходит «наложение» пространственного хореографического рисунка на материал музыкального сопровождения.

При дальнейшем рассмотрении особенностей хореографического аккомпанемента отдельное внимание было уделено пианистической артикуляции. Сначала студенты ознакомились с двумя группами движений классического танца – исполняемыми плавно, слитно (группа движений Adagio), и, напротив – четко, раздельно, иногда нарочито остро, акцентировано (группа движений Allegro). Наиболее эффективным методом усвоения артикуляционных различий аккомпанирования стало проигрывание педагогом-концертмейстером примеров сопровождения движениям движений первой и второй групп, сопровождаемое краткими комментариями.

При ознакомлении с разделом «Аккомпанемент к движениям урока классического танца» были рассмотрены основные моменты сопровождения всем разделам урока классического танца, порядок построения движений у балетного станка, а также каждое из движений этого раздела урока в отдельности.

Особое внимание студентов было обращено на краткое музыкальное вступление к движениям – т.н. préparation. В исполнении préparation необходимо внятно передать характер предстоящего танцевального па, задать четкую ритмическую пульсацию, что обычно вызывает затруднения у начинающих концертмейстеров балета. После не-

скольких тренировочных занятий, студенты освоили способ игры preparation в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Рассказывая о движениях у балетного станка, педагог-концертмейстер обращал внимание на характер, жанр, музыкальный размер аккомпанемента. В освоении пианистами теоретического материала существенно помогал анализ видеозаписей уроков классического танца, позволяющих наглядно продемонстрировать соответствие музыкального сопровождения тому или иному хореографическому построению.

При характеристике аккомпанемента движениям, исполняемым на середине зала, особое внимание было уделено сопровождению фуэте – вследствие частых темповых смещений и полиритмичности сочетаний музыки и вращательных движений танцовщика. Изложение теоретических сведений вновь сопровождалось просмотром видеозаписи, на которой были запечатлены различные варианты аккомпанемента экзерсису на середине зала, включающего, помимо фуэте, прыжки и движения на пуантах.

В ходе практической работы и специального опроса слушателей курсов выявились некоторые указанные ими затруднения, возникавшие при освоении принципов аккомпанирования танцу. Значительную сложность для японских пианистов представляли быстрая реакция на замечания педагога, умение взять верный темп, исполнение импровизированного музыкального аккомпанемента.

Важным условием формирования данного навыка является хорошее внутреннее ощущение квадратности построений, характерных для танцевальной музыки. Так, например, даже наиболее технически подготовленный студент – Оомори Масахико – аккомпанируя в нужном темпе, ритме и характере Grands battements jetés[1], не сразу смог выдержать во втором предложении периода принцип «квадратности»: он играл вместо 16-ти хореографических четвертей 15 – переходя к репризе ранее, чем предполагает хореографическая комбинация и лишая танцовщиков возможности исполнить последний элемент. После совместного просчитывания метрического построения комбинации с педагогом эта ошибка была устранена.

Слушатели курсов отметили, что теоретический багаж нужно подкреплять значительной практической работой в классе, чтобы не так остро чувствовать, как выразилась одна из пианисток, «напряжение души». Для всех пианистов было также очевидно, что на уроках концертмейстеру необходимо внимательно следить за происходящим, быть инициативным – стремиться во время аккомпанирования поддержать танцовщиков, не бояться проигрывать импровизационные примеры.

Кроме урока классического танца японские концертмейстеры имели возможность аккомпанировать на уроках историко-бытового и народно-сценического танцев. До начала практической работы японские пианисты прослушали цикл лекций, посвященных этим видам балетного танца, посетили занятия по указанным хореографическим дисциплинам с участием опытных концертмейстеров; ознакомились с порядком построения урока.

В силу своей лучшей пианистической подготовки Оомори Масахико смог самостоятельно приступить к концертмейстерской работе в классе. Ему также было доверено играть на экзаменационном уроке народно-сценического танца, что, несомненно, было чрезвычайно ответственно, так как аккомпанирование на экзамене требует от концертмейстера отличной подготовки, предельного внимания, понимания и знания исполняемых движений, умения задать верный темп.

Японскими концертмейстерами был освоен специально подготовленный для них репертуар вариаций из балетных спектаклей. В результате занятий по данному разделу курсов пианисты существенно обогатили знания в сфере классической балетной музыки; они познакомились с процессом творческого прочтения постановщиками-балетмейстерами и танцорами композиторской партитуры. В ходе разучивания музыкального текста слушатели курсов усвоили хореографические партии вариаций, что необходимо для полноценного исполнения балетной музыки; научились отображать тембровое разнообразие голосов оркестра, передавать в фортепианном звучании особенности инструментальных штрихов.

После освоения музыкального текста (его выучивания наизусть), осуществлялся анализ хореографической партии с обращением к видеозаписи изучаемых вариаций. Во время просмотра педагогом-концертмейстером отмечались тембровые особенности звучания оркестра, которые пианист пытался воспроизвести при аккомпанировании танцу в видеозаписи с выключенным звуком. Этот прием преследовал целью и выработку синхронности движений танцовщиков и фортепианного сопровождения.

На контрольном уроке, проходившем в присутствии педагогов-хореографов Пермского хореографического колледжа (заслуженного учителя школы России Е.В. Быстрицкой и заслуженной артистки России Е.В. Каменской) японские концертмейстеры продемонстрировали знания, касающиеся порядка построения уроков специальных дисциплин, особенностей метроритмической организации музыкального и хореографического материала, понимание «азбуки» хореографических движений. Они показали умение правильно выбрать музыкальный метр и темп для аккомпанемента танцевальным движениям и смогли исполнить музыку пяти выученных балетных фрагментов. В целом итоговые показатели проведённого среза знаний были достаточно высокими.

Таким образом, можно заключить, что для успешного ознакомления пианистов со спецификой работы концертмейстера балета необходимо опираться на следующие методические принципы:

– сопровождение лекционного материала различного рода иллюстрациями (таблицами, конкретными музыкальными примерами, видеозаписью уроков хореографических дисциплин и фрагментов балетных спектаклей);

– детальный разбор не только нотного текста, но и хореографической партии соответствующего номера при изучении клавиров музыки балетов;

– эпизодическое включение будущего концертмейстера в процесс аккомпанирования на уроке хореографических дисциплин;

– предоставление возможности начинающему концертмейстеру участвовать в репетиционной работе, способствующей накоплению опыта аккомпанирования танцевальным номерам, фрагментам балетных спектаклей.

Разумеется, работа будет результативной лишь в том случае, если пианисты имеют достаточно прочную техническую базу, которая позволяет им овладеть целым комплексом навыков и умений, необходимых для плодотворной, творческой деятельности в качестве концертмейстера балета.

Примечание

[1] Grand battement jeté – движение, интонационная палитра которого определена широкой амплитудой большого броска работающей ноги на 90^0 и выше. Звуковую основу аккомпанемента отличает наличие мужественных интонаций (квартовые скачки, фанфарные энергичные мотивы). Бросок исполняется на затакт, вторая фаза движения (возвращение в исходную позицию) – на сильную долю. Grand battement jeté, а также другие виды маховых движений большой амплитуды – grand rond, grand fouetté – исполняются с активным усилием и характеризуются в музыкальном отображении плотной массой звучания (аккордовой фактурой и громкой динамикой).

Библиографический список

1. *Безуглая Г.А.* Анализ танцевальной и балетной музыки. – СПб.: Изд-во политехнического ун-та, 2009. – 177 с.

2. *Безуглая Г.А.* Концертмейстер балета. – СПб.: Академия русского балета им. А.Я. Вагановой, 2005. – 177 с.

3. *Ладыгин Л.А.* О музыкальном содержании учебных форм танца. – М.: Моск. гос. консерватория, 1993. – 244 с.

4. *Ярмолович Л.И.* Принципы музыкального оформления классического танца. – Л.: Музыка, 1968. – 143 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37.014

Пушкина Ирина Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент
Северный (Арктический) федеральный университет, г. Архангельск
pushkina_im@mail.ru

О ВОСПИТАНИИ ГЛОБАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ЦЕННОСТЕЙ МИРОВОГО СООБЩЕСТВА

В данной статье рассматривается концепция образовательной политики XXI века – формирование у человека глобальной ответственности. Обосновывается ее актуальность и значимость. Раскрывается сущность и содержание концепции. Доказывается, что идея воспитания глобальной ответственности имеет отечественные корни.

Ключевые слова: *глобальная ответственность, глобальные проблемы, человек и человечество, воспитание и образование, проблема, философия русского космизма.*

На рубеже XX–XXI вв. в мировом сообществе возник системно-целостный взгляд на человека и мир, науку и образование, включающий в себя гуманистическую составляющую и требующий от человека новой системы ориентаций, основанной на подлинных ценностях, а также предполагающий решение глобальных проблем.

Напомним, что на уровне ЮНЕСКО и Совета Европы в начале XXI века сформулирована концепция глобального образования: «Земля – наш общий Дом». К основным задачам глобального образования относятся: формирование понимания мира на основе холистических (восприятие мира как одного целого) и гуманистических взглядов; воспитание Человека, ответственного за все формы жизни на Земле и в Космосе; способного сочетать свободу выбора с личной ответственностью за принятые решения, общечеловеческое интересы с национальными, безопасность в мире с толерантностью, дружбой народов и др. [7, с. 108].

Исходя из документов ЮНЕСКО, главной целью образования XXI века является полноценное, качественное развитие Человека, одной из основных задач – формирование глобального миропонимания, ценностными основами которого должны стать духовность и гражданственность. Последнее предполагает осознание себя не только гражданином своей страны, но и мира, «исповедывающим высокие моральные качества и гуманистические идеалы, ценности и нормы» (В.Т. Пуляев) [4, с. 7]. Только поняв свою гражданскую ответственность за судьбу человечества и планеты (другими словами – глобальную ответственность), человек сможет разобраться в причинах существующих проблем и найти их оптимальное решение.

Идея формирования глобальной ответственности делает необходимым ориентировать образовательный процесс на подготовку молодых людей к решению глобальных проблем, на духовно-научное освоение окружающего мира, на воспитание нравственных качеств, отвечающих императиву выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации. Так как устойчиво и динамично развивающееся общество могут построить только современно образованные люди, способные гибко и разумно реагировать на постоянные и быстрые изменения в мире, обладающие развитым чувством ответственности как за свою судьбу, судьбу своей страны, так и за судьбу человечества и планеты.

Заметим, что латинское слово «globus» означает – шар, груда, глыба; французское «global» переводится как общий, взятый в целом. Кстати, термин «глобальный» широко используется уже с середины XIX века и понимается как всесторонний, всеобщий, универсальный, планетарный, мировой [5, с. 157–158]. Слово «мировой» также означает: всемирный, общечеловеческий, общемировой, всечеловеческий, вселенский, всесветный, т.е. – охватывающий весь земной шар, касающийся всех стран, всех народов, известный всему миру [6, с. 134].

Глобальные проблемы – это совокупность противоречивых процессов, составляющих содержание современного кризиса мировой цивилизации, создающих угрозу нормальному развитию и самому существованию всех стран мира и требующих для предотвращения этих катастроф общих усилий, т.е. имеющих планетарный характер. Источники глобальных проблем современности можно условно разделить на две группы: углубление разногласий между человеком и природой (экологические, продовольственные, энергетические и др.); отношения между людьми (проблемы войны и мира, защиты и развития духовной сферы, демографии, борьбы с преступностью, наркоманией и т.п.). Глобальность данных проблем определяется еще и тем, что они «так или иначе касаются как всего человечества в целом, так и каждого человека в отдельности, а поэтому не могут решаться изолированно одна от другой» (П.А. Водопьянов) [2, с. 227–228].

Подчеркнем, из всех проблем в качестве ведущей остается проблема самого Человека – и «как существа космобиологического в общей универ-

© Пушкина И.М., 2013

сальной эволюции, и как носителя социального, и как творящего особый мир культуры, как главного действующего лица исторического прогресса» (Д.И. Фельдштейн).[8, с. 8–15]. Что может Человек? Как интенсифицировать его деятельность по преобразованию Природы (в новом ее понимании и согласии с ней) и общественных отношений, как усилить гуманистическую направленность и человеческую ответственность? Это делает актуальными поиски, связанные с новым образом Человека. В современном сознании «все более ясно вырисовывается мысль о невозможности эффективного реформирования нашего общества без соответствующей подготовки субъекта этих преобразовании – Человека» [там же]. Важнейшая роль в решении этой ключевой проблемы принадлежит сфере образования. Именно поэтому глобальные проблемы необходимо рассматривать как основу и причину для пересмотра методологии воспитания будущих поколений, т.к. без соответствующих человеческих качеств, без глобальной ответственности каждого члена общества невозможно решение ни одной из них.

В этой связи необходимо отметить, что сама идея воспитания глобальной ответственности имеет отечественные истоки, ее предвосхитили русские космисты (Н.А. Бердяев, В.И. Вернадский, К.Н. Вентцель, В.С. Соловьев, Н.К. и Е.И. Рерих, Н.Ф. Федоров, Н.Г. Холодный, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др.). Русский космизм, сформировавшись в русле европейской философии к концу XIX века и являясь неотъемлемой частью мирового космизма (где человек, человечество, природа и Вселенная рассматриваются как единое целое), обладал своими специфическими чертами. В нем самобытные ценности отечественной истории и культуры гармонично соединились с научными концепциями о Мире. Мир – это единая, целостная, взаимосвязанная и взаимозависимая система «Человек – Человечество – Природа – Космос». Главная особенность русского космизма состояла не в созерцательном отношении человека к Земле и Вселенной, а в формировании его активной позиции, поскольку человек призван творчески и ответственно преобразовывать этот Мир. Именно в рамках русского космизма в начале XX века зародилось понимание ответственности разума за разрешение противоречий между человеком и человечеством, человеком и природой. Человек – созидатель, а не разрушитель, поэтому космистами всегда утверждался приоритет нравственного воспитания. Совершенствование человека, по их мнению, является основной задачей педагогики.

Русские космисты одни из первых в мире пришли, с одной стороны, к осознанию огромной силы научного разума и порожденной им техногенной цивилизации, резко отделившей и даже противопоставившей этот разум миру, природе, Космосу. С другой стороны к пониманию того, что корыстно и бесхозяйственно используя земные источники энергии и питания, человек породит нравственный, межнациональный, межрелигиозный, экологический, экономический и другие кризисы. Они осознали, что человек оказался заложником своего стремительно развивающегося, технически ориентированного разума и может явиться источником не только возможной катастрофы своей цивилизации, но и гибели планеты в целом. Предвидя кризисные отношения человека и природы, человека и общества, В.И. Вернадский, К.Н. Вентцель Н.Ф. Федоров, Н.Г. Холодный, К.Э. Циолковский, А.Л. Чижевский и др. в начале прошлого века заговорили о развитии планетарного мышления и ноосферного сознания, о смене техногенной парадигмы развития цивилизации на антропокосмическую, о космическом воспитании и проблеме формирования у человека глобальной ответственности.

Отрадно, что Россия берет на себя все больше ответственности за положение в мире, активно участвует не только в реализации, но и в формировании глобальной повестки дня. Главы государств (Россия, Казахстан, Германия и др.) осознали наступление эпохи глобализма и «рассматривают глобализацию не только как глобальную политику, глобальную коммуникацию и глобальную торговлю», но и «как глобальную ответственность за все, что происходит в нашем мире» (В.П. Алексеев) [1]. И если XX век действительно был веком научно-технической революции, то XXI век, по их мнению, должен стать веком глобальной ответственности. Термин «глобальная ответственность» все чаще звучит на различных международных саммитах: «Сегодня особенно необходимо понимание современного мира как единого живого организма, которое требует концептуального перехода в международной политике от парадигмы глобальной конкуренции к парадигме глобальной ответственности», «отказ от ядерного оружия взамен гарантий ядерных держав был стратегической позицией, основанной на понимании глобальной ответственности перед миром» (президент республики Казахстан Нусурлан Назарбаев) и др. [9].

Таким образом, актуальность идеи формирования у человека глобальной ответственности для отечественной и мировой системы образования очевидна.

По признаку масштабности, (а также уровню развития сознания человека), можно различать персональную (личную, личностную), социальную, глобальную и космическую ответственности. Персональная ответственность подразумевает, в первую очередь, ответ перед самим собой за свои слова и поступки. Ответственность – это важнейшая форма саморегуляции человека и одно из значимых качеств личности, способной дать отчет своим действиям, а также принять на себя вину за их результат. Социальная ответственность понимает-

ся как мера соответствия действий личностей и социальных групп взаимным требованиям, действующим правовым и общественным нормам, общим интересам. В социальную входит ответственность не только перед обществом, но и за социум.

Понятие глобальной ответственности еще шире. Сюда входит ответственность за природу (экологическая ответственность), сохранение биосферы и ноосферы, т.е. жизни на планете во всех ее проявлениях, за решение всех глобальных проблем, созданных человеческой цивилизацией. Глобальная ответственность является способом поддержания мира (целостности общества и общественного согласия, социальной справедливости и усовершенствования общественных отношений), сохранения Земли как общего Дома для всех жителей планеты, где люди – одна семья, и каждый человек должен активно участвовать в мироустройстве. Глобальная ответственность означает нравственную установку человека, основанную на глубоком понимании смысла и последствий своей деятельности на планете.

Но планета Земля – космическое тело, поэтому и в космическую ответственность входит сохранение планеты, как части Космоса. Космическая ответственность – это ответственность и за деятельность человека в околоземном, космическом пространстве (например, за созданный уже космический мусор на орбите). В Космос нужно нести высокую духовность и нравственность, а не «звездные» войны, внедряющиеся в сознание современной молодежи с помощью ТВ и американских фильмов. По Космосу можно «шагать» только с чистыми ногами и только с чистым сердцем. По-другому просто не получится. Нести все земные проблемы на Луну, Марс (именно там будут строиться первые города) не стоит. Их надо решить здесь и сейчас.

Конечно, все начинается с воспитания личной ответственности. Научившись отвечать за свои слова и действия, молодой человек с творческим мышлением постепенно научится осознавать и чувствовать свою неразрывную связь, солидарность со всем человечеством и миром, увязывать настоящее с прошлым и будущим, осуществлять оценочный подход к последствиям человеческой деятельности на планете и в Космосе.

Формирование глобальной ответственности – это философско-педагогическая концепция, позволяющая по-новому взглянуть на цели, задачи и содержание образования XXI века в России. Сюда входит развитие планетарного мышления, целостного восприятия окружающего Мира и Человека как его неотъемлемой части и высшей ценности. Также данная концепция включает идеи: становление чувства личной ответственности за решение глобальных вопросов, касающихся каждого жителя Земли; экологическое воспитание, забота о жизни всех живых существ на Земле; воспитание такого важного нравственного качества как ответственность перед будущими поколениями. Другими словами, формирование глобальной ответственности – это целенаправленный процесс становления у человека на базе целостной картины Мира ответственности за последствия преобразований, производимых на Земле и в Космосе.

Итак, стремительное развитие мирового сообщества требует инновационного образования, которое сформировало бы у современной молодежи способность к проективной детерминации будущего и ответственности за него. Одной из главных задач образования XXI века должно стать раскрытие глобальной взаимозависимости, целостности всего существующего на Земле и околоземном космическом пространстве, открытие логики развития этой взаимосвязи, определение особой роли и ответственности человека за сохранение этой целостности и себя в ней.

Библиографический список

1. *Алексеев В.П.* Мир глобальных проблем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.i-u.ru./

2. *Водопьянов П.А.* Социология: Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абущенко и др. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1312 с.

3. *Кононенко Б.И.* Большой толковый словарь по культурологии. – М: Вече, 2003. – 509 с.

4. *Пуляев В.Т.* Россия на рубеже веков: от прошлого к будущему // Социально-политический журнал. – 1997. – № 1. – С. 6–16.

5. Современный словарь иностранных слов. – М.: Цитадель-Трейд, 2006. – 959 с.

6. Словарь синонимов русского языка. – СПб.: Виктория плюс, 2007. – 537 с.

7. Словарь-справочник современного общего образования / сост. З.И. Тюмасева. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.

8. *Фельдштейн Д.И.* Актуальные направления психолого-педагогических исследований // Диссертационные исследования в системе психологических знаний. – М., 2002 – 34 с.

9. http://www.eamedia.ord.ru /history/ 2007/443/447.

УДК 373

Вятлев Дмитрий Николаевич
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
svyatleva@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У ЮНОШЕЙ В ОБЪЕДИНЕНИЯХ СПОРТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье охарактеризован процесс формирования патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности, выявлены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие изучаемый процесс.

***Ключевые слова**: воспитание патриотизма, объединения спортивной направленности, позиция гражданина.*

В последнее десятилетие в России патриотизм стал одной из самых дискуссионных тем, широко обсуждаемых в различных сферах общественной жизни, государственности, науки. Разброс мнений достаточно велик: от дискредитации патриотизма как аналога деструктивности и конфликтогенности с фашистским и расистским уклоном, до призывов первых лиц государства к единению российского народа на основе интеграционного потенциала патриотизма, принятия Государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006–2010 годы», «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», а также «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации», в которой патриотизм определяется как «любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите».

В настоящее время на воспитание патриотизма ориентировано большое число социальных и политических институтов. К ним относятся: семья, средства массовой информации, система образования, государственная власть, религиозные конфессии, политические партии, институт предпринимательства, система физической культуры и спорта. В силу своей специфики спорт и физическая культура обладают огромным воспитательным потенциалом, являются одним из мощнейших механизмов формирования мировоззренческих оснований патриотизма у молодежи, особенно юношей.

Большой массив научно-исследовательских работ представляет аспект воспитания патриотизма средствами физической культуры и спорта: учет возрастных, индивидуальных и гендерных особенностей индивида при организации занятий физической культурой и спортом (А.Н. Воробьев, В.Н. Платонов, В.А. Сальников, Л.П. Сергиенко); моделирование воспитательной деятельности в процессе спортивной тренировки (А.А. Деркач, В.А. Друзь, А.А. Исаев); особенности реализации воспитательных функций в тренерской работе с юными спортсменами (К. Егер, Г. Оельшлегель, П.А. Рудник); подготовка юношей к службе в Вооруженных силах (В.И. Лутовинов, И.И. Мельниченко); общие проблемы теории физического воспитания и спорта (В.К. Бальсевич, В.М. Выдрин, Ю.Ф. Курамшин, Л.П. Матвеев, В.Н. Платонов); теория военно-патриотического воспитания средствами физической культуры и спорта (А.Н. Вырщиков, В.Л. Марищук, Е.А. Пеньковский, Ю.В. Сысоев, В.Ф. Фарфоровский).

Многие авторы исследований в данном направлении выдвигают на одно из первых мест проблему соотнесения целей, содержания и методов физического, патриотического, нравственного и социального воспитания подрастающего поколения. Одни ученые рассматривают патриотическое воспитание как вид социального воспитания, который, хотя и связан с физическим воспитанием, однако существует отдельно от него. Другие специалисты, говоря о физическом воспитании, признают его внутреннее единство с другими видами воспитания, в том числе и патриотическим.

Патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность по формированию у молодежи высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Отличительными особенностями воспитания патриотизма у юношей-участников объединений спортивной направленности являются: восприятие ценностей патриотизма через призму служения Отечеству; юношеский максимализм, стремление к совершению выдающихся поступков; рационализация восприятия патриотических ценностей; потребность в формированию новой «взрослой» системы взглядов и убеждений, в которых патриотизм может стать стержневой составляющей; соединение в сознании определенной части юношей-спортсменов ценностей силы и патриотизма.

В объединениях спортивной направленности, являющихся базой нашего исследования, по данным проведенного нами опроса, уделяется недостаточное внимание патриотическому воспитанию юношей. Основным приоритетным направлением своей работы, как правило, педагоги и тренеры этих объединений видят в достижении спортивного результата, зачастую в ущерб освоению социальных, культурных, нравственных и других человеческих ценностей. Но объединения спортивной направлен-

© Вятлев Д.Н., 2013

ности призваны также решать и воспитательные задачи, формировать мировоззрение и ценностные ориентации юношей. Поэтому модель изучаемого процесса учитывает сложившуюся ситуацию и основана на гармоничном сочетании физического и патриотического воспитания юноши-спортсмена посредством реализации спортивно-патриотической деятельности, которая способствует формированию патриотического сознания и накоплению социального опыта личности, ориентирует юношу на восприятие спортивных достижений не только как личных побед, но и как социальных, патриотических ценностей.

Воспитательные возможности объединений спортивной направленности с точки зрения воспитания патриотизма у юношей от других объединений отличаются: возможностью учета индивидуальных особенностей в выборе вида спортивной деятельности; свободным характером межличностного взаимодействия, обеспечивающего самоидентификацию и развитие человека как члена референтной группы, носителя ценностей, норм и традиций локального социума; возможностью стимулировать общественно-значимую мотивацию участия в социально-культурных проектах, направленных на воспитание патриотических убеждений, чувств, способов действия. Однако в реальной практике социально-педагогический потенциал этих сообществ как средства воспитания патриотизма реализуется не в полной мере: воспитательная деятельность в рамках данного направления ведётся стихийно и фрагментарно; в системе руководства отсутствуют методики стимулирования социально-значимой активности участников объединения, сознательной и бескорыстной помощи другому человеку в преодолении трудностей, что ограничивает спектр интересов и мотивов участия решением личностных проблем участников; практически неизученными являются клубные формы общения участников спортивных объединений и движений на базе сетевых ресурсов Интернет, действующие как система взаимообменов и взаимодействий.

Анализ психолого-педагогической литературы, передового педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа выявили необходимость педагогического обеспечения исследуемого процесса (А.И. Тимонин), рассматриваемого нами через призму создания совокупности педагогических условий, обеспечивающих эффективность процесса воспитания юношей в объединениях спортивной направленности.

Первое условие – педагогическое обеспечение связи между формированием у юношей-спортсменов мотивов и потребностей в физическом развитии с формированием у них позиции гражданина и патриота, выражающейся в чувстве любви к Родине, понимании необходимости для Отечества физически развитого поколения. Данное условие предполагало специально организованное педагогическое воздействие, обеспечивающее гармонизацию физического и патриотического воспитания молодых людей, активно занимающихся спортом. При этом главный акцент ставился на физическом воспитании, но создаваемая в объединениях спортивной направленности атмосфера клуба по интересам позволила расширить спектр педагогических влияний и сделать идеи патриотического воспитания актуальными для юношей-спортсменов.

Второе условие – актуализация мотивации к занятиям спортом как социальной ценности и значимой для государства деятельности предполагало внесение изменений в отношении юноши к занятиям спортом, актуализация для него важности социальной и педагогической составляющей данного процесса. Оно достигалось с помощью различных форм педагогического информирования и просвещения, с использованием технологий организации конструктивного диалога. Важную роль при этом играло расширение кругозора воспитанника, обогащение его социального опыта посредством обсуждения истории и современного состояния отечественного спорта высших достижений и массового спорта, роли государства в развитии спортивного движения в стране, роли самого юноши в данном процессе.

Третье условие – оптимальное сочетание содержания, методов и форм освоения избранного вида спортивной деятельности с процессом создания патриотической среды физического самосовершенствования. Данное условие требовало от всех педагогов и тренеров системной скоординировано и целенаправленной работы. Педагогические воздействия различных субъектов патриотического воспитания должны были дополнять друг друга, составляя целостное педагогическое влияние. В таком случае воспитанник попадал в так называемое педагогически насыщенное «поле патриотического воспитания», которое, в свою очередь изменяло не только юношей-спортсменов, но и педагогов и тренеров, его создававших.

Данные условия тесно взаимосвязаны. Они дополняют и взаимообуславливают друг друга, поэтому реализовывались нами в совокупности и обеспечивали исследуемый процесс на всем его протяжении. В результате реализации в ходе опытно-экспериментальной работы предложенной нами совокупности педагогических условий патриотического воспитания юношей в объединениях спортивной направленности в экспериментальных группах произошли значительные изменения, чего нельзя сказать об изменениях, произошедших в контрольных группах. Сравнение результатов, полученных в экспериментальных и контрольных группах, позволяют утверждать, что предложенная совокупность педагогических условий патриотического воспитания юношей в объединениях спортивной направленности показала свою эффективность.

УДК 37.018.

Воронина Наталья Кареловна
Вятская гуманитарная гимназия с углублённым изучением английского языка, г. Киров
nataljavoronina@mail.ru

УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ГУМАНИТАРНОЙ ГИМНАЗИИ

Статья ставит проблему воспитания лидерских качеств подростков и раскрывает условия, способствующие интеграции гимназического воспитательного пространства и реальных социальных институтов.

Ключевые слова: *организация воспитательного пространства гимназии, проектирование жизнедеятельности, тьюторское сопровождение, лидерский лагерь, коллективный гимназический проект, социальное партнёрство.*

Сегодня в мире информационных потоков и активных коммуникаций, быстрого жизненного темпа и открытых границ востребован человек, обладающий такими личностными лидерскими качествами, как активность, инициативность, ответственность, самостоятельность, коммуникабельность. Благодаря этим качествам человек способен проявить свой лидерский потенциал в нескольких областях жизни одновременно, внося в каждую из них позитивные перемены. Для развития современного общества и его гражданских институтов нужна инициатива лидеров, их духовные и гуманистические ценности. Поэтому необходимо уже в школе создавать такие условия, которые обогатят процесс обучения творческой деятельностью, коммуникативным опытом, нравственными ценностями.

Важность решения данной задачи подтверждается основными нормативно-правовыми документами: «Стратегией государственной молодёжной политики Российской Федерации на период до 2016 года», Федеральным компонентом государственного образовательного стандарта на уровне метапредметных, предметных и личностных компетенций. Они обеспечивают разработку необходимых и достаточных условий для воспитания лидерских качеств подростков в воспитательном пространстве школы, в котором активно происходит интеграция возможностей образовательного учреждения и ресурсов существующих социальных институтов. Опыт исследования доказывает, что современное гуманитарное гимназическое образование создаёт оптимальные условия для воспитания лидерских качеств подростков, так как основу его концепции составляет «представление о человеке как квинтэссенции мира» [1, с. 81]. Выпускник гимназии обладает всесторонними знаниями и универсальными умениями, способен выстраивать и поддерживать различные социальные отношения за счёт высокого уровня коммуникации и владения языковой культурой других стран. Гимназия как возрождённый тип среднего общеобразовательного учебного заведения отличается богатыми традициями и особым укладом жизни, ей присуще пристальное внимание к новому содержанию образования в соответствии с вызовами времени.

Анализ теории и практики лидерства, педагогической науки и экспериментального опыта позволил нам выявить **главные условия воспитания лидерского потенциала** в современной гуманитарной гимназии: организация воспитательного пространства; проектирование жизнедеятельности; тьюторское сопровождение жизнедеятельности подростков.

Наиболее эффективным условием для воспитания лидерских качеств подростков является организация гимназического воспитательного пространства. Анализ точек зрения С.Т. Шацкого, В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Т.И. Шамовой, Т.М. Ковалёвой позволили нам определить воспитательное пространство как организованную на основе проектирования среду, в которой осуществляется жизнедеятельность подростков, направленная на получение опыта социально-значимой деятельности, основанной на гуманитарном содержании и гуманистических ценностях, и происходит развитие их личностного лидерского потенциала в условиях тьюторского сопровождения. Это пространство является имитацией социума и позволяет раскрывать лидерский потенциал подростков в приближенной к реальности ситуации. На основе теоретического осмысления и экспериментального опыта мы пришли к выводу, что следующие структурные компоненты воспитательного пространства: ценностный, деятельностный, проектный, управленческий – составляют целостную воспитательную систему современной гимназии, позволяя создавать оптимальные условия для воспитания лидера-подростка.

Важную роль в организации воспитательного пространства играют его ценностный и деятельностный компоненты. На основе анализа исследований опыта классического гимназического образования Л.Н. Боголюбова, А.Г. Каспржака, М.В. Левита, А.А. Галицких, Г.К. Селевко нами определены взаимосвязанные друг с другом принципы организации воспитательного пространства, отвечающие антропологическим потребностям подростков и социальным вызовам времени: универсализм, элитарность, классицизм, герменевтичность, гуманизм, антропосообразность, гуманитарность. Особую роль в организации воспитательного простран-

© Воронина Н.К., 2013

ства играют два взаимосвязанных принципа, пришедшие из теории и практики тьюторства как необходимой составляющей современного образовательного процесса: индивидуализация и открытость пространства. Индивидуализация опирается на предоставление подростку права на выстраивание собственного содержания образования, собственной воспитательной и жизненной программы в соответствии с его интересами, потребностями, способностями и возможностями. Открытость образования в практической деятельности предполагает создание избыточной воспитательной среды, дающей возможность свободного и осознанного передвижения подростка из среды в среду за счёт расширения границ воспитательного пространства гимназии [2]. Во взаимосвязи названные выше принципы на когнитивном, деятельностном, эмоционально-ценностном и этическом уровнях способствуют организации открытого воспитательного пространства, обладающего богатыми ресурсными возможностями для выстраивания подростком индивидуального воспитательного маршрута на основе собственного выбора при одновременном активном получении опыта взаимодействия с социумом и воспитании базовых лидерских качеств в социально значимой деятельности. Благодаря данным принципам в воспитательном пространстве формируется особый уклад – атмосфера, предполагающая следование миссии гимназии, её ценностям, традициям, – а также способ жизни в ней.

Устройство открытого воспитательного пространства определяет и содержание деятельности в нём, предполагая раскрытие лидерского потенциала подростка в наиболее значимых для него сферах жизни: интеллектуальной, духовно-нравственной, гражданско-патриотической, творческой, здоровьесберегающей.

Организация открытого воспитательного пространства современной гимназии предоставляет подросткам возможность получить личностно и социально значимый опыт сотрудничества в реальных жизненных ситуациях через различные формы их жизнедеятельности: уроки, классные часы, клубы по интересам, научное сообщество, конференции, семинары, школьное телевидение, информационный центр, печатные издания, театральная студия, персональные выставки, международный обмен, интегративные образовательные экспедиции и т.д.

Главными и наиболее эффективными в процессе воспитания лидера-подростка в открытом воспитательном пространстве являются три из них: **лидерский лагерь** (тренинг лидерских качеств, умение работать в команде); **коллективный гимназический проект** (командная работа в составе большого коллектива, где для выполнения большого проекта необходимы знание своей функции в проектной команде, умение перестраиваться и проявлять себя в разных ролях благодаря своим лидерским качествам; **социальное партнёрство** (выход в реальный социум – сотрудничество на основе применения базовых качеств лидера и полученных им умений для достижения позитивного общественно значимого результата). Эксперимент показал, что содержание и технологии данных форм работы обеспечивают потребности подростка в общении, самосознании, самореализации, эффективно мотивируют подростков на социально значимую деятельность, имеющую реальный позитивный результат, дают ценностные ориентиры, способствуют раскрытию личностного потенциала каждого.

Важным условием и одновременно способом организации открытого воспитательного пространства является проектирование жизнедеятельности в нём. Это условие активизирует проектный компонент воспитательной системы современной гимназии. Анализ исследований И.А. Колесниковой, М.П. Сибирской-Горчаковой, В.З. Юсупова, У. Килпатрика, Д. Дьюи позволил нам обосновать важность проектирования жизнедеятельности как эффективного условия воспитания лидеров-подростков с позиций проявления их лидерского потенциала и осмысления результативности его реализации, т.к. оно:

– строит воспитательный процесс на основе личностного опыта подростка в соответствии с его интересами и потребностями на интеллектуальном (планирование, программирование действий в ходе мыслительных операций), деятельностном (овладение творческими навыками, способами преобразования действительности, методами решения проблем в ситуациях, приближенных к реальности, обогащение опыта деятельности) и рефлексивном уровнях (анализ результатов своей деятельности, прогнозирование перспектив);

– позволяет организовать жизнедеятельность подростков по принципу «дети – детям» в соавторстве взрослого и ребёнка через практику тьюторства в условиях лидерского лагеря, коллективного гимназического проекта, социального партнёрства;

– связано с практикой жизни, а значит, с социализацией подростка, выступает в качестве стимула его социальной активности, пробой сил, созданием собственного стиля поведения для дальнейшей его самоактуализации в обществе, одной из основных форм организации которого является проектная [3, с. 9–10];

– способствует развитию умения работать в команде, пребывая в различных ситуациях деятельности и общения, предоставляет возможность гибкого реагирования на изменение общественной ситуации, создания рабочего микроклимата в коллективе, коррекции стиля поведения от соперничества, уклонения, приспособления к компромиссу и сотрудничеству;

– позволяет каждому члену команды во время совместной деятельности осуществлять разные

функциональные роли, определённые нами на основе практики тьюторства, классификаций лидеров детских организаций Л.И. Уманского [4, с. 73] и командных ролей проектного менеджмента американских учёных М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хэдоуэри [5, с. 24]: лидера-информатора, лидера-координатора, лидера-мотиватора, лидера-специалиста, инициативного, духовного, эмоционального лидера и абсолютного лидера – лидера-универсала, позволяющих раскрывать при этом соответствующую конкретной воспитывающей ситуации направленность лидерского потенциала подростков;

– даёт возможность «получить наряду с предметным ещё и педагогический результат в виде важных жизненных приращений» [6, с. 4], также важный эмоционально-ценностный опыт в социально-значимой деятельности, опирающейся на гуманистические ценности;

– технологично организует жизнедеятельность подростков в условиях воспитательного пространства гимназии в плане структурированности, этапности, результативности их деятельности и мониторинга развития личностных лидерских качеств.

Анализ педагогических идей и эмпирический опыт показал, что в проектировании жизнедеятельности подростков развитию лидерских качеств способствуют применяемые практические методы организации социально значимой деятельности подростков: методы воспитывающих ситуаций и социальной пробы, которые способствуют воспитанию мобильности, решительности, ответственности, определённой социальной позиции, умения совершать осознанный самостоятельный выбор.

Основное достоинство метода воспитывающей ситуации – широкий диапазон проектирования: в плане личностных качеств, деятельности, стиля взаимоотношений, структуры воспитательного пространства и его событий. Социальная проба позволяет сделать проект социально значимым, так как этот метод предполагает такой вид деятельности, в ходе которого подросток усваивает информацию о социальных объектах и явлениях, получает и осознаёт опыт своего социального взаимодействия, взаимообмена ресурсами. Социальная проба в условиях открытого образовательного пространства позволяет выйти на социальное партнёрство. Поле социального партнёрства создаётся в процессе взаимодействия подростков и государственных учреждений, общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования, общественных организаций, центров, СМИ и т.п. В ходе деятельного взаимодействия гимназии и её социального партнёра по решению той или иной проблемы происходит превращение воспитательного пространства в открытое.

Осуществление интеграции воспитательного пространства и поля социального партнёрства в открытое возможно благодаря тьюторскому сопровождению [2], в ходе которого педагог-тьютор выявляет и развивает личностные ресурсы учащих-

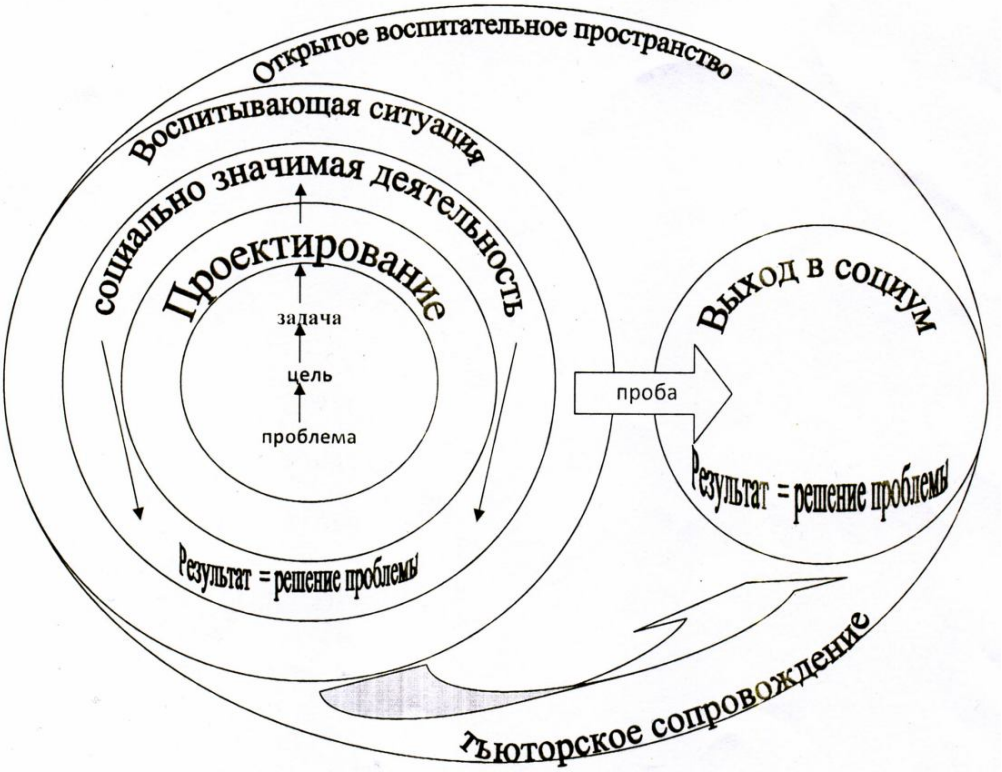


Рис. 1. Методы воспитывающей ситуации и социальной пробы в условиях открытого воспитательного пространства

ся, создавая условия для осуществления и осмысления подростком самообразовательных и самовоспитательных действий на основе проектирования их жизнедеятельности. Эффективным инструментом тьюторского сопровождения является ресурсная векторная схема [2], отражающая основные направления его деятельности: социальное (расширение воспитательного пространства), культурно-предметное (содержание социально значимой деятельности) и антропологическое (раскрытие личностного потенциала подростка).

Организация условий для самоактуализации подростков в открытом воспитательном пространстве – главная задача тьютора в открытом воспитательном пространстве современной гуманитарной гимназии. Результаты анализа и экспериментальный опыт показали, что другим важнейшим воспитательным инструментом тьютора является модульная рабочая программа, которая содержит методический и технологический арсенал воспитания лидера-подростка через умение «планировать собственную деятельность, осуществлять её анализ, самостоятельно ставить вопросы собственного развития, намечать перспективы роста» [7, с. 13].

Организация воспитательного пространства как условие воспитания подростков-лидеров посредством лидерского лагеря, коллективного гимназического проекта и социального партнёрства зарекомендовала себя многолетним опытом работы по программе «Лидерство» – с 1991 года – в Вятской гуманитарной гимназии. В процессе экспериментальной деятельности сложились разные стили работы педагогов-тренеров, формы организации, отбор содержания, отвечающие конкретным потребностям гимназистов и запросам времени.

Эффективность этого опыта по воспитанию лидерских качеств подростков в открытом воспитательном пространстве доказана реализованными на протяжении шести лет лидерскими лагерями и коллективными гимназическими проектами, переходящими на этапе реализации в социальное партнёрство.

Формированию базовых лидерских качеств и навыков, позволивших подросткам экспериментальной группы быть активными организаторами и участниками социально значимой деятельности, способствовали лидерские лагеря, проведённые по принципам открытого тренинга [8, с. 16] «дети – детям»: «Успешные люди» (2009), «Рождественская сказка» (2010), «Мы команда» (2011), «Ответственность как основное качество лидера» (2011); «Толерантность – основа современного общества» (2012); «Широкая Масленица» (2012); «Широкая Масленица» (2013). Проведенные с экспериментальной группой подростков на основе тьюторского сопровождения коллективные гимназические социальные проекты укрепили и обогатили партнёрские отношения между гимназией и общественными организациями и институтами:

– Интеллектуальный: «Остров сокровищ» в рамках проекта «Ваше слово, эрудиты!» – 2007.

– Духовно-нравственный: «Человек читающий – человек деятельный» – при участии МУ «Библиотека» г. Кирова – 2008, 2009.

– Творческий: «Овация» – поддержка молодых талантов в гимназии в сотрудничестве с Кировским областным колледжем музыкального искусства им. И.В. Казенина 2010; «Выборы королевы гимназии» 2012.

– Гражданско-патриотические: «Дорогами афганской войны» – в содружестве с общественной организацией «Боевое братство» – 2009, 2011; «Праздник со слезами на глазах» – к 65-летию Победы – в содружестве с Центром социальной помощи Октябрьского района» – 2010; «Подари радость: дети – детям» – к Международному дню защиты прав ребёнка – в сотрудничестве с коррекционной школой-интернатом для детей-сирот № 8 г. Слободского – 2012.

– Здоровьесберегающий: «Мы выбираем жизнь!» – цикл мероприятий (лекторий, акция) по профилактике алкоголизма, курения и наркомании в сотрудничестве с поликлиникой № 8 г. Кирова, судмедэкспертом области.

Данная форма работы предполагает наличие реального конечного продукта (сборник стихов, сочинений, концерт, книга-буклет, путеводитель, агитационные листовки, социальная реклама, акция и т.д.).

Об эффективности условий воспитания лидерских качеств подростков говорят шестилетний экспериментальный опыт и результаты диагностирования. В эксперименте приняло участие 473 школьника в возрасте от 12 до 17 лет из четырёх учебных заведений г. Кирова. Контрольная группа – гимназисты Вятской гуманитарной гимназии с 6 по 11 класс. Для диагностики были использованы методика Р. Кетелла (личностные качества), К. Томаса (стили взаимодействия), Т. Элерса (мотивация к успеху), опросник МАС М. Кубышкиной (стремление к достижению цели и социальному престижу), психогеометрический тест (типы лидеров), монографические характеристики и самоанализ. Положительный результат развития личностного потенциала каждого гимназиста подтверждает, что участие в деятельности лидерского лагеря, коллективного гимназического проекта и социального партнёрства на всех этапах их реализации активно способствует воспитанию лидеров.

Таким образом, организация открытого воспитательного пространства на основе социально значимой деятельности, проектирование жизнедеятельности, тьюторское сопровождение – важнейшие условия воспитания лидерских качеств подростков в современной гуманитарной гимназии. В результате создания данных условий в гимназическом пространстве подростки проявляют лидер-

ские качества: самостоятельность, ответственность, активность, инициативность, коммуникабельность. Подростки-лидеры усваивают нравственно-ценностные ориентиры, механизмы решения проблемных ситуаций, чтобы стать «менеджерами собственной жизни» [9, с. 34] и активными участниками гражданского общества.

Библиографический список

1. *Галицких А.А.* Педагогические основы проектирования образовательной программы современной гимназии: Дис. … канд. пед. наук. – Киров, 2001. – 290 с.

2. *Ковалёва Т.М.* Теория тьюторства. Открытое образование и современные тьюторские практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.thetutor.ru/history (дата обращения 12.08.2013).

3. *Менегетти А.* Практикум лидера. – М.: Онтопсихология, 2010. – 192 с.

4. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.

5. *Мескон М, Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента. – М.: Дело, 1997. – 704 с.

6. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.* Педагогическое проектирование. – М.: ACADEMIA, 2005. – 288 с.

7. *Колосова Е.Б.* Тьютор как новая педагогическая профессия. – М.: Чистые пруды, 2008. – 30 с.

8. *Сидоренко Е.В.* Технологии создания тренинга. – СПб.: Речь, 2008. – 339 с.

9. *Драйден Г., Вос Д.* Революция в обучении. – М.: ПАРВИНЭ, 2003. – 672 с.

УДК 159.922.7

Кузовкова Юлия Сергеевна
Детский сад № 74 «Родничок», г. Йошкар-Ола
jul_march@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

В статье рассматривается распространение терминологического аппарата предметной области «профессиональное и личностное самоопределение» на дошкольный возраст и его адаптации к данному возрасту посредством игры.

Ключевые слова: *дошкольный возраст, личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, сюжетно-ролевая игра, профессионально-ролевая игра.*

Сущность профессионального самоопределения определяется не только как выбор конкретной профессии, но часто и выбор всей жизни. Поэтому главную цель профессионального самоопределения следует сформировать, как постепенное формирование у человека готовности рассматривать себя развивающимся в рамках определенного времени, пространства, постепенно расширять свои возможности и максимально их реализовывать. Однако, многие современные профессии требуют глубоких научных знаний, сложных умений и навыков, высокого уровня развития общих и специальных способностей. Поэтому человеку часто бывает очень трудно решать эту проблему совершенно самостоятельно. В связи с этим осуществляется помощь в профессиональной ориентации.

По мнению М.В. Борисовой [1], профессиональная ориентация – система психолого-педагогических мероприятий, направленных на активацию процесса профессионального и личностного самоопределения личности, сопровождения профессионального развития человека, формирование жизненных и профессиональных целей в соответствии с индивидуальными особенностями и с учетом потребностей рынка труда. Главная цель профессиональной ориентации считает Н.С. Пряжников [3] сводится к формированию субъекта профессионального самоопределения. А так как развитие человека как личности и субъекта труда начинается с момента его рождения и продолжается всю жизнь, поэтому, на наш взгляд, для эффективного профессионального и личностного самоопределения, работу в этом направление необходимо начинать в дошкольном возрасте. В этом возрасте происходит активное формирование личности, когда ребенок осваивает в игровой форме содержание основных видов профессиональной деятельности.

В организации профессиональной ориентации традиционно принято выделять следующие основные стратегии (Э.Ф. Зеер [2]): диагностическую, воспитательную, развивающую (активизирующую). Мы считаем, что для дошкольного возраста, наиболее актуальной является развивающая (активизирующая) стратегия, которая переносит акцент с акта выбора профессии на психологическую подготовку ребенка к определению своей позиции, самостоятельному принятию решения и активации процесса формирования психологической готовности ребенка к профессиональному и личностному самоопределению.

Под профессиональным самоопределением в дошкольном возрасте мы понимаем сложный динамический процесс активации ребенком системы своих основополагающих отношений к профессиональному миру, развития и оценки своих интере-

© Кузовкова Ю.С., 2013

сов, склонностей, возможностей, осознания значимости общественно полезного труда и овладения основными смыслами человеческой деятельности. Личностное самоопределение детей дошкольного возраста это длительный процесс ценностно-смыслового определения себя и дальнейшая действенная реализация, коррекция себя в связи с меняющимися обстоятельствами жизни.

Профессиональное самоопределение в дошкольном возрасте, рассматривается нами как система, которая включает в себя свободное развитие будущего субъекта труда, в соответствии с установленной в психологии логикой развития личности ребенка, и руководство этим развитием взрослым. Под руководством понимается формирование у дошкольников соответствующих знаний, умений, навыков. Для эффективного самоопределения нужны знания об окружающем мире и мире профессий; о себе, своих способностях, склонностях; об окружающих людях. В числе умений и навыков, определяющих эффективность самореализации, можно выделить навыки самопонимания и самооценки, саморазвитие; умения эффективно взаимодействовать с окружающими людьми.

На наш взгляд, основными методами и средствами в работе с детьми дошкольного возраста по профессиональному и личностному самоопределению выступают:

– информационно-справочные, просветительские методы (беседы о профессиях, экскурсии в организации и учреждения, беседы-встречи с представителями различных профессий). Профессиональное просвещение – это один из методов активации профессионального и личностного самоопределения у детей старшего дошкольного возраста, суть которого заключается в формирование у детей представлений о труде взрослых, о профессиях и производстве, об орудиях труда, о процессе труда и о качествах необходимых людям разных специальностей и в осознании значимости общественно полезного труда.

– диагностические методы (тесты-опросники, диагностирующие черты личности и ее направленность, интересы, склонности, цели; методики субъективного шкалирования – самооценки, представляющие реальные возможности и перспективы ребенка; интерактивные методики – профессионально-ролевая игра). Мы считаем, что для детей дошкольного возраста целесообразным является выделение из сюжетно-ролевой игры подвида профессионально-ролевые игры. Под профессионально-ролевой игрой мы понимаем особый вид сюжетно-ролевой игры, который характеризуется наличием определенной профессиональной темы, в которой имитируется производственная ситуация, профессиональная среда, профессиональное поведение и возникает эмоциональная профессиональная идентификация, при непосредственном исполнении ребенком конкретных ролей. Организация в процессе игры ориентирования ребенка в явлениях общественной жизни, существенным звеном которых оказывается труд и профессиональная деятельность взрослых, создает у старших дошкольников упорядоченные, детальные и разнообразные представления о мире профессий, различных видах труда взрослых, о своих возможностях, на основе которых формируется профессиональное и личностное самоопределение дошкольников. И на уровне эмоциональной идентификации дошкольник в состоянии формировать представления, выбирать привлекающую его сферу профессиональной деятельности взрослых, проявлять профессиональный интерес, профессиональные устремления, склонности и способности в определенных сферах профессиональной деятельности.

В период с 2010 по 2013 годы на базе МБДОУ комбинированного вида «Детский сад № 74 г. Йошкар-Олы «Родничок» нами было проведено исследование, в котором участвовали дошкольники в возрасте 5–7 лет, в количестве 50 человек. Данная исследовательская работа проводилась в 3 этапа:

1 этап – подготовительный (ноябрь 2010 г. – июнь 2011 г.). Цель: обеспечение условий проведения эксперимента и выделение основных критериев определяющих профессиональное и личностное самоопределение у детей дошкольного возраста.

2 этап – основной (июль 2011 г. – октябрь 2012 г.). Цель: активация профессионального и личностного самоопределения у детей старшего дошкольного возраста.

3 этап – обобщающий (ноябрь 2012 г. – 2013 г.). Цель: проанализировать и обобщить полученные в ходе исследования промежуточные и конечные результаты.

Основной этап нашего исследования предусматривал проведение констатирующего и формирующего экспериментов, обработку и анализ эмпирического материала, проверку в ходе эксперимента основных положений гипотезы о том, что применение профессионально-ролевой игры позволяет формировать и развивать индивидуально-психологические основы эффективного профессионального и личностного самоопределения и саморазвития детей старшего дошкольного возраста. Констатирующий эксперимент проводился по идентичной схеме в контрольной и экспериментальной группе, формирующий эксперимент – только в экспериментальной группе.

Для реализации поставленной цели был использован широкий спектр эффективных методов и приемов, среди них, в качестве диагностики, применялись следующие: профориентационный опросник, составленный по принципу дифференциально-диагностического опросник (ДДО) Е.А. Климова; методика «Выбор роли содержащийся в игре»; методика исследования самооценки личности де-

тей дошкольного возраста, составленная по принципу методики исследования самооценки личности Дембо-Рубинштейн; анкета «Представления детей дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых»; анкета для родителей «Профессиональное и личностное самоопределение детей дошкольного возраста».

Основными критериями, по которым нами определялась эффективность сформированности профессионального и личностного самоопределения у детей старшего дошкольного возраста выступают:

1. Представления детей дошкольного возраста о профессиональной деятельности взрослых, о содержании профессиональной деятельности взрослых и их профессиональных действиях. (Овладение основными смыслами человеческой деятельности; осознание значимости общественно полезного труда; знания о разнообразных профессия, орудий труда; описание процесса труда и выделение качеств, необходимых людям разных специальностей).

2. Устойчивость выбора в рамках определенных групп профессий (Человек – Человек, Человек – Техника, Человек – Знак, Человек – Художественный образ, Человек – Природа) – устойчивый выбор ребенком интересующей его сферы профессиональной деятельности на основе активного участия в сюжетно-ролевой игре.

3. Профессиональная направленность – система устойчиво характеризующих побуждений ребенка (что хочет, к чему стремится, чего избегает), ориентировка в знании своих интересов, желаний, склонностей.

4. Самооценивание (самооценка). Форма проявления самосознания, благодаря которому осознаются, соотносятся, осмысливаются и переживаются не только отдельные элементы сущностных сил и требования, предъявляемые к ребенку отдельными сферами жизни, жизнедеятельности в целом, но подвергается личностной переработке и переживанию все его бытие. Самооценка является важным фактором, поскольку отражает уверенность человека в своих профессиональных и личных силах, его самоуважение и адекватность происходящего.

5. Родительская оценка уровня сформированности представлений детей о профессиональной деятельности взрослых.

Выявленные критерии позволили объективно оценить эффективность сформированности профессионального и личностного самоопределения у детей дошкольного возраста.

Для статистического анализа данных и проверки основной гипотезы мы использовали U-критерий Мана-Уитни. По результатам проведенного исследования было установленно, что между контрольной и экспериментальной группой существуют значимые различия по фактору профессиональное и личностное самоопределение у детей старшего дошкольного возраста. Эта возникшая динамика дала нам возможность говорить о том, что выбранный метод (профессионально-ролевая игра) позволяет формировать и развивать профессиональное и личностное самоопределение у детей старшего дошкольного возраста, а также позволяет нам рекомендовать развивающую программу «Личностное и профессиональное самоопределение в дошкольном возрасте посредством профессионально-ролевой игры» для использования в практике детского сада педагогом-психологом.

Таким образом, можно констатировать, что работу по активации профессионального и личностного самоопределения необходимо начинать в дошкольном возрасте, когда происходит активное формирование личности, и когда дошкольник как развивающийся субъект труда осваивает, преимущественно в профессионально-ролевых играх, содержание основных видов профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1995. – 411 с.

2. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовников Н.О.* Профориентология: Теория и практика. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. – 192 с.

3. *Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю.* Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Академия, 2003. – 480 с.

УДК 37

Большакова Татьяна Юрьевна
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
Bolshakova64@eandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АВТОРСКОЙ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПРАКТИКИ Е.В. ЧЕСТНЯКОВА В СОЦИАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье исследуются особенности авторской интегративной практики, осуществляемой в учреждениях дополнительного образования детей, основанной на педагогических идеях и основополагающих, системообразующих принципах воспитания Е.В. Честнякова.

Ключевые слова: *авторская интегративная практика, духовно-практическая деятельность.*

Анализ и обобщение научной литературы, наш многолетний практический опыт, позволили сделать предположение о том, что наибольшей результативности использования духовно-практической деятельности как средства социального воспитания удается достичь, опираясь при ее конструировании на *авторскую интегративную художественную практику*.

В широком смысле под интеграцией (от лат. integratio – соединение, восстановление) понимается объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости (В.В. Краевский, А.В. Петровский, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, и др.). В нашем случае процесс интеграции включает в себя объединение в единое целое ранее разрозненных художественных практик школьника, что обусловлено целостностью художественного творчества, основанной на нерасчлененности образного мышления. Расчленение же художественной деятельности, выявление ее структурных элементов, напротив, лишает ребенка понимания целостности искусства, а, как следствие, и целостного восприятия мира.

Иллюстрацией данного утверждения является авторская интегративная практика Е.В. Честнякова-художника. Жизнедеятельность Е.В. Честнякова отражает все богатство социальности, высшим проявлением которого является духовность, поиск смыслов и рефлексия.

По мнению исследователей, Честняков – это человек, выбравший не только дело, но и идею, человек со смыслом. Его многогранным талантом создана уникальная система эстетического, нравственного плана, способствующая выражению духовной сущности человека, содействующая познанию человеком себя в условиях утраты идеи целостности мира, предоставляющая возможности его одухотворения, художественно-творческого преображения. Тем не менее, педагогический аспект, идеи и основополагающие, системообразующие принципы воспитания Е.В. Честнякова используются в практике социального воспитания школьников в настоящее время в значительной степени стихийно.

Цель по Честнякову – это ребенок. Идея принятия ребенка как данности изначально заложена в творчестве Е.В. Честнякова: «И славы не нужно, / И мнения в мире людей, / И мила мне одна лишь улыбка детей…» [1]. В поэтическом обращении «дети светлые» звучит призыв признать ребенка как личность со своей историей жизни, особенностями и уровнем развития. Эти строки становятся поводом к размышлению о том, что при восприятии ребенка нужно опираться на наличные достоинства личности, исходя из того, что в малом или большом эти достоинства есть у каждого ребенка.

Размышляя о незавершенностичеловека, открытости личности к постоянным изменениям и поиску смыслов человеческого бытия, Честняков пишет: «Человек приходит на землю, чтобы совершенствоваться самому и создавать красоту вокруг себя» [1]. Каждый человеческий индивид – это, прежде всего, отдельный самобытный мир, который, будучи включен в ту или иную социальную структуру, должен сохранить при этом свою относительную самостоятельность. Главное, считал Ефим Васильевич, – помочь ребенку обрести смысл своего учения. «Гляди вперед и покажи свои грезы… и по красоте твоих грез ты займешь свое место…» [1]. По мнению Честнякова, у человека должно выработаться «свое мироощущение… критическое отношение к жизни во всей ее сложности». Эти слова звучат у него как призыв поддерживать в растущем человеке становление проявлений индивидуального, уникального, неповторимого, особенного.

Идея творчества, а не шаблона в воспитательном процессе, озвучивается Честняковым следующим образом: «Труд готовый не бери, / свой как новое дари…». Честняков-педагог в совместной с детьми деятельности старается избегать унылого однообразия и формализма: «…в шаблонах теряется интерес новизны. Оригинальное есть самобытное». Именно по способности человека мечтать и фантазировать, искать воображаемое в жизни, создавать в действительности, по мнению Ефима Васильевича, определяется жизненная активность и духовная наполненность человека. Честняков пишет: «Ребятишек, малолетков надо приохочивать к искусству-то! Для них надо творить, чтоб не в грубости непосильной росли они, а одухотворенно смотрели на жизнь» [1]. В этих словах Ефима Честнякова заключены и его воспитательная програм-

© Большакова Т.Ю., 2013

ма, и ключ к особому живописному стилю, и «бесхитровой» простоте его словесности, сказочности его живописного стиля (В.Я. Игнатьев).

Именно искусству, по мнению Честнякова, свойственно познавать и образно отражать действительность в ее целостном, синтезированном виде, не расчленяя ее на отдельные познаваемые сегменты и объекты. Детская психология сохраняет синкретическое мышление, утрачиваемое человечеством в целом. Так, например, игра сопровождается словом, звуком, зрительными символами. Продукты своего творчества ребенок стремиться использовать синтетически, вводя, сделанную им вещь в игру со словами и музыкальным оформлением. Стремясь найти кратчайший путь к уму и сердцу каждого ребенка, Ефим Васильевич предпринимает попытку создать «деревенский театр» нового типа, в котором объединены в единый ансамбль или художественное целое различные изобразительные, зрелищные искусства, фольклор, народные обряды, обычаи, литература. Сам Честняков выступает в роли автора текста, сценариста, режиссера, актера, художника-декоратора.

Авторская интегративная практика в контексте идей Честнякова позволяет обнаружить и разрешить противоречия творческой самореализации личности, противоречия между накопленным обществом педагогическим опытом и конкретными формами его индивидуально-творческого присвоения и развития. Необходимо отметить, что феномен авторства (от лат. auctor – создаватель чего-либо) в широком смысле понимается как неповторимость творческой инициативы, индивидуальных усилий и стиля создателя (творца) культурных ценностей (С.С. Аверинцев, А.П. Огурцов, М.К. Петров и др.). Согласимся с Б.В. Куприяновым, выделяющим в педагогике два типа авторства, основанного на различной предметности: 1) авторство педагога; 2) авторство школьника [2].

Педагог выступает в качестве автора мероприятия, методической разработки, авторской программы, авторской системы работы, преобразовывая, интерпретируя ценности культуры, что определяется как его личными особенностями, так и характером его деятельности. Деятельность педагога в контексте авторства рассматривается нами как целенаправленная, организованная деятельность, направленная на становление индивидуальности ребенка, восхождение его к культуре современного общества, мировой культуре через включение в культуру своего народа.

Авторская интегративная практика школьника осуществляется через авторство поступка, выбора, создание авторского художественного проекта и является составной частью процесса социализации, т.е. «усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм» [4, с. 3]. В результате реализации авторской интегративной практики осуществляется развитие школьника, проявляющееся в способности жить и активно участвовать в общественной, производственной и культурной жизни; способности сознательно строить свою жизнь, достойную Человека, строить новый образ себя, который бы включал идею Культуры и Других как равноценные в отношении к идее «Я» [5].

Педагогические идеи Е.В. Честнякова отражены в следующих принципиальных установках, имеющих определяющее значение для реализации авторской интегративной практики в учреждении дополнительного образования детей:

– принцип народности, согласно которому народная культура воспитания представляет собой основу всякой культуры;

– принцип поликультурности содержания духовно-практической деятельности, включающей авторское прочтение народной культуры, классическое и современное искусство;

– принцип синкретичности (нерасчлененность, слитность) искусства (живое слово, живопись, скульптура, музыка, поэзия).

Анализ педагогических идей Е.В. Честнякова позволяет выделить, как наиболее значимые, следующие элементы воспитания: природа, традиции, быт, игра, живое слово, искусство, общение, общее дело, религия, пример-идеал (личности-символы, события-символы, идеи-символы).

Содержанием духовно-практической деятельности как средства социального воспитания выступает «могучая универсальная культура» (народная культура, классическое и современное искусство), которая является определяющим фактором формирования гуманистической личности. Освоение культуры индивидом в традиции Е.В. Честнякова понимается нами как проблема изменения самого человека, его становления как творческой личности, способной вносить в нее нечто принципиально новое, «не шаблонное», т.е. личности, способной становиться субъектом исторического творчества.

Наш многолетний опыт использования идей Е.В. Честнякова в педагогической практике позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, ряд идей Е.В. Честнякова, например, таких как идея создания идеального общества, идеального образовательного учреждения можно отнести к разряду социально-педагогических утопий. Многие из них принадлежали и принадлежат будущему, выступая в качестве социального идеала. В настоящее время творчество Е.В. Честнякова является утопическим измерением наличного социального мира и действительного бытия, а его идеи о всеобщем изменении и развитии, упорядоченности и гармонии составляют плодотворную основу для теоретических поисков и практических разработок педагогов нынешнего и последующих поколений.

Во-вторых, реализация его педагогических идей в принципе осуществима при условии, когда в от-

дельном образовательном учреждении возможно существование традиции свободного образования и спонтанных педагогических инициатив «снизу». Если же эта традиция отсутствует, то модель оказывается в принципе нереализуемой в ближайшую перспективу. И она действительно будет утопичной. Возможность реализации идей Честнякова в педагогической практике делает их утопически-реалистичными, что дает надежду сделать образование действительно свободным и увлекательным, гуманистичным и экологичным.

Библиографический список

1. *Игнатьев В.Я.* Ефим Васильевич Честняков. – Изд-во «Теза», 1995. – 127 с.

2. *Куприянов Б.В.* Авторские лагеря Костромской области: прогноз пессимистический // Народное образование. – 2008. – № 3. – С. 64–69.

3. *Куприянов Б.В.* Теория и методика социального воспитания школьников в учреждениях дополнительного образования детей. – Кострома: КОИРО, 2009. – 424 с.

4. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика. – М.: Академия, 2005. – 200 с.

5. *Розин В.М.* Человек культурный. Введение в антропологию. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 304 с.

6. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Г. Крылова, О.В. Миновская; под ред. А.В. Мудрика. – М.: Академия, 2004. – 240 с.

УДК 37.018

Хахина Нэлли Владимировна
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
Inf_service@ksu.edu.ru

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ, КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКА

Рассмотрены вопросы состояния общества подростка, которые не подлежат сомнениям социально-неустойчивыми, нравственно неподготовленными и не защищенными его правами. Современные подростки испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Они проявляются в отсутствии у большинства базовых ценностей – смысла жизни, понятие о жизни, духовность, патриотизм. Именно семейное воспитание формирует у подростка понятие основных жизненных ценностей.

Ключевые слова: *Семья, семейные ценности, семенные традиции.*

Процесс формирования ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности. Подростковый возраст относится к критическому периоду психического развития. Остро протекающий психический перелом обусловливает его исключительную сложность и противоречивость, причем противоречивый характер проявляется не только в физическом развитии, но и в развитии интеллекта, а так же социальном развитии. Семья же в данном случае может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания.

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, в которой отражается самобытность данной культуры. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации ему «транслирует» именно общество, исследование системы ценностных ориентаций личности представляется особенно актуальной проблемой в ситуации серьезных социальных изменений, когда отмечается некоторая «размытость» общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются порушенными, исчезают социальные структуры норм. Так как семья является отражением общества, можно сказать, что именно семейное воспитание и семейные ценности оказывают серьезное влияние на формирование личности.

В кризисные периоды состояния общества подростки оказываются, как отмечают ученые – самыми социально неустойчивыми, нравственно неподготовленными и не защищенными. Современные подростки испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций. Прежде всего, он проявляется в отсутствии у большинства из них базовых ценностей – смысл жизни, понятие о жизни, духовность, патриотизм и многое другое. Семья же в данном случае может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Именно семейное воспитание формирует у ребенка понятие основных жизненных ценностей. То, что ребенок в детском возрасте приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него людей в семье не относится к ребенку лучше, не любит его и не заботится настолько о нем. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Семья – основная ячейка общественной жизни. От того, как она функционирует, зависит не только развитие и воспитание детей, но и хорошее самочувствие и счастье детей и родителей [1, с. 102].

© Хахина Н.В., 2013

Семья – важнейший из феноменов, сопровождающий человека в течение всей его жизни. Значимость ее влияния на личность, ее сложность, многогранность и проблемность обуславливают большое количество различных подходов к изучению семьи, а также определений, встречающихся в научной литературе [2, с. 21–22].

Целью семейного воспитания должно являться формирование таких качеств в личности, которые помогут достойно преодолеть трудности и преграды, встречающиеся на жизненном пути.

В истории развития общества проблема влияния семьи на воспитание детей далеко не всегда решалась однозначно. Так, древние римляне считали, что только семья должна и может дать хорошее воспитание. А древние греки отдавали преимущество школе. Древний философ Платон, вслед за Сократом считал, что истинное воспитание ребенок сможет получить только в государственных школах, куда нужно отправлять детей с семилетнего возраста.

В средние века, когда церковь имела сильное идеологическое влияние, считалось, что только в монастыре, в церковной или монастырской школе дети могут получить хорошее воспитание.

В восемнадцатом и начале девятнадцатого века меняется взгляд на организацию воспитания. И.Г. Песталоцци ратовал за рациональное воспитание детей в семье. Он идеализировал мелкобуржуазную семью и утопически мечтал через семейно-трудовое воспитание оздоровить человечество.

Во все времена в семьях всех сословий традиционно проявлялась большая забота о воспитании детей. В народе чаще всего воспитание строилось по принципу «делай как я», то есть в основу семейного воспитания был положен авторитет родителей, их дела и поступки, семейные традиции. В качестве образца, в первую очередь, выступал отец, глава семьи. Его пример, как правило, был образцом поведения для мальчиков, девочки же чаще учились у матери. Такой тип воспитания встречался в крестьянских семьях.

А вот в дворянских и состоятельных семьях воспитанием занимались кормилицы и няни, приставленные к маленькому ребенку в услужение. Они прививали любовь к родному краю, родной природе, русской речи, передавали вместе с народными песнями представления о правде, о справедливости, о чести и достоинстве.

Революционеры-демократы, такие как В.Г. Белинский, А.И. Герцен, Н.Г. Чернышевский говорили, что воспитание детей должно осуществляться в семье и школе. При этом особую роль они отводили матери. Ее образованию и культуре. В.Г. Белинский считал, что задача общечеловеческого воспитания лежит не только на обществе в целом, но и на семье и родителях. Именно семейное воспитание и семейные ценности должны развивать в детях общественные интересы и стремления. Ведь именно семья является устойчивой системой взаимоотношений выполняющих определенные функции.

До Второй мировой войны в России преобладала патриархальная семья, которая характеризуется преобладанием мужчины в доме и подчинением ему всех остальных членов семьи. В послевоенные годы, начиная с конца 40-х годов до 80-х, доминирующей стала детоцентристская семья, в которой очень большое значение придаётся благополучию детей и сохранению брака в интересах детей. Совсем недавно в последние десятилетия возникла супружеская семья, в которой доминируют равноправные отношения, стабильность брака зависит от желаний и качества отношений между супругами. Экономическая самостоятельность женщин, повышение их социального статуса неизбежно предполагает иной – партнёрский тип супружества. Многие исследователи отмечают изменение функций семьи в сторону её большей психологизации и интимизации. В 20-м веке произошёл переход от брака по расчёту или обязанности к браку по любви. С одной стороны, как отмечает И.С. Кон – это огромное достижение человечества, но с другой стороны, такой брак предполагает большую частоту расторжения браков по психологическим мотивам, таким, например, как «несходство характеров», что ведёт к меньшей устойчивости браков. Как отмечает Кон, главная тенденция, лежащая в основе всех этих процессов – изменение ценностных ориентаций, в центре которых ныне стоит не семейная группа, а индивид.

Впервые о «семейных ценностях» заговорили в 1966 году, на пике молодежной культуры в «горячие 60-е», когда с ним связывали понятие «культурной войны» по отношению к тем альтернативам существующим ценностям, которые утверждали молодые бунтари.

Рассмотрим что же такое ценности.

Ценность – важность, значение. Под этим подразумеваются духовные ценности, культурные ценности, материальные ценности [3, с. 861].

Ценность – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях. Различают материальные, общественно-политические и духовные ценности; положительные и отрицательные ценности [4].

Ценности можно поделить на материальные и духовные. И те и другие могут являться семейными, если защищаются и отстаиваются её члена-

ми. Ценности духовные это объединяющие идеи. Это то, ради чего семья в принципе существует. Это не просто общая точка зрения на одни и те же вопросы, но и стремление отстаивать эту точку зрения, защищать её [5, с. 49].

К духовным семейным ценностям относится и семейные традиции, семейные устои.

Семейные традиции – это обычные принятые в семье нормы, манеры поведения, обычаи и взгляды, которые переходят из поколения в поколение [6, с. 81].

Существует еще и такое понятие как *семейный уклад*. Где начинаются и заканчиваются границы ответственности мужа, жены, старшего сына, дочери? Как поддерживаются отношения с бабушками и дедушками и какую роль они играют в воспитании своих внуков? Каков принцип наследования имущества и многое другое. Все это называется семейным укладом.

С течением времени ценностные ориентации изменяются, они подвержены влиянию быстрых темпов развития общества. При современном ритме жизни, мы забываем о, казалось бы, простых, но в то же время очень важных вещах, теряем то, что веками закладывалось нашими предками. Мы разучились любить, мы разучились ценить, отдав приоритеты материальной стороне жизни. Необходимо отметить, что именно семейные ценности являются важнейшим фактором воспитания и формирования личности.

На всех этапах развития ребенка в семье как на него самого, так и на его родителей оказывают постоянное воздействие различные факторы социальной среды. Одни из них оздоровляют воспитательную функцию семьи, другие оказывают на нее дестабилизирующее воздействие, создавая различные проблемы для семьи, ее членов и окружения.

Рассмотрим что же относится к таким факторам.

1. *Образ мыслей семьи*. Фактор отражает социально-психологический аспект образа жизни семьи и имеет свои особенности. Во-первых, вся система ценностей, установок, потребностей и мотивов семьи ориентирована на реальные возможности ее жизнеобеспечения. Образ мыслей семьи во многом определяется условиями жизни. Во-вторых, сформированная со временем способность адаптации целей, установок, ценностных ориентаций семьи к реалиям внешней жизни, влияющих на психику каждого ее члена. В-третьих, готовность к различного рода жизненным изменениям, профессиональной деятельности обоих супругов [7, с. 21].

2. *Образ общения семьи*. Этот фактор также отражает социально-психологический аспект образа жизни семьи. У него есть свои особенности:

– особая межличностная коммуникативность, имеющая особую значимость в силу личностно-интимного значимого характера общения;

– открытость семейной коммуникации социальной среде обитания, выраженность собственных семейных интересов;

– неформальность отношений между членами семьи;

– особая развитость таких механизмов, как эмпатия, идентификация, педагогическая рефлексия;

– особая значимость отношений с родителями [7, с. 21].

3. *Отношение социальной среды к семье*. Данный фактор неоднозначен, нередко характеризуется противоречивостью, а порой и неадекватностью реальных притязаний и ожиданий [7, с. 21].

В одних случаях, у ребенка формируется уверенность в возможности решения сложных жизненных задач, а в других – неуверенность в себе, своих родителях.

4. *Традиции нации, народности, места проживания семьи*. В такой стране, как Россия, где проживает свыше 100 национальностей, членам семьи приходится приобщаться к особенностям культуры, нравов, обычаев, языка, наречий различных наций и народностей. Традиции семьи, края (места) жительства семьи усваиваются в виде представлений об общечеловеческих ценностях, правилах и нормах поведения. Родители и дети, сохраняя общие черты культуры своей нации, народности, усваивают отчасти духовные ценности национальной социальной среды [7, с. 22].

5. *Традиции семьи*. Представляя культурное наследие, нормы и правила поведения выступают одним из средств формирования у детей высоких нравственных качеств [7, с. 22].

6. *Интеллектуальный уровень учащихся школы, группы, класса, в которой учится ребенок*. Этот фактор неоднозначен, и диапазон его проявления довольно широк. От него во многом зависит успех воспитания, который не определяется в абсолютных величинах, а всегда оценивается с помощью сравнения.

Познание рассмотренных выше общих факторов позволяет воссоздать психологическую атмосферу воспитания детей в семье.

Исследования показывают, что конструктивность воспитательного процесса в семье в большей мере определяют частные факторы. В их числе можно выделить следующие:

– представления родителей об эталоне воспитанной личности. С эталоном воспитанной личности многие родители связывают не столько цельный образ – разносторонний профиль личности, сколько различные обобщения определенных качеств. Причем предпочтение отдается группе нравственных качеств. Имея общее представление о воспитании детей, родители более обстоятельно познают его содержание чаще намного позднее рождения ребенка. В таком случае эталон воспитанной личности представляется родителям нередко

как проекция опыта собственного воспитания. Данный эффект определяет все последующее развитие знаний, отношений и установок родителя на процесс воспитания;

– педагогическая культура общения родителей. Она предполагает усвоение системы знаний и навыков тактичного поведения в различных ситуациях, наличие у людей знания о психологических последствиях для другого человека той или иной формы поведения;

– мотивы рождения ребенка. Каждая нормальная семья рано или поздно стремится осуществить важнейшее свое предназначение – рождение и воспитание одного или нескольких детей. Однако к такому решению супруги приходят, руководствуясь собственными многообразными мотивами: стремление стабилизировать отношения между собой; действовать как все; рассматривают воспитание наследника как цель жизни; желание не выделяться среди других; стремление обеспечить себе беззаботную старость; возможность получения дополнительных льгот; желание удостовериться в своих способностях; стремление привязать жену к дому. Доминирующая мотивация рождения ребенка определяет последующее отношение родителей к воспитанию;

– установки супругов на воспитание детей. Представляя своего рода готовность действовать тем или иным образом, они указывают, что каждый из супругов не только отражает окружающую действительность, но и эмоционально переживает ее, осмысливает и предпринимает определенные действия для воплощения ее требований в психических свойствах и качествах ребенка. Они обозначают субъективные ориентации индивидов как членов малой социальной группы по отношению к тем или иным объектам, людям, ценностям, обусловливающим определенные (нравственные, этические, физические, половые, правовые и др.) нормы поведения своих детей;

– уровень притязаний родителей по отношению к ребенку. Под этим понимается уровень сложности воспитательных задач, выбранных супругами, на осуществление которых они претендуют. Это конкретный результат, который родители собираются получить, приступая к воспитанию дочери или сына. Уровень притязаний зависит от сопоставления результатов воспитания ребенка с нормативными достижениями референтной личности, от самооценки и личностных особенностей [7, с. 22–23].

Кроме вышеназванных частных факторов воспитания, существуют и такие, как:

– преобладающие в семье настроения;

– индивидуальные способности супругов к воспитанию детей;

– склонность родителей к эмоциональной разрядке и юмору;

– тип личности и поведения родителей.

Таким образом, мы можем сделать следующий вывод: Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Именно в семье ребенок должен получить настоящую любовь и заботу, чувствовать себя защищенным. Родителям необходимо осознавать ответственность, которую они несут за формирование ребенка как целостной личности.

Подростковый возраст является одним из наиболее сложных периодов. Изменяются интересы, взгляды на окружающий мир и на себя. Меняется мировоззрение. Дети в этом возрасте наиболее восприимчивы и чувствительны ко всему, что их окружает, поэтому необходимо, чтобы именно в данный период ребенок рос и воспитывался в благоприятной семейной атмосфере. Родители, в данный период, наиболее внимательно должны подходить к воспитанию ребенка.

Именно ценности семьи играют огромную роль в воспитании подростка. Наиболее эффективными в воспитании являются такие ценности как: духовные, культурные и нравственные. Именно они помогают сформировать у подростка правильные взгляды на жизнь.

Библиографический список

1. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.

2. *Шнейдер Л.Б.* Семейная психология. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.

3. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.

4. Советский энциклопедический словарь / под редакцией А.М. Прохорова. – 4-е изд. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://alcala.ru/entsiklopedicheskij-slovar/slovar-TS/77743.shtml

5. Феминология. Семьеведение / ред. Л.Т. Шинелева. – М.: Союз, 1997.– 287 с.

6. Методы системного педагогического исследования / под ред. Н.В. Кузьминой. – М.: Народное образование, 2002.– 208 с.

7. *Торохтий В.С.* Психология социальной работы с семьей. – М.: Центр социальной педагогики, 1996. – 218 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 376.2

Сажнева Елена Викторовна
кандидат педагогических наук
Астраханский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
Astrelvik@mail.ru

МЕТОДИКА КОМПЛЕКСНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ В СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЕ

В данной статье представлены результаты многолетних исследований в поисках путей повышения эффективности занятий физической культурой со школьниками, имеющими отклонения в состоянии здоровья. По мнению авторов, использование разработанной методики педагогического контроля, для данного контингента, будет содействовать более результативной работе преподавателей по разностороннему развитию детей данной подгруппы и повышению мотивации учащихся к занятиям физической культурой.

Ключевые слова: *физическая культура, специальная медицинская группа, педагогический контроль, методика тестирования, младшие школьники.*

Практическая реализация задач здоровьесберегающих технологий обучения и формирования культуры здорового образа жизни имеют первостепенную важность, особенно в современных условиях тенденции ухудшения состояния здоровья подрастающего поколения (Л.Б. Дыхан, 2005; С.И. Изаак, 2006; В.С. Кузнецов, Г.А. Колодницкий, 2003). По мнению многих авторов (В.С. Бакулин, 1998; А.Г. Хрипкова, 1982; Т.Е. Виленская, 2005; В.К. Бальсевич, 2006; Ю.Ф. Курамшин, 1998, Н.И. Дереклеева, 2004) формы, предлагаемые для проведения физической культуры в специальной медицинской группе школ (А.А. Никифоров, 2005; И.Н. Тимошина, 2007), носят щадящий характер, что значительно тормозит развитие многих физических качеств ослабленных детей.

Современные методы работы специальной медицинской группы не решают всего спектра ни оздоровительных, ни образовательных задач (А.Н. Беляев, 2000; А.С. Солодков, 2001; С.П. Евсеев, 2003; Ю.А. Ямпольская, 2004; В.Р. Кучма, 2005). Усовершенствованная методика комплексного тестирования позволит повысить оздоровительный эффект занятий физической культурой, качество учебно-воспитательного процесса, улучшит соматическое здоровье и физическую подготовленность детей младшего школьного возраста с отклонениями состояния здоровья.

Целью нашего исследования было изучить особенности и выявить эффективность организационных форм, содержания и методики педагогического контроля в процессе физического воспитания младших школьников СМГ в средних образовательных школах (СОШ) и оздоровительных центрах (ОЦ). А также обосновать и разработать комплексную батарею тестов, характеризующую и оценивающую уровень функционального состояния и физической подготовленности младших школьников с учетом патологических и возрастных особенностей, а также оценивающую эффективность процесса физического воспитания младших школьников в СМГ.

Объектом исследования выступил процесс физического воспитания младших школьников специальной медицинской группы (СМГ). А предметом исследования стали средства, методы и формы организации педагогического контроля младших школьников, отнесенных по состоянию здоровья к СМГ в процессе физического воспитания.

При исследовании особенностей методик построения и организации занятий ФК с младшими школьниками СМГ в 22 школах г. Астрахани были выявлены следующие направления:

– 42,9% школы, где уроки ведут учителя физической культуры в рамках общешкольной программы с облегченной нагрузкой;

– 33,3% школы, где уроки проходят на базе оздоровительных школьных центров (ОЦ) врачами или методистами ЛФК;

– 23,8% школы, где система физического воспитания ослабленных детей отсутствует.

Анализ научной литературы по данной тематике и результаты исследования методических особенностей занятий физической культурой в СМГ МОУ г. Астрахани свидетельствуют о том, что единой и четкой программы обучения детей в СМГ на сегодня не существует. Предлагаются лишь различные методики комплектования групп, определяются ограничительные нагрузки, щадящий двигательный режим для групп различных нозологий. На практике занятия с детьми, имеющими отклонения, проходят однообразно и неэмоционально, что снижает заинтересованность в уроках физической куль-

© Сажнева Е.В., 2013

турой, особенно у мальчиков. Наши наблюдения показали, что снижение мотивации у всех обследованных детей 10–11 лет повлекло ухудшение результатов на занятиях физической культуры. Практически полностью отсутствует развитие физических качеств, не используются аэробные нагрузки. Врачебно педагогический контроль носит формальный характер. Все вышеизложенное говорит о необходимости дополнить программу физического воспитания бóльшим видом разнообразных упражнений, а также подвижных и спортивных игр.

По нашему мнению одной из основных задач занятий физической культурой в СМГ с больными детьми должна стать профилактика гипокинетического синдрома или устранение его проявлений. Это возможно лишь при применении самого широкого и разнообразного по составу средств методов физической подготовки способных воздействовать на развитие всех физических качеств. При этом обязательно методика занятий должна быть индивидуализирована с учетом патологического процесса.

Нами была сформирована шкала оценочных критериев, позволяющая оценить всестороннее развитие двигательных качеств, а также физическое и функциональное состояние организма ребенка, на основании чего производилась оценка эффективности применяемых методик развития в процессе физического воспитания младших школьников СМГ (табл. 1).

Для разработанного комплекса тестов были рассчитаны нормативные показатели уровня физической подготовленности в зависимости от возраста и пола младших школьников, которые позволили объективно оценить эффективность занятий в СМГ, а также дифференцировать оценку физического развития каждого ребенка.

Нами была проведена апробация разработанной методики комплексного тестирования в процессе физического воспитания учащихся СМГ для подтверждения ее эффективности. Экспериментальную группу составили учащиеся СМГ 2 класса гимназии № 3 (ЭГ), контрольную – учащиеся СМГ 2 класса СОШ № 39 (КГ).

В начале года, в обеих группах, проводился первичный контроль в полном объеме предлагаемой батареи тестов. Результаты показателей физического развития и функционального состояния учащихся обеих групп по всем критериям не имеют достоверных различий ($P<0,05$).

На основании сопоставления и анализа полученных результатов с предложенными нормативами преподавателем экспериментальной группы проводилась коррекция методики программы обучения. Вносились изменения и дополнения в годовой календарно-тематический план.

В частности программа была дополнена комплексами на развитие гибкости, укрепление мышц спины и брюшного пресса, в подвижные игры включены элементы силовой подготовки и развитие координации, а также сделаны акценты на проведение комплексов дыхательной гимнастики. В контрольной группе такая работа не проводилась.

Таблица 1

Формирование оценочных критериев методики комплексного тестирования для младших школьников СМГ

Оценочный критерий	Тест
общей активной гибкости	наклон вперед из положения, стоя на краю возвышения
координационных способностей	челночный бег (3х10 м).
силы и выносливости мышц ног	приседания в индивидуальном темпе за 30с
силы мышц рук и спины	бросок набивного мяча(1кг) из положения, сидя на полу двумя руками из-за головы
динамико-силовой выносливости мышц брюшного пресса	поднимание туловища из положения лежа на спине, ноги полусогнуты и не закреплены
стабильности позвоночника и состояния «мышечного корсета»	удержание туловища в положении лежа на животе руки за головой
уровня силовой подготовки	динамометрия
развития дыхательного аппарата (проба Штанге)	время задержки дыхания на вдохе
уровня развития адаптационных резервов кардиореспираторной системы (индекс Руфье)	измеряется ЧСС в спокойном состоянии за 15с (P_1), затем после 20 приседаний в течение 30с измеряется ЧСС за 15с первой минуты восстановления (P_2) и за 15с второй минуты (P_3). Результаты подсчитываются по формуле: $ИР=\frac{4*(P_1+P_2+P_3)-200}{10}$ усл. ед.
состояния вегетативной нервной системы - симпатико- или парасимпатикотонии, что влияет на регуляторные и адаптивные возможности организма (индекс Кердо)	измеряется АД в спокойном состоянии. Результаты подсчитываются по формуле: $ИК=1-\frac{АД_{диастолич}}{ЧСС}*100$

В конце каждой четверти, в экспериментальной группе, проводилось дополнительное тестирование, включающее тесты, которые оценивали те физические качества, которые развивались в течение учебного процесса. И на основе результатов этих тестов также вносились коррективы и выставлялись четвертные оценки. Исключение составляет только первая четверть для начинающих заниматься в СМГ. Так как необходимо учитывать период адаптации и врабатывания для вновь прибывшего ребенка.

Второе полное обследование в экспериментальной группе проводилось в декабре. По количеству прироста результатов (в %) прослеживалась эффективность выполнения поставленных задач, вносились дополнительные корректировки программы обучения.

Третье, заключительное, обследование проводилось в конце учебного года в обеих группах. Оно позволило подвести итоги, оценить эффективность занятий и поставить итоговые оценки.

По результатам исследования было выявлено, что дети экспериментальной группы, чье развитие отслеживается и корректируется в течение всего года, превзошли своих сверстников из контрольной. Различия были статистически достоверны (P>0,05) по всем показателям кроме развития координации и ВИ Кердо. Так как развитие координации в СМГ СОШ изначально соответствует нормативным показателям. Улучшение показателя вегетативной нервной системы требует более продолжительного времени, так как прирост по данному показателю составил 9%. Средний прирост показателей в экспериментальной группе составил 22,1%, а в контрольной группе – 6,9%.

Частота проведения тестирования во многом определяется темпами развития конкретных физических способностей, возрастно-половыми и индивидуальными особенностями их развития. Так, для прироста показателей быстроты, выносливости и силы требуется несколько месяцев регулярных тренировок, а для получения прироста показателей гибкости и координационных значений всего 8–12 тренировок.

На основании проведенного нами эксперимента мы пришли к выводу, что тестирование целесообразно проводить 3 раза в год, в сентябре – первичное контрольное тестирование. В декабре – промежуточное, и в мае – итоговое тестирование.

Так как все базовые данные для определения показателей нормативных таблиц формировались на основе результатов тестирования детей со среднестатистическими данными, т.е. особой методики или специальных программ их развития до этого не использовалось, то вполне уместно, что при некоторой корректировке программ самими учителями показатели их учеников приблизились к предложенным нормам. Что и подтвердилось при итоговом тестировании в экспериментальной группе.

Разрабатывая оценочные критерии для младших школьников, занимающихся в СМГ, мы преследовали цель поднять их мотивационный уровень к занятиям физической культурой, увеличить заинтересованность в улучшении собственного физического состояния. Внести элементы соревнования в урок физкультуры. Тем самым поднять эмоциональный статус занятия. Для учителей использование данной программы педагогического контроля будет служить ориентиром в построении учебных планов, напоминать о необходимом включении в программу физического воспитания детей упражнений на развитие физических качеств и повышения уровня развития адаптационного потенциала и гемодинамических показателей.

Таким образом, используя данную методику комплексного тестирования, педагог может быть вполне уверен в правильности своих действий в условиях специальной медицинской группы. Подводя итоги тестирования, после определения средних показателей в каждой возрастной группе и сравнивая их с предыдущими показателями, педагог сможет сделать точные выводы об эффективности или недостатках своей работы, в планировании и построении программы дальнейшего развития тех или иных физических качеств ребенка.

Библиографический список

1. *Бакулин В.С., Грецкая И.Б., Хмелева С.Н.* Валеология: Ч. 1. – Волгоград: ВГАФК, 1998. – 69 с.

2. *Бальсевич В.К.* Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации: (Материалы к разработке национального проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006–2026 гг.) // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 5. – С. 2–6.

3. *Виленская Т.Е.* Функциональное состояние опорно-двигательного аппарата как одно из наиболее «слабых звеньев» у современных детей 7–10 лет // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 3. – С. 52–55.

4. *Дереклеева Н.И.* Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья: 1–5 классы. – М.: ВАКО, 2004. – 152 с.

5. *Дыхан Л.Б., Кукушин В.С., А.Г. Трушкин А.Г.* Педагогическая валеология: учебное пособие. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону, 2005. – 528 с.

6. *Евсеев С.П.* Теория и организация адаптивной физической культуры. – М.: Советский спорт, 2003. – 448 с.

7. *Изаак С.И.* Мониторинг физического развития и физической подготовленности: теория и практика. – М., 2006. – 196 с.

8. *Кузнецов В.С., Колодницкий В.С.* Методика обучения основным видам движений на уроках физической культуры в школе. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 176 с.

9. *Курамшин Ю.Ф.* Методы обучения двигательным действиям и развития физических качеств: теория и технология применения. – СПб.: ГАФК им. П. Ф. Лесгафта, 1998. – 76 с.

10. *Кучма В.Р., Баранов А.А., Л.А. Щеплягина Л.А.* Состояние здоровья детей как фактор национальной безопасности // Российский педиатрический журнал. – 2005. – № 2. – С. 4–7.

11. *Никифоров А.А.* Врачебно-педагогические аспекты организации и методики занятий со школьниками в специальных медицинских группах. – БелРИПКППС. – 2005. – 145 с.

12. *Солодков А.С., Есина Е.М.* Коррекция физического и функционального развития детей путем рационализации двигательного режима // АФК. – 2004. – № 3. – С. 18–22.

13. *Тимошина И.Н.* Показания и противопоказания по содержанию занятий по физической культуре в специальной медицинской группе // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 4. – С. 65–67.

14. *Хрипкова А.Г., Антропова М.В.* Адаптация организма учащихся к учебным и физическим нагрузкам. – М.: Педагогика, 1982. – 237 с.

15. *Ямпольская Ю.А.* Скрининг-оценка адаптационного потенциала растущего организма: «уровни здоровья» // Проблемы современной антропологии: сборник, посвящ. 70-летию со дня рождения проф. Б.А. Никитюка. – М.: Флинта: Наука, 2004. – С. 170–183.

УДК 378

Баранов Андрей Николаевич

Волжская государственная академия водного транспорта, г. Нижний Новгород

andrejbaranov1980@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

В статье автор рассматривает факторы, мотивы и организационно-педагогические условия самовоспитания студентов в процессе преподавания учебной дисциплины «Физическая культура».

Ключевые слова: *самовоспитание, физическая культура в вузе, развитие, факторы и мотивы самовоспитания.*

В современных социально-экономических условиях значительно повысились требования подготовки студентов в высшей школе по физической культуре. Не случайно в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» и в новых Федеральных государственных образовательных стандартах подчеркивается, что цель высшего образования – это подготовка высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, повышение научно-педагогической квалификации будущих специалистов. У студента должна быть сформирована устойчивая мотивация и потребность к здоровому образу жизни, физическому самосовершенствованию и самовоспитанию, приобретению личного опыта творческого использования средств и методов физического воспитания, что в свою очередь будет влиять на оздоровление нации в целом.

Вместе с тем в настоящее время, несмотря на важнейшую социально-экономическую роль физической культуры и спорта, 85% граждан Российской Федерации, в том числе 65% детей, подростков и молодежи, специально физической культурой и спортом не занимаются.

Для достижения поставленных целей необходимо развивать физкультурно-спортивное движение в стране, создавать сеть спортивных клубов, совершенствовать систему спортивных и физкультурных мероприятий, менять отношение студентов к здоровому образу жизни, физической культуре и спорту, что в целом будет способствовать их самовоспитанию и самосовершенствованию.

Исследование проблемы самовоспитания студентов вуза в процессе организации занятий по физической культуре позволило выявить трудности, с которыми они сталкиваются в этот период.

Л.И. Божович и Э. Эриксон выделяют:

– психологические, связанные с проблемой формирования временной перспективы;

– социальные, связанные с материальными проблемами, неясностью перспектив развития общества;

– трудности профессионального самоопределения, связанные с планированием профессиональных перспектив [1; 6].

В социально-психологическом плане студенчество по сравнению с другими группами населения отличается высоким образовательным и интеллектуальным уровнем, уровнем познавательной мотивации. По мнению И.А. Зимней, студенчество это социальная общность, которая характеризуется наивысшей социальной активностью, гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [2]. Именно в этот период жизни происходит максимальное развитие, как интеллектуальных, так и физических сил организма; процесс саморазви-

© Баранов А.Н., 2013

тия и самореализации выступает в качестве важнейшего стимула для самообразования и самовоспитания. Формирование самовоспитания личности человека происходят на протяжении всей жизни, но именно в вузе, как подчеркивает Е.Е. Сапогова, у зрелой личности совершается переход интеллекта на новую стадию развития, которая характеризуется способностью решать не только извне поставленные задачи, но и самому ставить проблемы. Интеллектуальное развитие в период студенчества происходит в тесной связи с формированием личности. При этом не только особенности личности влияют на процесс развития интеллекта, но и закономерности интеллектуальной сферы влияют на личностное развитие, поскольку обеспечивает выработку собственной мировоззренческой позиции [4].

По мнению И.Ф. Харламова, студенты начинают заниматься самовоспитанием, когда у них появляется способность к анализу и самооценке своих положительных свойств и качеств и возникает внутреннее влечение к собственному личностному развитию и совершенствованию [5].

Исследования ученых позволили выявить факторы, побуждающие студентов к самовоспитанию:

1. Требования, которые предъявляет общество к развитию личности, а так же те социальные идеалы, моральные образцы и примеры, которые увлекают и становятся для нее притягательными. Все это обуславливает необходимость содержательного раскрытия вопросов о том, каким должен быть человек в современном обществе, какими свойствами и качествами он должен обладать. Необходимо добиваться того, чтобы у каждого студента был свой любимый герой, жизнь и деятельность которого побуждала бы к подражанию, к личностному развитию и совершенствованию.

2. Важным стимулом самовоспитания являются притязания личности на признание своего достойного места в коллективе, в среде сверстников и сокурсников. Если эти притязания имеют здоровую моральную направленность, тогда следует их поддерживать. Нужно тактично отмечать положительные действия и поступки, поощрять их успехи, заботится о создании доброжелательного отношения к каждому члену коллектива. В то же время необходимо быть весьма осторожным в оценке тех или иных поступков и действий, которые могут ущемлять самолюбие студента и вызвать у него раздражение и противодействие.

3. Создание атмосферы определенной состязательности в учебной и внеучебной работе. В условиях созданных ситуаций происходит закрепление достигнутого успеха, и исправление собственных недостатков.

4. Важную роль в стимулировании самовоспитания играют положительные примеры, которые показывают сокурсники и преподаватели в общественной, нравственной и художественно-эстетической сферах. Это все вызывает подражание и стремление к личностному развитию.

5. Побуждают к активной работе над собой и самовоспитанию дискуссии на моральные темы, обсуждение в студенческом коллективе различных нарушений правил товарищества, дисциплины со стороны отдельных студентов [3].

Все эти факторы по-разному влияют на самовоспитание студентов, тем не менее, в своей совокупности они побуждают студентов к стремлению и потребности в работе над собой.

Проведенное нами анкетирование студентов показало, что основными мотивами занятий по физической культуре с целью совершенствования и саморазвития выделяют следующие:

– осознанный выбор профессии и желание самосовершенствоваться в профессиональных качествах – 57%;

– развитие физических, нравственных и волевых качеств – 52%;

– расширение своего кругозора – 45%;

– желание целенаправленно заниматься самовоспитанием, с целью устранения негативных черт характера – 42%;

– желание утвердиться в коллективе сверстников – 38%;

– личный пример родителей, преподавателей, сокурсников – 15%.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотивы выбора занятий по физической культуре с целью самовоспитания у студентов разные. Они связаны с их личностными притязаниями и возможностями, с социальными требованиями общества и организационно-педагогическими условиями вуза, способствующих развитию самовоспитания студенты выбирают три, а то и четыре мотива для занятий физической культурой, что доказывает хорошо развитую мотивационную сферу личности.

Под организационно-педагогическими условиями понимается совокупность взаимосвязанных предпосылок, необходимых для создания целенаправленного учебно-воспитательного процесса.

В ходе опытно-экспериментальной работы были определены и апробированы организационно-педагогические условия, способствующие формированию готовности студентов непрофильного вуза к самовоспитанию. Среди них, выделим:

– организация учебного процесса в условиях технического вуза (передача знаний и умений, необходимых для самостоятельных занятий по физической культуре, вовлечение студентов в группы здоровья, умение работать с информационным материалом, и правильное изложение учебного материала преподавателем);

– создание образовательно-воспитательной среды вуза (благоприятные условия микроклимата студенческого коллектива, взаимоотношения преподавателя и студента в образовательном пространстве

вуза, личностные качества студента, организация встреч со знаменитыми спортсменами, встречи со студентами факультета физической культуры и педагогических училищ, кинофильмы о спорте);

– привлечение студентов к общественно-физкультурной работе, к спортивно-соревновательной деятельности учебного заведения, что позволяет приобретать им знания и навыки организаторской и соревновательной деятельности;

– привлечение студентов к исследовательской деятельности в области физической культуры и спорта и здорового образа жизни;

– развитие межличностного поля (влияние личности педагога и окружающих на студента других людей).

Как показали результаты исследования, на процесс самовоспитания студентов данные педагогические условия оказывают разное влияние. Так,

– организация учебного процесса в условиях технического вуза – 32%;

– благоприятные условия комфорта студенческого коллектива – 27%;

– взаимоотношения преподаватель-студент и наоборот – 22%;

– личностные качества – 17%;

– информационные – 8%.

Для повышения качества учебно-воспитательного процесса в вузе и совершенствование процесса самовоспитания студентов необходимо:

1. Равномерное распределение учебного материала (теоретического, практического, контрольного, методико-практического) на весь период обучения по данной дисциплине.

2. Включение в теоретическую подготовку вопросов связанных с организацией ЗОЖ, самостоятельной подготовки и вопросов ориентирующих студентов на физическое самовоспитание.

3. Учет индивидуальных особенностей развития и подготовленности студентов, а также уровень жизненных притязаний.

4. Использование индивидуального подхода в учебно-тренировочном процессе.

5. Вовлечение студентов в совместную работу по организации и проведении соревнований, праздников и др.

6. Вовлечение студентов в соревновательную деятельность (участие в соревнованиях на первенство вузов, города, области, России и др.).

7. Создание благоприятной среды на занятиях по физической культуре, способствующей самовоспитанию студентов.

8. Формирование умений и навыков физического самовоспитания.

9. Стимулирование мотивационной сферы студентов, используя новые мотиваторы для формирования готовности к физическому самовоспитанию.

10. Влияние личности преподавателя, его педагогического мастерства, спортивных достижений на развитие самовоспитания студентов.

Таким образом, проведенное опытно-экспериментальное исследование позволяет сделать вывод о том, что самовоспитанию студентов способствует умение использовать самовоспитание в собственной деятельности, правильное составление плана по самовоспитанию и саморазвитие личности преподавателя и студента. Также необходимо умение самостоятельно принимать решения, творчески подходить к постановке целей и задач, умение регулировать свое психо-эмоциональное напряжение, и умение адекватно оценивать ситуации и анализировать произошедшее.

Библиографический список

1. *Божович Л.И.* Проблема формирования личности: избранные психологические труды. – М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. – 352 с.

2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

3. *Прокопьев И.И., Михалкович Н.В.* Педагогика: Основы общей педагогики. Дидактика. – Мн.: Тетра Системс. – 2002. – С. 103–117.

4. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека. – М.: Изд-во «Аспект Пресс», 2005. – 460 с.

5. *Харламов И.Ф.* Педагогика. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

6. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс. – 1996. – 197 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

Крюкова Татьяна Леонидовна
доктор психологических наук, профессор
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
tat.krukova44@gmail.com

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ СИНДРОМЫ КОЛЛЕКТИВИЗМ / ИНДИВИДУАЛИЗМ КАК КОНТЕКСТ СОВЛАДАНИЯ СО СТРЕССОМ У РОССИЯН*

В статье приводятся данные теоретико-эмпирического исследования социокультурного контекста совладающего поведения, выраженного культурными синдромами коллективизма и индивидуализма. Приводятся результаты русскоязычной адаптации методики Сингелиса, Триандиса и др., измеряющей горизонтальный и вертикальный коллективизм / индивидуализм. Эмпирические данные, полученные в России как традиционно коллективистической культуре показывают психологические трудности россиян в переходе от ценностей и способов поведения, присущих коллективистической культуре к культуре индивидуалистической. Подтверждена гипотеза о том, что коллективизм и индивидуализм могут, хотя и неоднозначно, предсказывать выбор способов совладания со стрессом.

Ключевые слова: *регуляция поведения, культурный синдром, коллективизм, индивидуализм, социокультурный контекст, копинг-стиль.*

Изучая культурные различия в моделях субъективной культуры и социального поведения, мы присоединяемся к идее авторитетного американского исследователя кросскультурной психологии Гарри К. Триандиса о том, что существуют как элементарные, так и сложные характеристики культуры или социокультурного контекста. Элементы субъективной культуры – ожидания, убеждения, нормы, ценности и т.д., объединяясь и усложняясь, регулируют и наиболее сложное социальное поведение, включая коллективизм или индивидуализм (Триандис, 2011. Глава 6. С. 191–209). Понимание конструкта *индивидуализма-коллективизма,* предложено в межкультурной психологии Г. Хофстеде еще в 1980 году. Проделав большую работу – факторный анализ 116000 анкет, выявлявших ценностные ориентации сотрудников корпорации IBM более чем в 50 странах, он выделил четыре фактора, одним из которых оказался индивидуализм, понимаемый Хофстеде как «эмоциональная независимость индивидов от групп, организаций или других коллективов» (по Триандису, 2011. С. 197–198).

На наш взгляд, взаимосвязь коллективизма и индивидуализма с другими психологическими феноменами, в том числе, копингом как адаптивным социальным поведением субъекта является чрезвычайно востребованным знанием в динамичной современной российской культуре. Будучи на протяжении длительного времени коллективистической страной, Россия переживает сейчас глобальные изменения и находится на сложном этапе перехода от коллективизма к индивидуализму. Коллективизм и индивидуализм являются значимым социокультурным контекстом в психологических исследованиях, поскольку их можно использовать для предсказания и интерпретации культурных различий, не опираясь на стереотипы, частные сведения или впечатления, и кроме того, имеется согласие в концептуальном понимании этих культурных синдромов среди исследователей по всему миру (Мацумото, 2003).

За последние годы проведено большое количество сравнительно-культурных исследований индивидуализма и коллективизма, которые если теперь и рассматриваются на групповом уровне как ценности, то как «мета-ценности», включающие в себя широкий кластер убеждений и стереотипов поведения: более четко операционализированные ценности, например, ценности независимости и подчинения, нравственные нормы, обычаи, культурные скрипты и т.п. (Yeh, Kwong Arora, Wu, 2006). Чаще всего используется понятие *культурных синдромов* или более сложных систем регуляции социального поведения.

Основный смысл *индивидуализма* описывается как такое поведение, когда человек принимает решения и действует в соответствии со своими личными целями, предпочитая их целям общественным. «Я» определяется в индивидуалистических культурах как независимая, способная выжить вне группы единица, а индивиды – как базовые единицы социального восприятия. Индивидуалисты являются членами многих групп, но – за исключением нуклеарной семьи – слабо с ними идентифицируются и мало от них зависят. Группы, в свою очередь, оказывают слабое влияние на поведение индивидов. Смысл *коллективизма* – приоритет интересов группы над личными интересами: коллективист заботится о влиянии своих решений и действий на значимое для него сообщество. «Я» определяется с точки зрения группового членства, социальная идентичность является более значимой, чем личностная, а базовыми единицами социального восприятия являются группы (Д. Майерс, Д. Мацумото, Г.К. Триандис). Нередко с коллективизмом

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

 © Крюкова Т.Л., 2013

связывают резкое снижение уровня рационального восприятия окружающей действительности, внедрение в жизнь бессознательного (работы социологов – Тард, Лебон или психоаналитиков – Фрейд, Юнг и др.). В российской традиции эту проблему основательно проработал В.М. Бехтерев в своем рефлексологическом подходе. Юнг, в частности, характеризует I-ю мировую войну как «эпидемию безумия» и пишет, что войны и революции – это форма массовых психозов.

Вместе с тем индивид в коллективе способен па большее самопожертвование и самоотдачу, чем вне его. Коллективисты осознают себя членами меньшего количества групп, чем индивидуалисты, но связаны с ними более тесно. Они чувствуют себя вовлеченными в жизнь других людей, у них преобладают потребности помочь в трудную минуту, проявить привязанность, в ситуации выбора посоветоваться, даже подчиниться: говоря о связях между людьми, все это можно обобщить словом «заботливость». Чем больше заботы проявляет индивид по отношению к другим, чем больше связанным с другими он себя чувствует, тем большим коллективистом он является (Триандис, 2011). В свою очередь, группы оказывают сильное влияние на поведение индивидов. Наиболее значимыми признаются сообщества родственников, соседей, коллег, где люди связаны взаимными обязанностями и ожиданиями, основанными на их постоянном статусе. Это относится, прежде всего, к одному из двух выделяемых Триандисом типов коллективизма – *вертикальному коллективизму*, при котором акцентируется иерархия членов группы. Самоопределение в этом случае связано с особым местом в иерархии, а как физическое, так и социальное пространство рассматривается в терминах «почетное – менее почетное». Второй тип коллективизма – *горизонтальный* – делает акцент на взаимозависимости и единстве. Впрочем, строгая иерархия, характерная для вертикального коллективизма, часто сопровождается солидарностью лиц, занимающих различный статус (Singelis, Triandis и др., 1995). В коллективистических культурах групповые нормы являются более важным регулятором поведения, чем социальные установки. «Высоко оценивается «правильное поведение», «жизнь по обычаю», «как у людей», «по уставу» (Лотман, 1992. С. 296).

В настоящее время коллективизм и индивидуализм уже не рассматриваются в качестве взаимоисключающих полюсов теоретического континуума. Два культурных синдрома сосуществуют и в зависимости от ситуации более или менее ярко проявляются в каждой культуре, у каждого человека. В эмпирических исследованиях у одних и тех же людей по отношению к разным группам и в зависимости от целей взаимодействия были обнаружены обе ориентации (Singelis, Triandis и др., 1995). Дело в том, что поведение представителей коллективистических культур во многом зависит от того, с кем они взаимодействуют: так коллективисты обнаруживают описанные выше качества главным образом при контактах с членами своей группы, с членами других групп их поведение похоже на поведение индивидуалистов. В частности, стремление помогать другим или избегать конфликта есть отражение преданности группе и желания сохранить групповую гармонию. Среди чужих эти нормы не действуют (Майерс, 2007).

В стремлении объединить лучшее из традиций коллективистических и индивидуалистических культур создается социологическая концепция *коммунитарианизма*, рассматривающая как наиболее желанное качество личности в обществе способность жить в гармонии с окружающими, не теряя при этом собственной индивидуальности. Коммунитарианисты, которые стали особенно популярны в связи с политикой и идеологией мультикультурализма в Европе, «предлагают нечто среднее между индивидуализмом Запада и коллективизмом Востока, между эгоистической независимостью, традиционно понимаемой как мужская роль, и заботливостью, традиционно соотносимой с ролью женщины; между защитой индивидуальных прав и общественным благополучием; между свободой и братством; между я-мышлением и мы-мышлением» (Майерс, 2007. С. 255). Увы, реальность не подтверждает продуктивности этих идей в современном мире. В XX-м веке коллективизм и индивидуализм обнаружили себя с особой резкостью и определенностью. К концу века радикальный коллективизм (коммунизм) был почти полностью вытеснен с исторической арены современным индивидуализмом (капитализмом), что делает проблемы данных культурных синдромов интересными по-новому.

В нашем исследовании мы понимаем *коллективизм* как культурный синдром, при котором индивид обращает основное внимание на интересы группы и учитывает их в первую очередь при принятии решений. Это поведение людей, базирующееся на отчетливых и при этом определенных и принципиальных представлениях, установках, стереотипах, убеждениях, с одной стороны, приоритетных лично для каждого из них общественных или групповых (если это сообщество просоциальной направленности) интересах, а с другой, на необходимости учета индивидуальных позиций, мотивов и потребностей членов сообщества. Кроме того, коллективизм может быть определен как (1) озабоченность человека последствиями своих действий или решений для других, (2) совместное использование материальных благ, (3) совместное использование нематериальных ресурсов, (4) готовность человека принять мнение других, (5) озабоченность по поводу самопрезентации и сохранения лица, (6) вера в соответствие собственных результатов результатам других, и (7) чувство сопричастности и вклад в жизнь других людей.

Индивидуализм – это культурный синдром, при котором индивид обращает основное внимание на личные интересы и учитывает их в первую очередь при принятии решений; реже проявляет заботу и стремление делиться с другими. Современные авторы исходят из единства индивидуализма и коллективизма на уровне не только индивидуального, но и коллективного сознания. В каждой культуре есть как черты одного, так и свойства другого. Другое дело, что их соотношение существенно различается от одной страны к другой. Качественные исследования сформировали убеждение, что в западном мире, как правило, превалируют индивидуалистические характеристики, в то время как в странах Востока – коллективистские (Мацумото, Триандис, Kwiatkowska).

В качестве иллюстрации приведем фрагмент нашего эмпирического исследования изучения коллективизма и индивидуализма как условий выбора копинг-стратегий в трудных ситуациях (данные собраны и обработаны Ириной Мелехоновой под нашим руководством в 2013 году). Основным предположением было следующее: Коллективизм/индивидуализм как проявления культурных синдромов, реализующих социальное поведение субъекта, являются факторами выбора им копинг-стилей.

Метод

В исследовании приняло участие 114 человек в возрасте от 20 до 59 лет. Средний возраст испытуемых 29 лет (Std. Dev. 9,8). Они же участвовали в адаптации методики Опросник «Горизонтальные и вертикальные измерения индивидуализма и коллективизма» авторов T.M. Singelis, H.C. Triandis, D. P.S. Bhawuk, и M.J. Gelfand (*Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism*, 1995).

Использованы: Опросник «Горизонтальные и вертикальные измерения индивидуализма и коллективизма»; Опросник «Показатели индивидуализма – коллективизма» (ПИК), Л.Г. Почебут (на основе Г. Триандиса), 2007; Шкала независимой – взаимозависимой самоинтерпретации Т. Сингелиса, 1991; Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. Эндлера и Дж. Паркера в адаптации Т.Л. Крюковой, 2001, включающий измерение трех основных стилей совладающего поведения: проблемно-ориентированного, эмоционально-ориентированного и копинга, ориентированного на избегание. Применены дисперсионная статистика, корреляционный анализ Спирмена, критерий различий Манна-Уитни, множественный регрессионный анализ, ANOVA.

Обсуждение результатов

В нашем исследовании мы использовали две методики, направленные на измерение показателей коллективизма и индивидуализма. Опросник Сингелиса, Триандиса и др. 1995 года «Горизонтальные и вертикальные измерения индивидуализма и коллективизма» был проверен нами психометрически для русскоязычной выборки. Внутренняя консистентность шкал (коэффициент *альфа* Кронбаха: все ли утверждения измеряют одно и то же явление?) для выборки взрослых испытуемых оказалась достаточно высокой α=0,692, а после удаления 3-х пунктов повысилась до α=0,714, что вполне приемлемо для двухшкальной методики подобного типа. Согласованность двух половин опросника (8 и 8 вопросов) определялась методом расщепления: коэффициент половинного расщепления Гуттмана также оказался высоким (0,728). Это свидетельствует о том, что после доработки (улучшения отдельных пунктов: 1, 3, и особенно 13) методики этот инструмент может применяться для диагностики двух видов индивидуализма и коллективизма – горизонтального и вертикального, обусловливаемых как личностными, так и социокультурными факторами.

На рисунке 1 представлены средние показатели по методикам измерения коллективизма и индивидуализма: индивидуализм (M=25) и коллективизм (M=27) по результатом обработки данных по опроснику Триандиса пребывают у испытуемых в интервале средних значений (средние значения от 23 до 30 баллов), при этом коллективизм приближен к высоким показателям, что говорит о его, пусть и незначительном преобладании, так же как и в результатах, полученных по методике Почебут, где коллективизм (M=19) доминирует. Отметим, что среднее значение уровня коллективизма по результатам проведенного исследования превышает норму (Почебут, 2007: средний балл коллективизма – 16,23).

При этом средний балл индивидуализма составляет 13,73, тогда как по результатам нашего исследования среднее значение индивидуализма – 11, что ниже нормы.

Однозначно интерпретировать данный результат невозможно и неверно, но очевидность преобладания в ответах респондентов выбора признаков поведения, присущего коллективизму, подтверждается данными обеих методик. Несомненно, что ценностью для респондентов продолжает оставаться

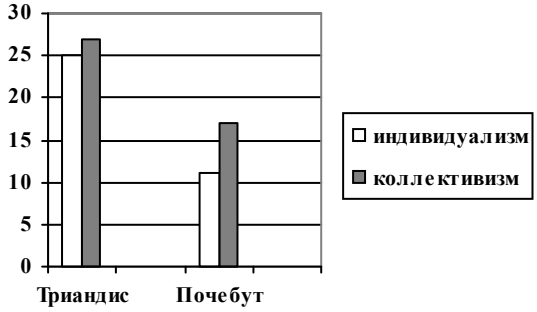


Рис. 1. Сравнительная выраженность индивидуализма и коллективизма

группа (в том числе, и во многом, семья) и гармония в ней, которая выражается в хороших взаимоотношениях между членами группы – оказании взаимопомощи, стремлении к общей цели, поддержке, эмоционально близкой дистанции.

Получены различия между двумя группами испытуемых разного возраста, выделенных по преобладанию коллективизма/индивидуализма – респонденты в возрасте до 28 лет и респонденты в возрасте от 38 лет (n1=50, n2=39). Оказалось, что в первой группе (младшей по возрасту) индивидуализм имеет большие значения, чем во второй ($p<0,0002$), т.е. среди более старших по возрасту испытуемых (родившихся в СССР) коллективизм встречается чаще и выражен сильнее, чем среди поколения молодых людей 90-х годов рождения.

Значимыми оказались и половые различия в выборке. У мужчин уровень обоих измерений (К/И) более разрозненный, тогда как у женщин он более четкий, значения варьируют в более узком диапазоне. При этом ясно, что у женщин более выражен коллективизм, а у мужчин – индивидуализм, несмотря на более разбросанные значения, он при этом имеет более высокие показатели, чем коллективизм у мужчин же ($p<0,001$). Возможно, это связано с гендерными ролями и нормами российского общества, по-прежнему традиционного – от мужчины ожидают высоко маскулинных качеств – проявления независимости и решимости, умения рассчитывать на себя, добиваться успеха и конкурировать. При этом женщины ориентированы на группу, ин-группу (Триандис, 2011) – семья, коллектив, другие малые группы, кланы – для них важна безопасность, взаимоотношения с другими, взаимозависимость. Д. Майерс также выделял склонность к конформизму и ее зависимость от половых различий. Ряд исследователей, в том числе, Аш и Кратчфилд, отмечают несколько бо́льшую податливость групповому влиянию у женщин по сравнению с мужчинами. При этом делается попытка объяснить это своеобразием роли, которую выполняют в семье мужчина и женщина (приводится по Майерсу, 2007).

Предположив, что *коллективизм и индивидуализм* являются факторами выбора определенных копинг-стилей, мы получили следующие результаты с опорой на регрессионный анализ.

Значимые, хотя и невысокие результаты предсказания величины одной переменной по выраженности другой (предикторы) обнаружились между *коллективизмом* по методике Триандиса и субстилем совладания – *социальное отвлечение* ($R2=0,37$; $Beta=0,27$ при $p<0,04$). Известно, что данный субстиль копинга включает поиск и использование социальной поддержки близкого окружения. Получается, что коллективистические черты могут являться условием выбора субстиля социальное отвлечение, который включает в себя такое поведение: «Звоню другу»; «Иду в гости к другу»; «Разговариваю с тем, чей совет я особенно ценю». При *горизонтальном коллективизме* успех приписывается помощи, получаемой от других людей, поэтому достаточно логично, что коллективисты в трудных ситуациях обращаются за помощью к социальному окружению. Кроме того, коллективисты склонны успехи и удачи приписывать помощи других людей.

Индивидуализм, измеренный по опроснику Г. Триандиса, выступает предиктором копинг-стиля *избегание* ($R2=0,18$; $\beta=0,37$ при $p<0,004$), и субстиля – *отвлечение* ($R2=0,15$; $\beta=0,40$ при $p<0,002$). Очевидно, что люди с высоким уровнем индивидуализма склонны уходить от решения трудной ситуации и прибегать к таким поведенческим реакциям как «Хожу по магазинам, ничего не покупая»; «Стараюсь больше спать»; «Балую себя любимой едой»; «Смотрю ТВ»; «Беру отпуск, отдаляясь от ситуации» и т.д.

При этом одним из факторов выбора *проблемно-ориентированного копинг-стиля* стал *индивидуализм*, измеренный по методике Почебут. Так как у индивидуалистов формы поведения с членами ин- и аут-групп не сильно отличаются друг от друга, в трудных ситуациях они не склонны прибегать к помощи других и искать социальную поддержку.

На основании полученных данных о связи коллективизма и индивидуализма и выбора копинг-стилей мы делаем вывод, что уровень выраженности данных культурных синдромов может предсказывать преобладание того или иного способа совладания.

Несмотря на то, что Россия в своей культурной и социальной жизни переживает переломный момент, традиции, сложившиеся на длинном пути ее развития и становления, продолжают оказывать влияние на менталитет и социальную жизнь россиян. Зависимость от группы и семьи, желание быть частью чего-то общего и принадлежность к обществу продолжают оставаться неотъемлемой частью сознания россиян, что проявляется и в способе совладания со стрессом – *социальная поддержка* как копинг-стратегия наравне с проблемно-ориентированным копингом (или одновременно с ним) позволяет человеку более успешно и продуктивно справляться с трудными жизненными ситуациями. Эти данные подобны результатам, полученным в крупном международном проекте: преобладание в российской выборке коллективного копинга, ориентированного на других и на семью (Kwiatkowska, 2013).

Пост-советская культура продолжает, казалось бы, обладать признаками коллективистической культуры: преобладание коллективизма у испытуемых в нашем исследовании, проведенном в областном центре, подтвердило этот факт. Ориентация на интересы группы во многом определяет поведе-

ние россиян и их отношение к себе, зависимое от других. Трактовка себя как коллективиста превалирует у респондентов, а само значение понятия «коллективизм» рассматривается ими не только в контексте групповых процессов, но и через собственное желание принадлежать к группам, через желание видеть себя глазами группы, ориентацию на ее оценки.

Преобладание индивидуализма изменяется с возрастом респондентов: более молодое поколение россиян обнаружило более ярко выраженный индивидуализм, тогда как индивидуализм у более старшего поколения имеет слабую выраженность (данные статистически значимы). Объяснение может основываться на переходном положении российской социокультурной среды, когда наравне с традиционной коллективистической культурой обнаруживается влияние индивидуалистических веяний в обществе, живущем в настоящее время в условиях «дикого» капитализма. При этом можно отметить, что отрицательной связи между возрастом и коллективизмом обнаружено не было – российская молодежь, очевидно, не имеет склонности каким-либо образом снижать для себя значимость социальных групп, в которых существует. Данный феномен можно объяснить по-разному: ребенок с самого раннего возраста является членом тех или иных социальных институтов (детский сад, школа, университет и т.д.), а российские семьи традиционно не отказываются от межпоколенных связей, тем самым социализация субъекта происходит с помощью многочисленных социальных связей.

Мы получили данные о том, что *коллективизм* связан с эмоциональной социальной поддержкой в трудных ситуациях – респонденты, чей уровень коллективизма был высок, утверждали, что у них есть люди, которые всегда окажут им эмоциональную поддержку, проявят любовь, тепло и сопереживание. Также коллективизм связан и с поиском поддержки, то есть с поиском совета, мнения, просьбы о помощи и т.д.

Нами была обнаружена связь между измерениями коллективизма/индивидуализма и зависимым и независимым Я, которое проявляется в самоинтерпретации, то есть в определенных внутренних способностях, мыслях и чувствах личности объяснять и склоняться в поведении к тем или иным сторонам – зависимости или независимости от других (по Сингелису). Мы выяснили, что коллективисты имеют значимую связь своей Я-концепции с зависимой от других самоинтерпретацией ($R=0,630$; $p<0,01$), тогда как человек с высоким уровнем индивидуализма имеет более автономное Я и более независим в трудных ситуациях от других людей.

Основная гипотеза исследования о коллективизме и индивидуализме как факторах выбора способов совладания с трудностями подтвердилась. Мы выяснили, что одним из предикторов выбора копинга *социальное отвлечение* выступает коллективизм, а одним из факторов выбора копинга *избегание/отвлечение* – индивидуализм. Но значения регрессии не так велико, а значит, мы можем говорить лишь о возможности проявления коллективизма и индивидуализма как тенденциях, лежащих в основе выбора копингов в определенных условиях и пределах.

Исследование имеет широкие перспективы, в том числе, практико-ориентированные, в связи с тем, что психологические трудности россиян, обусловленные сложным социокультурным контекстом слома одного культурного синдрома (коллективизма) и сложным и неокончательным переходом к другому (индивидуализму), нуждаются в адекватных объяснениях и разработке способов социально-психологической помощи.

Библиографический список

1. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения. – Кострома: Студия оперативной полиграфии «Авантитул», 2004.

2. *Крюкова Т.Л.* Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.

3. *Лотман Ю.М.* Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб.: Искусство, 1994.

4. *Майерс Д.* Социальная психология. – СПб.: Питер, 2007.

5. *Мацумото Д.* Психология и культура. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.

6. *Почебут Л.Г.* Взаимопонимание культур. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007.

7. *Триандис Г.К.* Культура и социальное поведение. – М: Изд-во «Форум», 2011.

8. *Kwiatkowska A.* Culture, stress and collective coping. Cross-national comparative research // Психология стресса и совладающего поведения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: в 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 22–30.

9. *Singelis, M., Triandis, H.C., Bhawuk, D. P.S. и Gelfand, M. J.* Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement // Cross-Cultural Research 29 (August 1995).

10. *Yeh, C.J., Kwong Arora, A., and Wu, K.A.* A new theoretical model of collectivistic coping / ed. by Wong, P.T.P., Wong, L. C.J. / Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping. Springer Science. 2006. P. 55–72.

УДК 159.9:316.6

Лапкина Елена Валерьевна
кандидат психологических наук
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
elena-lapkina@inbox.ru

ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЗАЩИТНО-СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В РАЗНЫЕ ПЕРИОДЫ ВЗРОСЛОСТИ*

В статье приведены результаты исследования, посвященного изучению защитно-совладающего поведения взрослой личности. На основе выявления структурообразующих компонентов, приведены устойчивые паттерны поведения, характеризующие защитно-совладающее поведение личности в разные периоды взрослости.

Ключевые слова: *взрослость, психологическая защита, совладающее поведение, паттерны защитно-совладающего поведения.*

В настоящее время тема психологической защиты и совладания остается весьма актуальной, с чем связано большое количество исследований, проводимых ведущими научными школами России и Зарубежья. В рамках нашего исследования была предпринята попытка объединить психологическую защиту и совладание в единую систему адаптационных механизмов личности, имеющей определенную структуру, обладающую своеобразием в разные периоды взрослого возраста [1; 2; 3].

Выборка проведенного нами эмпирического исследования включала 289 человек, использовался метод срезов. Взрослость была представлена тремя периодами: юношество (16–21 год); первый период среднего возраста (22–35 лет); второй период среднего возраста (36–60 лет). В каждой возрастной группе нами были выделены показатели с наибольшим корреляционным весом, т.е. структурообразующие компоненты защитно-совладающего поведения. В разные периоды взрослости присутствуют несколько структурообразующих компонентов и посредством анализа устойчивых связей между показателями можно выделить формирующиеся на их основе устойчивые паттерны поведения, характерные для каждой возрастной группы. Каждому паттерну мы присвоили соответствующее названия, исходя из интерпретации корреляционных связей между компонентами.

В ***юношеском возрасте*** (первая возрастная группа) обнаружилось три структурообразующих компонента: «Напряженность психологической защиты»; «Еобщ»-экстрапунитивная направленность реакции; «Е»-эго-защитная экстрапунитивная реакция.

На рисунке 1а паттерн «Совладание за счет осознания сильных сторон», указывает на то, что компонент «напряженность психологической защиты» помимо защитных механизмов (отрицание, вытеснение, регрессия, проекция, интеллектуализация, реактивное образование), связан с механизмом компенсации, который в свою очередь коррелирует с напряженностью совладающего поведения, то есть способствует его формированию. В юношестве осознанное преодоление стресса достигается путем подчеркивания субъектом собственных сильных сторон, преодоления недостатков.

Паттерн поведения «Внешняя эго-защита» (рис. 1б) и паттерн «Внешняя агрессия» (рис. 1в) можно объединить по причине их содержательной схожести. Субъект активно отрицает собственную вину в стрессовой ситуации, обвиняет других, проявляя при этом враждебность. Во втором случае агрессия реализуется только на доступных объектах.

Во ***второй возрастной группе*** (первый период среднего возраста) совместно с компонентом «Напряженность психологической защиты» в качестве системообразующих выступили компоненты «Регрессия» и «Проекция».

Паттерн поведения «Пассивный уход» (рис. 2а) при ведущей роли регрессии проявляется в демонстрации слабости, исключающей взятие на себя ответственности и проблемное разрешение. Инфантильное поведение позволяет отвлекаться от мрачных мыслей, поддерживать субъективный эмоциональный комфорт.

Паттерн «Защитный поиск причины стресса во внешней среде» (рис. 2б) свидетельствует о том, что субъектом на основе механизма проекции присваиваются собственные негативные черты на внешнее окружение, соответственно, и причина проблем, по его мнению, кроется вне субъекта. Все это препятствует осознанию собственной роли и проблемному разрешению.

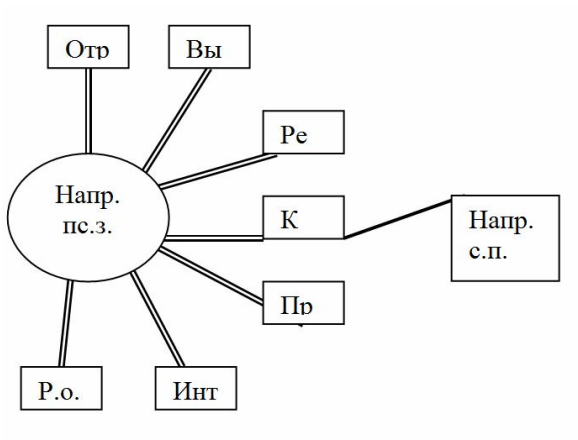
«Защитное вменение ответственности» (рис. 2в) связано с поддержанием эмоционального комфорта субъектом и «защитным» реагированием в ситуации требования у других разрешить ситуацию, перекладывании ответственности.

В последнем периоде взрослости выделилось четыре структурообразующих компонента с одинаковым структурным весом: «Замещение», «Напряженность психологической защиты», «Еобщ» – общая экстрапунитивная направленность и «Мобщ» – общая импунитивная направленность.

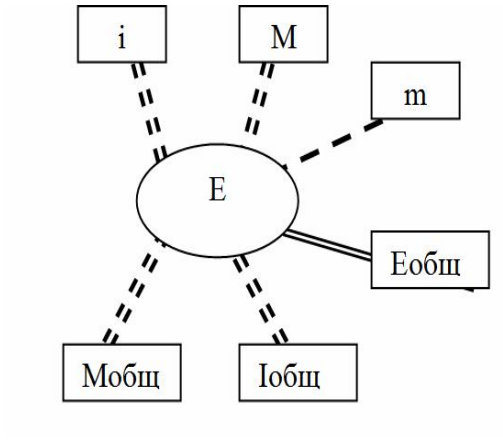
Несмотря на снижение с возрастом показателя механизма замещения, он, тем не менее, в последней возрастной группе выступает системообразу-

* Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 12-06-31042.

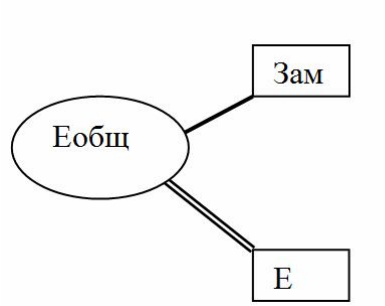
© Лапкина Е.В., 2013



1а. Паттерн поведения «Совладание за счет осознания сильных сторон»



1б. Паттерн поведения «Внешняя эго-защита»



1в. Паттерн поведения «Внешняя агрессия»

Рис. 1. Онтологическая структура защитной системы личности в юношеском возрасте (I возрастная группа).

Условные обозначения показателей: Напр.пс.з. – напряженность психологической защиты; Отр – отрицание; Вы – вытеснение; Ре – регрессия; Зам – замещение; К – компенсация; Пр – проекция; Инт – интеллектуализация; Р.о. – реактивное образование; Напр.с.п. – напряженность совладающего поведения; Е – эго-защитная экстрапунитивная реакция; Еобщ – экстрапунитивная направленность; Мобщ – импунитивная направленность, Iобщ – интрапунитивная направленность; М – импунитивная эго-защитная реакция; m – импунитивная потребностно-нустойчивая реакция; i – интрапунитивная потребностно-неустойчивая реакция.

Условные обозначения корреляционных связей:

полож. корреляция ($p \le 0{,}05$)	полож. корреляция ($p \le 0{,}01$)	полож. корреляция ($p \le 0{,}001$)
отриц. корреляция ($p \le 0{,}05$)	отриц. корреляция ($p \le 0{,}01$)	отриц. корреляция ($p \le 0{,}001$)

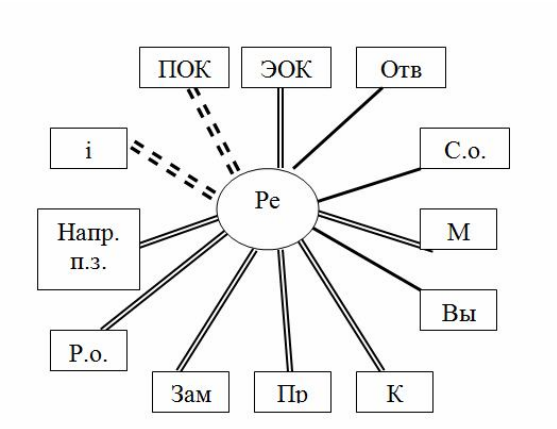
ющим. В паттерне поведения «Осознанная агрессия во вне» (рис. 3а) замещение связано с выражением гнева и недовольства, которое, тем не менее, имеет черты осознанности, регуляции.

Паттерн поведения «Проблемное разрешение» (рис. 3б) демонстрирует тесную связь психологической защиты и проблемно-ориентированного стиля совладания в третьем периоде взрослости. Проблемно-ориентированный стиль в этом возрасте формируется под влиянием интеллектуализации и отрицания, при этом проблема толкуется субъектом позитивно, как возможность личностного роста.

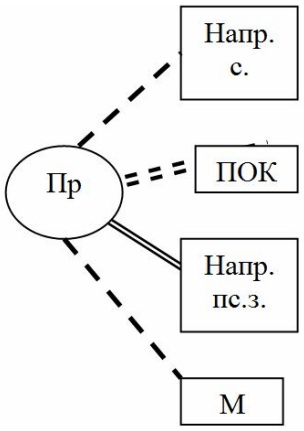
Паттерн «Энергичное разрешение» (рис. 4а) связан с проблемным преодолением стресса на основе активности. В поведении он выражается энергичными, целенаправленными действиями, направленными на разрешение проблемы.

Мы считаем, что паттерн «Уклонение» (рис. 4б) характерен для ситуаций, которые субъект не желает разрешать, при помощи отвлечения он предпринимает попытки расценить происходящее, некого не обвиняя примирительным образом.

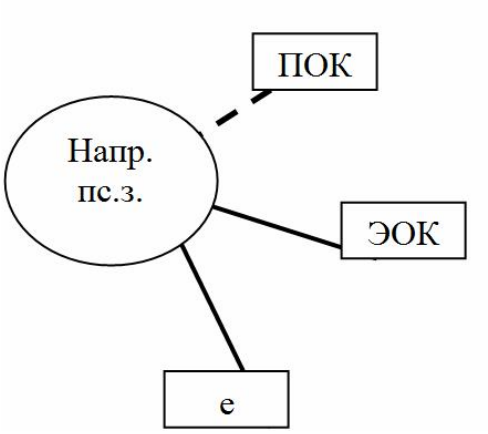
В целом корреляционный анализ показал наличие значимых связей между защитными механизмами и стилями копинг-поведения, на основе которых мы можем сделать выводы о своеобразии защитно-совладающего поведения в разные периоды взрослости:



2а. Паттерн поведения «Пассивный уход»



2б. Паттерн поведения «Защитный поиск причины стресса во внешней среде»



2в. Паттерн поведения «Защитное вменение ответственности»

Рис. 2. Онтологическая структура защитной системы личности в первом периоде среднего возраста (II возрастная группа)

Условные обозначения показателей: Напр.пс.з. – напряженность психологической защиты; Отр – отрицание; Вы – вытеснение; Ре – регрессия; Зам – замещение; К – компенсация; Пр – проекция; Инт – интеллектуализация; Р.о. – реактивное образование; ПОК – проблемно-ориентированный копинг; ЭОК – эмоционально-ориентированный копинг; Отв – отвлечение; С.о. – социальное отвлечение; Напр.с.п. – напряженность совладающего поведения; М – импунитивная эго-защитная реакция; i – интрапунитивная потребностно-неустойчивая реакция; е – экстрапунитивная потребностно-неустойчивая реакция.

Условные обозначения корреляционных связей:

полож. корреляция ($p \leq 0,05$)	полож. корреляция ($p \leq 0,01$)	полож. корреляция ($p \leq 0,001$)
отриц. корреляция ($p \leq 0,05$)	отриц. корреляция ($p \leq 0,01$)	отриц. корреляция ($p \leq 0,001$)

Юность

1. Осознание собственных сильных сторон способствует формированию копинг-поведения. Мы считаем, что позитивный образ «Я» выступает ресурсом, на основе которого в юношестве формируется совладание.

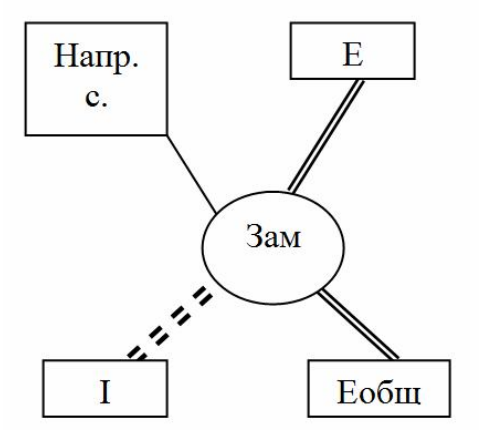
2. Характер взаимоотношений в юношестве предполагает формирование зависимых отношений вследствие податливости влиянию окружающих, внушаемости. Следовательно, возраст характеризуется потребностью в наставнике, поддерживающем лице.

Первый период среднего возраста

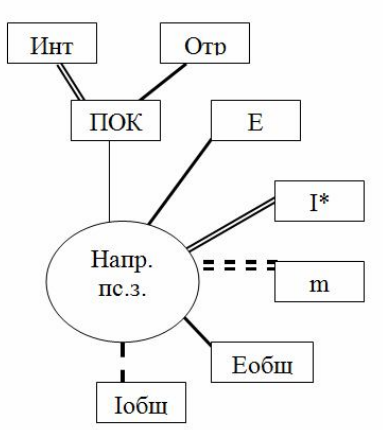
1. В стрессе фрагментарно используется один из стилей совладания – проблемно-ориентированный или эмоционально-ориентированный.

2. Личностью на основе механизма проекции перекладываются собственные негативные черты на внешнее окружение. Это препятствует осознанию собственной роли и проблемному разрешению ситуации.

3. Незрелые формы поведения, препятствующие проблемно-ориентированному копингу, позволяют не думать о причине стресса, избегать сильного



3а. Паттерн поведения «Осознанная агрессия во вне»



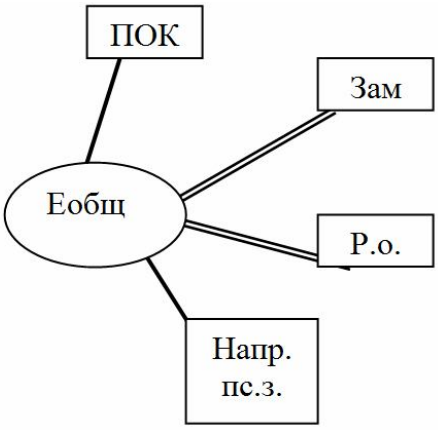
3б. Паттерн поведения «Проблемное разрешение»

Рис. 3. Онтологическая структура защитной системы личности во втором периоде среднего возраста (III возрастная группа).

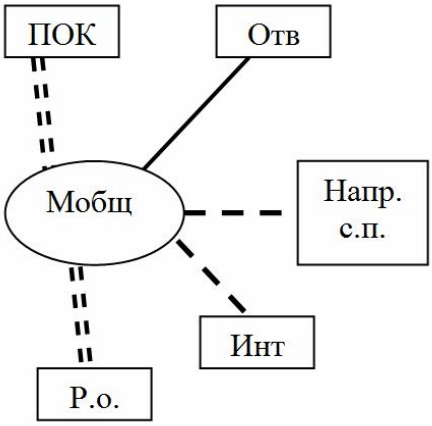
Условные обозначения показателей: Напр.пс.з. – напряженность психологической защиты; Отр – отрицание; Зам – замещение; Инт – интеллектуализация; Напр.с.п. – напряженность совладающего поведения; Е – эго-защитная экстрапунитивная реакция; Еобщ – экстрапунитивная направленность; Iобщ – интрапунитивная направленность; I – интрапунитивная препятственно-доминантная реакция; I* – интрапунитивная эго-защитная реакция; i – интрапунитивная потребностно-неустойчивая реакция; m – импунитивная потребностно-неустойчивая реакция.

Условные обозначения корреляционных связей:

полож. корреляция (p≤0,05)	полож. корреляция (p≤0,01)	полож. корреляция (p≤0,001)
отриц. корреляция (p≤0,05)	отриц. корреляция (p≤0,01)	отриц. корреляция (p≤0,001)



4а. Паттерн поведения «Энергичное разрешение»



4б. Паттерн поведения «Уклонение»

Рис. 4. Онтологическая структура защитной системы личности во втором периоде среднего возраста (III возрастная группа)

Условные обозначения показателей: Напр.пс.з. – напряженность психологической защиты; Зам – замещение; Инт – интеллектуализация; Р.о. – реактивное образование; Напр.с.п. – напряженность совладающего поведения; ПОК – проблемно-ориентированный копинг; Отв – отвлечение; Еобщ – экстрапунитивная направленность; Мобщ – импунитивная направленность.

Условные обозначения корреляционных связей:

полож. корреляция (p≤0,05)	полож. корреляция (p≤0,01)	полож. корреляция (p≤0,001)
отриц. корреляция (p≤0,05)	отриц. корреляция (p≤0,01)	отриц. корреляция (p≤0,001)

напряжения, поддерживать субъективный эмоциональный комфорт.

Второй период среднего возраста

1. Проблемно-ориентированный стиль в этом возрасте формируется под влиянием интеллектуализации и отрицания, при этом проблема толкуется субъектом позитивно, как возможность личностного роста.

2. Совладающая активность личности складывается из стремления избежать тревоги, переходя на более раннюю стадию онтогенеза, (возможно, юношество, и т.д.); разрядки подавленных эмоций на объектах, представляющих меньшую опасность; переведении собственных эмоций на интеллектуальный, абстрактный уровень, т.е. снижение зависимости собственного поведения от эмоций, без полной потери информации об этих эмоциях.

Полученные нами результаты указали на необходимость дальнейшего изучения защитного и совладающего поведения взрослых людей с применением методов идиографического подхода.

Библиографический список

1. *Лапкина Е.В.* Защитная система личности в разные периоды взрослости: Дис. … канд. психол. наук. – Ярославль, 2012. – 167 с.

2. *Лапкина Е.В.* Психологическая защита и совладание человека в разные периоды взрослости // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 3. – Т. II: Психолого-педагогические науки. – С. 213–218.

3. *Лапкина Е.В.* Психологическая защита и совладание: основные направления современных исследований // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Том II: Психолого-педагогические науки. – С. 232–236.

УДК 159.9:316.6

Быховец Юлия Васильевна
кандидат психологических наук
Тарабрина Надежда Владимировна
доктор психологических наук
Институт психологии Российской академии наук, г. Москва
bykhovets@yandex.ru, nvtarab@gmail.com

ПОНЯТИЕ УГРОЗЫ: ОБЪЕКТИВНАЯ И СУБЪЕКТИВНАЯ ОПАСНОСТЬ*

Представлены результаты эмпирического исследования переживания террористической угрозы жителями разных регионов РФ. Выдвигается гипотеза: у уязвимой части населения под воздействием прямых теле- и аудиотрансляций, освещающих теракты, возникает специфический эмоционально-когнитивный комплекс – переживание террористической угрозы, который сопряжен с признаками посттравматического стресса.

Ключевые слова: *угроза, переживание террористической угрозы, посттравматический стресс.*

В данной работе рассматривается вопрос о том, насколько население субъективно воспринимает и оценивает террористическую угрозу и каковы последствия такого восприятия. Многочисленные данные о влиянии террористических актов на психическое здоровье широких слоев населения (косвенные жертвы) свидетельствуют о разнообразии форм реагирования на случившееся. Сегодня теракты, происходящие в различных точках мира, носят характер не единичных случаев, а становятся широкомасштабной деятельностью. Ужасающие картины трагедий показывают по телевидению всего мира изо дня в день. Воздействие информационного освещения терактов средствами СМИ, особенно прямая телевизионная трансляция с места терактов (ТА), актуализировало проблему изучения клинико-психологических последствий восприятия ТА косвенными жертвами, в том числе возможности развития у них признаков посттравматического стресса. Было показано, что возникновение посттравматических реакций не ограничено географической близостью к травматическому событию [9, с. 325–340; 15, с. 358–370; 16, с. 1–8)]. В частности, так же установлено, что телевизионное освещение первой войны в Персидском заливе [9, с. 325–340] и бомбардировок Оклахомы [14, с. 1069–1074] оказало психотравмирующее воздействие на детей разных возрастов и их родителей. У многих людей возникали персонализация события и размышления над собой как потенциальной жертвой ТА, что также способствовало развитию у них признаков посттравматического стресса [10, с. 193–202]. Террористические акты 11 сентября 2001 г. в Нью-Йорке показали, что у людей, непосредственно не переживших травматические события, развиваются симптомы острого и посттравматического стресса сходные с таковыми у непосредственных жертв и их близких [19, с. 105–122; 20, с. 151–158]. На выборке жителей РФ отечественные исследователи получают сходные с зарубежными коллегами данные о наличии признаков посттравматического

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (№ проекта 13-06-00390).

© Быховец Ю.В., Тарабрина Н.В., 2013

стресса, депрессии и тревожных расстройств как реакций на случившиеся ТА у косвенных жертв [3, с. 73–81; 4, с. 5–10].

Однако, иные данные о способах реагирования на теракт (в лондонском метро в июле 2005 года) были получены в исследовании Wessely. Лондонцы выражали подавляющее спокойствие на произошедшие события. Они не запаниковали. Они справились [22, с. 350–356]. Человек проявляет жизнестойкость к бедственной ситуации, достигая этого сложной сетью промежуточных познавательных, мотивационных, поведенческих и эмоциональных процессов.

Большинство подобных исследований обращается к воздействию СМИ и особенно телевизионному освещению как к важным предикторам стресса, возникающего при восприятии потенциальной угрозы терроризма. Продолжающееся и сегодня освещение в СМИ может оказывать на косвенных жертв разнонаправленное действие. С одной стороны, оно действует как травмирующее напоминание, приводя к постоянным психопатологическим симптомам [12, с. 1297–1301], с другой – оно может иметь огромные «волновые последствия» [13, с. 95–105]. О психологическом воздействии от информационных сообщений о нападениях 11 сентября 2001 г. в Нью-Йорке сообщали как в Италии [8, с. 1495], так и в Индии [17, с. 217–221]. Остро переживали эти события американцы-экспатрианты в Бельгии [19, с. 105–122; 20, с. 151–158].

В литературе представлены данные о том, что не только теракты являются стрессором, способствующим развитию психопатологических признаков, но и сформировавшееся после совершения теракта представление о «террористической угрозе» и её ожидание [6, с. 212–215; 11, с. 1380–1382]. Теракты фрустрируют одну из базисных, доминирующих для человека потребностей – потребность в безопасности и защите жизни [7]. Согласно теории Л. Фестингера, если человек имеет логически противоречивые знания об одном и том же предмете (в данном случае, с одной стороны, декларируемая правительством информация об организованности, стабильности, законности и общественном порядке, а, с другой, происходящие теракты, уносящие жизни тысяч граждан), он начинает переживать чувство дискомфорта, от которого стремится избавиться. Противоречивым знаниям придается статус мотивации, направленной на устранение возникающего чувства дискомфорта разными способами, например, за счет изменения существующих знаний или социальных установок [5, с. 17–28].

В ряде работ по изучению поведенческих изменений у людей после событий 11 сентября 2001 г. можно выделить данные об увеличении потребления наркотических средств, алкоголя и сигарет [21, с. 988–996]. Другими формами поведения, которые рассматриваются авторами как формы совладания с угрозой теракта, являются обращение людей к религии и объединения в общественные организации по борьбе с терроризмом [18, с. 1507–1512]. На поведенческом уровне могут проявляться и неактивные формы поведения: возникновение состояния гипербдительности как реакции на получение информации об угрозе негативного события (интенсивный поиск информации для снижения неопределенности ситуации).

Качественно новые данные получены сотрудниками лаборатории психологии посттравматического стресса ИП РАН в ходе комплексного теоретико-эмпирического исследования психологических последствий, возникающих в результате стрессового воздействия информационных сообщений о террористических актах (ТА) в СМИ (теле- и радио передачами) и других средствах коммуникации в различных регионах РФ (Москва, Чеченская Республика, Забайкалье).

Целью исследования являлось выявление связи между возрастными, половыми и личностными характеристиками переживания террористической угрозы (ТУ) жителями разных регионов РФ (косвенными жертвами), вызванного прямой и последующей трансляцией терактов в СМИ, и дистанцированностью от места произошедших террористических актов. В данной статье нам представляется важным рассмотрение двух частных **задач** исследования**:**

1) выявление взаимосвязей психологических характеристик личности (тревожность, экстраверсия/интроверсия, нейротизм), признаков посттравматического стресса с интенсивностью переживания ТУ. В исследовании проверялась гипотеза о том, что у уязвимой части населения (тревожные, эмоционально-неустойчивые, внушаемые люди) под воздействием прямых теле- и аудиотрансляций, освещающих теракты, может возникнуть специфический эмоционально-когнитивный комплекс – переживание ТУ, который сопряжен с признаками посттравматического стресса (ПТС).

2) В связи с военными действиями на территории Чеченской Республики (ЧР), выраженность переживания угрозы ТА и признаков посттравматического стресса выше в группе респондентов ЧР, чем в группах Москвы и Забайкалья.

Выборка испытуемых (n=494) состояла из трех групп: 1-ая группа обследована в Москве, n=288; 2-ая группа – жители Чеченской Республики, n=73; 3-я группа – респонденты Забайкалья, n=131. Был использован следующий комплекс методик: опросник переживания террористической угрозы (ОПТУ), Миссисипская шкала (гражданский вариант) (MS, Mississippi Scale), шкала реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина (ШЛРТ), опросник оценки выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R, Symptom

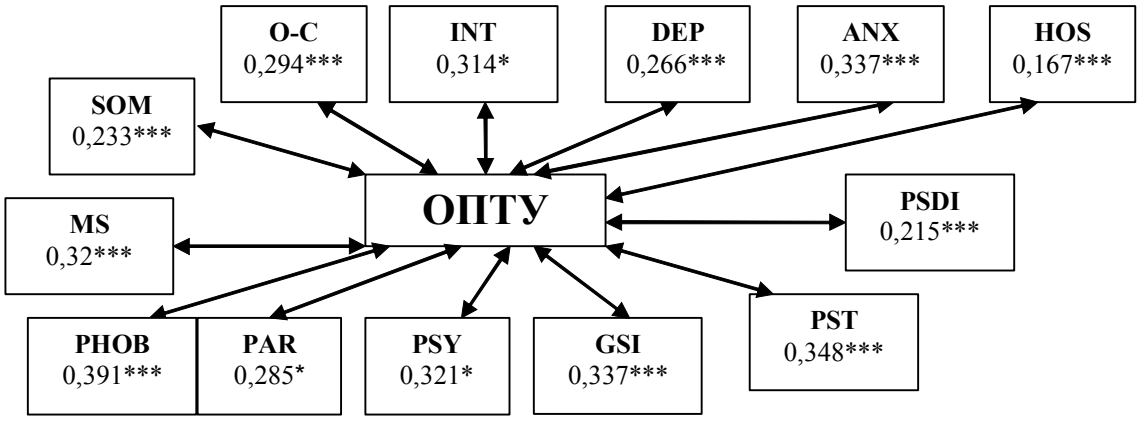


Рис. 1. Корреляционная плеяда общего балла ОПТУ с общим баллом MS и шкалами SCL-90-R.
Примечание. * – p<0,05; ** – p <0,01; *** – p<0,001. Субшкалы опросника SCL-90-R: SOM – Соматизация, O-C – Обсессивно-компульсивные расстройства, INT – Межличностная сензитивность, Dep – Депрессия, ANX – Тревожность, HOS – Враждебность, PHOB – Фобическая тревожность, PAR – Паранойяльные симптомы, PSY – Психотизм, PTSD – Интегральный показатель – индекс наличного симптоматического дистресса, GSI – общий индекс тяжести симптомов, PST – общее число утвердительных ответов. MS (Mississippi Scale) – Миссисипская шкала (гражданский вариант). ОПТУ – общий индекс опросника переживания террористической угрозы.

Check List-90-Revised), личностный опросник (адаптированный вариант методики Айзенка, EPI). Оценка интенсивности переживания ТУ проводилась с помощью разработанного и апробированного опросника, состоящего из 50 утверждений [1].

Проверялось предположение о сопряженности показателя нейротизма с интенсивностью переживания ТУ, которое подтвердилось: связь между показателем ОПТУ и шкалой нейротизма на всей выборке, независимо от региона проживания (rs=0,31, p=0,000). Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA показал статистическую достоверность влияния уровня нейротизма на выраженность переживания угрозы.

При проверке соотношения совместного вклада экстраверсии/интроверсии и нейротизма в выраженность переживания ТУ показано, что только нейротизм вносит вклад в выраженность переживания террористической угрозы, т.к. лица с высоким нейротизмом (холерики и меланхолики) отличаются от сангвиников и флегматиков по показателю ОПТУ.

Для проверки гипотезы о психотравмирующем воздействии ТУ был проведен корреляционный анализ между показателем интенсивности признаков ПТС (измеряемый по MS), психопатологической симптоматикой (измеряемой по шкалам SCL-90-R) и показателем ОПТУ на всей выборке (n=494). Использовался коэффициент корреляции Спирмена (rs). Установлено, что уровень переживания ТУ (показатель ОПТУ) достоверно взаимосвязан со всеми шкалами методики SCL-90-R, которая определяет выраженность психопатологической симптоматики (рис. 1). Также уровень переживания ТУ (показатель ОПТУ) коррелирует с показателем по MS (rs=0,32; p=0,045).

Полученные данные полностью подтверждают гипотезу о связи сопряженности между переживанием угрозы теракта, психопатологическими признаками и признаками ПТС.

Анализ взаимосвязей между показателями уровня реактивной (rs=0,33; p=0,000) и личностной (rs=0,38; p=0,000) тревожности с переживанием угрозы терактов показывает, что повышенный уровень тревожности сопряжен с антиципирующими мыслями об угрозе терактов и связанными с ними эмоциями страха, отчаяния, беспомощности и гнева.

Вторым важным результатом исследования стали данные сравнения региональных групп. Была проведена рандомизация этих групп. Группы состояли из студентов от 16 до 21 года: **первая группа –** (Москва) – 130 человек, **вторая** (Чеченская Республика) – 73 человека и **третья** (Забайкалье) – 131 человек.

Предполагалось, что в связи с военными действиями на территории ЧР, выраженность дистресса, переживания угрозы ТА и признаков ПТС должна быть выше в группе респондентов ЧР, чем в группах Москвы и Забайкалья. Частота совершения ТА и близость проживания к местам боевых действий могут являться факторами развития признаков ПТС, признаков психопатологической симптоматики и интенсивных переживаний угрозы ТА. Далее, в соответствии с логикой нашего рассуждения, можно было предполагать, что в группе респондентов Москвы, по сравнению с группой Забайкалья, на территории проживания которых не было ни одного ТА, выраженность рассматриваемых показателей должна быть выше. Для проверки этой гипотезы мы проводилось сравнение региональных групп по уровню выраженности показателей тестовой батареи методик: MS и ОПТУ с использова-

Таблица 1

Сравнение выраженности показателей MS и ОПТУ в группах Москвы, ЧР и Забайкалья (критерий Манна – Уитни)

Показатели	Группа 1	*m*	M	R	D	Группа 2	*m*	M	R	D	*U*	*p*
MS	Москва	81	Mult	69	196,547	ЧР	103	Mult	68	500,213	2939	0,000
	ЧР	103	Mult	68	500,213	Забай-калье	79	79	70	212,348	3062,5	0,000
	Забай-калье	79	79	70	212,348	Москва	81	Mult	69	196,547	8612	0,96
ОПТУ	Москва	129	120	152	715,64	ЧР	148	148	112	359,266	2803.5	0,000
	ЧР	148	148	112	359,266	Забай-калье	138	130	108	513,727	4022	0,041
	Забай-калье	138	130	108	513,727	Москва	129	120	152	715,64	6595,5	0,000

Примечание: *m* – медиана, M – мода, R – размах, D – дисперсия, U- значение критерия Манна-Уитни, p – уровень значимости. Группа 1 и Группа 2 – обозначение сравниваемых между собой региональных подгрупп.

нием критерия Манна – Уитни. Данные по различиям приведены в таблице 1.

Наша гипотеза частично подтвердилась. Обнаружены достоверно более высокие значения по показателям MS и ОПТУ в группе респондентов ЧР по сравнению с группами испытуемых Забайкалья и Москвы. Однако группы испытуемых Москвы и Забайкалья не отличаются по выраженности признаков ПТС, измеренных по MS. Получены данные о том, что у респондентов Москвы менее выражены значения по показателю ОПТУ, чем в группе испытуемых Забайкалья.

Жители Чеченской Республики, в большей степени, подвержены травматическому воздействию террористических актов, поскольку наряду с тем, что они наблюдают за происходящими терактами преимущественно по телевидению, они также живут в «этой» реальности. В связи с этим они в большей степени страдают от признаков ПТС и переживают угрозу теракта, чем москвичи и жители Забайкалья. Москва – это крупный мегаполис. Стрессовые воздействия на население здесь более разнообразны, чем в небольших городах. Люди, которые живут в мегаполисе, более адаптированы к воздействию многочисленных стрессов большого города, обладают большей «жизнестойкостью», стрессоустойчивостью. Они как бы «закалились» под влиянием окружающих их стрессоров, в отличие от жителей Забайкалья, которые живут в большой удаленности от крупных мегаполисов. Несмотря на то, что в Москве чаще происходили ТА, это скорее сформировало у граждан Москвы определенную «жизнестойкость» в отличие от жителей Забайкалья. О специфической психологической устойчивости населения мегаполиса к психотравмирующему воздействию терактов также пишет Wessely S., комментируя психологические последствия взрывов в июле 2005 г. в Лондоне [21, с. 988–996].

Получены данные о большей интенсивности переживания угрозы теракта жителями Забайкалья по сравнению с москвичами. На первый взгляд, данный результат противоречит логике о том, что чем ближе проживание к местам совершения терактов, тем интенсивнее население переживает террористическую угрозу. Однако в нашей работе получены данные семантического анализа представлений о ТА респондентов каждой из трех региональных групп, которые позволяют обосновать факт сравнительно низкого значения переживания террористической угрозы москвичами. Так высокий балл переживания ТУ у респондентов ЧР обусловлен тем, что они постоянно включены в ситуацию террористической угрозы. Москвичи ситуативно включены в эту ситуацию. Страх присутствует в их имплицитных концепциях теракта, а по опроснику переживания террористической угрозы получены данные о том, что «им не страшно». Можно с уверенностью предполагать, что у них срабатывают защитные реакции, компенсаторные механизмы: «Я не хочу показать, что мне страшно». Высокие значения переживания террористической угрозы в группе Забайкалья, вероятно, обусловлены тем, что источником стрессовых переживаний и повышенного уровня симптоматики ПТС забайкальцев является специфика социального уклада жизни в провинции: отсутствие экзистенциальной уверенности в экономическом благополучии, низкий уровень жизни и условий существования. Несомненно, СМИ и другие средства коммуникации при сообщении информации о терактах нагнетают общую ситуацию тревожности и беспокойства несмотря на то, что забайкальцы удалены от мест совершения терактов, и у них никогда не было реального опыта переживания данного стрессора. Полученные результаты свидетельствуют о том, что имплицитные концепции о ТА забайкальцев «размыты».

Полученные результаты позволяют выделить проблему соотношения реальной и субъективно переживаемой угрозы. В ситуациях, когда реальной угрозы нет, она мнимая, т.е. человек просто

воспринимает информацию, она отражается и передается по различным каналам (СМИ, межличностное общение и т.д.), интенсивность данного переживания определяется субъективно-личностной переработкой такой информации и у части лиц она может быть достаточно высокой. Так, высокий уровень переживания террористической угрозы жителями Забайкалья по сравнению с москвичами доказывает, что для возникновения негативных переживаний угрозы не обязательно наличие реальной угрозы в местах проживания. Высокий уровень переживания террористической угрозы жителями Забайкалья обусловлен, в основном, другими субъективными факторами. В данном случае стирается грань между реальной (объективной) и субъективной оценкой опасности террористических актов. В работе мы рассматриваем угрозу как «возможную опасность». В настоящее время в военной политологии все шире утверждается мнение, что угроза – это крайняя степень опасности (непосредственная опасность), а опасность – есть возможная (потенциальная) угроза, в ограниченных масштабах [2]. Используя сущностные различия указанных понятий, можно сделать вывод о том, что в случае с жителями ЧР и Москвы мы имеем дело с оценкой интенсивности переживания террористической угрозы, в случае с жителями Забайкалья – с восприятием опасности терактов.

Библиографический список

1. *Быховец Ю.В., Тарабрина Н.В.* Психологическая оценка переживания террористической угрозы: Руководство. – М.: ИП РАН, 2010. – 85 с.

2. *Гацко М.* О соотношении понятий «угроза» и «опасность» // Военно-политические проблемы. 1997 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.nasledie.ru/oboz/N07_97/7_06.HTM (дата обращения 01.11.213).

3. *Ениколопов С.Н., Лебедев С.В., Бобосов Е.А.* Влияние экстремального события на косвенных участников // Психологический журнал. – 2004. – 25. – № 6. – С. 73–81.

4. *Идрисов К.А., Краснов В.Н.* Состояние психического здоровья населения Чеченской Республики в условиях длительной чрезвычайной ситуации // Социальная и клиническая психиатрия. – 2004. – Т. 14. – № 2. – С. 5–10.

5. *Кожухарь Г.С.* Эмоционально-когнитивный диссонанс: точка бифуркации в межличной толерантности // Ярославский психологический вестник. Вып. 17. – М.; Ярославль, 2006. – С. 17–28.

6. *Тарабрина Н.В.* Психологические последствия террористических актов // Сборник 2-й Международной конференции «Мировое сообщество против глобализации, преступности и терроризма». – М.: Изд-во «Экономика», 2004. – С. 212–215.

7. *Холл К.С., Линдсей Г.* Теории личности. – М.: «КСП+», 1997. – 720 с.

8. *Apolone G., Mosconi P., La Vecchia C.* Post traumatic stress disorder (letter) // New England Journal of Medicine. – 2002. – 346. – P. 1495.

9. *Cantor J., Mares M.L., Oliver M.B.* Parent's and children's emotional reactions to TV coverage of the Gulf War. In Greenberg B.S., Grantz W., eds. Desert Storm and the Mass Media. Cresskill N.J. Hampton Press. – 1993. – P. 325–340.

10. *Dixon P., Rehling G., Shiwach R.* Peripheral victims of the Herald of Free Enterprise disaster // Journal Medical Psychology. – 1993. – 66. – P. 193–202.

11. *Grieger T.A., Fullerton C.S., Ursano R.J.* Posttraumatic stress disorder, alcohol use and perceived safety after the terrorist attack on the Pentagon // Psychiatric Service. – 2003. – V. 54. – № 10. – P. 1380–1382.

12. *Hayez J.Y.* Nos enfants, less twin towers et la guerre // Archives Pediatriques. – 2001. – 8. – P. 1297–1301.

13. *Kasperson R.E., Kasperson J.X.* The Social Amplification and Attenuation of Risk // Annals of the American Academy of Political and Social Science. – 1996. – 549. – P. 95–105.

14. *Pfefferbaum B., Nixon S.J., Krug R.S.* Clinical needs assessment of middle and high school student following the 1995 Oklahoma City bombing // American Journal of Psychiatry. – 1999. – 156. – P. 1069–1074.

15. *Pfefferbaum B., Seale T.W., McDonald N.B.* Posttraumatic stress two years after the Oklahoma City bombing in youth geographically distant from the exposition // Psychiatry. – 2000. – 63. – P. 358–370.

16. *Pfefferbaum B., Seale T.W., Brandt E.N. Jr, Pfefferbaum R.L., Doughty D.E., Rainwater S.M.* Media exposure in children one hundred miles from a terrorist bombing // Annual Clinical Psychiatry. – 2003. – 5. – P. 1–8.

17. *Ray M., Malhi P.* Reactions of Indian Adolescents to the 9/11 terrorist attacks // The Indian Journal of Pediatrics. – 2005. – 72 (3). – P. 217–221.

18. *Schuster M.A., Stein B.D., Jaycox L., Collins R.L., Marshal G.N., Elliot M.N. et. al.* A national survey of stress reactions after the September 11, 2001 terrorist attacks // New England Journal of Medicine. – 2001. – 345. – P. 1507–1512.

19. *Speckhard A.* Inoculating Resilience to Terrorism: Acute and Posttraumatic Stress Responses in U.S. Military, Foreign & Civilian Serving Overseas After September 11 th. // Traumatology. – June 2002. – 8 (2). – P. 105–122.

20. *Speckhard A.* Acute Stress Disorder in Diplomats, Military and Civilian Americans Living Abroad Following the September 11 th Terrorist Attacks on America // Professional Psychology: Research & Practice. – Apr. 2003. – Vol. 34 (2). – P. 151–158.

21. *Vlahov D., Galea S., Resnick H., Ahern J., Boscarino J.A., Bucuvalas M., Gold J., Kilpatrick D.*

Increased use of cigarettes, alcohol, and marijuana among Manhattan residents after the September 11-th terrorist attacks // American Journal of Epidemiology. – 2002. – V. 155. – P. 988–996.

22. *Wessely S.* Enduring consequences of terrorism: A seven month follow-up survey of reactions to the bombings in London on 7 July 2005 // BMJ. – 2007. – 190. – P. 350–356.

УДК 159.9:316.6

Гущина Татьяна Владимировна
кандидат психологических наук, доцент
Костромской государственный технологический университет
gutat05@rambler.ru

О ВЛИЯНИИ КОНТЕКСТА СИТУАЦИИ НА ВЫБОР СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ*

Статья посвящена изучению влияния социокультурного контекста на выбор стратегий совладающего поведения. Представлены результаты эмпирического исследования, свидетельствующие о различиях в предпочтении стратегий совладающего поведения в четырех контекстах: семья, работа/учеба, здоровье, быт. А также о различиях совладающего поведения мужчин и женщин в данных контекстах. В исследовании применялась модификация «Кросс-культурной копинг-шкалы» (CCCS) авторов Кио В. С.-Н., и др., 2004.

Ключевые слова: *контекст, жизненные трудности, совладающее поведение.*

Предметом нашего исследования является взаимосвязь содержательных характеристик социокультурного контекста с особенностями стрессоустойчивости человека и его совладающего поведения. Мы ставим перед собой задачу выявления перечня трудных жизненных ситуаций (например, болезнь, конфликтные отношения на работе), а также способов совладания с ними у российских испытуемых разного пола, возраста, социального статуса, культурной принадлежности. В нашем понимании *контекст* – это система факторов (время – прошлое, настоящее, будущее), место и жизненные события – все, что помогает понять и объяснить смысл и значение происходящего с субъектом (Крюкова, Гущина, 2013).

Одно из направлений исследования связано с изучением влияния контекста ситуации на выбор субъектом стратегий совладающего поведения.

Были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1. Социально-культурный контекст определяет выбор респондентами стратегий совладающего поведения.

2. Социально-культурный контекст определяет частоту выбора конкретных способов поведения в трудной жизненной ситуации.

3. Есть различия в предпочтении стратегий совладающего поведения, определяемого одним и тем же социально-культурным контекстом, у мужчин и женщин.

В исследовании приняло участие 92 человека, студентов университета, средний возраст 20 лет, из них 59 женщин, 33 мужчины.

Методом исследования стала методика ОСС – Опросник способов совладания (*WCQ*) Folkman и Lazarus (1988) в адаптации Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2003. Респондентам была предложена модифицированная инструкция. Предлагалось вспомнить и, по возможности написать, трудные жизненные ситуации, относящиеся к различным социально-культурным контекстам: работа-учеба, семья, здоровье, быт; затем последовательно к каждой ситуации отметить используемые способы поведения, предложенные опросником. Кроме того, мы использовали методику «Кросс-культурная копинг-шкала» *CCCS Cross-cultural coping scale* канадских авторов Куо и др., 2004 (Kuo B. C.-H., и др.), считая предложенный нами инструмент исследования, ее модификацией.

В статистической обработке полученных данных были использованы, критерий Фридмана, критерий Манна-Уитни, факторный анализ.

Результаты исследования. В первую очередь, были проанализированы трудные жизненные ситуации. К контексту «работа-учеба» были отнесены следующие трудные ситуации: экзамен; неуспеваемость; большой объем работы; одновременное выполнение нескольких дел; поиск работы; собеседование при приеме на работу; конфликт с преподавателем, начальником, партнером по бизнесу, коллегой; повышение по должности; давление со стороны коллег; несообразительность коллег; несправедливость начальства; трудности в распределении времени.

К контексту «семья» были отнесены следующие трудные ситуации: конфликты с родителями, прародителями, сиблингами, супругом, свекровью, мачехой; развод родителей; потеря близкого человека.

К контексту «здоровье» были отнесены следующие трудные ситуации: головная и зубная боль; трудноизлечимая болезнь; операционное вмешательство; травма; инфекционное заболевание.

К контексту «быт» респонденты отнесли такие трудные ситуации, как: поломка и потеря вещи;

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

 © Гущина Т.В., 2013

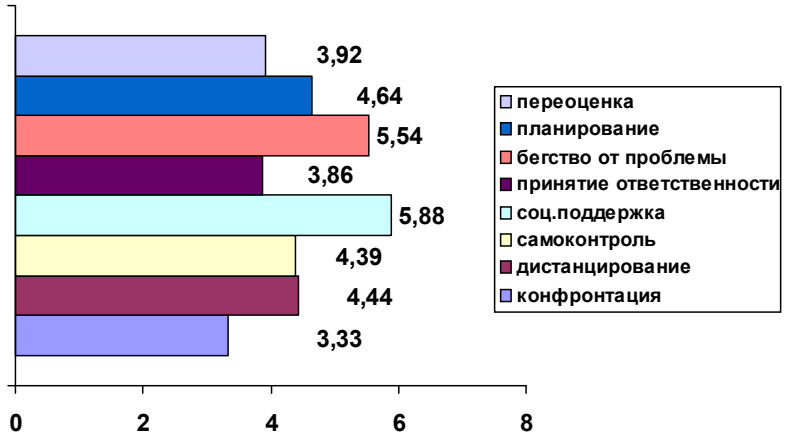


Рис. 1. Частота использования стратегий совладающего поведения в контексте «здоровье»

покупка вещи, например, автомобиля; ссора с соседями по дому и общежитию; конфликт с представителями ЖЭКа; ссора за парковочное место; пробки на дорогах; неосвещенная улица; нехватка материальных средств.

Результаты статистической обработки данных показали, что в общей выборке существуют следующие различия в выборе стратегий совладающего поведения в различных контекстах. Так стратегия *конфронтация с проблемой* значимо чаще, чем в других контекстах, используется для совладания с трудными жизненными ситуациями, возникающими в семье, средний ранг 2,94 (χ^2=41,249, p=0,000). Кроме того, респонденты, склонны контролировать трудную ситуацию именно в семье и принимать за нее ответственность, применяя стратегию *самоконтроль*, средний ранг 2,89 (χ^2=31,149, p=0,000) и стратегию *принятие ответственности*, средний ранг 2,91 (χ^2=25,225, p=0,000).

Дистанцирование чаще применяется респондентами для совладания с бытовыми трудными жизненными ситуациями, средний ранг 2,74 (χ^2=9,225, p=0,026).

При столкновении с трудностями на работе молодые люди значимо чаще, чем в ситуациях, определенных другими контекстами, выбирают стратегию *планирование*, средний ранг 3,17 (χ^2=47,215, p=0,000) и стратегию *переоценка*, средний ранг 2,97 (χ^2=28,531, p=0,000).

Не обнаружено значимых различий в использовании стратегий совладания *бегство от проблемы* и *социальная поддержка*. Это может означать, что респонденты в предложенных контекстах, либо очень часто, либо очень редко используют данные стратегии.

Результаты сравнения в общей выборке частоты использования стратегий совладающего поведения в различных контекстах представлен на рисунках 1–4. Так же был сделан анализ наиболее часто и редко используемых способов поведения в трудной жизненной ситуации, задаваемой определенным контекстом. Были отмечены три наиболее часто упоминаемых способа, и те, которые были выбраны менее десяти раз по всей выборке.

Можно увидеть, что в данном контексте наиболее часто респонденты используют стратегию «*социальная поддержка*», средний ранг 5,88 (χ^2=100,900, p=0,000). Кроме того, молодые люди отдают предпочтение стратегиям *бегства-избегания* и *планирования*. Так респонденты, прежде всего, нацелены на получение помощи от других людей, эта помощь может быть профессиональной (врачебной), дружеской (поддержка), экспертной (опыт в схожей ситуации).

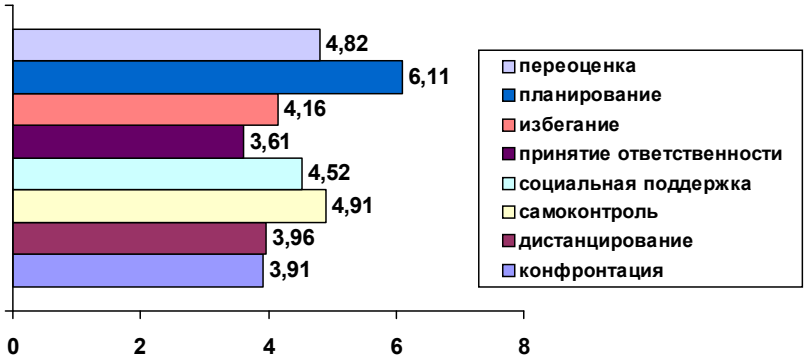


Рис. 2. Частота использования стратегий совладающего поведения в контексте «работа-учеба»

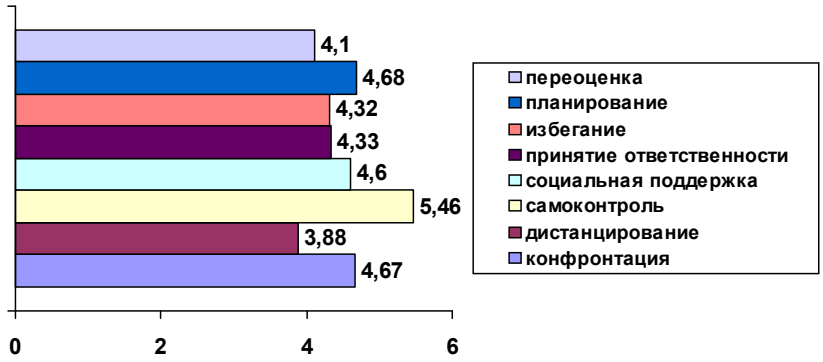


Рис. 3. Частота использования стратегий совладающего поведения в контексте «семья»

В ситуациях, связанных со здоровьем, в целом обнаружено мало выборов способов поведения в трудной жизненной ситуации, чаще всего молодые люди используют следующие способы поведения: *«обращался за помощью к специалистам», «говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации», «пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарством»*.

Диаграмма 2 демонстрирует, что наиболее часто используемой стратегией совладающего поведения в трудных ситуациях, связанных с работой или учебой, является стратегия *«планирование»*, средний ранг 6,11 (χ^2=77,794, p=0,000). Наряду с ней предпочитаемыми являются стратегии *самоконтроля* и *положительной переоценки*. Вероятно, молодые люди считают трудности, возникающие на работе или учебе, естественными, они воспринимаются более рационально, чем эмоционально, студенты готовы с ними взаимодействовать и совладать с ними.

В контексте работа респонденты реже всего выбирают следующие способы поведения: «*в целом избегал общения с людьми»* и *«отказывался верить, что это действительно произошло»*. А наиболее часто молодые люди поступают следующим образом: *«сосредотачивался на том, что мне нужно было делать дальше», «набирался опыта в данной ситуации»* и *«прокручивал в уме, что мне сказать или сделать»*. Таким образом, при взаимодействии с трудной ситуацией, связанной с работой или учебой, респонденты не уходят от проблемы, а воспринимают ее как жизненный опыт и пытаются найти решение.

Для совладания с трудностями в семье выбор пал на *самоконтроль*, средний ранг 5,46 (χ^2=28,997, p=0,000), а также *планирование* и *конфронтацию с проблемой*. Прежде всего, респонденты отмечают необходимость регулировать свои чувства и действия, применяют усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы, склонны применять агрессивные усилия по изменению ситуации. Трудные ситуации в особо значимом семейном контексте обнаруживают интенсивную эмоциональную окрашенность, индивиду трудно отстраниться от ситуации, поэтому он надеется на чудо, что все как-нибудь уравновесится, видит в самоконтроле выход из семейного конфликта, либо агрессивно реагирует на происходящее.

В совладании с трудными жизненными ситуациями в семейном контексте реже всего обращаются к следующим способам поведения: *«спал больше обычного», «возникла потребность выразить себя творчески», «обращался за помощью к специалистам», «рисковал напропалую», «находил новую веру во что-то»*. Наиболее часто используют способы поведения: *«извинялся или старался все загладить», «хотел, чтобы все это скорее как-то образовалось или закончилось»* и *«прокручивал в уме, что мне сказать или сделать»*. Семейные трудности усиливают самоконтроль, а в случае, когда он не помогает, молодые люди склонны избегать проблемы, пытаются загладить конфликт, в том числе принимая на себя ответственность за случившееся. Необходимо отметить, что принятие помощи специалиста, психолога, прежде всего, отвергается молодыми людьми, тогда как в разрешении проблем со здоровьем, этот способ поведения в трудной жизненной ситуации наиболее приемлемым. В России, в провинциальном городе, к сожалению, обращение за психологической помощью является скорее исключением, чем нормой.

Для совладания с бытовыми трудностями, в том числе включающими и межличностное взаимодействие с другими, неблизкими, людьми, респонденты в первую очередь отдают предпочтение *планированию* своего поведения, средний ранг 5,03 (χ^2=46,214, p=0,000), отмечая также такие стратегии, как поиск *социальной поддержки* и *дистанцирование*. Таким образом, столкнувшись с бытовыми трудностями, респонденты стремятся к сознательному контролю ситуации, стараются использовать ее для обогащения опыта, обобщают опыт других людей, а в случае неудачи, отдаляются от ситуации.

В бытовых ситуациях для решения проблем реже всего используются такие способы поведения: *«у меня возникла потребность выразить себя творчески», «находил новую веру во что-то», «молился»*, а чаще *«сосредотачиваются на том, что*

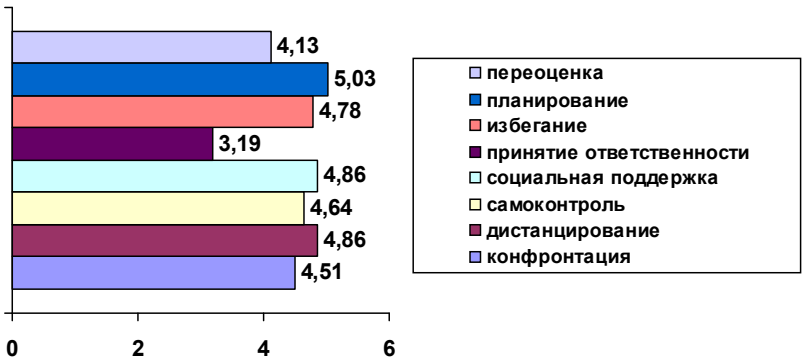


Рис. 4. Частота использования стратегий совладающего поведения в контексте «быт»

нужно делать дальше», «говорят с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации» и *«представляют себе, как ситуация могла бы обернуться»*. К решению бытовых ситуаций молодые люди подходят более рационально, планируя решение проблемы, не боятся обращаться за социальной поддержкой, как, например, в ситуации потери значимой вещи (Гущина, Глущенко, 2013). И, видимо, если проблема трудноразрешима, респонденты мысленно дистанцируются от нее.

В ситуациях, связанных со здоровьем, в целом обнаружено мало выборов, чаще всего молодые люди используют следующие способы поведения: *«обращался за помощью к специалистам», «говорил с кем-либо, кто мог конкретно помочь в этой ситуации», «пытался улучшить свое самочувствие едой, выпивкой, курением или лекарством»*.

Были получены результаты, свидетельствующие о значимых различиях в выборе стратегий совладающего поведения у мужчин и женщин в ситуациях, относящихся к одному и тому же контексту (критерий Манна-Уитни). Женщины чаще, чем мужчины вступают в *конфронтацию* с проблемой в контексте «здоровье» (U=717, p=0,015), мужчины чаще используют *самоконтроль* для совладания в данном контексте (U=741, p=0,049). Проблемы со здоровьем активизируют женщин на поиск выхода из трудной ситуации, им важно предпринять что-то немедленно, рискнуть и изменить ситуацию, так как «болеть некогда», это снижает внимание к состоянию организма, которое может иметь негативные последствия. Мужчинам же больше свойственно контролировать свое состояние, неспешно предпринимать какие-либо действия по разрешению проблемы со здоровьем.

Женщины чаще, чем мужчины обращаются за *социальной поддержкой* в совладании с семейными трудностями (U=731, p=0,043). Они более склонны прилагать усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки от других людей. Этот факт подтверждает ранее полученные данные (Крюкова, Куфтяк, Сапоровская, 2002–2010). Следует отметить, что именно женщины чаще обращаются за профессиональной психологической помощью в разрешении семейных проблем.

В бытовом контексте мужчины чаще, чем женщины используют следующие стратегии совладающего поведения: *самоконтроль* (U=722, p=0,036), *социальная поддержка* (U=723, p=0,037) и *положительная переоценка* (U=721, p=0,032). Бытовые трудности усиливают самоконтроль мужчин, направляют их на поиск социальной поддержки, чаще всего в виде авторитетных и опытных лиц, а так же молодые люди прилагают усилия по созданию положительного смысла ситуации.

Различий в выборе стратегий совладающего поведения в контексте «работа-учеба» у мужчин и женщин не обнаружено, т.е. в данных трудных ситуациях и те и другие склонны отдавать предпочтение схожим стратегиям, о которых написано выше (*планирование и самоконтроль*).

В ходе факторного анализа было обнаружено 10 факторов, из которых три вызывают наибольший интерес. Первый фактор включает в себя следующие семь стратегий, которые респонденты используют для совладания с бытовыми трудностями: *конфронтация, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, бегство-избегание, планирование, положительная переоценка*. Таким образом, представлены все стратегии, кроме одной – *«дистанцирование»*. Результаты могут свидетельствовать о том, что бытовые трудности воспринимаются респондентами как наименее сложные для совладания, что обеспечивает простор для выбора различных стратегий. Кроме того, молодые люди не стремятся дистанцироваться от проблемы, принимая ее и взаимодействуя с ней.

Второй фактор включает в себя пять стратегий, который используются субъектами для совладания с трудностями на работе и учебе: *конфронтация, самоконтроль, социальная поддержка, планирование, переоценка*. Можно предположить, что тесная связь между данными стратегиями, позволившая объединить их в один фактор, является гарантом эффективного совладающего поведения в данном контексте.

Третий, наиболее интересный, на наш взгляд, фактор включает в себя стратегии: *бегство* (в контексте «работа»), *конфронтация, дистанцирование, бегство* (в контексте «семья»). Полученный результат свидетельствует о тесной связи двух социальных контекстов, уход от решения проблем на работе связан с выбором агрессивных усилий по изменению ситуации в семье, снижение значимости семейных проблем и уход от них. Несовладание с трудностями в одном контексте (семья) отражается на эффективности совладания в другом контесте (работа), и наоборот.

Выводы

1. В исследуемых контекстах было обнаружено доминирование различных стратегий совладающего поведения, что позволяет нам утверждать, что контекст так или иначе определяет основную линию совладающего поведения. А само совладающее поведение может быть определено как гибкое, меняющееся и подстраивающееся под содержание ситуации, то есть действительно адаптивное (Cheng, C., 2001). Так, подтверждено, что в трудностях, связанных с работой или учебой, в бытовых ситуациях молодые люди, прежде всего, используют стратегию *планирование* решения проблемы, применяя произвольные (специальные) проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к решению проблемы. В семейном контексте выбор выпадает на стратегию «*самоконтроль*», предполагающую приложение усилий по урегулированию своих чувств и действий. А в разрешении трудных ситуаций в контексте «здоровье» субъекты используют, прежде всего, стратегию *поиска социальной поддержки*. Мы отдаем себе отчет в том, что требуется продолжение исследования в разных возрастных и социально-культурных группах респондентов.

2. Социально-культурный контекст определяет частоту выбора конкретных способов поведения в трудной жизненной ситуации. Есть способы поведения (такие как, «*возникает потребность выразить себя творчески*» и «*находил новую веру во что-то*»), которые во всех контекстах используются крайне редко. Оба способа поведения относятся к стратегии *положительная переоценка*, которая предполагает усилия по созданию положительного смысла ситуации, с фокусированием на росте собственной личности. Видимо, у респондентов она либо неразвита, либо недооценивается ими как продуктивная.

3. Нашла подтверждение третья гипотеза о том, что существуют различия в предпочтении стратегий совладающего поведения, определяемого одним и тем же социально-культурным контекстом, у мужчин и женщин. Лишь в совладании с трудными жизненными ситуациями, связанными с работой или учебой, различий не обнаружено, и мужчины и женщины предпочитают стратегию планирование.

Библиографический список

1. *Дементий Л.И.* К проблеме диагностики социального контекста и стратегий копинг-поведения // Журнал прикладной психологии. – 2004. – № 3. – С. 20–25.

2. *Глущенко А.А., Гущина Т.В.* Совладающее поведение субъекта в случае утраты значимой вещи // Психология стресса и совладающего поведения: Материалы III междунар. науч.-практ. конф. Кострома, 26–28 сент. 2013 г.: В 2 т. / отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – Т. 1. – С. 16–18.

3. *Крюкова Т.Л., Гущина Т.В.* О социокультурной контекстуализации в исследованиях стресса и совладания // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 194–198.

4. *Крюкова Т.Л., Шаргородская О.В.* Социокультурный контекст совладания в ситуации болезни (ВИЧ-инфекции) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 4. – С. 135–142.

5. *Cheng C.* Assessing Coping Flexibility in Real Life and Laboratory Settings: a Multimethod Approach // J. of Personality and Social Psychology. – 2001. – Vol. 80. – № 5. – P. 814–833.

6. *Kwiatkowska A., Roszak J., Sikora R., Kuo B., Karpinskij K., Gushchina T., Gober G.* Kulturowa adaptacja Międzykulturowej Skali Radzenia ze Stresem (Cross-Cultural Coping Scale – CCCS) Kuo, Roysircara i Newby-Clarka // Psychologia Społeczna. – Poland, 2013.

УДК 159.9:316.6

Ковалёва Ольга Александровна
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
Kovaleva.olya.vita@gmail.com

СОВЛАДАНИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ СО СТРЕССОМ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ

В статье представлены результаты исследования стрессовых ситуаций и совладания с ними современными руководителями высшего и среднего звена. Выявлена связь уровня стресса и параметров профессионального выгорания со стилями и стратегиями совладающего поведения.

Ключевые слова: *стресс на рабочем месте, стрессовая ситуация, профессиональное выгорание, совладающее поведение (копинг).*

В условиях современной динамики жизни все более актуальными становятся исследования стрессов и совладающего поведения в профессиональной деятельности, в частности, в среде руководителей организаций. Стрессогенный характер деятельности менеджеров подтверждается такими факторами как выполнение функций управления и контроля, принятие ответственных стратегических решений, интенсивное взаимодействие с сослуживцами и представителями деловой среды, решение финансовых вопросов и др.

Проблеме стресса на рабочем месте и совладания с ним посвящены труды как зарубежных (R. Lazarus, S. Folkman, N.S. Endler, J.D.A. Parker, C.L. Cooper, S. Cartwright, C. Maslach, D. Fontana и др.), так и отечественных ученых (Л.А. Китаева-Смыка, Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, А.Б. Леоновой, Т.Л. Крюковой, Н.Е. Водопьяновой, С.К. Нартовой-Бочавер и др.)

Стресс на рабочем месте – это понятие, производное от профессионального и организационного стресса (англ. *occupational* и *organizational* stress), обозначает состояние напряжения, физические и психологические проявления стресса, связанные с пребыванием на рабочем месте. Он может быть связан с объемом ответственности за выполняемую работу, с рабочей нагрузкой субъекта, корпоративной культурой организации и межличностными конфликтами на работе [9].

Под *профессиональным выгоранием* вслед за К. Маслач и С. Джексон будем понимать ответную реакцию на длительные профессиональные стрессы межличностных коммуникаций, включающую в себя: эмоциональное истощение (ощущение эмоционального перенапряжения), деперсонализацию (тенденцию развивать негативное, циничное отношение к сотрудникам) и редукцию персональных достижений (снижение чувства компетентности, своей профессиональной эффективности) [1].

Одним из условий эффективного управления является преодоление стресса и профессионального выгорания руководителями, для чего они применяют различные способы *совладающего поведения (копинг-поведения)* – сознательного поведения, позволяющего субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и данной ситуации (R. Lazarus, S. Folkman, R. Moos, Л.И. Вассерман, Т.Л, Крюкова и др.) [5].

Цель нашего исследования состояла в выявлении стрессовых ситуаций и изучении способов совладания с ними у руководителей разного уровня.

Эмпирическую базу исследования составили 68 испытуемых: руководители высшего (директора, генеральные директора, n=33) и среднего звена (начальники отделов, производства, цехов, n=35) организаций г. Костромы. Из них 33 человека – мужчины, 35 человек – женщины в возрасте 25–59 лет (средний возраст составил 39,5 лет).

Для реализации цели исследования были использованы следующие методы: полуструктурированное интервью и контент-анализ ответов, психодиагностические методики – Шкала профессионального стресса или Professional Life Stress Scale (*PLSS)* Д. Фонтаны, (1989) для выявления уровня стресса у руководителей; методика *MBI* (К. Маслач, С. Джексон, 1986; адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) для измерения профессионального выгорания у менеджеров; ОСС – Опросник способов совладания (*WCQ* Р. Лазаруса, С. Фолкман, 1988; адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, 2003) и опросник Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (*CISS* Н.С. Эндлера, Д.А. Паркера, 1990; адаптация Т.Л. Крюковой, 2001) для выявления у руководителей преобладающих стилей совладания со стрессом, методы статистической обработки результатов с помощью программного пакета STATISTICA 6.0.: расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена (rs); U – критерий Манна-Уитни; регрессионный анализ.

Мы предположили, что у руководителей высшего и среднего звена стрессовые ситуации и способы совладания на рабочем месте содержательно различны; существуют возрастные и половые различия в переживании руководителями стрессовых ситуаций на рабочем месте и стратегиях совладания с ними.

Результаты и их обсуждение

В результате исследования мы выявили, что для руководителей высшего звена наиболее стрессовыми, по данным интервью, являются следующие

© Ковалёва О.А., 2013

группы факторов: для 45% выборки – «ситуации, связанные с взаимодействием с подчиненными (конфликты, увольнение, дисциплинарные взыскания)», для 74% выборки – «взаимодействие с внешними инстанциями (контролирующими организациями, органами власти)», для 78% испытуемых – «экономическое положение».

Наличие данных стресс-факторов у руководителей высшего звена связано, с одной стороны, с внутриорганизационными факторами: построением системы управления, постановкой профессиональных задач подчиненным, делегированием полномочий; и, с другой стороны, – с внешними факторами рынка: высокой конкуренцией, необходимостью в быстрой ориентации в потоке информации, страхом потерять клиентов, партнеров по бизнесу, то есть в глобальном смысле – с поддержанием собственного авторитета внутри компании и поддержанием статуса организации на рынке, дальнейшим ее развитием и получением прибыли.

Для руководителей среднего звена наиболее стрессовыми являются ситуации: для 59% испытуемых – «взаимодействие с высшим руководством», для 55% – «ситуации, связанные с взаимодействием с подчиненными», для 61% – «нарушения рабочего процесса», для 67% – «принятие решений, решение профессиональных задач». Данные стрессоры связаны как с требованиями руководителей высшего звена, постановкой ими профессиональных задач, так и с ответственностью, возложенной на руководителей среднего звена за контроль рабочего процесса и нарушения в нем.

Таким образом, у руководителей высшего и среднего звена стрессовые ситуации на рабочем месте схожи по содержанию в сфере осуществления внутренней функции управления и контроля за подчиненными. Содержательно различны у руководителей высшего и среднего звена стрессовые ситуации, связанные с разной степенью ответственности у данных категорий менеджеров, со спецификой круга делового взаимодействия (для среднего звена – это высшее руководство организации, для высшего звена – это органы власти и контролирующие организации), с величиной финансовых рисков.

Статистически значимых половых различий в переживании стрессовых ситуаций на рабочем месте выявлено не было. Но, согласно данным интервью, руководители-женщины отмечают стрессовым для себя такой фактор как «личные проблемы подчиненных», который оказывает существенное влияние на качество выполнения ими профессиональных задач и общий психологический климат в коллективе. Очевидно, в силу личностных особенностей, у женщин-руководителей наблюдается тенденция к эмоциональному вовлечению в проблемы своих подчиненных, что, безусловно, отражается на их собственном психологическом состоянии. Мужчины-руководители более склонны игнорировать данный фактор, направляя внимание на профессиональные задачи.

Согласно полученным данным, выявлены связи между уровнем стресса руководителей и параметрами профессионального выгорания. Переменная «уровень стресса» положительно коррелирует с уровнем «эмоционального истощения» руководителя ($R=0,627$ при $p<0,0001$). Обнаружено также, что уровень переживаемого на рабочем месте стресса влияет на параметры профессионального выгорания: на эмоциональное истощение довольно значительно ($\beta=0,675$ при $p<0,0001$): 45% дисперсии, на степень деперсонализации ($\beta=0,252$ при $p<0,05$): 6% дисперсии, на профессиональную эффективность руководителя ($\beta= -0,445$ при $p<0,001$): 20% дисперсии, указывая на то, что устойчивость к стрессу позволяет руководителям чувствовать свои профессиональные достижения и эффективно осуществлять управленческие функции. Данные результаты соответствуют положению о том, что выгорание является следствием профессионального стресса, и его компоненты: эмоциональное истощение, деперсонализация и снижение профессиональной эффективности выступают результатом действия различных рабочих требований [1].

Также мы выявили отрицательную связь между уровнем стресса и профессиональной эффективностью менеджера ($R= -0,426$ при $p<0,001$). Мы склонны объяснять это тем, что руководители, высоко оценивающие свою профессиональную компетентность и достижения, менее подвержены стрессу, лучше адаптированы к трудным ситуациям на рабочем месте, более уверены в себе.

Выявлена отрицательная связь между показателями по шкале «профессиональная эффективность» и возрастом руководителей ($R= -0,248$ при $p<0,05$). Полученные данные позволяют предположить, что руководители более старшего возраста и, соответственно, имеющие бо́льший стаж трудовой деятельности по сравнению с молодыми руководителями, более критично относятся к своим профессиональным достижениям, более строго оценивают себя как профессионала.

Согласно результатам исследования, преобладающим стилем совладания со стрессом у испытуемых является проблемно-ориентированный копинг ($m=63$, $SD=6,59$), наиболее часто выбираемой копинг-стратегией является «планирование решения проблемы» ($m=77,6$, $SD=13,7$). То есть, что совершенно естественно, чаще всего при возникновении стрессовых ситуаций руководители обращаются к анализу проблемы, ее решению, направляют свои усилия на изменение трудной ситуации. Профессиональная деятельность руководителя устроена таким образом, что требует от него незамедлительного решения проблем в организации. Поэтому многие руководители даже в нерабочее время вынуждены контролировать деятельность в своей ком-

пании (подразделении, отделе), направлять свои усилия на дальнейшее ее функционирование и развитие. А наличие отрицательной корреляции между переменными «проблемно-ориентированный копинг» и «уровень стресса» ($R= -0,265$ при $p<0,05$) подтверждает эффективность использования данной копинг-стратегии.

Статистически значимых различий в использовании стилей совладающего поведения между руководителями разного уровня выявлено не было. Таким образом, проблемно-ориентированный копинг является наиболее часто используемым стилем совладания и у руководителей высшего звена, и у руководителей среднего звена.

Уровень эмоционально-ориентированного копинга положительно коррелирует с уровнем стресса менеджера ($R=0,401$ при $p<0,001$). Также, существует влияние эмоционально-ориентированного копинг-стиля на уровень стресса ($\beta=0,349$ при $p<0,01$). В целом руководители успешно контролируют свое эмоциональное состояние, и, очевидно, наибольшее эмоциональное удовлетворение они испытывают от конкретных результатов своей деятельности, при нахождении решения в трудных ситуациях, а не при отвлечении от проблемы. Возможно, эмоционально-ориентированный копинг не является продуктивным для совладания с повседневными стрессовыми ситуациями в профессиональной деятельности руководителей, так как погружает в переживание эмоций, а не направляет на решение проблемы.

Также выявлены корреляции между уровнем стресса и эмоционально-фокусированными копинг-стратегиями. Уровень стресса положительно коррелирует с конфронтативным копингом ($R=0,246$ при $p<0,05$), с самоконтролем ($R=0,247$ при $p<0,05$), с принятием ответственности ($R=0,404$ при $p<0,001$).

Согласно данным интервью, 74% опрошенных руководителей в стрессовой ситуации используют анализ проблемы, нацелены на последующее ее решение, что соответствует данным тестовых методик. Но 62% испытуемых указывают на использование ими «отвлечения» как способа совладания наряду с анализом проблемной ситуации. Особенности использования данных стратегий состоят в том, что руководители (как они сами отметили) обращаются к ним в нерабочее время, после разрешения трудных ситуаций, либо когда эти ситуации разрешить невозможно. В данном случае руководители отмечали такие способы как отдых, спорт, переключение с рабочей ситуации на другие виды деятельности, общение с друзьями и близкими, слушание музыки, курение. 6% руководителей сообщили, что в стрессовых ситуациях обращаются к эмоционально-ориентированным стратегиям (эмоциональная разрядка, «дать выход эмоциям», анализ своих эмоций).

Совокупность примененных в данном исследовании методов (тестирование и интервьюирование) позволила выявить более полный перечень копинг-стратегий у руководителей, их потребность в отвлечении, отдыхе. Как следует из уточняющей беседы, при возникновении стрессовой ситуации на рабочем месте руководители обращаются к ее анализу и планированию решения с целью устранения или смягчения влияния данной проблемы и дальнейшего осуществления эффективной управленческой деятельности. А к стратегиям отвлечения руководители обращаются вне профессиональной деятельности с целью снятия напряжения, накопленного в ходе решения профессиональных проблем.

В процессе сравнительного анализа ситуативных копинг-стратегий у руководителей высшего и среднего звена выявились статистически значимые различия: применительно к профессиональным стрессовым ситуациям руководители среднего звена чаще, чем руководители высшего звена, используют такую копинг-стратегию как поиск социальной поддержки ($U=376,5$ при $p\leq0,01$). То есть руководители высшего звена в стрессовых ситуациях менее часто обращаются за информационной, действенной и эмоциональной поддержкой к коллегам. Объяснить данный факт можно наличием у менеджеров высшего звена определенных личностных особенностей, обуславливающих склонность полагаться в профессиональной обстановке исключительно на свои силы, а также требованиями ситуации, в которой они должны поддерживать свой авторитет среди всех подчиненных, соблюдая определенную дистанцию в отношениях с ними. То есть в определенной степени в понимании самих менеджеров высшего звена стратегия поиска социальной поддержки может выступать опасной для поддержания своего статуса в организации.

Выявились значимые половые различия между мужчинами-руководителями и женщинами-руководителями по шкале «положительная переоценка» ($U=396,5$ при $p<0,05$). Женщины-руководители чаще, чем мужчины, выбирали данную стратегию. В частности, анализируя выбор отдельных утверждений, относящихся к стратегии «положительная переоценка», мы выявили, что женщины чаще, чем мужчины стремились творчески себя выразить, обращались к религиозному опыту, находили новую веру во что-либо.

Выводы

Таким образом, стрессовые ситуации, связанные с осуществлением функции управления подчиненными и контроля их деятельности, у руководителей высшего и среднего звена по содержанию схожи. Стрессовые ситуации, связанные с внеорганизационными факторами, а также с разной степенью ответственности и финансовых рисков, у руководителей высшего и среднего звена содержатель-

но различны. Наша гипотеза частично подтвердилась. При совладании со стрессовой ситуацией на рабочем месте и руководителям высшего звена, и руководителям среднего звена свойственно использовать проблемно-ориентированный копинг. К стратегиям отвлечения, избегания руководители обращаются вне рабочей обстановки с целью снижения стресса. В профессиональной деятельности руководители среднего звена чаще, чем руководители высшего звена используют такую копинг-стратегию как «поиск социальной поддержки». Половая специфика выявлена в склонности женщин-руководителей (на уровне тенденции) к более эмоциональному переживанию стрессовых ситуаций и более частому обращению к эмоционально-фокусированным копинг-стратегиям («положительная переоценка»).

Библиографический список

1. *Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

2. *Картрайт С., Купер К.Л.* Стресс на рабочем месте. – Харьков: Гуманитарный центр, 2004. – 236 с.

3. *Ковалёва О.А.* Стресс руководителя и совладание с ним // Актуальные проблемы психологии личности: Сб. науч. ст. / науч. ред. К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2012. – С. 285–295.

4. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 70 с.

5. *Крюкова Т.Л.* Психология совладающего поведения в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. – 294 с.

6. *Самоукина Н.В.* Психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.

7. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 512 с.

8. *Cartwright S., Cooper C.L.* Coping in Occupational Settings / Handbook of Coping: Theory. Research. Applications / Ed. by M. Zeidner, N. Endler. – N.Y.: Wiley & Sons, 1996. – P. 202–220.

9. Occupational Stress / Ed. C. L. Cooper. – Oxford University Press, 1998.

10. *Maslach C., Schaufeli W., Leiter M.* Job burnout // Annu Rev. Psychol. – 2001. – 52. – P. 397–422.

11. *Plana A.B., Fabregat A.F.* and *Gassio J.* Burnout syndrome and coping strategies: a structural relations model // Psychology in Spain. – 2003. – Vol. 7. – № 1. – P. 46–55.

УДК 159.942

Котенева Анна Валентиновна
доктор психологических наук, доцент
Московский городской психолого-педагогический университет
akoteneva@yandex.ru

ПЕЧАЛЬ И ГОРЕ: ПУТИ И СПОСОБЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея»)

В статье анализируется природа печали и горя, основные приемы, способы и жизненные стратегии их преодоления. В основе исследования лежат тексты эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея». Реконструкция психологических образов героев, их внутренних переживаний и поведения осуществлялась с помощью герменевтического, феноменологического и сравнительного методов в контексте современной психологии.

Ключевые слова: *жизненные стратегии, печаль, горе, самоактуализация, совладание, страдание.*

Живой интерес к поэмам Гомера не иссякает в течение тысячелетий. Священные для древних греков тексты волнуют и современных людей. В них описаны жизненные ситуации и поставлены проблемы, актуальные и сегодня – войны, насилие, наркотики, однополая любовь, сребролюбие, удовольствия. В этом смысле, прошлое может выступить и как образец для подражания, и как некоторое предостережение для людей, живущих в другие времена. Исследование творчества Гомера полезно и для современной психологии. Эпические поэмы «Илиада» и «Одиссея» – дополнительный источник вненаучной информации, позволяющий расширить границы психологического знания. В контексте данной работы нас будут интересовать переживания героев и способы, к которым они прибегают, чтобы совладать с печалью, унынием и горем.

Природа печали. Тема человеческого несчастья, печали и страданий занимает особое место в поэмах. Природа печали может быть разной. Есть печаль о Боге, а есть печаль в связи с невзгодами и утратами. Первая разновидность печали является следствием раздумий человека о себе, своих прегрешениях, несовершенствах, недостоинстве. Она заставляет его работать над собой, задумываться о смысле происходящих событий, чаще обращаться к Богу. Ап. Павел пишет: *печаль ради Бога производит неизменное покаяние ко спасению*…[1, 2 Кор 7:10].

Вторая разновидность печали появляется в драматических обстоятельствах жизни. Способность страдать и сострадать является нормальной здоровой реакцией человека на различные жизненные события (потерю близких, например), а их отсутствие скорее можно рассматривать как дефект нравственного чувства. Еще В. Франкл говорил о том,

© Котенева А.В., 2013

что цель страдания уберечь человека от апатии и духовного окоченения [4, с. 43]. Более того, эти способности являются залогом развития души человека и способом познания истины.

В поэмах «Илиада» и «Одиссея» встречаются описания и той, и другой печали. Во-первых, в ряде ситуаций у гомеровских героев, как, впрочем, и у современных людей, появляется чувство, что боги забыли о них, оставили, бросили на произвол судьбы. В эти моменты уныния они воздыхают о богах, и пытаются найти причины своих бедствий. Иногда даже их взор оборачивается на собственные страсти и недостатки, а не только на внешнее стечение обстоятельств. Одиссей четко осознает, что благодаря своей гордости и желанию прославиться он открывает циклопу Полифему свое настоящее имя, которое сначала тщательно скрывал, называя себя «Никто». Этим шагом он навлекает на себя гнев отца циклопа Посейдона и получает проблемы, от которых страдает [2, Одиссея: IX 500–505].

Во-вторых, в поэмах Гомер детально изображает целый ряд экстремальных ситуаций, которые воспринимаются как сплошная человеческая катастрофа. Описанные события не могут не вызывать глубоких переживаний у героев по поводу гибели близких людей – боль, скорбь, печаль и горе. С одной стороны, в трагические минуты своей жизни они проявляют мужество и стойкость. Многострадальный Одиссей терпеливо проходит через невзгоды. С другой стороны, герои не скрывают своего страдания и, несмотря на свою богатырскую силу и крепость, очень часто плачут. Смерть Патрокла исступленно оплакивают мирмидонцы и Ахиллес [2, Илиада: XVIII 316–322, XXIV 710–722]. Приам, Гекуба, Андромаха, Елена, все обитатели Трои яростно оплакивают Гектора [2, Илиада: XXIV 710–722].Одиссей, мужественно претерпевший все невзгоды войны и многолетних скитаний, тоже часто искренне плачет. Он плачет, вспоминая о Троянской войне, гостя у феаков, в Аиде, при встрече с матерью, в плену у Калипсо на берегу моря при мысли о своей родине. Во время пения славного певца Демодока он скорбит, едва сдерживая слезы [2, Одиссея: VIII 92–95]. Агамемнон скорбит из-за людских потерь во время сражения. Проливает горькие слезы царь Менелай, вспоминая о коварном убийстве своего брата Агамемнона [2, Одиссея: IV 538–544]. Мужественные, крепкие, не боящиеся смерти герои поэм обнаруживают другую сторону своей натуры – у них бывает тоска, уныние, печаль, которые даже в какой-то момент лишают их смысла существования, желания жить. В таком состоянии находился Ахиллес, когда узнал о гибели своего другого Патрокла. Похожую печаль испытывал Одиссей в своих многолетних странствиях. Неслучайно, Гомер называет его страдальцем.

Приемы и способы совладания с горем и печалью. Чаще всего герои преодолевают свое горе, активно переживая его. Они не избегают душевной боли. Скорее погружаются в неё, страдают, мучаются, а также выражают ее во внешнем поведении – плаче, стенаниях, воплях, жестах. Такие действия позволяют им пережить горе. Помогают в этом и специальные люди – зачинатели плача. В отдельных случаях гомеровские герои сознательно прибегают к известным уже нам защитным приемам. Например, Ахиллес утоляет печаль «исступлением гнева», а именно, начинает оскорблять тело Гектора [2, Илиада: XXIV 50–54].

С печалью можно справиться сознательным ее подавлением: «Скроем в сердца и заставим безмолвствовать горести наши» [2, Илиада: XXIV 523], а также терпением – «Будь терпелив и печалью себя не круши беспрерывной» [2, Илиада: XXIV 549] или отвлечением от ситуации горя и печали. Можно утешить сердце, переключившись на действия, вызывающие противоположные печали положительные чувства (покой, приятная пища и наслаждения любовью). Мать Ахиллеса Фетида, утешая своего сына, говорит ему [2, Илиада: XXIV 128–130]. Наряду с конкретными ситуативными приемами совладания со своими переживаниями есть и другие способы – *жизненные стратегии*, которые могут даже кардинально изменить жизнь человека, избавить его от печалей и страданий, а в некоторых случаях стать ее единственным смыслом.

Страна счастья

В своих поэмах Гомер приводит примеры счастья, о котором мечтают все люди, – полное благополучие, достаток в доме, семейная идиллия, приятные запахи, ощущения, отсутствие всякого страдания и печалей.

Остров Эолия. На острове счастливо жил бог ветров Эол (греч. Αἴολος) вместе со своей женой и детьми, шестью сыновьями и шестью дочерьми [2, Одиссея: X 1–12]. Он был любимец богов. Зевс даровал ему власть над ветрами. Именно он захотел помочь Одиссею, заключив противные ветры в кожаном мешке. Жизнь на острове безмятежна. Лишь по тому любопытству и жадности, с которыми Эол слушал рассказы Одиссея, можно почувствовать у него скрытую легкую грусть [2, Одиссея: X 14–16].

Остров Схерия. Народ феаков. После кораблекрушения и гибели всех своих спутников Одиссей оказывается в стране мифического народа феаков на острове Схерии, лежавшего к северу от Итаки. Эта страна, которая поражает воображение – фактически она олицетворяет идеал земного рая. Все ее граждане счастливы и безмятежны, весело живут под властью царя – пиры, игры и пения частое явление в их жизни. А если и приходят скорби и печали, то они знают, как с ними совладать. Мудрые

правители нашли верный путь забвения страданий. Они создают другую реальность, в которой есть место только веселью, телесным удовольствиям и нет – места печали и плачу. Царь Алкиной рассказывает Одиссею о своей стране [2, Одиссея: IX 5–11].

Но не только в этой стране, а почти повсеместно в поэмах Гомера встречаются такие советы скорбящим и плачущим: «утешаться питьем и едою», «Ели прекрасное мясо и сладким вином утешались», «Бросьте печаль и беспечно едой и питьем утешайтесь». Нам ничего неизвестно о причинах печали феаков. Нет оснований утверждать, что телесные удовольствия овладевают всеми их мыслями и помыслами, становятся для них самоцелью и единственным мерилом счастливой жизни. У феаков есть и другие, возвышенные цели, достижение которых приносит ощущение удовлетворенности – раскрытие своих способностей. Но факт остается фактом – веселье, ублажение плоти вином и пищей помогают отвлечься от печали. Но в этом способе есть потенциальный риск.

Сегодня хорошо известно, что наслаждение пищей и вином может стать сильным влечением, подчинить человека, породить лень и малодушие. Посредством чрезмерного употребления пищи, лекарств, напитков человек может уходить от решения проблем, заглушать боль и тревогу. Они вытесняются на некоторое время яркими образами, легкостью в поведении, позитивными ощущениями. Точно также поступает человек, испытывающий разного рода зависимости – наркотические, алкогольные, компьютерные, игровые. Очень часто он уходит в виртуальные миры, чтобы обрести обманчивое счастье и наслаждение. Но и они не могут утешить человека в полной мере в силу своей виртуальности. Духовно-душевные проблемы не решаются. Более того, человек не знает, что делать с самим собой, со своими недостатками и проблемами, у него нет средств, чтобы справиться со своими страстями. Постоянное наслаждение жизнью всегда оборачивается противоположным чувством. Оборотная сторона чрезмерного наслаждения – депрессия.

Самоактуализация

Народ феаков – творческий народ. Можно предположить, что жизненный путь, связанный с развитием творческих потенций человека, помогает ему обрести счастье и преодолеть печаль и горе, которые присутствуют в жизни каждого из нас. Гомер задолго до гуманистических психологов описал самоактуализации личности. Самоактуализация – стремление человека к наибольшему проявлению творческих возможностей его личности. От рождения у каждого из нас есть свои врожденные задатки, дарования и таланты, за развитие которых мы несем личную ответственность перед Богом. Вспомните известную евангельскую притчу о талантах [1, Мф 25: 14–30]. Итог жизни печален для тех, кто не утруждал себя в их приумножении. Герои произведений Гомера обладают несомненными дарованиями. Если в «Илиаде» в основном раскрываются их военные таланты, то в «Одиссее» Гомер большее внимание уделяет другим способностям. Так, феаки весьма искусны в пении, танцах, музыке и рукоделье. Мужчины демонстрируют ловкость в беге, в прыжках, в утомительной борьбе, а также в бросании дисков, плясках, в плаванье по морю. Царь феаков Алкиной красочно описывает таланты своего народа [2, Одиссея: VIII 246–253]. Однако для феаков совершенствование своих способностей становится самоцелью. Для них их Я идентифицируется с их талантами, которые лежат в основе их гордости, надменности и славолюбия. Слава, порожденная силой ног и крепкими мышцами, утешает сердце и прогоняет печаль. Молодой сын царя Алкиноя Лаодам прямо об этом говорит Одиссею [2, Одиссея: VIII 147–152].

Безусловно, что благодаря личностному росту, направленному на развитие способностей, герои находят позитивные средства для того, чтобы справиться с горем и печалью. Творчество, раскрытие своих талантов имеют для героев свою абсолютную ценность. В предельном варианте оно становится творчеством ради творчества, развитием способностей ради способностей. Но развитие этих специальных способностей – художественных, музыкальных, физических не всегда сочетается с развитием нравственных качеств. Люди «радушного здесь гостелюбия вовсе не знают», некоторые готовы оскорблять и унижать Одиссея.

Хорошо известно, что талант, одаренность или гениальность, которые произрастают на ниве безнравственности, приводят к гибели как самого человека, так и того общества, которое поощряет такое развитие. Неслучайно, в последние десятилетия в современной науке и культуре все больше говорят о необходимости учитывать нравственные последствия любых открытий. Самоактуализация должна быть подчинена более глубокой цели, связанной с конечным смыслом существования и бытия человека в этом мире, и включена в более широкий духовно-нравственный контекст развития личности.

Мир иллюзий

Гомер описывает еще один путь ухода от страданий и печали, который открыт для человека – искусственный мир ярких ощущений, куда попадают с помощью наркотических препаратов, психоделической музыки и магических рецептов. Сегодня эти способы иллюзорной псевдозащиты широко распространены среди миллионов людей во всем мире. Одиссей со своими товарищами сталкивается с такими ситуациями несколько раз в течение всего периода странствий – в стране лотофа-

гов, сирен и чародейки Цирцеи.

Лотофаги (от греч. lotophagoi – пожиратели лотоса (http://ru.wikipedia.org/wiki/%CB%EE%F2%EE%F4%E0%E3%E8 - cite_note-1)). Однажды корабли Одиссея прибило к берегу Ливии, на котором проживал легендарный народ, употреблявший в пищу плоды лотоса. Страна лотофагов в переносном смысле означает место, где забываются все печали. «Мирные» лотофаги накормили разведчиков Одиссея сладко-медвяным лотосом, от действия которого они позабыли родину, утратили всякое желание возвращаться домой. Путешественники испытали настолько сильное наркотическое опьянение от лотоса, что оно затмило все прежние радости и печали. Одиссею пришлось силой вернуть товарищей на корабли, привязать их к корабельным скамьям, несмотря на слезы и плач при расставании с дурманом. Об этом рассказывает Одиссей царю народа феаков Алкиною [2, Одиссея: IX 91–102].

Остров сирен-чародеек. Сирены мифические обитали на скалистом острове поблизости от Скиллы и Харибды. Они манили моряков возможностью узнать будущее [2, Одиссея: XI 185–191]. Сирены притягивали моряков также своим чарующим пением, а затем безжалостно съедали [2, Одиссея: XII 39–146]. Сирена – архетип соблазнительной красавицы, чарующей своим внешним видом, голосом и волшебным, сладким пением. Одиссей, по совету Цирцеи, залепил воском уши своих моряков, а себя велел привязать к мачте. Богиня разрешила ему послушать пение сирен. Их сила настолько велика, что никто не мог устоять перед ними.

Остров Эй. Во время своих странствий Одиссей вместе с товарищами был занесен на остров Эй, где жила чародейка Цирцея. Она колдовством превращала людей в различных животных, объективируя их истинную звериную сущность [2, Одиссея: X 212–215]. Спутников Одиссея она превратила в свиней [2, Одиссея: X 233–245]. Одиссей смог противостоять ее чарам только благодаря чудесной траве, которую ему дал Гермес. Под маской гостеприимства, льстивых речей, ласки, миролюбия часто скрываются ложь, зло и обман. Внешняя гармония в виде приятных голосов, чарующей музыки, наполняющей окрестность, оборачиваются трагедией для путешественников. Целый год моряки жили в неге, веселье и удовольствиях, с трудом вспомнили о необходимости возвращения на родину [2, Одиссея: X 467–471].

Итак, Гомер показывает разные способы преодоления печали, горя и тоски. Во-первых, это относится к творчеству и самоактуализации, которые позволяют человеку развиваться в разных направлениях и изживать свою боль, что, несомненно, является позитивным решением проблемы, если не подпитывает греховные страсти. Другие способы иллюстрируют «страусиную» позицию человека, уходящего в иллюзорный мир фантазий.

Одни люди притупляют душевную боль, употребляя алкоголь, наркотики, а другие прибегают к магии. Для них это – своеобразные «таблетки счастья», избавляющие от страдания. Но есть и цена такого счастья. «Если с помощью таблетки я избавлен врачом от любого вида душевного страдания, – как совершенно правильно пишет врач А. Данилин, – у меня просто не может быть повода для того, чтобы что-то менять в своей жизни. Мне не нужно ничего понимать. Меня не покидает чувство собственной правоты. Какое бы решение я не принял, я ощущаю его как правильное. Я не способен взглянуть на свои поступки со стороны. Я не чувствую ударов судьбы, и мне не нужно их анализировать» [3, с. 102]. Гомер указывает на серьезные негативные последствия для тех, кто их применяет – полная утрата памяти у такого человека, включая самые главные земные ценности его бытия, любовь к родине и близким людям.

Конечно, еда, наркотики, секс, одуряющая музыка и магия – гораздо более быстрый и легкий путь «избавления» от страданий, чем работа человека над самим собой. Поэтому сегодня многие люди идут тем же путем, что и персонажи гомеровских поэм. Разница состоит лишь в том, что способов бегства от реальности сегодня стало намного больше, чем было в те далекие мифологические времена. Но это всегда – тупиковый путь, уводящий человека в мир иллюзий и лишающий его возможности найти истинные причины своих страданий, углубить свои знания о себе, обрести настоящий смысл жизни и стать человеком.

Библиографический список

1. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Изд-во Моск. Патриархии, 1988. – 1008 с.

2. *Гомер.* Илиада и Одиссея / пер. И. Гнедича. – М.: Художественная литература, 1967. – 767 с.

3. *Данилин А.* LSD: Галлюциногены, психоделики и феномен зависимости. – М.: Центрполиграф, 2002. – 520 с.

4. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.

УДК 159.922

Русяева Ирина Александровна
Тюменский государственный университет
irinagefel@rambler.ru

УСЛОВИЯ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ РЕБЕНКА

Целью работы является выявление и описание факторов конструктивного развития психологических защит ребенка в онтогенезе. Статья содержит результаты эмпирического исследования связи между зрелостью материнской системы психологических защит и психологическими защитами ребенка.

***Ключевые слова**: онтогенез, прототипная ситуация, психологические защиты, саморегуляция, совладание.*

Достаточно актуальными на сегодняшний день в условиях интенсивности стрессовых воздействий на человека в обществе являются проблемы изучения стрессоустойчивости и факторов эффективной защиты и совладания со стрессом. Для формирования эффективного совладания в онтогенезе одним из основных условий является развитие ***гибкого и творческого взаимодействия с реальностью***. Согласно представлению об иерархической ***системе жизнеобеспечения личности***, уровень психологических защит является предшествующим уровню осознанного совладания [1]. Он включается в ситуации стресса неосознанно и предохраняет личность от вторжения угрожающей информации. На определенном этапе развития, для конструктивного развития системы жизнеобеспечения защитного реагирования оказывается недостаточно, и возникает необходимость ***изживания защит***.

Первоначально проблема выбора способа реагирования на стресс актуализируется в прототипной ситуации [3, с. 143], основным атрибутом которой является новизна и отсутствие готовых вариантов ее решения. Это и является ключевым ресурсом, запускающим поисковые действия ребенка по ее разрешению. В прототипной ситуации может произойти закрепление и дальнейшая фиксация психологической защиты, либо ребенок будет продолжать поиски вариантов ее решения, тогда речь идет об *изживании* защиты.

Е.Л. Доценко [3, с. 143–146] выделяет следующие факторы фиксации защит:

1. *Острота переживания ситуации*. Чем интенсивней сила эмоций, тем в большей степени выражена фиксация. Представители психоанализа в качестве эмоций, запускающих действие защит, выделяют главным образом *страх и тревогу* [6]. *Высокий эмоциональный ответ* на ситуацию в виде усиления страха и тревоги способствует закреплению ригидности поведения, фиксации на первом попавшемся паттерне, позволившем снизить этот страх.

2. *Значимость эффекта от использованного способа решения вставшей задачи*.

3. *Регулярное повторение одной и той же ситуации (задачи).*

4. *Склонность использовать одни и те же способы решения жизненной задачи,* которая начинает превращаться в типичную. Такая склонность описана Н.В. Калининой как одна из характеристик индивидуального защитного стиля, выражающаяся в ограниченности индивидуального защитного репертуара несколькими «излюбленными» реакциями, а также в доминировании отдельных реакций – когда одна и та же реакция применяется к самому широкому классу ситуаций. Показателем гибкости является использование комбинированных, сложных реакций – поскольку создание подобных разнонаправленных комбинаций служит способом изменения защитного поведения в соответствии с условиями данной конкретной ситуации [4].

5. *Отношение ребенка к травмирующему событию*. Согласно К. Хорни [7], станет ли некое событие травмирующим для ребенка, критично зависит от того, какой смысл будет придан этой ситуации.

6. *Отношение человека к своему отношению* в травмирующей ситуации является ключевым ресурсом для развития более высоких способов реагирования на трудные ситуации.

Д.В. Винникотт акцентирует внимание на развитии в онтогенезе способности ***придавать смысл своим действиям*** и указывает, что способность эта приобретается ребенком путем научения в раннем возрасте. Одним из ключевых факторов формирования совладающего поведения у детей, по Винникотту, можно считать способность матери так реагировать на действия ребенка, чтобы придавать его действиям смысл [2]. Иными словами, умение взрослого *договариваться с ребенком* усваивается им как умение в сложных ситуациях *договариваться с самим собой*.

Таким образом, основную роль в успешном изживании психологических защит и выходе на уровень осознанного совладания играет ближайшее окружение ребенка на ранних этапах онтогенеза. Большинство исследователей психоаналитического направления указывают, что мать является источником научения ребенка защитному поведению. Именно мать зачастую является наиболее включенным в жизнь ребенка членом семьи, проводящим с ним наибольшее количество времени. Особого

© Русяева И.А., 2013

внимания заслуживает тема связи материнской и детской системы психологических защит, поскольку степень зрелости психологических защит матери может выступать ресурсом для более конструктивного развития психологических защит ребенка. На современном этапе проработки данной проблематики практически отсутствуют исследования, посвященные связи материнской и детской защитных систем. Установление и эмпирическое подтверждение таких связей является важным этапом в описании процесса становления психологической защитной системы ребенка.

Зрелость системы психологических защит матери предполагает преобладание вторичных (более развитых) психологических защит по отношению к первичным (примитивным), большую вариативность защитного поведения. Зрелость защитной системы предполагает относительно высокий уровень рефлексии и способности к анализу. Общая напряженность защит (совокупность всех защит, актуализирующихся в поведении) у матерей со зрелой системой защит является оптимальной, не слишком высокой и не сниженной. Это обеспечивает избирательное предохранение эмоциональной сферы от определенных стрессовых факторов, при этом сохранение информационного контакта с реальностью. Незрелая (инфантильная) система психологических защит характеризуется преобладанием первичных защит, тенденцией к психосоматическим заболеваниям или симптомам, повышенную напряженность психологических защит, то есть чрезмерно частое их включение в различных ситуациях, что значительно искажает контакт с реальностью, ограничивает возможности осознания и личностного роста.

Исследование зависимости между степенью зрелости материнской защитной системы и особенностями детской защитной системы является одной из задач более объемного исследования, посвященного изучению роли матери в онтогенезе психологических защит ребенка.

Гипотезы:

1. Существует зависимость между степенью зрелости системы психологических защит матери и особенностями системы психологических защит ребенка.

2. Характер этой зависимости на разных возрастных этапах ребенка различен.

Испытуемые: 240 человек: 120 матерей г. Тюмени и Тюменской области, 120 детей в возрасте от 4 до 12 лет.

Методы сбора информации: структурированное клиническое интервью, Методика «Life Stile Index» (адаптация Е.С. Романовой, Л.Р. Гребенникова) – для матери; рисуночная методика «Человек под дождем», «Метод серийных рисунков и рассказов» И.М. Никольской [5], проективная игра «Закончи историю» – для ребенка.

Методы обработки и анализа данных: контент-анализ, частотный анализ, критерий Крускала-Уоллеса, корреляционный анализ Спирмена, дискриминантный анализ. При обработке качественных данных использовался метод экспертных оценок.

Результаты.

Для проверки гипотезы о зависимости особенностей защитной системы ребенка от степени зрелости защитной системы матери использовался метод дискриминантного анализа с последующим сравнением медиан в группах по критерию Крускала-Уоллеса.

Первоначально разделение выборки матерей по признаку зрелости системы психологических защит осуществлялось с помощью экспертной оценки на основе теоретического представления о зрелости защитной системы, приведенного выше.

В результате были выделены 3 уровня независимой переменной:

1) низкая степень зрелости системы психологических защит матери;

2) средняя степень зрелости системы психологических защит;

3) высокая степень зрелости системы психологических защит.

Верификация корректности метода экспертной оценки осуществлялась с помощью дискриминантного анализа. Отличия матерей внутри групп выявлено по ряду переменных: *общая напряженность защитной системы матери, интеллектуализация в поведении матери, обучение ребенка агрессивному поведению в конфликте*.

Для проверки гипотезы о различиях между детьми матерей с разной степенью зрелости психологических защит, внутри каждой возрастной группы (4–6 лет, 7–9 лет и 10–12 лет) был проведен анализ с помощью критерия Крускала-Уоллеса.

Независимой переменной выступила степень зрелости системы психологических защит матери. ***Зависимыми переменными*** выступили психологические защиты ребенка.

Поскольку распределение признака по всем переменным отличается от нормального, что не дает возможности использовать многомерные методы анализа, был выбран непараметрический метод сравнения по критерию Крускала-Уоллеса.

В выборке детей дошкольного возраста выявлены различия ***напряженности защитной системы ребенка*** в зависимости от зрелости системы психологических защит матери (см. рис. 1).

На рисунках обозначены средние значения переменной в группах. В группе детей 4–6 лет средние показатели напряженности психологических защит возрастают в зависимости от зрелости защитной системы матери (8, 9 и 11,5 соответственно).

Чем выше степень зрелости системы психологических защит матери, тем выше напряженность системы психологических защит ребенка (p=0,023).

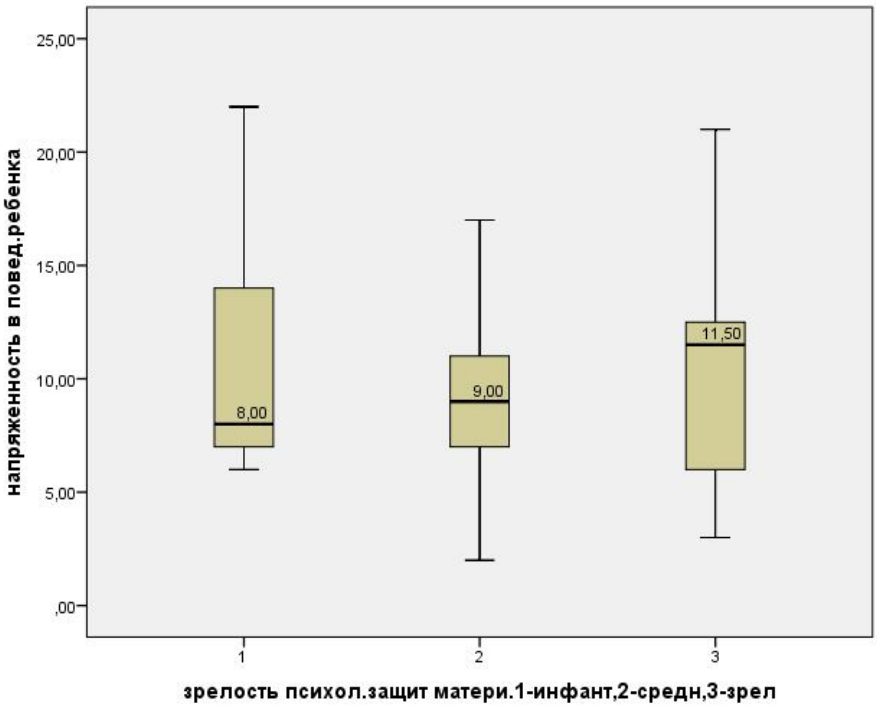


Рис. 1. Различия напряженности защитной системы у детей 4–6 лет в зависимости от степени зрелости системы психологических защит матери

Понятие напряженности защитной системы означает всю совокупность психологических защит, используемых ребенком. Высокая напряженность психологических защит означает частое включение их в поведении ребенка, благодаря чему личность сохраняет собственную идентичность и защищается от негативных переживаний.

В группе детей 7–9 лет выявлены различия между детьми в зависимости от степени зрелости психологических защит матери по частоте использования проекции в поведении ребенка.

Частота использования проекции в группе детей 7–9 лет различается в зависимости от степени зрелости материнской системы психологических

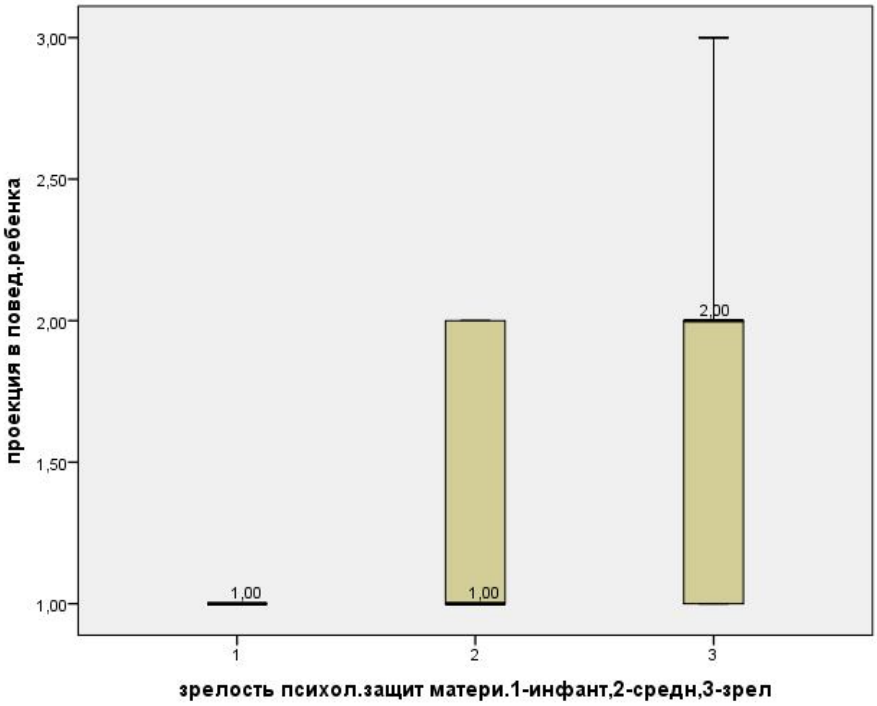


Рис. 2. Различия частоты использования проекции в поведении детей 7–9 лет в зависимости от степени зрелости системы психологических защит матери

защит (p=0,034). В поведении детей тех матерей, чья зрелость системы психологических защит низкая, практически показатели проявления проекции в поведении ребенка составляют в среднем 1. В группе матерей со средней степенью зрелости психологических защит средний показатель также на уровне 1, но крайнее значение составляет 2. В группе матерей со зрелой системой психологических защит средний показатель смещается к высшему значению и составляет 2. Таким образом, чем выше степень зрелости защитной системы матери, тем чаще ребенок в возрасте 7–9 лет защищается с помощью проекции.

Проекция является защитным механизмом, позволяющим ребенку вынести собственные отрицательные качества за пределы личности, приписать их внешним событиям, обстоятельствам, людям.

Обсуждение результатов.

Как в дошкольном, так и в младшем школьном возрасте, между защитным поведением детей тех матерей, чья система психологических защит более зрелая, и тех, чья степень зрелости защитной системы ниже, наблюдаются значимые различия.

В возрасте 4–6 лет высокая напряженность психологических защит обеспечивает ребенку более эффективную адаптацию к стрессовым факторам. Интенсивное использование психологических защит в дошкольном возрасте имеет конструктивное значение, поскольку снижает нагрузку на психосоматический уровень реагирования, включая в процесс сопротивления стрессу психические функции. Поскольку более высокие уровни реагирования (совладающее поведение и высшие личностные ресурсы) в этом возрасте пока недоступны ребенку, напряженность защитной системы является оптимальным для сопротивления трудностям. Сниженная напряженность защитной системы может способствовать уязвимости ребенка перед трудностями и нарушению эмоционального состояния, а также включению психосоматического уровня реагирования на стресс, что является неконструктивным признаком. Таким образом, зрелость системы психологических защит матери является важным условием конструктивного формирования системы психологических защит ребенка в дошкольном возрасте.

Связь между зрелостью системы психологических защит матери и проекцией в поведении ребенка в возрасте 7–9 лет может объясняться тем, что у матери с высокой степенью зрелости психологических защит вполне могут быть высокие требования к ребенку, влияющие на формирование сильного Сверх-Я ребенка. таким образом, проекция выступает как защита от требовательности по отношению к самому себе. Поступление в школу является стрессовым фактором, что усиливает актуальность психологических защит у ребенка. При высоких требованиях к Я проекция в поведении ребенка может быть наиболее оптимальным способом сохранить позитивную самооценку и самоотношение. Таким образом, ребенок может защищаться от не соответствующих его идеальному образу Я особенностей, замечая их во внешнем мире и отвергая в себе самом. С помощью проекции ребенок лучше может справляться с ситуациями, перенося внутренние негативные переживания на внешние объекты, и таким образом, обеспечивать стабильность самооценки и идентичность.

В группе детей 10–12 лет различий, связанных со степенью зрелости защитной системы матери, не выявлено. Это указывает на то, что в данном возрасте недостаточность ресурсов формирования защит, связанных с защитными возможностями матери компенсируется другими факторами – расширением социального окружения ребенка, в том числе и круга значимых взрослых, собственными возможностями к рефлексии и выходом на осознанные уровни системы жизнеобеспечения.

Выводы.

1. Гипотезы исследования нашли свое подтверждение. Особенности защитной системы ребенка в возрасте 4–6 лет и 7–9 лет зависят от степени зрелости материнской системы психологических защит.

2. Характер связи различается в зависимости от возраста ребенка: зрелость материнской системы психологических защит обеспечивает более высокую напряженность защит ребенка в возрасте 4–6 лет, в то время как в возрасте 7–9 лет обусловливает более частое использование ребенком проекции. К 10–12 годам зрелость психологических защит матери утрачивает прямое влияние на особенности защитной системы ребенка.

3. Факторы, способствующие фиксации или изживанию защитного поведении в онтогенезе, главным образом, содержатся в межличностном окружении ребенка, где ведущая роль отводится матери. В дошкольном и младшем школьном возрасте особенности защитной системы ребенка зависят от степени зрелости защитной системы матери.

4. Развитая и гибкая защитная система матери создает ресурс для эффективного функционирования защитной системы ребенка. Осознанность и гибкость реагирования и позволяющие оставаться в творческом контакте с реальностью являются неотъемлемым фактором конструктивного развития системы жизнеобеспечения личности в целом.

Библиографический список

1. *Богданова М.В., Доценко Е.Л.* Саморегуляция личности: от защит к созиданию. – Тюмень, 2010. – 204 с.

2. *Винникотт Д.В.* Игра и реальность. – М.: Ин-т общегуманит. исследований, 2002. – 288 с.

3. *Доценко Е.Л.* Психология личности. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2009. – 512 с.

4. *Калинина Н.В.* Целостный подход к пониманию индивидуального защитного стиля // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 1 (9) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psystudy.ru (дата обращения: 12.03.2013).

5. *Никольская И.М.* Метод серийных рисунков и рассказов – новая арт-терапевтическая технология // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2010. – № 2 (10). – С. 13–28.

6. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 144 с.

7. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.pseudology.org/Psyhology/Horney_Nevrotik/03.htm (дата обращения 30.10.2013).

УДК 159.9

Сердюкова Елена Федоровна
Чеченский государственный университет, г. Грозный
hellin33@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ С АДАПТИВНЫМ СПОСОБОМ ВЫХОДА ИЗ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Результаты экспериментального исследования показали результативность специально организованной психологической поддержки студентов с адаптивным способом выхода из трудных жизненных ситуаций в образовательном пространстве вуза.

Ключевые слова: *структура интегральной индивидуальности, трудная жизненная ситуация, психологическая поддержка, способ выхода из трудной жизненной ситуации.*

Трудные жизненные ситуации случаются в жизни каждого человека независимо от его желания, причем им свойственно возникать даже в самые спокойные времена. Человек попадает в трудную жизненную ситуацию, когда внешние обстоятельства таким образом изменяют окружающую его среду, что возникает ситуация угрозы для его жизнедеятельности, взаимоотношений, создаются предпосылки для нежелательного изменения привычного образа жизни в целом либо в одном из значимых жизненных пространств. Возникает разбалансировка адаптационных возможностей человека, вызванная противоречием между внешним и внутренним миром. Подобное положение вещей делает невозможным удовлетворение человеком основных потребностей, что в крайнем своем проявлении может угрожать жизни человека в целом.

Н.Г. Осухова определяет трудную жизненную ситуацию как такую ситуацию, в которой «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации человека к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни» [3].

Трудные жизненные ситуации представляют собой особый случай психологических ситуаций, характеризующиеся неоднородностью и многоплановостью. Вероятно поэтому единого определения понятия «трудная жизненная ситуация» в психологической литературе не существует. Однако, назван ряд признаков, свидетельствующих о наступлении трудной жизненной ситуации: неадекватность алгоритмов привычного социального поведения; нарушение текущей социальной деятельности; неопределенность перспектив развития событий; возникновение новой системы требований к субъекту, возникновение стрессовых состояний человека [4, с. 49].

Иными словами, при возникновении проблемы каждый человек решает ее при помощи имеющихся в его опыте способов преодоления трудностей. Поскольку трудные жизненные ситуации, даже являясь аналогичными, совершенно по-разному влияют на разных людей, способы выхода из этих ситуаций люди используют различные.

При всем многообразии способов выхода из трудных жизненных ситуаций их все, тем не менее, можно объединить в две большие группы – развивающий (преобразующий) и приспособительный (адаптивный).

Человек с развивающим способом выхода из трудных жизненных ситуаций обладает большим потенциалом психологической устойчивости, у него «достаточно энергии и смелости, чтобы открыто встречать проблемы и трудности, которые случаются в его жизни» [1, с. 75], а их преодоление повышает гибкость и увеличивает многообразие процессов адаптации. Такой человек стойко переносит возникающие в его жизни трудности, анализирует свои ошибки, делает соответствующие выводы, актуализирует имеющиеся ресурсы, вырабатывает новые модели поведения (общения, деятельности), т.е. развивается сам и преобразует существующее вокруг себя жизненное пространство. Соответственно, такому человеку свойственно преобладающее использование развивающего (преобразующего) способа выхода из трудных жизненных ситуаций. В нашем исследовании данной группе респондентов было присвоено название «борцы», что вполне соответствует предпочитаемому ими способу выхода из трудных жизненных ситуаций.

© Сердюкова Е.Ф., 2013

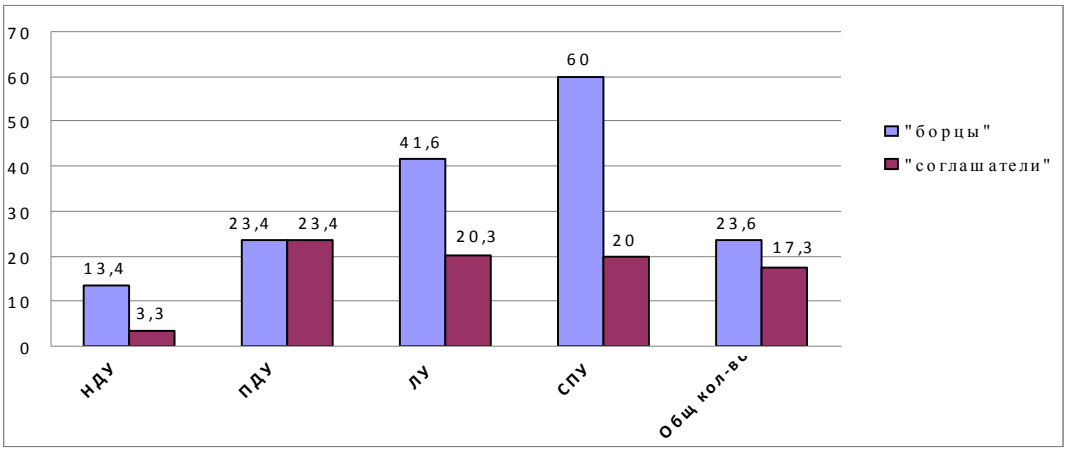


Рис. 1. Показатели плотности межуровневых связей в группах «борцов» и «соглашателей» (в %)

Люди, которым свойственно преимущественное использование приспособительного способа выхода из трудных жизненных ситуаций, предпочитают при возникновении проблем принимать ситуацию такой, какая она есть, что называется «плыть по течению». При этом они стараются вообще не думать об этой ситуации, подавляют всякие мысли о ней, т.е. внутренне полностью отстраняются от нее, надеясь, что ситуация разрешится сама по себе. Очевидно, что при таком способе выхода из трудных жизненных ситуаций человек использует непродуктивные стратегии поведения (деятельности, общения), действует импульсивно, не прогнозируя последствия своих действий; он не развивается, не преобразует жизненное пространство, а адаптируется под сложившуюся ситуацию, принимает ее правила и требования. Данная группа респондентов получила название «соглашатели».

Современное социальное пространство предъявляет к молодым людям высокие требования. Тяжелые жизненные ситуации в настоящее время все чаще связаны с умением устанавливать и поддерживать контакты, удовлетворять потребности в сфере личных и профессиональных взаимоотношений, выстраивать временную перспективу будущего, прогнозировать последствия своих действий.

Как показало проведенное нами исследование, именно эти качества являются наиболее дефицитарными в структуре интегральной индивидуальности респондентов группы «соглашателей», тогда как у представителей группы «борцов» эти качества сформированы на достаточном уровне. Данные выводы сделаны нами на основании результатов корреляционного и факторного анализов.

Результаты межуровневого корреляционного анализа структур интегральной индивидуальности респондентов групп «борцов» и «соглашателей» показали, что структуры интегральной индивидуальности группы «борцов» являются более упорядоченными, чем в группе «соглашателей» (рис. 1).

Структура интегральной индивидуальности респондентов группы «борцов» характеризуется наличием большего количества зависимостей, при этом общая численность много-многозначных зависимостей в структуре интегральной индивидуальности респондентов данной группы значительно превышает общую численность указанного рода зависимостей в структуре интегральной индивидуально-

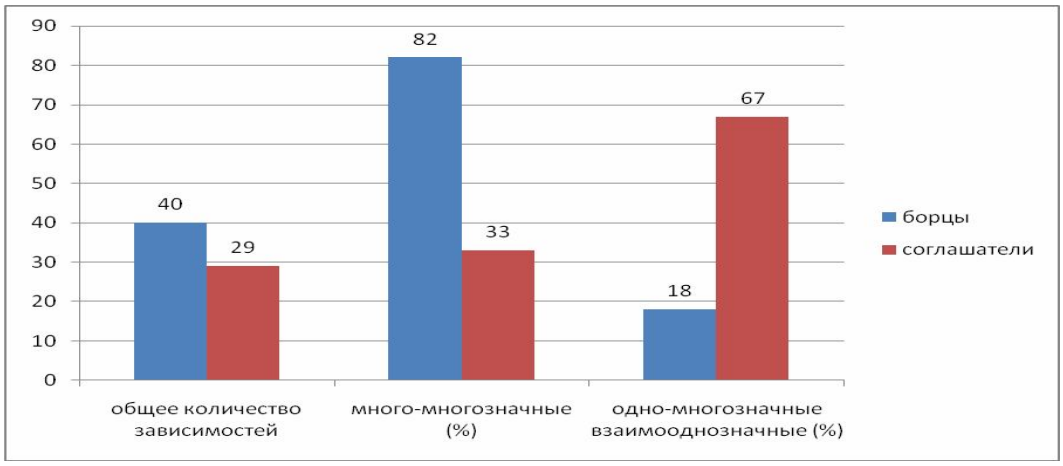


Рис. 2. Распределение связей по типу математической зависимости в группах «борцов» и «соглашателей»

сти группы «соглашателей» (82% и 33% соответственно) (рис. 2).

При помощи факторного анализа в структуре интегральной индивидуальности студентов группы «борцов» выявлено три полных фактора, она может быть определена как более гармоничная в сравнении со структурой интегральной индивидуальности студентов группы «соглашателей», в которой установлено 2 полных и два частичных фактора. В структуре интегральной индивидуальности студентов группы «соглашателей» по средней степени насыщенности факторными весами преобладающими являются природные уровни, в группе «борцов» – социальные уровни.

Проведенный анализ показал, что некоторые показатели со значимыми факторными весами входят в структуру разных факторов, что позволяет говорить о наличии облических (гибких) структур. Облические структуры являются много-многозначными, они говорят о высоких приспособительных возможностях респондентов.

Также мы обнаружили показатели, каждый из которых со значимыми факторными весами входит в состав одного-единственного фактора, создавая таким образом ортогональные (жесткие) структуры, которые по своему характеру однозначны, они обладают меньшими приспособительными возможностями по сравнению с много-многозначными зависимостями интегральной индивидуальности (В.В. Белоус, 1997, 2002; В.С. Мерлин, 1986).

Структура интегральной индивидуальности студентов группы «соглашателей» характеризуется наличием в межфакторных структурах малого количества облических связей (4) и большого количества ортогональных связей (15). В структуре интегральной индивидуальности студентов группы «борцов», напротив, выявлено количество облических связей, более чем в 2 раза превосходящее этот показатель группы «соглашателей» (9), в то время, как количество ортогональных связей в данной группе меньше, чем в группе соглашателей (12) (рис. 3).

Полученные данные характеризуют структуры интегральной индивидуальности группы «соглашателей» как обладающие низкой приспособительной возможностью в условиях изменяющихся требований внешней среды, в сравнении с респондентами группы «борцов».

Таким образом, после тщательного анализа результатов, полученных посредством констатирующего эксперимента, возникла объективная необходимость выработки алгоритма психологической поддержки студентов группы «соглашателей» в условиях образовательного процесса в вузе. В фокус наших профессиональных интересов попал вопрос о том, возможно ли создание таких психолого-педагогических условий, которые способны трансформировать адаптивный способ выхода из трудных жизненных ситуаций в преобразующий.

Анализ научной литературы позволил нам предположить, что коррекционное воздействие на отдельные показатели, определяющие адаптивный способ выхода из тяжелой жизненной ситуации, должно осуществляться систематизировано, что может быть в полной мере отражено в комплексной программе психологической поддержки, целью которой является развитие показателей высших уровней интегральной индивидуальности студентов группы «соглашателей». Такими показателями были определены самооценка, уверенное поведение и позитивное целеполагание.

Активная тренинговая среда представляется нам наиболее эффективной в работе с выбранными показателями, поскольку она способна воспроизводить существующие в обществе нормы жизнедеятельности, дает возможность каждому участнику прожить наиболее затруднительную для него ситуацию в условных единицах; воспроизвести действия, направленные на решение вполне конкретных задач без риска понести ответственность за допущенные ошибки; позволяет проанализировать свои действия, субъективные переживания и получить обратную связь от других участников группы.

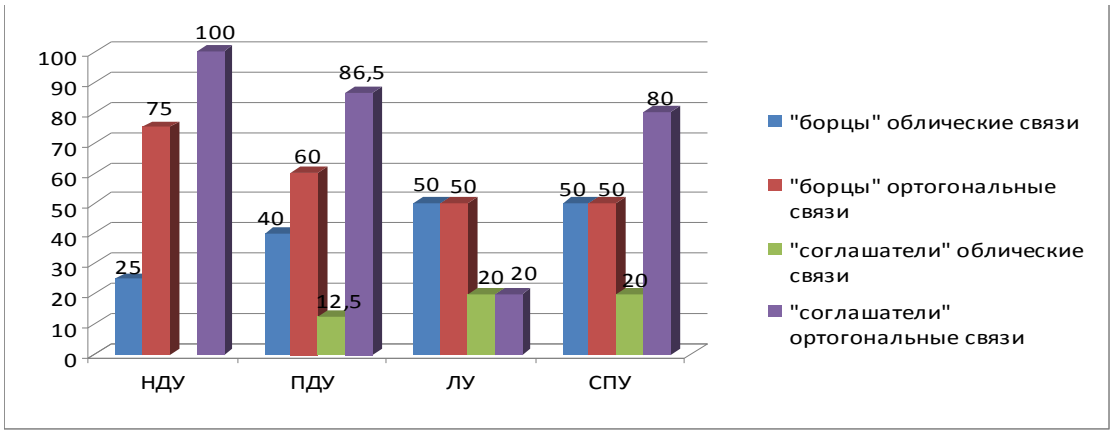


Рис. 3. Распределение ортогональных и облических зависимостей между уровнями интегральной индивидуальности студентов групп «борцов» и «соглашателей» (в %)

Для получения достоверных результатов студенты-«соглашатели» была разделены нами на две группы – экспериментальную и контрольную. В экспериментальной группе была реализована разработанная нами программа комплексной психологической поддержки студентов в условиях образовательного учреждения.

Программа психологической поддержки респондентов группы «соглашатели» представляет собой последовательную реализацию трех модулей – оценочно-рефлексивного, операционального и мотивационно-целевого. Каждый модуль имеет свою, относительно самостоятельную, цель и содержательно определен одним из основных показателей, на проработку которых нацелена программа психологической поддержки.

Оценочно-рефлексивный модуль. Первым в числе прочих показателей мы определили самооценку. Эмоциональность, повышенная чувствительность к неудачам в профессиональной сфере и сфере личных взаимоотношений; стремление подвергать себя безжалостной критике; преобладание депрессивного настроения, спровоцированного поведенческими стереотипами и негативными ожиданиями – эти показатели, характеризующие студентов группы «соглашатели» убедили нас в необходимости организации мощной и энергетически насыщенной работы по повышению самооценки в этой группе. Основными содержательными блоками этой работы стали: актуализация знаний участников о проявлениях собственной индивидуальности; снижение субъективной значимости существующих проблем и социальных страхов, в том числе и нивелирование деструктивных переживаний при помощи смещения акцента в сферу юмора; проработка негативного жизненного опыта и травмирующих воспоминаний; работа с внутренними ресурсами и ресурсными состояниями.

Операциональный модуль мы определили как тренинг уверенного поведения. На этом этапе нам было важно научить студентов вызывать, переживать и фиксировать заданное стеническое психофизиологическое состояние уверенности в себе, ощущать напористость и внутреннюю силу, при этом удерживать в голове четкий алгоритм действий; также отрабатывались навыки уверенного поведения. Большое внимание уделялось развитию концентрации внимания и формированию навыков самоконтроля; умению действовать гибко в ситуации социальной неопределенности, получать необходимую информацию с помощью считывания с партнера по общению невербальных сигналов.

Мотивационно-целевой модуль представляет собой тренинг позитивного целеполагания и последовательности действий. Основным достижением этого этапа является создание у студентов-«соглашателей» устойчивой мотивации достижения реалистичного и экологичного (выполнимого) желаемого результата. В результате обучения студентов психотехникам позитивного целеполагания, выстраивания иерархической системы ценностей и определения приоритетов целей у участников экспериментальной группы были сформированы навыки анализа потребностей и умения на основе этого анализа четко и позитивно формулировать свои цели, умение прогнозировать последствия своих действий и предусматривать альтернативные варианты решения проблемы в случае неудачи, воспринимать ошибочные действия как полезный обучающий опыт, позволяющий исключить подобные ошибочные действия либо суждения в будущем.

Эффективность разработанной нами комплексной программы психологической поддержки студентов с адаптивным способом выхода из трудных жизненных ситуаций в условиях образовательного пространства вуза подтверждена результатами по-

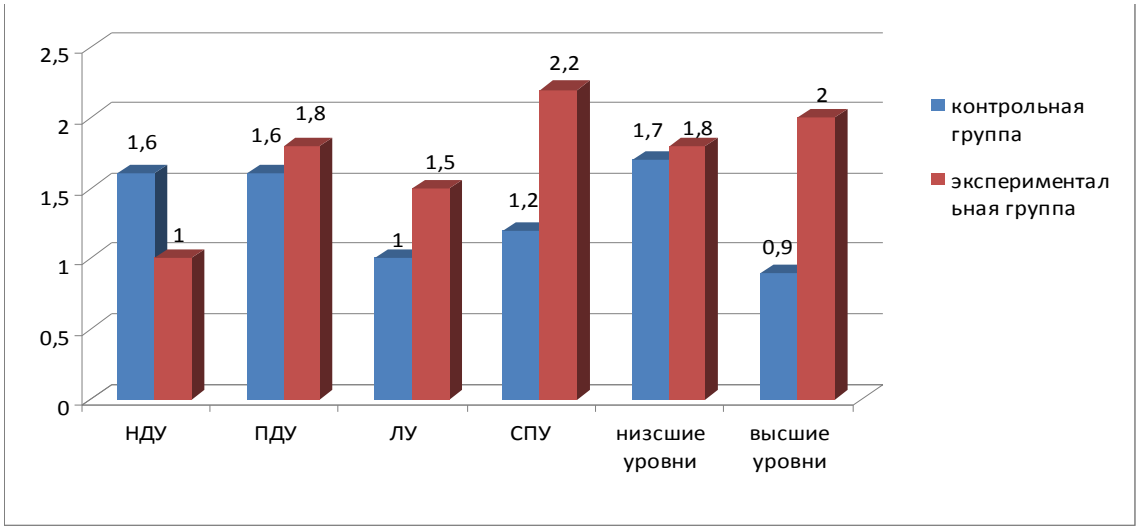


Рис. 4. Средняя величина насыщенности нейродинамического, психодинамического, личностного, социально-психологического, низших и высших уровней значимыми факторными весами

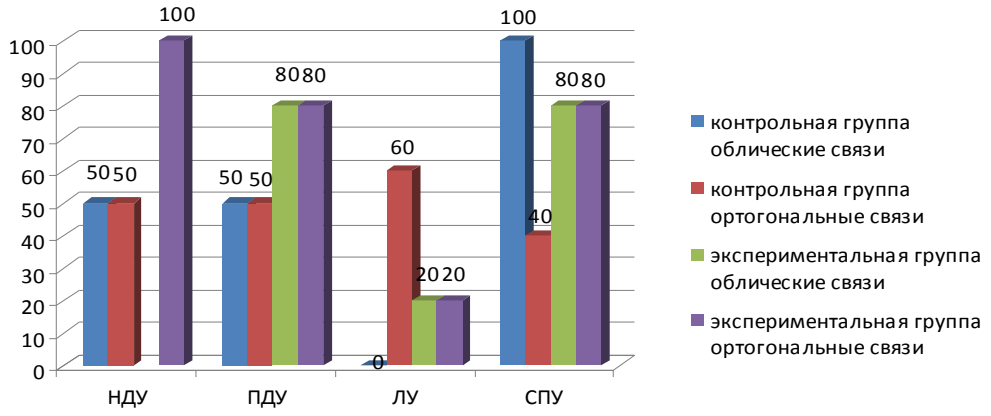


Рис. 5. Распределение ортогональных и облических зависимостей между уровнями ИИ студентов контрольной и экспериментальной групп (в %)

вторных исследований в контрольной и экспериментальной группах.

При сравнении факторных структур интегральной индивидуальности экспериментальной и контрольной групп мы установили преобладание высших уровней над низшими в экспериментальной группе, в контрольной группе сохранилось преобладание низших уровней над высшими (рис. 4).

Результаты повторного исследования показали, что студенты с адаптивным способом выхода из трудной жизненной ситуации, участвовавшие в эксперименте, имеют более уплотненные и упорядоченные структуры интегральной индивидуальности в сравнении со студентами той же категории, не принимавшими участие в эксперименте (рис. 5).

О значительных изменениях в структурах интегральной индивидуальности респондентов экспериментальной группы свидетельствует заметное увеличение количества облических зависимостей, а также их преобладание над зависимостями ортогональными. Результаты многомерного факторного анализа показали большую гибкость и упорядоченность структур интегральной индивидуальности студентов с адаптивным способом выхода из трудных жизненных ситуаций, получивших психологическую поддержку. Данные изменения позволяют нам уверенно утверждать, что приспособительные возможности студентов-«соглашателей» экспериментальный группы повысились, а способ выхода из трудной жизненной ситуации данной категории респондентов приблизился к преобразующему.

Таким образом, проведенное исследование позволяет нам утверждать, что специально организованная в условиях образовательного процесса в вузе психологическая поддержка студентов с адаптивным способом выхода из трудных жизненных ситуаций является основным условием, способствующим успешной трансформации адаптивного способа в преобразующий.

Как показали результаты повторного исследования структур интегральной индивидуальности студентов-«соглашателей» экспериментальной группы, именно организованная в форме тренингов психологическая поддержка на протяжении достаточно длительного времени позволила получить значимые изменения на личностном и социально-психологическом уровнях, что подтверждается наличием больших адаптационных возможностей испытуемых. У студентов-«соглашателей» контрольной группы также отмечены некоторые изменения в структуре интегральной индивидуальности, однако эти изменения нельзя считать значимыми.

Проведенное исследование показало, что программа психологической поддержки студентов с адаптивным способом выхода из трудной жизненной ситуации, разработанная и реализованная на основе принципов последовательности, системности и активной деятельности, является эффективным инструментом в формировании у испытуемых качеств, навыков, установок, в развитии способностей и умений, способствующих социальной адаптации, актуализации собственных ресурсов и ценностных ориентаций, творческому подходу к решению нестандартных задач из различных сфер жизнедеятельности.

Библиографический список

1. *Адлер А.* Наука жить. – Киев: Port-Royal, 1997. – 285 с.

2. *Белоус В.В.* Введение в психологию полиморфной индивидуальности. – Пятигорск, 2000. – 84 с.

3. *Осухова Н.Г.* Человек в экстремальной ситуации: теоретические интерпретации и модели психологической помощи // Развитие личности. – 2006. – № 3.

4. *Петрова Е.А.* Трудные жизненные ситуации в предметном поле социальной психологии // Социальные технологии, исследования. – 2004. – № 1. – С. 49.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 376

Гудина Татьяна Викторовна
кандидат педагогических наук, доцент
Вологодский государственный технический университет
gtv1968@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ

Статья посвящена анализу проблем положения детей-инвалидов в социуме и возможности формирования педагогических условий позволяющие скорректировать традиционные взгляды на процесс реабилитации как компенсирующее-развивающую систему не только медико-социального характера.

Выявлено, что в создании условий, оптимизирующих процесс социально-культурной реабилитации инвалидов, особая роль принадлежит общественным объединениям ВОИ, ВОС, ВОГ. Рассмотрены возможности и специфика интегрированного/инклюзивного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: *дети-инвалиды, социокультурная реабилитация, интегрированное/инклюзивное образование, общественные объединения инвалидов.*

Современная социокультурная ситуация в России характеризуется существенными структурными изменениями, связанными с глобальными процессами модернизации и имеющими долгосрочный характер. В условиях интенсивных общественных перемен, когда многие из прежних механизмов обеспечения социальной поддержки и защиты населения оказываются малоэффективными, а новые еще не сформированы, обостряются проблемы всех социально незащищенных групп, в том числе и инвалидов.

Масштабность проблемы и необходимость приоритетного решения обусловлены устойчивой тенденцией увеличения доли инвалидов в структуре населения. Существенное снижение, уровня и качества жизни сопровождаются серьезными личностными проблемами, обусловленными дезадаптивностью людей с ограниченными возможностями здоровья в быстро меняющейся социокультурной среде. В связи с этим, современные культурные процессы могут выступить эффективным фактором становления новой системы социальных отношений, утверждения принципов гуманизма и толерантности в общественном сознании россиян.

Успешное осуществление социокультурной реабилитации детей-инвалидов предполагает выполнение ряда необходимых педагогических условий предполагающих:

– преодоление устоявшихся стереотипов и представлений в общественном сознании по отношению к инвалидам как аутсайдерам экономической и культурной жизни;

– информационный PR социально-культурного потенциала инвалидной среды и ее позитивном вкладе в развитие общества;

– реализацию принципов педагогики сотворчества в процессе взаимодействия субъектов педагогического процесса, построения комфортных отношений;

– подготовка квалифицированных специалистов (аниматоров, менеджеров, социальных педагогов, психологов и других), работающих по программам социокультурной реабилитации детей-инвалидов;

– разработку технологий с учетом характера инвалидности индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей-инвалидов на всех этапах реабилитации и дальнейшей интеграции в общество;

– включение всех членов семьи ребенка-инвалида в процесс его самореализации в субъективно-значимой культурно-досуговой деятельности;

– научно-методическое сопровождение социокультурной реабилитации на основе теоретического анализа и обобщения педагогического опыта отечественных и зарубежных ученых;

– формирование у детей с ограниченными возможностями здоровья мотивации на позитивное взаимодействие, преодоление барьеров современной информационно-культурной среды;

– использование потенциала общественных организаций (волонтерства, общественных организаций родителей детей-инвалидов, благотворительных, художественно-творческих, религиозных объединений) для достижения целей социокультурной реабилитации и интеграции;

– оптимизацию социального участия самих инвалидов по улучшению качества жизни на основе освоения социокультурных технологий реализации компенсаторных возможностей организма, ортобиоза и независимого образа жизни;

– создание доступной культурно-досуговой среды для лиц с ограниченными возможностями здоровья;

– обеспечение необходимого для интеграции в современное общество уровня духовного и интеллектуального развития, укрепления здоровья детей-инвалидов на основе использования социокультурных реабилитационных технологий, включающих:

© Гудина Т.В., 2013

арттерапию, данстерапию, музыкотерапию, фитотерапию, игротерапию и т.д., что позволит ребенку-инвалиду адаптироваться в обществе, переключить жизненные резервы, сконцентрировать внимание на творчестве и, как следствие, минимизировать последствия заболевания;

– разработку и реализацию в государственных и негосударственных учреждениях и общественных организациях специальных развивающих и культурно-досуговых реабилитационных программ.

В России сложилась патерналистская ориентационная политика в отношении инвалидов. Она предполагает признание и укрепление обособленности, специфичности этой категории населения. Ее следствием стали в большей степени сегрегационные, нежели интегративно-адаптационные процессы, и, таким образом, она скорее привела к маргинализации инвалидов, чем к включению их в полноценные социокультурные отношения.

В то же время, патернализм не только не стимулировал активность самих инвалидов, но в значительной мере формировал иждивенческие привычки, мешающие активной культурной социализации и самообеспечению.

Существенным тормозом при решении многих педагогических, психологических, социальных, культурных вопросов является отсутствие полноценной статистической информации о детях-инвалидах, поскольку в РФ нет единой государственной системы их учета. Органы социальной защиты населения, здравоохранения и народного образования, которые осуществляют социальную реабилитацию, поддержку, лечение, обучение и воспитание детей с умственными и физическими недостатками, не имеют полных статистических данных по всем категориям инвалидности. В результате, неизвестно общее число детей-инвалидов в стране (и в отдельных ее регионах), их возрастно-половой состав, структура имеющихся нарушений в состоянии здоровья, степень и характер отклонений в жизненных и социальных функциях.

Особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, как правило, не позволяют им выработать активную позицию во взаимодействии с людьми и миром в целом. Многие из них имеют низкий или нестойкий интерес к различным видам деятельности, склонны к отказу от нее из-за неуверенности в собственных силах при необходимости действовать самостоятельно и целенаправленно.

Вместе с тем, потребность инвалидов в самореализации, расширении ее форм и возможностей все более актуализируется, что заставляет скорректировать традиционные взгляды на процесс реабилитации как компенсирующее-развивающую систему не только медико-социального характера.

В создании условий, оптимизирующих процесс социально-культурной реабилитации инвалидов, особая роль принадлежит общественным объединениям, образуемых по инициативе самих инвалидов и с их участием. Эти объединения к решению жизненно важных проблем людей с ограниченными возможностями здоровья привлекают государственные структуры, общественность, бизнес-структуры. Задачами объединений является помощь инвалидам в области трудоустройства, образования, рекреации, досуга и т.п. За счет собственных средств они развивают производство, ведут жилищное строительство, содержат клубы и Дома культуры, самодеятельные и профессиональные творческие коллективы, санатории и базы отдыха, занимаются просветительской и издательской деятельностью, организуют спортивно-оздоровительную и досуговую деятельность как своих членов, так и иных категорий инвалидов.

В психолого-педагогической работе общественных объединений инвалидов можно выделить следующие направления:

– формирование культуры отношения общества к инвалидам, проблеме инвалидности в целом и к детям-инвалидам в частности, на федеральном, региональном и локальном уровнях;

– организация деятельности инвалидов с учетом их интересов и возможностей;

– оказание социально-психологической, педагогической помощи (индивидуальная и групповая работа психолога, социальное обслуживание на дому, адресная помощь и т.д.);

– освоение и реализация положений концепций независимого образа жизни, ортобиоза, компенсаторных возможностей организма в процессе социокультурной деятельности;

– совершенствование инструментария социально-культурной реабилитации на основе использования современных технологий социально-культурной деятельности.

Важной стороной реабилитации детей-инвалидов является проблема их образования, неразрывно связанная с созданием специального образования, которое должно строиться на основе программ, учитывающих особенности ограничений по состоянию здоровья для каждого вида заболевания.

В течение XX века складывалась система специальных (коррекционных) образовательных учреждений, которые являются преимущественно школами-интернатами, в СССР и России в них обучалось и обучается подавляющее большинство детей школьного возраста с особыми образовательными потребностями.

В настоящее время существует восемь основных видов специальных школ для детей с различными нарушениями развития.

Действующая система охватывает лишь 50% нуждающихся в таком образовании, что приводит к необходимости более широкого использования возможностей интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для специального образования характерно использование таких понятий как: специальная педагогика, лечебная педагогика, коррекционная педагогика, реабилитационная педагогика, дефектология. За каждым из этих понятий стоит особое содержание. Так термин «специальная педагогика» предполагает специфическое различие типов нарушений в развитии детей и педагогических подходов к ним.

Для более полного понимания специфики организации образования детей-инвалидов следует иметь в виду, что одна часть детей, признаваемых по медицинским показаниям инвалидами, относится к категории детей «с умственными отклонениями в развитии», а другая – не имеет таковых, но признается инвалидами в результате различных соматических заболеваний и травм.

В середине 90-х годов XX века в ведении Министерства образования РФ находились специальные образовательные учреждения для детей-инвалидов; специальные группы в дошкольных учреждениях и спецклассы при образовательных школах; санаторные школы интернаты и санаторно-лесные школы для детей с хроническими заболеваниями; школы при больницах и система обучения на дому [1].

На сегодняшний день ситуация складывается таким образом, что дети попавшие в систему специального обучения, исключая вспомогательную школу, вынуждены осваивать ту же программу, что и в массовой школе. Однако объем знаний в рамках цензового образования постоянно нарастает, в результате чего его усвоение становится проблемой даже для здорового ребенка.

Создание оптимальной образовательной среды в большей степени занимаются специальные центры-школы реабилитации, в которых каждому ребенку предлагается индивидуальная программа, учитывая особенности заболевания, возможности ребенка, имеющиеся навыки и способности, в ходе реабилитации содержание, формы и методы обучения в определенной мере корректируются. В результате в центре внимания специалистов оказывается не столько сама болезнь, сколько проблема ребенка, процесс формирования и развития его как личности.

Все более распространенным становится взгляд, согласно которому система специального обучения и воспитания, основанная на принципах дифференцированного подхода, не может в полной мере удовлетворить все разнообразие и особенности образовательных потребностей детей-инвалидов.

Начиная с 70-х годов XX века, в США, Швеции, Дании, Великобритании, Франции создается инфраструктура, способствующая беспрепятственной жизнедеятельности инвалидов, получения общего образования совместно с нормально развивающимися сверстниками. В современной образовательной политике США и Европы получили развитие несколько подходов, в том числе: расширение доступа к образованию (widening participation), мэйнстриминг (mainstreaming), интеграция (integration), инклюзия, т.е. включение (inclusion) [4]. Мэйнстриминг предполагает общение учеников-инвалидов со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах. Интеграция означает приведение потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, архитектурно не приспособленной для них. Включение или инклюзия предполагает реформирование школ и перепланировку учебных и помещений общего пользования, отвечающих нуждам и потребностям всех детей без исключения; совместное обучение детей-инвалидов и здоровых сверстников, но по разным образовательным программам.

Первые инклюзивные образовательные учреждения появились в нашей стране на рубеже 1980–1990 годов. В Москве в 1991 году по инициативе московского Центра лечебной педагогики и родительской общественной организации открылась школа инклюзивного образования «Ковчег» (№ 1321).

Основные доводы сторонников интегрированного/инклюзивного обучения, базируются на реализации равных прав инвалидов во всех областях жизни с целью их социальной адаптации и интеграции в общество. При этом как в области общего образования, так и профессиональной подготовке инвалидов наиболее эффективной считается обучение не в специальных, а в обычных учебных заведениях, которые должны быть оборудованы с учетом особенностей этого контингента. Совместное обучение снимает ряд психологических барьеров, как со стороны инвалидов, так и со стороны здоровых детей, в результате чего ускоряются процессы интеграции в общество.

С целью ликвидации существующей дискриминации в обучении и профессиональной подготовке Всероссийское общество инвалидов (ВОИ) предлагает:

– внести изменения в общую и профессиональную подготовку детей-инвалидов учитывая их физические и психологические особенности развития;

– средние школы-интернаты для инвалидов ориентировать на получение такого образования, которое в максимальной степени облегчает подготовку к поступлению в учебные заведения следующих уровней, включая вузы, либо получение определенной профессии;

– открыть в вузах пансионатные отделения для инвалидов, нуждающихся: в постоянном уходе (с нарушениями опорно-двигательного аппарата); в особых формах обучения (для слепых, глухонемых);

– создать необходимые условия для учебы, включая индивидуальные формы сдачи экзаменов и проведения занятий, прием на подготовительные отделения вузов вне конкурса;

– неработающие инвалиды, обучающиеся в средних специальных и высших учебных заведениях, в случае успешной сдачи зачетов и экзаменов должны иметь право на получение стипендии независимо от формы обучения;

– обучение детей-инвалидов должно проводиться вблизи от мест их постоянного проживания;

– в ПТУ и техникумах-интернатах приоритет следует отдавать направлениям, связанных с овладением интеллектуальных профессий;

– инвалиды должны иметь свободный доступ к получению творческих профессий [5].

Как у специального, так и у интегрированного обучения существуют свои положительные и отрицательные стороны. Например, такие плюсы:

– здоровые дети учатся воспринимать «особых» детей как равноправных членов общества;

– при посещении местной школы ребенок воспитывается в родительской семье;

– в условиях, совместного обучения здоровых детей и инвалидов, формируется более корректное отношение к себе и к окружающим;

– возникающие в ходе общения или обучения трудности ребенок учится преодолевать самостоятельно, овладевая необходимыми жизненными навыками и умениями;

– здоровые дети, общаясь с детьми-инвалидами, учатся взаимопомощи, терпимости, доброте, приобретают качества гуманистического характера.

Также существуют и минусы:

– ребенок-инвалид требует много внимания со стороны учителя, что может отрицательно сказаться на других учащихся;

– явные физические недостатки могут стать объектом насмешек, что плохо отражается на психике ребенка;

– трудности в организации так называемой «безбарьерной среды» (отсутствие пандусов, поручней, подъемников, одноэтажного дизайна школы, введения в штаты сурдопереводчиков, переоборудования мест общего пользования и т.п.), облегчающей передвижение детей-инвалидов.

Следует подчеркнуть, что специальное образование – динамичная, постоянно изменяющаяся и достаточно противоречивая область знания. Интегрированное/инклюзивное обучение само по себе не цель, а средство развития и нормализации детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом ни в одной стране мира пока не идет речь о сплошной интеграции образования.

Рассматривая возможности перехода к интегрированному/инклюзивному обучению, нужно иметь в виду, что шведско-американская модель не может быть полностью использована, так как в России сложилась собственная система специального образования. Необдуманный перевод детей-инвалидов в массовую школу на практике равносилен приостановке процесса их образования, реабилитации, а затем интеграции в социум, в силу экономических условий, неподготовленности педагогических кадров, отсутствия технических средств, инертность государственных учреждений, общая и профессиональная интолерантность и т.д. [3].

В США учителя, работающие на принципах инклюзивного образования, предложили следующие способы включения: 1) воспринимать учеников с ограниченными возможностями здоровья «как любых других детей в классе»; 2) включать их в одинаковые виды деятельности, при этом ставить разные задачи; 3) вовлекать в коллективные формы обучения и групповое решение задач; 4) использовать различные стратегии коллективного участия: игры, совместные проекты, лабораторные, полевые исследования и т.д. [3]. Инклюзивные образовательные сообщества во многом изменяют роль учителя, который вовлекается в разнообразные интеракции с учениками, больше узнавая о каждом из них, вступает в контакты с общественностью вне школы.

Отметим, что на Западе школы получают отдельное финансирование на детей с ограниченными возможностями здоровья, поэтому они заинтересованы в увеличении числа учащихся, официально зарегистрированных как инвалиды.

В некоторых странах сложился определенный консенсус относительно важности интеграции этой категории детей. Принципы инклюзивного обучения излагаются не только в научных журналах и монографиях, но и на страницах учебников, в практических руководствах для педагогов, социальных работников, медиков, других специалистов, а также для управленцев и политиков [2].

Как свидетельствует практика, включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду массовой школы, становится катализатором преобразований, ведущих к формированию позитивного отношения к детям-инвалидам, улучшению условий воспитания и обучения всех учащихся.

Инклюзивное образование сегодня с полным правом может считаться одним из приоритетов государственной образовательной политики России. Переход к нему предопределен уже тем, что наша страна ратифицировала Конвенцию ООН в области прав детей, прав инвалидов, а также разработала Государственную программу «Доступная среда» на 2011–2015 гг. Однако, для такого перехода необходимы не только соответствующие правовые акты, но и социокультурные, организационно-педагогические, психологические условия, позитивное общественное мнение.

Несомненно, школы с инклюзивной ориентацией дают равные образовательные возможности детям-инвалидам, обеспечивают интеграцию и реабилитацию, повышают эффективность социального взаимодействия, борются с дискриминацион-

ными воззрениями, подготавливают к профессиональной деятельности.

Таким образом, реализация перечисленных условий зависит от педагогического потенциала социально-культурной среды, возможностей привлечения к разработке и реализации реабилитационных проектов ресурсов государственных и общественных организаций. В связи с этим, возникает потребность в формировании особого социокультурного пространства, позволяющего осуществить полноценное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в культурный социум, создании педагогических условий, позволяющих осуществить полноценное включение детей-инвалидов в социум, использовать их потенциал в социокультурной жизни современного общества.

Библиографический список

1. Государственный доклад «О положении инвалидов в Российской Федерации». – М.: НВФ «Социально-психологические технологии», 1996. – С. 155–156.

2. *Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р.* Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002. – С. 15–21.

3. *Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р.* Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2006. – 260 с.

4. *Ярская-Смирнова Е.Р., Лошакова И.И.* Инклюзивное образование детей-инвалидов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research/applied_research/document745.shtml.

5. Уставные и программные документы Всероссийского общества инвалидов. – М.; Пермь: РИЦ «Здравствуй», 1997. – С. 40–41.

УДК 37

Захарова Дарья Александровна
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
janna_z@mail.ru

ОПЫТ ПРОФИЛАКТИКИ ОДИНОЧЕСТВА У ДЕТЕЙ-СИРОТ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА (на примере Ченцовского детского дома Красносельского района Костромской области)

Данная статья посвящена анализу опыта предупреждения чувства одиночества у детей, воспитывающихся в условиях детского дома.

Ключевые слова: *дети-сироты, одиночество, творческая деятельность.*

Проблема сиротства остро стоит в современной России. Несмотря на все усилия государства и общества количество детей данной категории снижается крайне мало. Как показывают исследования (О.Б. Долгинова, А.В. Мудрик, З. Рубин, Фромм-Рейхман и др.) дети-сироты из-за недостатка внимания и ласки склонны переживать одиночество.

Проблема одиночества, его значение для отдельных индивидов, влияние на социальные процессы, а также возможные технологии его преодоления всегда были одним из центров гуманитарной и социальной мысли.

Несмотря на то, что на протяжении столетий изучением проблемы одиночества занимались и продолжают заниматься ученые различных взглядов и направлений, одиночество как социально-психолого-педагогический феномен представляет собой малоизученное явление. Содержание понятия «одиночество» в психолого-педагогической науке постоянно уточняется.

В зарубежной научной литературе проблема одиночества наиболее активно стала исследоваться с 50-х годов прошлого столетия (Р.С. Вейс, Т.Б. Джонсон, К.Э. Мустакас, Л.Э. Пепло и др.). В современной России к проблеме одиночества проявляется повышенный интерес только в последнее десятилетие. Многие аспекты одиночества нашли свое отражение в трудах таких исследователей, как С.В. Бакалдин, Е.Н. Заворотных, И.С. Карнаух, Е.М. Коротаева, С.В. Малышева, Л.Г. Нуретдинова, И.М. Слободчиков и др.

В настоящее время имеются трудности определения и интерпретации сущности одиночества, его специфики и субъективных причин, отсутствует четкая дифференциация смежных с одиночеством понятий (таких, например, как «изоляция», «уединение»).

Мы понимаем одиночество как один из психогенных факторов, влияющих на эмоциональное состояние человека, попавшего в условия изоляции от других людей или оказавшегося в непривычной, измененной обстановке. В условиях одиночества у ребенка-сироты может возникнуть психологический шок, характеризующийся тревожностью, депрессией, нарушением вегетативных реакций, актуализируется потребность в общении.

© Захарова Д.А., 2013

Высокая многогранность одиночества у детей-сирот вырастает из множества способствующих появлению этого феномена факторов, которые в общем можно разделить на три тематические части: обусловленные расставанием с родителями, физическим и психическим становлением, когнитивным развитием, стремлением к значимости; связанные с социальными структурами и культурными процессами (чрезмерное отвержение и роль неудачника, чрезмерные ожидания и нереалистические нормы, неполноценные отношения между взрослыми и детьми, ограниченные или блокированные возможности осмысленной занятости); связанные с личностными особенностями (низкая самооценка, чувство бессилия, апатия и бесцельность, робость, скудные социальные навыки) [1].

Характерными чертами детей-сирот, ощущающими себя одинокими являются следующие: они более пессимистичны, испытывают гипертрофированное чувство жалости к себе, ожидают от других людей только неприятностей, а от будущего – лишь худшего, они не общительны, стараются быть незаметными и не привлекать к себе внимание, чаще всего выглядят печальными.

Как показывают исследования, дети склонны переживать ощущение одиночества из-за недостатка внимания и ласки особенно остро в возрасте 5–6 лет (после начнется школа, учеба, новые друзья, и это несколько снимет остроту данной проблемы). Для таких детей одиночество является ошеломляющим сознанием того, что они нигде не могут найти поддержки, что люди, от которых зависит их выживание, с которыми связано теплое отношение, привязанность и интерес к ним, могут обеспечить только очень ограниченное внимание к их потребностям. В этой ситуации дети-сироты чувствуют себя беспомощными. Ответом на это всепоглощающее чувство одиночества является тревога. Сдержанность в проявлениях чувств способствует усилению ощущения одиночества. Чем меньше ребенок-сирота способен к выражению того, что происходит внутри него, тем больше он чувствует себя изолированным и отчужденным. Каждый раз, когда чувства не получают выражения, «скорлупа», которая их отгораживает, становится толще и за этим барьером накапливается чувство одиночества.

Особенность переживания чувства одиночества детьми-сиротами, заключающаяся в том, что эмоциональное состояние ребенка, воспитывающегося в условиях государственного попечения обусловлено дефицитом чувства общности, ведущего к недоразвитию конструктивных отношений с миром, к отчуждению, возникновению чувства собственного несоответствия, характеризующегося тревожностью и депрессией [2].

Особую актуальность приобретает целенаправленное педагогическое воздействие с целью устранения чувства одиночества у детей данной категории. Как показывает наш опыт работы в детских домах, социально-культурная деятельность, являясь мощным средством воздействия на эмоциональную сферу ребенка-сироты, благоприятно сказывается на их морально-психологическом состоянии, способствует предупреждению или устранению чувства одиночества.

Одним из эффективных способов преодоления одиночества у детей-сирот младшего школьного возраста, по нашему мнению, является организованная творческая деятельность.

Так, в Ченцовском детском доме Красносельского района Костромской области творческая деятельность детей-сирот организована по следующим направлениям:

1) *сказкотворчество*. Дети сочиняют сказки, рассказывают друг другу, своим друзьям, ставят спектакли по сценарию своих произведений. Эта деятельность благоприятно влияет на интеллектуальное развитие детей данного возраста;

2) *художественно-изобразительная деятельность:* вышивание, живопись, резьба по дереву. Ребята имеют возможность подарить свои рукоделия друзьям, родственникам, гостям, принять участие на выставках в различных организациях разных регионов России. Например, ежегодно дети выезжают в г. Москву к своим друзьям и спонсорам с концертом и выставкой своих поделок. Все это благоприятно влияет на эмоциональное развитие, рост самооценки детей;

3) *ролевые игры,* которые проходят в положительном окрашенном общении способствуют выработки позитивного отношения к миру через сопереживание, прикосновение, соучастие.

4) *ландшафтная терапия:* воспитанники сами моделируют свое пространство. Например, они сами разрабатывают ландшафтный проект по озеленению территории вокруг детского дома: сажают деревья, разбивают клумбы с различными цветами, площадки для игры и отдыха, на которых располагаю сделанные своими же руками скамеечки, столик. Следует отметить, что дети в Ченцовском детском доме имеют возможность моделировать пространство не только в своей спальне, доме, дворе, но социальном окружении (в деревне).

Нами был проведен опрос воспитанников младшего школьного возраста Ченцовского детского дома, какое творчество они предпочитают, что им нравится и что не очень и почему?

Полученные данные свидетельствуют, что дети предпочитают различные формы творческой деятельности:

– *девочки* отдают предпочтение: сказкотворчество – 75%; вышивание – 90%; живопись – 45%; ролевые игры, участие в спектаклях – 60%; резьба по дереву – 1%; ландшафтная деятельность – 80%;

– *мальчики* предпочитают: сказкотворчество – 55 %; вышивание – 2%; живопись – 30%; ролевые

игры, участие в спектаклях – 50%; резьба по дереву – 97%; ландшафтная деятельность – 80%.

На вопрос, чем им нравится выбранные формы творчества, были получены следующие ответы:

1. Можно показать взрослым людям, что я умею делать своими руками – 40 %
2. Меня хвалят – 30%.
3. Я со своей работой поеду на выставку – 25%.
4. Талантливых детей забирают в семью – 5%.

Проведенное нами исследование показывает, что условиями успешного преодоления одиночества у детей-сирот младшего школьного возраста являются:

1) активное вовлечение младших школьников в творческую деятельность;

2) многообразие форм и видом свободного выбора для ребенка в творческой деятельности;

3) направленность творческой деятельности не только на себя, но и на других.

Наше исследование свидетельствуют, что формы выбираются и нравятся воспитанникам детского дома младшего школьного возраста, такие, при которых расширяются социальные контакты, и работа осуществлялась в ситуации успеха.

Итогом такой деятельности становится повышение уровня самооценки, коммуникативных навыков, самостоятельности в использовании получаемой информации, снижение уровня тревожности и агрессивности, повышение активности и мотивации к получению новых знаний, что в свою очередь, способствует преодолению чувства одиночества у детей данной категории.

Библиографический список

1. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю.* Педагогический словарь. – М.: Академия, 2001. – 176 с.

2. *Захарова Д.А.* Факторы, способствующие возникновению одиночества в подростковом возрасте // Социальная педагогика: интеграция теории и практики: Сб. науч. тр. аспирантов и молодых ученых. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. – С. 38–43.

НАСЛЕДИЕ

УДК 373.2

Кочкина Наталия Альбертовна
Архангельский областной институт открытого образования
120720081@rambler.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА АРХАНГЕЛЬСКОМ СЕВЕРЕ

В статье раскрываются основные тенденции развития дошкольного образования на Архангельском Севере. Анализируются достижения и потенциал деятельности учреждений, реализующих программы дошкольного образования.

***Ключевые слова**: тенденции, классификация тенденций, периодизация, доступность, качество.*

История отечественного образования складывается из региональных историко-педагогических процессов, поскольку в различных регионах России образовательные процессы получили неодинаковую степень развития в зависимости от природно-географических, культурно-исторических, социально-экономических и других региональных особенностей. В связи с этим считаем необходимым определить основные направления развития системы дошкольного образования на Архангельском Севере, что позволит представить ее уникальные черты

Архангельский Север – край, раскинувшийся на три тысячи километров по берегам арктических морей – Белого, Баренцева, Печорского, Карского, с его относительной автономностью, особенностями исторического развития и географического положения вплоть до начала XX века сохранил специфическую культуру, своеобразный фольклор, традиции воспитания, сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение в поморской семье.

Развитие системы дошкольного образования существенно отличалось на своем историческом пути. Можно заметить как периоды бурного роста, так и спада, регресса. Для воссоздания целостной картины становления системы дошкольного образования необходимо выделение периодов развития и их обоснование. Период рассматривается как промежуток времени, характеризующийся теми или иными признаками, особенностями. Анализ диссертационных исследований, историко-педагогической литературы показал, что отсутствует единая периодизация становления и развития дошкольного образования.

Существуют различные подходы к определению основных этапов исторического развития дошкольного образования (Л.Н. Литвин, Н.М. Шкляева, Н.В. Кондрашова,) Очевидно, что автор каждой из периодизаций руководствовался определенными критериями при установлении временных отрезков в становлении и развитии системы дошкольного образования. В нашем исследовании, учитывая имеющийся опыт, мы предлагаем свой взгляд на периодизацию системы дошкольного образования. При определении периодов учитывались следующие моменты: цели, поставленные перед системой дошкольного образования; структурно-организационные формы осуществления дошкольного образования; содержание; количественные и качественные показатели развития системы дошкольного образования; подготовка педагогических кадров; управление и руководство системой дошкольного образования; научно-исследовательская деятельность в области дошкольного образования.

В соответствии с данными критериями нами предложена периодизация, где выделены следующие основные периоды: 1859–1916 гг.; 1917–1935; 1936–1958; 1959–1988; 1989–1999; 2000–2013.

Первый период – 1859–1916 гг. – досистемный.

В этот период появляются первые дошкольные учреждения в России: детские сады (платные и бесплатные народные детские сады); ясли (ясли для детей грудного возраста и ясли-приюты); детские площадки. Вместе с тем, учреждений для детей дошкольного возраста было значительно меньше, чем в других странах. В данный период в России так же шло накопление опыта профессиональной подготовки детских садовниц.

Аналогично складывалась ситуация и на Архангельском Севере. Одной из главных особенностей было то, что вплоть до начала XX века традиционно сохранялась «большая» семья, состоящая из нескольких семей женатых братьев, живших с родителями и их холостыми детьми под одной крышей [6, с. 18]. При этом, чужих детей, усыновленных, считали за родных. Поэтому в ответ на циркулярное письмо 1899 года о необходимости открытия сельских приютов-яслей для дневного призрения детей в рапортах уездных исправников отмечалось, что «никакой надобности не предстоит, тем более, что женщины здесь всегда при доме и детях, посторонними или фабричными работами не занимаются» (Александровский уезд) [1, л. 8].

Аналогичным образом обстояло дело с открытием детских садов. В 1909 г. Министерство народного просвещения, сознавая важность внешкольного образования «в деле просвещения народа», предложило возбудить ходатайство об уве-

© Кочкина Н.А., 2013

личении на 1910 год кредита, отпускаемого из казны на нужды внешкольного образования в России. Однако, ответы инспекторов были аналогичны ответу инспектора Холмогорского уезда М. Ивановского: «По дошкольному образованию в районе не имеется ни детских садов, ни колоний, ни площадок для детских игр и занятий. При училищах участки земли заняты надворными постройками, огородами и вообще настолько незначительны, что свободных мест для детских садов и площадок для игр вовсе не найдется, равно не найдется и лиц, способных систематически руководить подобными играми и занятиями для детей дошкольного возраста».

Вместе с тем, необходимость создания учреждений для детей раннего возраста была обусловлена одной из социальных проблем, остро стоящей перед Россией конца XIX начала XX века: детская смертность.

Первые ясли на Архангельском Севере открылись в селе Усть-Цильма Печорского уезда летом 1900 года. Особенностью яслей являлось то, что дети оставались на все время страды. В первые годы они носили временный, сезонный характер. 17 мая 1901 года открываются детские ясли в Архангельске для нуждающихся семей. Хотя учреждение предназначалось для детей грудного и раннего возраста, во вновь открытые ясли был открыт доступ и для детей более старшего возраста (48% детей было старше 3 лет).

В 1912 году при евангелическо-лютеранской церковно-приходской школе открыт детский сад. Детский сад функционировал с осени по май ежедневно, кроме воскресенья, с 10 до 12 часов.

Вместе с тем, на начало XX века, население Архангельского Севера не видело необходимости в общественном дошкольном воспитании, отдавая предпочтение семейному воспитанию.

Отличительными особенностями данного этапа можно назвать: отсутствие единого организационно-методического руководства; отсутствие научно-теоретического обоснования организации общественного дошкольного воспитания; отсутствие кадров и их систематической подготовки; незначительное количество учреждений, разрозненность и их не распространённость.

Второй период – 1917–1935 гг. – создание системы общественного дошкольного воспитания.

Создание дошкольных образовательных учреждений стало делом государственным, а дошкольное образование впервые в России приобрело государственный статус. Впервые была предусмотрена смета на дошкольное воспитание. Начинает складываться государственная система профессиональной подготовки работников для дошкольных учреждений.

Однако, организация дела дошкольного воспитания на Архангельском Севере несколько задержалось по объективным причинам. Сохранилась телеграмма в Комиссариат народного просвещения от 24 февраля 1919 года: «Край оккупирован англофранцузами. Никаких материалов вывести не удалось. Вне всякого сомнения Архангельск скоро будет освобожден от нашествия иноземцев и тогда все запрашиваемые сведения представлены будут в Комиссариат дополнительно» [2, л. 24].

1 апреля 1920 года в г. Архангельске открылся «Первый Советский детский сад», дети принимались с 3 до 7 лет, преимущество отдавалось детям бедноты [3, л. 10].

В этот период на Архангельском Севере распространение получили ясли, детские сады и площадки. Отношение населения к дошкольному образованию было неоднозначным: в городах и рабочих районах в большинстве случаев было доверчивое, в деревнях же наоборот население скептически относилось к детским садам и площадкам. В связи с этим одним из основных направлений деятельности дошкольных отделов являлась пропаганда дошкольного воспитания. Для этого использовались следующие формы работы: распространение популярной литературы, содержащей сведения о значении и задачах дошкольного воспитания; организация популярных лекций и докладов о дошкольном воспитании; организация передвижных показательных выставок; организация библиотек с «общепедагогической, специально-дошкольной и детской» литературой.

Широкое распространение дошкольные учреждения получили в годы первых пятилеток. К началу первой пятилетки охват дошкольным образованием детей составлял 0,8%, в 1932 году – 31%. Большое внимание уделялось организации яслей при лесопунктах, лесозаводах. Так в 1934 году «по обслуживанию женщин-лесорубок непосредственно работающих в лесу организовано 56 яслей с охватом 1072 ребенка» [5, л. 338].

Основными проблемами являлись, в первую очередь, слабая подготовка педагогических кадров, во-вторых, отсутствие помещений для дошкольных учреждений, отсутствие оборудования, наглядных пособий, методической литературы, недостаточное снабжение продуктами питания.

Конец второго периода характеризуется сменой парадигм, отказом организаторов дошкольного воспитания от разнообразия подходов к отбору содержания дошкольного образования и их стремлением сохранить единое образовательное пространство и как следствие созданием проекта единой программы детского сада «Программа работы дошкольных учреждений» (1932).

Основными тенденциями данного периода являются: гласность, открытость, коллегиальность; активный педагогический поиск, новаторство, инициатива, творчество; увеличение количества дошкольных учреждений; дефицит квалифицированных кадров.

Третий период – 1936–1958 гг.

Характерным для этого периода является политизация и идеологизация образовательного процесса, расширение сети дошкольных учреждений и их многообразие. Вторая мировая война, обрушившаяся на мирное население советских городов и сел, предъявила свои требования к дошкольным учреждениям. В первые же дни войны, несмотря на огромные расходы на военные нужды, правительство отпускает дополнительные ассигнования на развертывание сети дошкольных учреждений, было выделено 2218 тысячи рублей для увеличения контингента детских садов системы Наркомпроса по Архангельской области на 2000 человек. Длительность работы детских садов приспосабливается к производству. Создаются вечерние и круглосуточные группы, детские сады предприятий в большинстве случаев работают без выходных. Только за первые два года войны в области открыто 150 детских садов. Контингент увеличен с 16390 человек до 31554 человек, то есть почти в 2 раза. Таким образом, в военные годы (1941–1945) количество дошкольных учреждений не только не сократилось, но и заметно увеличилось.

В данный период значительное внимание уделяется проблеме подготовки детей к школе. Активно разрабатываются вопросы игры, нравственного, физического, эстетического воспитания. Результаты научных исследований нашли отражение в «Руководстве для воспитателя детского сада» (1953).

Таким образом, характерными тенденциями для этого периода являются: идеологизация образования; провозглашение идеи ведущей роли обучения в развитии ребенка; разработка и внедрение в практику методики занятий; создание системы подготовки педагогических кадров.

Четвертый период – 1959–1988 гг.

Наблюдался значительный подъем научно-экспериментальной работы в области дидактики детского сада. Результатом явилась разработка единой «Программы воспитания детей дошкольного возраста». Ее отличало – детальное планирование содержания работы для каждой возрастной группы по каждому разделу с указанием видов занятий.

Переход школы на новую систему обучения в 1970-е годы вызвал острую необходимость поиска путей повышения воспитательной работы в дошкольных учреждениях. Организован Всероссийский эксперимент по организации раннего обучения детей шести лет.

В 1987 году в РСФСР действовало 81,8 тыс. дошкольных учреждений, в которых воспитывалось 9,3 млн., 70% детей в возрасте от 1–6 лет. В Архангельской области охват детей дошкольными учреждениями составлял 90%.

Основными тенденциями данного периода являются: широкий охват дошкольными образовательными учреждениями, улучшение, расширение содержания образовательной работы; разработка вопросов преемственности дошкольного и школьного образования.

Пятый период – 1989–1999 гг.

1990-е годы – противоречивый этап в развитии системы дошкольного образования: неустойчивое развитие экономики, безработица, низкое материальное положение семей привело к сокращению посещаемости детьми дошкольных учреждений, как следствие неукомплектованность учреждений; тяжелое финансовое положение предприятий и как следствие закрытие ведомственных учреждений.

В целях сохранения системы дошкольных учреждений областным Советом было принято решение № 69 от 13.04.93 г. «О неотложных мерах по сохранению системы дошкольных учреждений области». В соответствии с ним в районах и городах области были разработаны графики передачи ведомственных дошкольных учреждений на бюджетное финансирование. Однако, процесс сокращения сети дошкольных учреждений продолжал развиваться. В течение 1993 года и 9 месяцев 1994 года в целом по области закрыто 147 дошкольных учреждений на 8974 места.

Особенностью данного периода являлись: появление вариативности в системе дошкольного образования и организация планомерной работы по обновлению содержания, разработке новых педагогических методов развития детей, критериев организации и оценки деятельности ДОУ.

Можно выделить как позитивные, так и негативные тенденции развития дошкольного образования 1990-х годов. К позитивным тенденциям относятся: появление новых разнообразных программ; развитие новых направлений содержания работы дошкольных учреждений; пересмотр форм организации образовательного процесса; организация дополнительных образовательных услуг (студии, секции, кружки).

Негативными тенденциями являлись: «познавательный диктат» – ориентация на усвоение ребенком знаний и умений; недостаток внимания социально-эмоциональному развитию детей.

Шестой период – 2000–2013 гг.

В начале XXI века вновь на повестку дня встал вопрос о необходимости дошкольного образования, стали появляться различные виды дошкольных учреждений, однако на Архангельском Севере не получили должного распространения частные детские сады, в отличие от других регионов, так как не были востребованы. В начале 2000 г. в рамках всероссийского эксперимента «Развитие новых форм российского дошкольного образования в современных социально-экономических условиях» организованы различные группы кратковременного пребывания: группы раннего развития, адапта-

ционные группы, игровые прогулочные и др. Особенностью системы дошкольного образования на Архангельском севере является то, что 35,6% учреждений составляют малокомплектные детские сады, большая часть их (82,1%) расположена в сельской местности.

Характерными тенденциями являются: улучшение качественного состава педагогических работников (увеличение численности педагогов с высшим профессиональным образованием); вариативность дошкольного образования; децентрализация системы дошкольного образования; повышение требований родителей к качеству услуг, оказываемых в дошкольных учреждениях.

Выявив характерные особенности развития системы дошкольного образования на Архангельском Севере в разные периоды, следует отметить, что на первых этапах прослеживаются явные отличия, по сравнению с другими территориями (позднее становление системы, недостаточное количество учреждений и педагогических кадров и др.). Впоследствии резких отличий не выявлено.

Библиографический список

1. ГААО. Ф. 11. Оп. 1. Д. 471 «Об учреждении уездных и сельских Попечительств и детских приютов приютов яслей» 1899 г., 71 л.

2. ГААО. Ф. 273. Оп. 1. Д. 47 «Переписка с наркомпросом, уездными отделами народного образования о созыве курсов работников по дошкольному воспитанию», 49 л.

3. ГААО. Ф. 273. Оп. 1. Д. 289 «Указания Архгубпроса и переписка с уездно-городским отделом народного просвещения об организации детских садов и площадок. Список детей записавшихся в первый показательный сад», 172 л.

4. ГААО. Ф. 273. Оп. 1. Д. 298 «Доклады о работе инструкторов дошкольного воспитания и акты обследования работы детских площадок».

5. ГААО. Ф. 1932. Оп. 1. Д. 188 «Сведения о сети детских яслей по районам Северного края и яслей, организованных в 1937–38 гг.», 349 л.

6. *Щекина С.С.* Образ жизни поморской семьи XVIII–XIX веков как воспитательная среда // Педагогическая культура Европейского Севера: Сб. науч. тр. – Архангельск, 1998. – 117 с.

УДК 37.09

Шадрина Евгения Владимировна
Новосибирский государственный технический университет
Evgenya77@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛ В 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

В статье освещен опыт реализации целостного подхода в образовании учащихся лучшими педагогическими кадрами школ 30-х гг. XX в. Определены принципы реализации целостного подхода в образовании; формы и методы организации обучения. Установлен основополагающий критерий сочетания методов организации обучения.

Ключевые слова: *целостный подход в образовании, формы, методы организации обучения.*

Под целостным подходом в общем образовании мы понимаем решение проблемы интеграции принципов науки и учебного предмета; теоретической и практической деятельности школьников; обучения, воспитания и развития мыслительных и творческих способностей, как в содержании общего образования, так и реализации их в учебном и воспитательном процессе учащихся путем комбинирования форм и методов организации обучения и воспитания, позволяющих активизировать познавательные возможности и мыслительные способности школьников.

Проблема соотношения и интеграции принципов целостности общего образования решается

– на уровне отбора и соотношения общеобразовательных учебных дисциплин;

– на уровне содержания каждой учебной общеобразовательной дисциплины;

– на уровне интеграции содержания определенной группы учебных дисциплин (речь идет разработке интегративных учебных курсов, таких как естествознание и обществознание);

– на уровне соотношения теоретической и практической; репродуктивной, мыслительной и творческой деятельности учащихся как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Данная статья посвящена исследованию педагогического опыта реализации целостного подхода в образовании учащихся школ Западной Сибири на уровне соотношения теоретической и практической; репродуктивной, мыслительной и творческой деятельности учащихся, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

В 30-е гг. XX в. многие учителя начальных, неполных средних и средних школ СССР, в том числе и Западной Сибири, добились прекрасных результатов в обучении и воспитании учащихся. В их числе: П.И. Десятов, В.А. Мельникова, З.А. Обудовская, К.И. Воронцова, Е.С. Сычугова, Ф.С. Свечникова, М.А. Михайлова, С.Г. Судаков, Н.В. Попова, К.Г. Малева и другие.

© Шадрина Е.В., 2013

В государственных архивах Новосибирской и Томской областей и в краеведческих музеях имеются отзывы об их педагогической деятельности, конспекты занятий этих учителей. На страницах журнала «Просвещение Западной Сибири» широко тиражировался их педагогический опыт проведения основных форм организации обучения. В те годы их уроки признавались лучшими, «образцовыми».

В этой связи возникают вопросы: Как решалась этими учителями поставленная задача реализации принципов целостного подхода в отборе и конструировании содержания учебного материала урока? Какие методы организации обучения эти учителя чаще всего использовали на уроках и каким образом их комбинировали? Какие еще использовались формы организации в учебном процессе? Имелась ли в школах, где работали эти учителя, необходимая материально-техническая и информационная база для реализации задач обучения, воспитания и развития учащихся?

Анализ уроков преподавателя начальных классов Е. Купрессовой [3, л. 159–186] показал, что в процессе преподавания учебных дисциплин естественно-математического и гуманитарного циклов она придерживалась схемы: от простого – к сложному, от частного – к общему, что позволяло поддерживать внимание всех учеников класса, сохранять должный темп обучения и не допустить их переутомления. В процессе отбора методов и средств организации обучения учитывала особенности восприятия учебного материала учащимися ее класса, специфику конкретной учебной дисциплины. Особое значение придавала методам организации и осуществления учебно-познавательной деятельности по степени управления учением под руководством учителя.

В рамках этой группы широко применялись методы по источникам восприятия и передачи учебного материала: словесные в сочетании с наглядными и практическими методами. На протяжении всех проведенных ею уроков активизировала мыслительную деятельность школьников путем беседы, где ставила перед учащимися вопросы разного характера. На уроках Е. Купрессовой учащиеся анализировали и синтезировали учебную информацию, выполняли задания разного уровня не только репродуктивного, аналитического, обобщающего, но и креативного типа. Например, на уроке русского языка предлагала учащимся четвертых классов составить и написать связный рассказ с предложенными учителем словами (как правило, слова учащиеся изучали на предшествующих уроках).

Развивая умения решать задачи и математическое мышление учащихся на уроках математики, Е. Купрессова практиковала составление задач учащимися (аналогичных и сложных с любым ходом решения) с использованием данных материала, изученного на других уроках, и, тем самым, осуществляя интегративные связи. Предлагала задания перевода одной знаковой системы в другую. Так, на уроке естествознания после объяснения учащимся темы: «Органы дыхания», предлагала их зарисовать. В процессе изучения темы по географии: «Народы СССР» для лучшего запоминания учащимися учебного материала применяла такой дидактический прием, как накалывание на карту картинок с конкретным народом СССР и бланки с его названием в то место где он проживает.

Другие учителя начальных и старших классов: Ф.С. Свечникова [1, с. 59–64], Г. Духанина [4, л. 25–28], К.И. Воронцова [4, л. 44], В.А. Карузина [7, л. 38–39], О.Г. Аронова [8, л. 20–29], П.И. Десятов [4, лл. 40–40 об, 45–53], З.И. Обудовская [4, л. 41], Е.С. Сычугова [4, лл. 35–38 об], В.А. Мельникова, А.Т. Машканцева, С. Клейн, З.М. Зайцева, Н.П. Способина, Е.А. Григорьева, Е.В. Лазарева, Е.И. Горюнова, Красовская, Чиркина [2, с. 15–32], имея глубокие знания в области методики и методологии преподаваемых ими учебных дисциплин, процесс отбора и сочетания разнообразных методов организации обучения оценивали не только с точки зрения их соответствия специфике учебных предметов, соответствия возрастным возможностям учащихся общеобразовательных учебных заведений, но и активизации их мыслительных способностей, воспитания нравственных качеств личности.

Анализ уроков этих педагогических кадров показал, что ими также успешно применялись принципы целостного подхода в образовании учащихся. В проведенных Ф.С. Свечниковой, Г. Духаниной, К.И. Воронцовой, В.А. Карузиной, О.Г. Ароновой, Павловой, П.И. Десятовым, З.И. Обудовской, Е.С. Сычуговой, В.А. Мельниковой, А.Т. Машканцевой, С. Клейн, З.М. Зайцевой, Н.П. Способиной, Е.А. Григорьевой, Е.В. Лазаревой, Е.И. Горюновой, Красовской, Чиркиной уроках особое значение отведено методу беседы в сочетании с наглядными методами организации обучения и практическими. Во время беседы учащимся задавались вопросы не только репродуктивного, аналитического, но и синтетического типа, которые вели учащихся к самостоятельным выводам. Особое внимание уделяли развитию речи учащихся на уроках, практиковали составление планов произведений, написание сочинений. Изучаемый учебный материал тесно связывали с изученным, планомерно осуществляли интегративные связи и связи учебного материала с современностью. В широких масштабах привлекали дополнительный материал к стабильному учебнику.

Итак, анализ учебных занятий педагогов показал, что в своей практике преподавания они следовали таким принципам реализации целостного подхода в образовании учащихся школ, как:

– строгая логика изложения теоретического материала;

– интегративные связи;

– учет возрастных и индивидуальных возможностей учащихся;

– доступность;

– удовлетворение аналитических и креативных способностей учащихся;

– обогащение кругозора учащихся на доступном материале;

– соотношение обучения с воспитанием нравственных качеств школьников.

Учебный материал урока эти учителя увязывали с содержанием работы в кружке и внеклассным чтением книг.

Так, например, Ксения Ивановна Воронцова – учительница 4-го класса 12-й образцовой школы г. Новосибирска проводя урок географии на тему: «Зона тундр», помимо показа детям иллюстративного материала и рассказа о зиме в тундре с дополнением его чтением отрывка из зимнего путешествия по данной теме, в конце урока перечисляла дополнительную учебную литературу, расширяющую знания учащихся о тундре. После заданного ей вопроса: «Кто еще что читал?» следовал быстрый обмен мнениями о прочитанных книгах [4, л. 44].

Дополнительные (индивидуальные) занятия с отстающими учащимися этими педагогическими кадрами систематически проводились по индивидуальному плану, были оборудованы дидактическим материалом, проводились только по тем разделам программы, которые не усвоены данным учеником [4, лл. 41, 48 об.; 5, л. 123; 6, л. 60].

Так, например, в созданном Зинаидой Александровной Обудовской дополнительном кружке для работы с отстающими учащимися 7–8-х классов Каргатской средней школы она систематически повторяла с ними учебный материал за пройденные учебные годы (за 5–6-е классы). Расширяла словарный запас школьников, проводила работу над грамматическим разбором слов и к концу первого полугодия (1935–1936 учебный год) добилась значительных успехов, так как количество ошибок у отстающих учащихся снизилось с 29 до 9–10 [4, л. 41].

Е. Купрессова проводила систематические занятия с отстающими учащимися, прикрепляла сильных учащихся к слабым, и сама занималась по определенному расписанию. Систематически повторяла с учащимися программный материал по определенному расписанию. Повторение программного материала проводилось на протяжении всего учебного года, вместе с новым учебным материалом увязывался пройденный. На занятиях с отстающими использовала наглядные пособия, потому ее занятия давали положительные результаты. [3, л. 101–103].

С целью развития креативного потенциала учащихся общеобразовательных учебных заведений систематически проводилась кружковая работа, в процессе которой расширялись, углублялись знания учащихся по избранной ими отрасли знаний. Так, например, в организованном литературном кружке для учащихся старших классов средней школы № 1 г. Славгорода Екатериной Степановной Сычуговой, учащиеся писали рассказы, стихи, инсценировки в связи с изучаемым учебным материалом, выпускали журнал «Наше творчество» [4, л. 43]. В организованных П.И. Десятовым литературном, драматическом и творческом кружке Прокопьевской средней образцовой школы № 1 учащиеся развивали свой креативный потенциал. В литературном – прорабатывали учебный материал урока на более углубленном уровне; в драматическом – ставили пьесы, готовили художественные литературные вечера; в творческом – писали стихи, сочиняли рассказы [там же, л. 50].

Под руководством З.И. Обудовской в литературном кружке Каргатской средней школы учащиеся глубоко анализировали тексты, изученные на уроках литературы, устраивали вечера с обсуждением произведений, занимались творческой работой. З.И. Обудовская руководила, также, музыкальным, хоровым и физкультурным кружками [там же, л. 41].

Анализ отчетной документации школ 30-х гг. XX в. показал, что эти учителя в то время имели некоторые возможности в реализации целостного подхода в образовании учащихся. Во-первых, потому, что они имели мотивацию к педагогической деятельности. Во-вторых, обладали глубокими познаниями в психологии учащихся общеобразовательных учебных заведений (что давало возможность излагать основы наук соответственно возрастным и индивидуальным возможностям школьников) и в области своей дисциплины, а также группы смежных учебных дисциплин, что позволяло им осуществлять не только внутрипредметные, но и интегративные связи. В-третьих, эти педагогические кадры имели необходимую материально-техническую и информационную базу для реализации задач обучения, воспитания и развития своих подопечных. В-четвертых, школы, где работали эти учителя, имели рабочие комнаты, мастерские, учебно-опытные участки и были взаимосвязаны с производствами. В-пятых, педагоги применяли на уроках разнообразные методы и приемы обучения в различных сочетаниях с целью активизации познавательных возможностей и мыслительных способностей учащихся общеобразовательных учебных заведений.

В-шестых, разрабатывали задания не только репродуктивного (на закрепление теоретических знаний через практическую деятельность учащихся школ), аналитического, но и креативного типа. В-седьмых, основную форму организации обучения дополняли внеурочными: индивидуальными занятиями, экскурсиями (для обогащения кругозора и связи учебного материала урока с реальной

жизнью) и кружковыми занятиями (для развития креативного потенциала школьников).

В-восьмых, увязывали общеобразовательные знания с воспитанием нравственных качеств личности учащихся начальных, неполных средних и средних школ.

Хотя некоторые из вышеперечисленных учителей не имели высшего образования, но, систематически повышая свою квалификацию, не только добивались прочных систематических знаний учащихся, но и развивали их креативный потенциал, воспитывали любовь к нашей стране, своей культуре.

Следует отметить, что эти учителя 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 общеобразовательных учебных заведений. Наряду с коллективными формами организации обучения – уроками ими проводились индивидуальные, групповые занятия, экскурсии и кружковые занятия.

Таким образом, анализ разработанных и проведенных основных и дополнительных форм организации обучения учителями в 30-е гг. XX в. показал их целенаправленное и планомерное стремление к решению проблемы реализации целостности образования школьников. Если рассматривать урок в качестве основной формы организации обучения, в процессе которого учащиеся должны получить прочные системные знания, то основополагающим критерием отбора и сочетания методов этой формы организации обучения являлась активизация мыслительных способностей школьников, которая обеспечивалась:

– Целевой установкой урока.

– Логическим построением рассказа или объяснения в сочетании с наглядными методами организации обучения и с беседой, в процессе которой учителя, опираясь на жизненный опыт и знания учащихся, полученные на предшествующих уроках, задавали им вопросы разного характера (не только репродуктивного, но и аналитического и синтетического типа). *Такая работа, как правило, выполнялась фронтально.*

– Обучением учащихся младших классов приемам логического мышления и развитием у них навыков умственного труда в последующие годы обучения: составления плана прочитанного учебного текста или статьи, выступления, доклада, сочинения. Следует отметить, что работу по развитию навыков составления плана углубленно осуществляли преподаватели русского языка и литературы, другие преподаватели предметники, придерживаясь единых требований к плану, используя подходящий момент урока, также давали учащимся начальных, неполных средних и средних школ задания по составлению планов с последующей проверкой. *Фронтально и индивидуально.*

– Закреплением учебного материала урока, заключающимся в том, что учителя задавали учащимся вопросы, требующие не только воспроизведения прослушанного учебного материала, но и заданий, в процессе выполнения которых учащиеся передавали рассказанное учителем в новых сочетаниях, устанавливали новые связи. *Работа фронтальная, групповая и индивидуальная.* В старших классах учащиеся фиксировали основные положения науки и ход доказательств. *Как правило, индивидуально.*

– Самостоятельной домашней работой, которую учащиеся выполняли по развернутым заданиям, исключающим возможность механического зазубривания учебного материала. *Индивидуально.*

– Внеклассной и внешкольной работой, в процессе проведения которой у учащихся расширялись, углублялись знания, полученные на уроках, развивались их мыслительные способности и креативный потенциал, так как учащиеся выполняли задания исследовательского типа (этому способствовала преимущественно кружковая работа).

В 30-е гг. XX в. педагогические кадры понимали, что успех обучения в решающей степени зависел от внутренней активности обучаемых. Поэтому, учителя отбирали и сочетали формы и методы организации обучения таким образом, чтобы побудить у учащихся общеобразовательных учебных заведений интерес к изучаемой учебной дисциплине, повысить активность и самостоятельность в изучении учебного материала. Важнейший критерий в выборе методов организации обучения и их сочетании – повышение степени самостоятельности, активности и творчества школьников.

Целостный подход в образовании соответствует основаниям компетентностного подхода, реализация которого в современных общеобразовательных школах предполагает формирование ключевых компетенций, как интегрального образования, позволяющего учащимся эффективно действовать в нетипичных, проблемных ситуациях. Усиление практической и креативной составляющей не представляется возможным без опоры на принципы целостного подхода.

Библиографический список

1. *Казанцев М.* На уроках в первой группе у тов. Свечниковой // Просвещение Сибири. – 1932. – № 13–15. – С. 59–64.

2. Наш опыт: Материалы к городскому слету учителей ударников 18.03.1936. – Новосибирск, 1936. – С. 15–32.

3. ГАНО, ф.: р-61, оп. 1, ед. хр. 1189, лл. 101–103; 159–169; 177–186.

4. ГАНО, ф.: р-61, оп. 1, ед. хр. 1247, л. 25–53.

5. ГАНО, ф.: р-61, оп. 1, ед. хр. 1248, л. 123.

6. ГАНО, ф.: р-1366, оп. 1, ед. хр. 9, л. 60.

7. ГАТО, ф.: р-591, оп. 1, ед. хр. 132, л. 38–39.

8. ГАТО, ф.: р-591, оп. 1, ед. хр. 306, л. 20–29.

УДК 37.013

Смолонский Сергей Игоревич
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
jiwpansbeypasa@mail.ru

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО

В статье раскрываются педагогические подходы В.А. Сухомлинского в вопросах ценностного, духовно-нравственного воспитания детей в условиях начальной школы. Проводится мысль о необходимости духовно-нравственной составляющей в этом процессе.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, младшие школьники, начальная школа, ценности, ценностное воспитание.*

Современное общество выдвигает перед школой требования, связанные не только с высоким качеством образования, но и воспитанием моральных качеств, а также привития ценностных ориентиров. В дореволюционной России существовал патриархальный строй с консервативным укладом жизни. Советская модель сумела накопить большой опыт воспитания подрастающего поколения, но при этом имела сильный идеологический уклон. Однако, на сегодняшний день ведутся различные дискуссии, связанные с выбором пути духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, становление их гражданской идентичности как основы развития гражданского общества. При этом, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривает принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования в предметной области отражены основы духовно-нравственной культуры народов России:

– готовность к нравственному самосовершенствованию, духовному саморазвитию;

– знакомство с основными нормами светской и религиозной морали, понимание их значения в выстраивании конструктивных отношений в семье и обществе;

– понимание значения нравственности, веры и религии в жизни человека и общества;

– формирование первоначальных представлений о светской этике, о традиционных религиях, их роли в культуре, истории и современности России;

– первоначальные представления об исторической роли традиционных религий в становлении российской государственности;

– становление внутренней установки личности поступать согласно своей совести; воспитание нравственности, основанной на свободе совести и вероисповедания, духовных традициях народов России;

– осознание ценности человеческой жизни [6].

Рассматривая проблему духовно-нравственного воспитания детей младшего школьного возраста, полезно обратиться к богатому наследию Василия Александровича Сухомлинского. В своих работах он всесторонне проанализировал проблемы привития ценностных ориентиров подрастающему поколению.

Данный аспект в своих исследованиях рассматривали И.Д. Бех, А.М. Богуш, Л.С. Бондарь, А.С. Бык, Н.П. Дичек, В.С. Курило, А.Г. Кучерявый, С.Н. Лобода, О.Б. Петренко, Т.И. Пониманская, Е.В. Проскура, А.Я. Савченко, Н.И. Сметанский, О.В. Сухомлинская, Т.П. Тоцкая, В.Н. Хайрулина.

Условия развития общества в начале XX в.: создание светского государства, основанного на нерелигиозной морали, предполагали поиск новых педагогических концепций воспитания детей в школе.

Светская мораль, основанная на принципе гуманизма, потребовала от педагогов усилий, направленных, прежде всего, на демонстрацию личного примера воспитанникам. Так, В.А. Сухомлинский утверждал, что ребенка необходимо включать в мир своей интеллектуальной жизни. Созерцание, непосредственное восприятие духовных богатств, переживание величия того, что создал человек, – все это помогает воспитать зрелость мысли, сознательное суждение о том, что уже сейчас, сегодня надо начинать ту огромную работу, которую предстоит делать всю жизнь.

Чувство привязанности к родине, долга перед ней является одним из ведущих в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского. Убеждения, четкая позиция гражданина – вот, что необходимо стремиться формировать у ребенка. Однако, в силу особенностей возраста младших школьников, педагог не может оперировать абстрактными понятиями о родине, долге, чести. Необходимо подавать материал в доступном, наглядном для ребенка виде.

Основы патриотизма закладываются через любовь к родному краю. Педагогу следует уделять большое внимание воспитанию ценностного отношения к малой родине. Краеведение занимает большое место в педагогическом творчестве В.А. Сухомлинского. Совместные походы в музей, походы,

© Смолонский С.И., 2013

прогулки позволяют сформировать у ребенка чувство привязанности к родному краю, привить ценностное отношение к истории, традициям, культуре своего региона, развить жажду к знаниям об окружающем мире.

Становление внутренней установки личности ребенка младшего школьного возраста поступать согласно своей совести, воспитание нравственности основано на заботе о совершенстве каждой грани, стороны, черты человека, педагог в то же время никогда не упускает из виду то обстоятельство, что гармония всех человеческих граней, сторон, черт определяется чем-то ведущим, основополагающим. Ведущим, определяющим компонентом в этой гармонии является нравственность [4, с. 138].

Как полагал В.А. Сухомлинский, ребенок должен самостоятельно справляться с затруднениями, но при этом педагог не должен отстраняться от проблем ребенка. Поскольку, только преодоление препятствий позволит воспитать сильную, выносливую, стойкую к жизненным трудностям личность. Больше всего исследователь стремился, чтобы воспитанники преодолели жалость к себе.

В.А. Сухомлинский утверждал, что жалость к себе – чувство слабовольных, оно способно даже сильного сделать тщедушным существом. Быть тщедушным – незавидный удел. У тщедушного – мелкие, убогие радости, он не знает подлинного счастья бытия, для него непостижим и недостижим идеал: тщедушие вырождается в эгоизм и трусость. Чем труднее тебе, тем ярче должна быть твоя мысль о том, что ты человек, тем сильнее должен заговорить в тебе тот уголок твоего сердца, где положено жить человеческой гордости; этот уголок может навсегда остаться молчаливым, если ты будешь развивать жалость к себе. Будь непримиримым и нетерпимым, безжалостным к нытью и унынию, расслабленности и безнадежности. Следует помнить, что человек иногда оказывается на таком рубеже, когда у него уже нет физических сил, но силы духовные рождают в нем новые физические силы, и он продолжает жить борцом [2, с. 25].

Начинать воспитывать силу духа, полагал В.А. Сухомлинский, необходимо в младшем возрасте. Основой для преодоления жалости к себе является сила духа. Она формируется благодаря физической силе, через преодоление самого себя в сочетании с развитием чувственной сферы, способностями быть добрым, чутким к переживаниям других людей. Ребенок учится самостоятельно справляться со своими трудностями и помогать окружающим. Он испытывает презрение к тщедушию и эмоциональный подъем от того, что сам справился с проблемой.

Чувства совести, долга, ответственности, стыда – главные показатели того, что необходимо воспитывать нравственную личность, осознающую личную ответственность и свой долг перед обществом. Принятие того, что нельзя совершать асоциальные поступки, поскольку они несут вред другим, а не потому, что за них последует наказание – это цель педагога в воспитании гражданина. Совесть рождается в способности к сопереживанию. Если ребенок понимает чувства окружающих, примеряет их на себя, то он никогда не будет совершать поступки, которые могут нанести вред.

Отличительной особенностью подходов В.А. Сухомлинского к вопросам нравственного воспитания было то, что их основой является повседневная практика работы школы [1, с. 71].

В.А. Сухомлинский отмечал, что недостаточно развить интеллектуальные способности у ребенка. Не менее важной задачей является формирование чувства добра и зла, где граница проводится чувством человеческой совести. Начальная школа – это именно тот период, когда ребенок наиболее восприимчив к развитию нравственных чувств. Исследователь полагал, что если упустить воспитание в этом возрасте, то после уже будет проблематично компенсировать недостаток ценностей у ребенка. Поэтому нельзя внушать младшему школьнику мысль о том, что ему непосильно задание из-за того, что он невзрослый. Ребенку необходимо осознать, что он самостоятельно может постичь то, что казалось ему непостижимым. Естественно, педагог должен осознавать возраст детей, их возможности и руководствоваться этим в своей работе, но не демонстрировать это восприятие ребенку [2, с. 26].

Кроме того, согласно В.А. Сухомлинскому, в начальной школе в ребенке закладывается багаж знаний и умений для продолжения образования. Однако, нельзя воспринимать воспитание младших школьников только как подготовку к взрослой жизни. Педагогу необходимо помочь ребенку наполнить его жизнь яркими моментами уже сейчас. При этом требуется, чтобы материал, излагаемый воспитанникам, не был поверхностным или двусмысленным. В особенности, это касается вопросов духовно-нравственного и ценностного воспитания: у ребенка должна выстраиваться четкая картина ценностей, при этом, как указывал автор, недопустимо их навязывание.

Исследователь отмечал, что в школьном коллективе не должно быть безнадежных детей. Неуспеваемость отстающего ученика не должна вызывать равнодушие остальных. Если ребенок не останется аутсайдером, а будет видеть поддержку, сочувствие, помощь со стороны одноклассников, то ему будет проще справиться с овладением материала.

В.А. Сухомлинский полагал, что человеческое счастье заключается в служении обществу. Помощь окружающим в их потребностях, нуждах должна, по мнению исследователя, стать нравственной склонностью каждого ребенка, будущего гражданина. Только благодаря этому можно оставить память о себе в будущем.

В.А. Сухомлинский не уставал подчеркивать, что воспитание подрастающего поколения – одна из важнейших задач общества. Изначально ценности начинают закладываться в семье. Сотрудничество педагога и родителей ребенка – необходимое условие нравственного воспитания.

Семья выступает транслятором духовного наследия предыдущих поколений. Через передачу жизненного опыта, семейных историй и легенд ребенок чувствует себя «звеном в вечной цепи поколений» [2, с. 52]. Он принимает наследие предков и осознает свою ответственность за будущее.

«Корень духовного благородства человека – это убеждение в том, что за право на личное счастье надо платить – платить, прежде всего, трудом, усилиями, напряжением духовных сил, заботой об общем благе. В годы детства человек на собственном опыте должен убедиться в том, что, если он будет только потребителем материальных и духовных благ, вскоре станет духовно нищим» [2, с. 31].

Бескорыстная помощь ближнему – одна из основных составляющих в ценностном воспитании. Демонстрируя ребенку на личном примере важность взаимопомощи, педагог транслирует важнейший общечеловеческий принцип гуманизма, поскольку именно любовь к человеку и признание его высшей ценностью позволяет предостеречь от асоциальных поступков.

Человеколюбие В.А. Сухомлинский рассматривает не как абстрактное идеалистическое понятие, а постоянную работу, прежде всего над собой. Это предполагает, что нужно стремиться делиться внутренней красотой с окружающим миром и людьми. В этом, по мнению исследователя, заключается собственная борьба за нравственные идеалы, возвышение над обыденностью и переход от объектного восприятия мира к субъектному, деятельностному.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание детей младшего школьного возраста является важнейшей составляющей в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского. Основными компонентами выступают: становление внутренней установки личности поступать согласно своей совести, воспитание нравственности, бескорыстная помощь ближнему, привитие любви к родному краю, а также совместные усилия семьи и педагога по формированию основ духовно-нравственной культуры.

Библиографический список

1. В.А. Сухомлинский в размышлениях современных украинских педагогов / сост.: О.В. Сухомлинская, А.Я. Савченко. – Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2012. – 536 с.

2. *Сухомлинский В.А.* Как воспитать настоящего человека: (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О.В. Сухомлинская. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.

3. *Сухомлинский В.А.* Письма к сыну: кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 1987. – 120 с.

4. *Сухомлинский В.А.* Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // Сухомлинский В.А. Избранные произведения: в 5-ти т. – Киев: Рад. шк., 1979. – Т. 1. – 1979. – 686 с.

5. Сухомлинский В.А. / сост. Г.Д. Глейзер. – М.: ИД Шалвы Амонашвили, 1997. – 224 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

УДК 364.04

Басов Николай Федорович
доктор педагогических наук, профессор
Веричева Ольга Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
abba99@yandex.ru, overicheva@yandex.ru

МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ЗАОЧНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ»: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье подведены итоги и определены перспективы проведения межрегиональной заочной научно-практической конференции «Технологии социальной работы с молодежью». Особое внимание уделено характеристике форм и инноваций социальной работы с молодежью в различных регионах Российской Федерации и Республике Беларусь.

Ключевые слова: *технологии социальной работы с различными категориями молодежи, социальная помощь Русской Православной церкви, социально-педагогические технологии работы с детьми и молодежью.*

В Костромском государственном университете имени Н.А. Некрасова, в институте педагогики и психологии 11–14 ноября 2013 года состоялась первая межрегиональная заочная научно-практическая конференция «Технологии социальной работы с молодежью» (с международным участием). Она посвящена 95-летию со дня основания Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Под научным руководством заведующего кафедрой социальной работы, д.п.н., профессора Н.Ф. Басова, оргкомитет конференции (к.п.н., доценты О.Н. Веричева, С.В. Бойцова, О.Б. Скрябина, к.п.н. Е.Е. Смирнова) разработал научную концепцию, положение и программу конференции.

Целью конференции было определено – обмен научными результатами и исследовательским опытом, публикация результатов научных исследований в области технологий социальной работы с молодежью.

В процессе комплексного рассмотрения проблем реализации технологий социальной работы с молодежью в российских регионах (г. Москва, г. Санкт-Петербург, Костромская, Астраханская, Тульская, Ярославская, Челябинская, Белгородская, Ульяновская, Саратовская, Тамбовская, Курганская области, а также Алтайский край, республика Мордовия) и Республике Беларусь, можно отметить наличие научно-исследовательского и инновационного опыта социальной работы с молодежью, находящейся в трудной жизненной ситуации.

На конференции было представлено 14 регионов Российской Федерации и Республика Беларусь. Тематика докладов включала актуальные направления социальной работы с различными категориями молодежи, которые отражены в названии шести секций:

1. Теоретические аспекты технологий социальной работы с молодежью;

2. Технологии социальной работы с безработной молодежью;

3 Технологии социальной работы с молодой семьей;

4. Технологии социальной работы с молодыми инвалидами;

5. Социальная помощь Русской Православной церкви молодежи;

6. Социально-педагогические технологии работы с детьми и молодежью.

Конференция вызвала большой интерес среди научного сообщества. В ней приняли участие представители следующих научных центров: Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова (г. Кострома), Российский государственный социальный университет (филиал г. Минск, Беларусь), Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова Минздрава России (г. Москва), Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы (г. Санкт-Петербург), Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород); Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева (г. Саранск), Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина (г. Тамбов), Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (г. Тула), Ульяновский государственный университет (г. Ульяновск), Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского (филиал Балашовский институт, г. Балашов), Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко (г. Кострома), Алтайский государственный университет (г. Барнаул), Ярославский государственный технический университет (г. Ярославль), Астраханский государственный университет (г. Астрахань).

Кроме того, в работе приняли участие представители государственных и общественных органи-

© Басов Н.Ф., Веричева О.Н., 2013

заций: Министерство социального развития и труда Астраханской области, Молодёжный центр «Кострома», Костромской областной центр социальной помощи семье и детям, Заволжский дом-интернат для престарелых и инвалидов, средняя общеобразовательная школа № 10 (г. Шадринск), Верхопенская средняя общеобразовательная школа им. М.Р. Абросимова (Белгородская обл.), Костромская местная организация Всероссийского общества слепых.

Среди почти ста участников конференции: 5 докторов педагогических наук, 36 кандидатов наук (педагогических, социологических, педагогических), 10 аспирантов, 20 магистрантов. Необходимо отметить большую активность в работе студентов направления подготовки «Социальная работа», их участвовало 38 человек. В соавторстве с преподавателями ими было написано 10 статей.

Конференцию открыл заведующий кафедрой социальной работы КГУ им. Н.А. Некрасова Н.Ф. Басов. Он отметил, что государственная молодёжная политика в Российской Федерации призвана реализовать несколько приоритетов: информирование молодежи и её вовлечения в социальную практику; развитие инновационной активности молодёжи; интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества и др.

На секциях был раскрыт уникальный опыт социальной работы с молодежью, основанный на культурных и научных традициях многих регионов нашей страны и в Республике Беларусь.

Секцией «Теоретические аспекты технологий социальной работы с молодежью», руководили д.п.н., профессор В.М. Басова и к.п.н., доцент О.Н. Веричева (КГУ им. Н.А. Некрасова). На ней были представлены доклады 28 участников (г. Кострома, г. Тамбов, г. Тула, г. Санкт-Петербург, г. Белгород, г. Балашов, г. Барнаул). В формате заявленных на секции тем обсуждались проблемы определения сущности и классификации технологий социальной работы с молодежью, а так же содержание и формы её социальной поддержки. Рассмотрены как общие (проектирование, профилактика, социальная адаптация), так и частные технологии социальной работы с молодежью: информационно-коммуникативные, социальная реклама, фандрайзинг и др. Большой интерес вызывал анализ инновационной информационно-коммуникативной технологии флешмоб, которая успешно реализуется в Молодежном центре «Кострома». Особое внимание здесь было уделено перспективам развития таких новых форм социальной работы с молодежью, как социальная гостиница и «школа пациента», в которых оказываются комплексные услуги медико-социального сопровождения ВИЧ-инфицированных молодых женщин. В ходе работе секции был проведен анализ опыта социальной работы с молодежью в Белгородской области, в том числе по профилактике отклоняющегося поведения. Необходимо отметить ценные предложения исследователей по реализации социальной работы с различными категориями молодежи: учащимися в вузе; мигрантами; молодыми людьми, проживающими в отдаленных сельских поселениях; отбывающими наказания в местах лишения свободы; а так же без определенного место жительства и др.

Секцией «Технологии социальной работы с безработной молодежью» руководила к.п.н., доцент кафедры социальной работы С.В. Бойцова. Здесь представили свои доклады 8 участников конференции (г. Кострома, г. Балашов). Все сообщения содержали интересные подходы по решению проблемы занятости молодежи. Были рассмотрены технологии, содействующие обеспечению востребованности выпускников на современном рынке труда.

Секцией «Технологии социальной работы с молодой семьей» руководил к.п.н., доцент кафедры социальной работы Ю.В. Румянцев. Участники представляли 8 регионов Российской Федерации (Костромская, Астраханская. Белгородская, Челябинская, Тамбовская, Саратовская, Ульяновская области, Алтайский край) и государство Беларусь. Здесь выступили 17 ученых и практиков, освещавших теоретические аспекты и практический опыт социальной работы с молодой семьей. Особого внимания заслуживает рассмотрение таких общих технологий социальной работы с молодой семьей как: социальная реабилитация членов семей молодых инвалидов, социальная профилактика супружеских конфликтов с помощью методики «форум-театр», социальная диагностика и поддержка. Докладчики предложили несколько инновационных технологий социальной работы с молодой семьей («социально-исторический марафон», социокультурная реабилитация и др.).

Проведен анализ опыта социальной работы с молодыми семьями в Белгородской и Саратовской областях. Систематизированы проблемы и выявлены перспективы создания социальных служб для молодых семей. Рассмотрен социальный контракт, как документ, позволяющий специалисту по социальной работе с молодежью эффективно предоставлять социальные услуги молодым людям, создающим семью. Определено содержание работы мобильной бригады, как метода организации социальной работы, направленного на профилактику отказов от новорожденных детей в молодых семьях.

В секции «Технологии социальной работы с молодыми инвалидами», которой руководила к.п.н., доцент кафедры социальной работы О.Н. Веричева, приняли участие 9 человек. География участников – г. Кострома, г. Белгород, г. Астрахань. В выступлениях представлен богатейший опыт социальной работы с молодыми инвалидами в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе-интернате III-IV вида Костромской области, Заволжском доме-интернате для граждан пожило-

го возраста и инвалидов (г. Кострома), в Костромской местной организации Всероссийского общества слепых.

Большой интерес вызвали доклады, посвященные классификации технологий социальной работы с молодыми инвалидами; характеристике гендерных подходов в социальной работе с молодежью, имеющей ограниченные возможности здоровья; исследованы факторы, повлиявшие на возникновение трудной жизненной ситуации молодых инвалидов. Здесь была представлена инновационная технология социальной работы – обучение компьютерной грамотности молодых инвалидов в Заволжском доме-интернате, проанализировано содержание работы волонтерских организаций с молодыми людьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Определенный интерес вызывала работа секции «Социальная помощь Русской Православной церкви молодежи», которой руководил д.п.н., профессор, заведующий кафедрой социальной работы Н.Ф. Басов. В работе секции приняло участие 5 человек, среди них есть представители Костромы, Саранска и других городов. На секции интересными были сообщения о духовных основах социальной работы с молодежью, базирующиеся на традициях и формах оказания социальной помощи, складывающихся веками и выдержавших проверку временем в Русской Православной церкви. Рассмотрено содержание и формы церковной помощи Русской Православной церкви различным категориям молодежи, раскрыты особенности оказания помощи нуждающимся, проведен анализ опыта работы православного социального приюта.

Много проблем обсуждалось на секции «Социально-педагогические технологии работы с детьми и молодежью», руководство которой осуществляла д.п.н., профессор В.М. Басова. Доклады представили 29 человек из двух стран (Россия, Беларусь), 7 регионов России (Костромская, Челябинская, Московская, Белгородская, Саратовская, Курганская области и республика Мордовия). Здесь были рассмотрены важные аспекты социально-педагогических технологий работы с детьми и молодежью: социально-педагогическое сопровождение приемных детей, содержание профориентационной работы с молодежью, психосоциальная реабилитация несовершеннолетних из семей группы риска, условия эффективности использования социально-педагогических технологий при формировании гражданской идентичности у курсантов военного вуза и др. Авторами докладов определены перспективы создания программ профилактики аддиктивного поведения молодежи и несовершеннолетних, технологий социально-педагогического сопровождения развития одаренных детей, изложены и обоснованы этапы организации волонтерской деятельности среди молодежи, технологии социально-педагогической поддержки студенческой молодежи, выявлены особенности моделирования информационной среды вуза, проанализированы социально-педагогические технологии в работе с детьми-сиротами, проведен анализ опыта социально-педагогической работы со студентами первокурсниками в высшей школе (Беларусь), и организации добровольческой деятельности по профилактике девиантного поведения несовершеннолетних в условиях здоровьесберегающей среды ГБОУ СОШ №1995 г. Москвы.

По итогам конференции была принята резолюция, в которой предложено:

1. Развивать технологии социальной работы с детьми и молодежью.

2. Разрабатывать и реализовывать на региональных уровнях программы подготовки и переподготовки специалистов в области социальной работы с молодежью.

3. Обобщить опыт технологий социальной работы с молодежью, представленный в публикациях участников и издать материалы конференции.

4. Разрабатывать и внедрять в практику региональные и муниципальные целевые программы поддержки молодежи.

Информационное сопровождение конференции осуществлялось с помощью сайта Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова http://2013.ksu.edu.ru. Здесь были представлены документы, определяющие содержание конференции. Работа научного собрания освещалась также с помощью интернет-портала: Новости Костромской области – http://smi44.ru.

Выступления участников и документы, состоявшегося диалога представлены в сборнике материалов конференции.

Библиографический список

1. Технологии социальной работы с молодежью: материалы межрегион. заочной науч.-практ. конф., 11–14 нояб. 2013 г. / сост. О.Н. Веричева; науч. ред. Н.Ф. Басов. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 448 с.

SUMMARY

PEDAGOGY

Irina A. Gar'kina
Penza State University of Architecture and Construction
fmatem@pguas.ru
Aleksandr M. Danilov
Penza State University of Architecture and Construction
regas@pguas.ru

Systemic approach to education quality improving

Education quality improving issues are discussed taking into account the culture-and-education relationship. The score-module-rating education system structure is determined. The approbation results are given.

Keywords: systemic approach, education system, education quality, credit-modular-rating system.

Andrey R. Lopatin
Nekrasov Kostroma State University
ariadn85@mail.ru

Formation of social maturity in schoolchildren in the context of humanistic approach

The article is dedicated to the problem of forming social maturity in schoolchildren in the context of humanistic approach. One of the ways of solving this problem which is very important for Russian society and school is creating the situation of success in the process of learning.

Keywords: social maturity of pupils, humanism, humanization of the educational process, educational success, creating the situations of success.

Marina A. Ostrenkova
Yaroslavl branch of Pushkin Leningrad Regional State University
ostrenkovamarina@bk.ru

The formation of the understanding of the Russian language among the school children as a phenomenon of spiritual culture in the process of learning the valuable senses of the constant 'A Word'

The article studies the problem of the didactical and axiological potentials of the program topic “Alphabet”. The topic helps to actualize the valuable meanings of the national constant “A Word”. The aim is to demonstrate the spiritual sense of a word. The article includes the materials of experimental education and its methodical substantiation.

Keywords: word's spiritual sense, cultural information, national culture constant, constant value senses.

Yelena S. Simakova
Yesenin Ryazan State University
helensim@mail.ru

Communicative orientation of a literary text as a basis for teaching text perceiving activity to schoolchildren

The article considers communicative orientation as a distinctive feature of a literary text and also concerns “author – text – readers (schoolchildren)” discourse and the causes of communicative failures in it. Taking this into account, the author draws conclusions on how to make students’ interaction with a literary text more effective.

Keywords: artistic text, dialogue, education process, text perceiving activity.

Anna N. Smolonskaya
Nekrasov Kostroma State University
sergiusav@mail.ru

Psychological and pedagogic approaches to the formation of social and legal competencies in children

Problem of representing the psychological and pedagogical approaches to the formation of social and legal competencies in special-needs children is placed in the article. It is noted that special-needs children are among the most vulnerable, so attention must be paid to the social support of children in difficult situations. These aspects essentially determine special personality development of the child, as in the present conditions, education is carried out mostly inclusively.

Keywords: integration, children with disabilities, legal competences, legal enlightenment, psycho-pedagogic support, respect for human, cooperation, social competency, forming vital component of competence, formation of legal competences.

Irina V. Gundorova
Nekrasov Kostroma State University
gundorova.i@mail.ru

Theoretical theses of the program “Lessons of animated cartoons” (by developing moral traits of elder preschool aged children through variant forms of working with children and parents)

Family difficulties in solving the problems of children's moral upbringing, importance of television in child’s life, innovation changes in the field of preschool education determine the necessity of working out a program of developing moral traits of elder preschool-aged children.

Keywords: moral development, moral traits, variant forms of working with children and parents, pedagogue's common activity with children, watching cartoons and discussing them.

Nataliya M. Ryabova
Nekrasov Kostroma State University
rianata_1@mail.ru

Happiness as a vital competency: where they teach happiness?

The article is devoted to happiness as vital competence and describes some learning experience from abroad of how they teach happiness there. The idea supported is that education can and should overcome evolutionary burdened aggressive mentality, teach happiness and reach the level of universal competence.

Keywords: happiness, vital competency, evolutionary-cybernetic theory of happiness, aggressive thinking, panoramic mind.

PSYCHOLOGY

Vladimir A. Mazilov
Ushinsky Yaroslavl State University
v.mazilov@yspu.org

Commensurability principle of theories in psychology

The paper discusses the psychology of crisis, the interpretation of crisis is proposed. The subject of discussion is the question whether incommensurability of theories exists in modern psychology, as suggested by the social consciousness of modern domestic psychologists. The principle of theories' commensurability is affirmed, a new interpretation of the subject matter of psychology is offered.

Keywords: psychology, methodology, psychology subject, incommensurability, theories' commensurability principle.

Yekaterina N. Dymova
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, City of Moscow
grebennikovakaty@mail.ru
Natal'ya Ye. Kharlamenkova
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, City of Moscow
nataly.kharlamenkova@gmail.com

Ambivalence of psychological safety representation in conditions of strict roles regulation

The topical importance of psychological safety study is due to identifying specific mechanisms of human adaptation to difficult life circumstances. The purpose of the study is to analyze the concept of psychological safety and social support in conditions of strict roles regulation.

Keywords: psychological safety, representation, ambivalence, social support, conscripts.

Nadezhda N. Kazymova
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, City of Moscow
kazymovan@gmail.ru

Psychological well-being as indicator of psychological safety in groups with various level of experience of terroristic threat

The psychological safety can be examined by construct of psychological well-being. Results show the association between experience of terroristic threat, psychological well-being and negative affectivity. This association differs in group of men and women.

Keywords: psychological safety, psychological well-being, terroristic threat, negative affectivity.

Yelena V. Tikhomirova
Nekrasov Kostroma State University
tichomirowa82@mail.ru

Motivational involvement as a factor group of self-organization

The article considers the problems of self-organization of large contact youth groups in the modern world. It analyzes the components of the relationship to the self-organization of the persons participating in public associations and is not involved in these forms of self-organization. Special attention is paid to the analysis of motives of youth participation in virtual forms of self-organization.

Keywords: self-organization, large contact group, motivational, ratio, resource adaptation.

Tatyana A. Antopol'skaya
Kursk State University
antopolskaya@yandex.ru
Sergey V. Sarychev
Kursk State University
kursk-psychol@ya.ru
Aleksandr N. Khodusov
Kursk State University
pedagogy@kursksu.ru

Psychopedagogic conditions of development of organizational culture of a children's additional education institution

The article discusses the social education, the subject-personal, organizational and pedagogic conditions that affect the development of organizational culture institutions of further education of children, defined as the conditions of technological support that process.

Keywords: establishment of additional education of children, organizational culture, psychological and pedagogic conditions of development of organizational culture.

Anna G. Samokhvalova
Nekrasov Kostroma State University
samohvalova@kmtn.ru

Character accentuation as teenagers' hindered communication factor

Styles of interpersonal relationships and topical communicative difficulties of accentuated adolescents are discussed in the article, it is proved that each type of accentuations is associated with the occurrence of specific communication difficulties (basic, substantive, instrumental and reflexive ones) in a teenager.

Keywords: hindered communication, communicational difficulties, teenagers, character accentuation.

Irina A. Ignatkova
Sterlitamak branch of the Bashkir State University, City of Sterlitamak, Bashkortostan autonomy, Russia
irishka7152mail@mail.ru
Anastasiya V. Krylova
Sterlitamak Institute of physical culture (branch of Uralian State University of Physical Culture)
3687444@inbox.ru

Contexts of formation of the requirement-motivational sphere of students of pedagogic higher education institutions

Results of systematic studying of dynamics of formation of the requirement-motivational sphere of students of pedagogic higher education institutions in the course of educational activity are disclosed in the article. Also, the authors allocate the main contexts of educational activity, and nature of their influence on formation of the requirement-motivational sphere in students and analyze this.

Keywords: context, higher school, need-motivational sphere, training of specialists.

Yekaterina Yu. Syurtukova
Demidov Yaroslavl State University
surtukova_eu@mail.ru

Individual and organizational determinants of burnout development among teachers from preschool educational institutions

This article studies the urgent problems of personal mental burnout. In particular it specifies the factors which determine its development in professional activity of teachers from different educational institutions. Statistically proven that burnout of teachers from pre-school educational institutions and schools is influenced by professional environment and individual peculiarities of a subject.

Keywords: mental burnout syndrome, educational work, determinants of burnout development.

Nadezhda Ye. Sil'dushkina
Herzen State Pedagogic University, City of St. Petersburg
etude008@gmail.com

Features of confessional affiliation of Mari people (a Finno-Ugric folk in Central Russia) in modern conditions

The results of empirical research of features of confessional affiliation of representatives of the Mari ethnic group of working age, residing on the territory of the modern Mari El autonomy are presented. Links between indicators of religious affiliation and tendencies of development of culture are found. The structure of choice religious affiliation is revealed and the extent of belonging to Orthodox Christianity is analyzed. The attitude towards representatives of other cultures and religion is researched.

Keywords: religion, Orthodoxy, Mari people, culture, confessional affiliation, tolerance.

Tat'yana L. Kryukova
Ol'ga A. Yekimchik
Nekrasov Kostroma State University
psychology2012@mail.ru

Validating the Russian adaptation of the 11-item of De Jong Gierveld and von Tilburg Loneliness Scale, 1999

The aim of this study was to translate into Russian and establish the psychometric properties of the 11-item De Jong Gierveld and van Tilburg Loneliness Scale (LS), 1999. The translation has followed recent guidelines for the crosscultural adaptation of questionnaires, tested through analysis of differential item functioning (DIF) by use in bilingual groups. The essential unidimensionality is checked by factor analysis, but has not yet proved bifactor structure. Reliability assessed by internal consistency and homogeneity analysis is high, as well as external construct validity (correlation with a popular external UCLA scale). The Russian LS, 1999 adaptation, thus needs further research, now having adequate levels of internal consistency, homogeneity, and construct validity.

Keywords: loneliness, cognitive evaluation, social and emotional loneliness, external validity, factor structure, psychometric properties.

Svetlana Yu. Dudina
Nekrasov Kostroma State University
psychology2012@mail.ru

Features of representations of children, parents and grandparents on their interactions in complete and incomplete families

Results of the study of representations of children, parents and grandparents on their interactions in complete and incomplete extended families are presented in the article.

Keywords: upbringing interaction, incomplete, full extended family.

Natal'ya G. Krylova
Nekrasov Kostroma State University
psychology2012@mail.ru

Some approaches to entrepreneurship activity in education psychology peculiarities

Problems of modern Russian education system and the active development of entrepreneurship in the Russian education system are discussed, motifs of incorporating pedagogues into entrepreneurship are analyzed.

Keywords: education, business, tutoring, tutoring function, pedagogues' incorporating into entrepreneurship motifs.

PROFESIONAL EDUCATION

Kazbek S. Aybatyrov
Dzhambulatov Dagestan State Agricultural University, City of Makhachkala, Dagestan autonomy, Russia
aibatkaz@yandex.ru

Pedagogic conditions of forming professionally-oriented creativity of students of technical specialties

The article deals with pedagogic conditions (informational, technological, personal) of forming professionally-oriented creativity of students of technical specialties.

Keywords: informational conditions, technological conditions, personal conditions, professionally-oriented creativity.

Svetlana A. D'yachenko
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
dsa.05@mail.ru

Methodical aspects of use of competence-based approach when studying mathematical modeling by future experts of the sphere of management

Transition conditions from studying of single questions of modeling in a mathematics course to studying of independent discipline "Mathematical modeling of social and economic processes" are considered. Author's vision of methodical ensuring such process of training is presented.

Keywords: competency approach, training continuity principle, mathematical modeling.

Marina A. Gorshkova
Moscow Region State Humanitarian Institute,
City of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region
marucja.78@mail.ru

The pedagogic bases of a tutor's educational activity at a higher education institution

The change of the social and educational situation in Russia revived the necessity to search for effective ways to solve the problems of training of successful and competitive specialists in the context of professional education. Modern society needs educated, creative, energetic personality, capable of creative activities and taking responsibility for the results of this activity.

Keywords: training students, curator of students' groups, professional position.

Irina Yu. Tarkhanova
Ushinsky Yaroslavl State University
tarhanova3000@mail.ru

Social and pedagogic transformation conditionality contents and additional professional education

This article raises the problem of determining the social and educational conditions of the reform of supplementary professional education are discussed vectors, opportunities and risks of its modernization.

Keywords: continuing professional education, social background, pedagogic strategies.

Anna V. Voynova
Dobrolyubov Nizhny Novgorod State Linguistic University
wojnowa@mail.ru

Strategies and techniques for improvement sociocultural competence by undergraduate students in the classroom for the second foreign language

The article deals with the improvement of the sociocultural competence of undergraduate students in the classroom for the second foreign language. The specificity of teaching this subject is identified and strategies and methods used in the development of cultural competence on the basis of the conceptual and sociocultural approaches are described.

Keywords: sociocultural competence, second foreign language, strategies, methods.

Yuliya R. Guro-Frolova
The Volga State Academy of Water Transport,
City of Nizhny Novgorod
yulya_business1@mail.ru
Ol'ga B. Solov'yova
The Volga State Academy of Water Transport,
City of Nizhny Novgorod
solov2809@mail.ru

Peculiarities of modern textbook for teaching English in non-linguistic higher educational institutions

The article is dedicated to the peculiarities of writing a textbook for teaching English in non-linguistic higher educational institutions due to the new educational standards. A module scheme of textbook is presented.

Keywords: foreign language, non-linguistic higher educational institution, textbook, new educational standards, module.

Oksana I. Koval'
The Volga State Academy of Water Transport,
City of Nizhniy Novgorod
oxy1981@rambler.ru

Using video as audiovisual materials at foreign language classes

The purpose of this article was to provide the required information for foreign language teachers so that they can make use of video efficiently in the classroom. Reasons for video implication in FLT classroom and teacher's role in this process have been revealed along with some practical techniques for video implication.

Keywords: video, activity, teaching foreign language, techniques.

Natal'ya B. Kudinova
Nekrasov Kostroma State University
natalya.kudinova@gmail.com

The place of culture studies in students' socialization

The given article considers the impact of cultural studies as an academic discipline on the process of socialization of a modern student. The author has analyzed the characteristics of the phenomenon of socialization across cultures. Relationship processes of socialization and enculturation have been identified and justified. In 2012—2013, the author carried out a survey among students of different specialties from Nekrasov Kostroma State University to obtain feedback about the importance and relevance of knowledge in the discipline in terms of their future socialization.

Keywords: socialization, society, culture studies, university students, survey.

Lidiya A. Lystsova
Perm State Humanistic Pedagogic University
lidalist75@mail.ru

About the Russian theory and practice of instruction in accompaniment in the field of choreography abroad

In this article, the author describes for the first time the work of accompanists of the Perm State Ballet School abroad, in Japan specifically, and reveals peculiarities of process of accompaniment mastering in the field of choreography by foreign musicians. Lidiya Lystsova formulates methodic principles of pianists with different level of grounding in ballet accompaniment.

Keywords: ballet, accompanist, Perm State Ballet School, methodic principles.

SOCIAL UPBRINGING

Irina M. Pushkina
Northern (Arctic) Federal University of Russia,
City of Arkhangelsk
pushkina_im@mail.ru

On global responsibility upbringing in the context of the new values of international community

The article is concerned with the chief educational idea of the 21st century – forming the person's global responsibility. Its topicality and significance for higher education is substantiated. Concept essence and

contents is revealed. The idea that global responsibility upbringing has Russian roots is proved.

Keywords: global responsibility, global problems, human and humanity, upbringing and education, problem, Russian cosmism philosophy.

Dmitriy N. Vyatlev
Nekrasov Kostroma State University
svyatleva@yandex.ru

Pedagogic ensuring formation of patriotism at young men in associations of a sports orientation

The process of formation of patriotism at young men in associations of a sports orientation is characterized in the article, the pedagogic conditions providing studied process are revealed and proved.

Keywords: education of patriotism, associations of sports orientation, citizen's position.

Natal'ya K. Voronina
Vyatka humanitarian grammar school with advanced English course, City of Kirov
nataljavoronina@mail.ru

Conditions of education of teenagers' leadership qualities at a modern humanitarian grammar school

The article expands the problem of education of teenagers' leadership qualities through creating conditions contributing to grammar school education field and real social institutions integration.

Keywords: grammar school upbringing medium organization, life style designing, tutorship maintenance, leadership camp, collective grammar school project, social partnership.

Yuliya S. Kuzovkova
Kindergarten "Fontanelle" (# 74 in the registry of kindergartens in the City of Yoshkar-Ola, Mari El autonomy, Russia)
jul_march@mail.ru

The professional and personal self-determination in the preschool age

The article considers the spread terminological apparatus subject area "professional and personal self-determination" for preschool age and its adaptation to this age through play.

Keywords: preschool age, personal self-determination, professional self-determination, fairytale role-playing game, professional role-playing game.

Tat'yana Yu. Bol'shakova
Nekrasov Kostroma State University
bolshakova64@eandex.ru

Jefim Cestnjakov's integrative practice use insocial upbringing of schoolchildren

The article deals with author's integrative practice features realized in the institutions of complementary education for children based on Jefim Cestnjakov's pedagogic ideas and his fundamental, systematic principles of upbringing. The article is devoted and useful to complementary education teachers and wide range of readers.

Keywords: author's integrative practice, spiritually-practical activities.

Nelli V. Khakhina
Nekrasov Kostroma State University
inf_service@ksu.edu.ru

Family values as the factor of a teenager

Questions of a condition of a society of a teenager which are, no doubt, considered to be socially-unstable, morally unprepared and not protected by his rights are shown here. Modern teenagers experience an acute crisis in the process of formation of their valuable orientations. They are shown in the absence of the majority of basic values – sense of life, concept about lives, spirituality, patriotism. It is family upbringing that forms concept of the basic vital values of a teenager.

Keywords: family, family values, family traditions.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL UPBRINGING

Yelena V. Sazhneva
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, City of Astrakhan
astrelvik@mail.ru

Method of complex testing as a way to improve the efficiency of physical training lessons in the special medical group (include students with certain chronic medic conditions)

This article presents the results of long-term researches searching for ways to increase the efficiency of physical education for children with medical issues. To the authors' opinion the use of the designed methodology of pedagogic control will contribute to the all-round development of these children and increase pupils' motivation for physical training lessons.

Keywords: physical education, special medical group, pedagogic control, testing procedure, young schoolchildren.

Andrey N. Baranov
The Volga State Academy of the Water Transport
andrejbaranov1980@rambler.ru

Organizational-pedagogic conditions of students' self-upbringing in the Physical Culture classes

The author considers factors, motives and organizational-pedagogic conditions of students' self-upbringing in the process of teaching of the discipline "Physical culture" in the article.

Keywords: self-upbringing, physical culture in a higher educational institution, development, factors and motives of self-upbringing.

COPING BEHAVIOR PSYCHOLOGY

Tat'yana L. Kryukova
Nekrasov Kostroma State University
tat.krukova44@gmail.com

Sociocultural syndromes of collectivism Vs. individualism as coping research context in Russians

The paper confirms sociocultural model of stress-coping research including the influence of and individualistic social behavior. Psychometric characteristics of Russian adaptation of Theodore Singelis and

Harry Triandis "Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism" inventory is given. Empirical data reveal that Russians outlive hardships connected with transformation from collectivistic values and behavior patterns towards individualistic ones. The hypothesis about collectivism and individualism as cultural syndromes that may predict choosing definite ways of coping has got support.

Keywords: behavior regulation, cultural syndrome, collectivism, individualism, sociocultural context, coping-style.

Yelena V. Lapkina
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
elena-lapkina@inbox.ru

Ontological structure of defensive and copping behavior of the person in different periods of adulthood

The results of study on the defensive and coping behavior of adult personality based on the identification of structure-forming components are stable patterns of behavior that characterize the defensive and coping behavior of the person in different periods of adulthood.

Keywords: adulthood, psychological defence, coping behavior, patterns of defensive and coping behavior.

Yuliya V. Bykhovets
Psychology Institute of Russian Academy of Sciences, City of Moscow
bykhovets@yandex.ru
Nadezhda V. Tarabrina
Psychology Institute of Russian Academy of Sciences, City of Moscow
nvtarab@gmail.com

Concept "threat": objective and subjective danger

The article represents the results of the empirical study focusing on perception of the terrorists threating citizens of different regions of the Russian Federation. The hypothesis about vulnerable part of people, encountering acts of terrorism by means of mass media and might having experienced emotional-cognitive complex – perception of the terrorist threat (which correlate with level of PTSD symptoms), was tested.

Keywords: threat, terrorist threat perception post-traumatic stress disorder.

Tat'yana V. Gushchina
Nekrasov Kostroma State University
gutat05@rambler.ru

On the influence of the situation in coping strategies choice context

The article studies the influence of socio-cultural context on the choice of coping strategies. The presented results of empirical research show differences in preference of strategies of coping in four contexts (family, job and study, health, private life), as well as differences in coping behavior of men and women in these contexts. Modification "Cross-cultural coping scale" (CCCS) by Kuo B. C.-H. et al (2004) is used in the study.

Keywords: context, life difficulties, coping behavior.

Ol'ga A. Kovalyova
Nekrasov Kostroma State University
kovaleva.olya.vita@gmail.com

Managers` coping with occupational stress

The paper presents the empirical data of the current research of stressful situations and coping of managers of the higher and average rank. The links between stress level, including burnout signs and managers` coping strategies and styles are revealed.

Keywords: occupational stress, stressful situations, professional burnout, coping.

Anna V. Kotenyova
Moscow State University of Psychology and Education
akoteneva@yandex.ru

Sorrow and grief: ways and means of overcoming them (on the material of the epic poems of Homer's «Iliad» and «Odyssey»)

The nature of grief and sorrow, basic techniques, methods and life's strategies to overcome them are analyzed in this article. The investigation is based on the texts of Homer's epic poems «Iliad» and «Odyssey». Reconstruction of mental images of heroes, their inner feelings and behavior were carried out in the context of modern psychology by means of hermeneutical, phenomenological and comparative methods.

Keywords: life's strategies, sorrow, grief, self-actualization, coping, suffering.

Irina A. Rusyayeva
Tyumen State University
irinagefel@rambler.ru

The conditions of constructive development of psychological defense of a child

The aim of article is to identify and describe the factors of constructive development of psychological defenses of a child during ontogeny. The article contents the results of an empirical research devoting to relation between maturity of maternal system of psychological defenses and psychological defenses of the child.

Keywords: ontogeny, prototypical situation, psychological defense, self-regulation, coping.

Yelena F. Serdyukova
Chechen State University, City of Grozny, Chechnya autonomy, Russia
hellin33@mail.ru

Psychological support of students with adaptive way out of difficult life situations

This article presents the results of a pilot study aimed at identifying the impact of a specially organized psychological support to students with an adaptive way out of a difficult life situations in the educational environment of the university

Keywords: integrated individuality structure, difficult life situation, psychological support, way out of difficult situations.

SOCIAL WORK

Tat'yana V. Gudina
Vologda State Technical University
gtv1968@mail.ru

Pedagogic justification of social and cultural rehabilitation of disabled children

This article analyzes the disabled children's problems in society and the possibility of the formation of pedagogic conditions allowing adjusting the traditional views on the rehabilitation process as compensating – to develop a system of not only medical and social character. It was revealed that in creating the conditions for optimizing the process of socio-cultural rehabilitation, a special role is played by voluntary organizations "All-Russia's Society of Disabled People", "All Russia Association of the Blind", "All-Russia's Society of Deaf People". The possibilities and the specific integrated / inclusive education and the education of children with disabilities.

Keywords: disabled children, socio-cultural rehabilitation, integrated and inclusive education, disabled people's public associations.

Dar'ya A. Zakharova
Nekrasov Kostroma State University
janna_z@mail.ru

The experience of lonesomeness prophylaxis in orphaned children in the conditions of children's home (on the example of Chentsy orphanage in the District of the urban locality of Krasnoye, Kostroma Region)

This article analyzes the experience of preventing loneliness in children who are brought up in a children's home.

Keywords: orphans, lonelyness, creative activity.

HERITAGE

Nataliya A. Kochkina
Arkhangelsk Region Institute of Extravert Education
120720081@rambler.ru

Basic tendencies of development of the system of preschool education in the Russian North near Arkhangelsk

The main trends in the development of preschool education in the Russian North near the city of Arkhangelsk are disclosed in the article. Achievements and potential of activities of institutions implementing programs of preschool education are analyzed.

Keywords: tendencies, tendencies classification, periodization, availability, quality.

Yevgeniya V. Shadrina
Novosibirsk State Technical University
evgenya77@gmail.com

Pedagogic experience of realization of holistic approach in the education of schoolchildren in the 1930s

The article deals with the experience of realization of holistic approach in the education of schoolchildren by the best pedagogic personnel in the 1930s. The author determines the principles of realization of holistic approach in the education, forms and methods of organization of educational activities, defines the fundamental criterion of combining educational methods.

Keywords: holistic approach in education, forms and methods of organization of educational activities.

Sergey I. Smolonskiy
Nekrasov Kostroma State University
jiwpansbeypasa@mail.ru

Moral education in pedagogic heritage of Vasyl Sukhomlynsky

The article describes the pedagogic approaches of Vasyl Sukhomlynsky in matters of children values, moral education in primary school. It is suggested the need for moral component.

Keywords: moral education, junior school-children, primary school, values, values education.

SCIENTIFIC LIFE

Nikolay F. Basov
Nekrasov Kostroma State University
abba99@yandex.ru
Ol'ga N. Vericheva
Nekrasov Kostroma State University
overicheva@yandex.ru

Interregional correspondence scientifically-practical conference «Technologies of social work with youth»: results and prospects

Results and determined prospects of an inter-regional correspondence scientific-practical conference «Technologies of social work with youth» can be found in the paper. Special attention is paid to the characteristic forms and innovation of social work with youth in various regions of the Russian Federation and the Republic of Belarus.

Keywords: technology of social work with different categories of youth, social assistance of Russian Orthodox Church, socio-pedagogic work with children and youth.

СПИСОК МАТЕРИАЛОВ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА. СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА» В 2013 ГОДУ

Автор	Название статьи	№
Агасандян Л.Э.	Модель формирования профессиональной позиции преподавателя дополнительного профессионального образования вуза	3
Азарных Т.Д.	Суицидальные идеации, посттравматические стрессы и акцентуации характера в юношеском возрасте	3
Айбатыров К.С.	Педагогические условия формирования профессионально-ориентированной креативности будущих специалистов технического профиля	4
Алексеева Е.С.	Модель образовательной среды, развивающей предприимчивость учащихся	3
Антопольская Т.А., Сарычев С.В., Ходусов А.Н.	Психолого-педагогические условия развития организационной культуры учреждения дополнительного образования детей	4
Бакулина М.Э.	«Новая школа»: аспекты развития воспитательного потенциала гимназии (из опыта работы МБОУ Одинцовская гимназия № 7)	2
Баранов А.Н.	Организационно-педагогические условия самовоспитания студентов на занятиях по физической культуре	4
Басов Н.Ф.	Учет психологических особенностей людей пожилого возраста в социальной работе	3
Басов Н.Ф.	Церковная социальная помощь различным группам молодежи	1
Басов Н.Ф., Веричева О.Н.	Межрегиональная заочная научно-практическая конференция «Технологии социальной работы с молодежью»: итоги и перспективы	4
Болтыков О.В.	Педагогическое обеспечение социально-профессионального становления курсантов в условиях модернизации военного образования	1
Большакова Т.Ю.	Использование авторской интегративной практики Е.В. Честнякова в социальном воспитании школьников	4
Большакова Т.Ю.	О педагогическом потенциале авторских сказок Е.В. Честнякова как содержательной основы духовно-практической деятельности школьников	3
Большакова Т.Ю.	Особенности духовно-практической деятельности школьников на основе авторской интегративной художественной практики Е.В. Честнякова	2
Быховец Ю.В., Тарабрина Н.В.	Понятие угрозы: объективная и субъективная опасность	4
Вагнер И.В.	Актуальные задачи развития воспитания в системе высшего профессионального образования	3
Варламова М.В., Шоглева Е.В.	Вокально-певческое развитие старших дошкольников в условиях педагогического сопровождения на основе этнической музыки народов Поволжья	1
Ваулина Л.Н.	Об идентичности в контексте межкультурной коммуникации	3
Величковский Б.Б.	Использование механизмов кратковременного и долговременного хранения информации при выполнении заданий на рабочую память	3
Верхорубова О.В.	Здоровье как педагогический феномен	3
Верхорубова О.В.	К проблеме определения понятия «культура здоровья» будущего учителя	2
Вишневская О.Н.	Специфика социальной перцепции подростка в ситуациях затрудненного общения	2
Водопьянова Н.Е., Густелёва А.Н.	Роль педагогического стиля в развитии профессионального выгорания учителей	3
Войнова А.В.	Стратегии и приемы совершенствования социокультурной компетенции у студентов бакалавриата на занятиях по второму иностранному языку	4
Волкова Н.А.	Субъекты педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования	2
Волкова Н.А.	Субъекты педагогического сопровождения сирот, обучающихся в учреждениях профессионального образования	1
Воронина М.В.	Проблемы современного образования и ведическая традиция	2
Воронина Н.К.	Условия воспитания лидерских качеств подростков в современной гуманитарной гимназии	4
Вятлев Д.Н.	Педагогическое обеспечение формирования патриотизма у юношей в объединениях спортивной направленности	4
Гарманова О.Ю.	Экономическое школьное образование: история и реальность	1
Гарькина И.А., Данилов А.М.	Системный подход к повышению качества образования	4

Автор	Название статьи	№
Гладкая И.В., Снегурова В.И.	Модель взаимодействия студентов и преподавателей педагогического вуза с потенциальными работодателями	3
Горшкова М.А.	Педагогические основы воспитательной деятельности куратора в вузе	4
Грехов В.В.	Проблемы социально-нравственно-патриотического развития личности обучающихся в специализированном вузе	1
Григорова Т.П.	Совладание с деструктивной привязанностью в романтических отношениях взрослых	1
Грязнова Е.Д.	Формирование нравственно-этических ценностей у будущих государственных служащих (таможенников) как основы высококачественной профессиональной деятельности	2
Гудина Т.В.	Педагогическое обоснование социокультурной реабилитации детей-инвалидов	4
Гуменная А.Н.	Современная практика обучения добровольцев в Соединенных Штатах Америки	2
Гундорова И.В.	Теоретические положения программы «Уроки мультипликации»	4
Гуро-Фролова Ю.Р., Соловьева О.Б.	Особенности современного учебного пособия по иностранному языку для нелингвистических высших учебных заведений	4
Гущина Т.В.	О влиянии контекста ситуации на выбор стратегий совладающего поведения	4
Гущина Т.В.	Подбирая ключи: социокультурный контекст совладающего поведения	3
Донцов А.О.	Особенности реализации полихудожественного подхода в процессе художественного образования в отечественной педагогике	2
Дудина С.Ю.	Особенности представлений детей, родителей и прародителей об их взаимодействии в полных и неполных семьях	4
Дымова Е.Н., Харламенкова Н.Е.	Амбивалентность представлений о психологической безопасности в условиях жесткой регламентации социальных ролей	4
Дьяченко С.А.	Методические аспекты использования компетентностного подхода при изучении математического моделирования будущими специалистами сферы управления	4
Екимчик О.А., Григорова Т.П., Смирнова Н.С.	Динамические аспекты близких (романтических) отношений и совладающее поведение партнеров	3
Емцова О.М., Кучинский В.Ф.	Дистанционное обучение химии детей с ограниченными возможностями здоровья	3
Ефимова Н.С.	Актуальные аспекты формирования профессиональной безопасности	3
Жабакова Т.В.	Психологические особенности самореализации специалиста по физической культуре в пространстве педагогической деятельности	3
Желнина О.Н.	Развитие музыкального образования в вузе	2
Захарова Д.А.	Опыт профилактики одиночества у детей-сирот в условиях детского дома (на примере Ченцовского детского дома Красносельского района Костромской области)	4
Захарова Ж.А., Вязанкина А.В.	Подготовка наставников-волонтеров в рамках регионального проекта «Ты не один»	3
Золотовская Л.А.	Рефлексивная активность как элемент модели выпускника современного военного вуза	3
Игнаткова И.А., Крылова А.В.	Контексты становления потребностно-мотивационной сферы студентов педагогических вузов	4
Казымова Н.Н.	Психологическое благополучие как индикатор психологической безопасности лиц с различной интенсивностью переживания террористической угрозы	4
Калиненко А.А.	Жизненные предназначения и смысложизненные ориентации осужденных в связи с их религиозными предпочтениями	2
Кашапов М.М., Дудырева Н.В.	Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми	2
Каширский Д.В.	Ценности женщин, переживших насилие в детском возрасте	2
Кирпичник А.Г.	Некоторые основания детоцентрического подхода к детскому общественному движению	3
Киселева М.П.	Web 2.0: интерактивная поддержка хронологического видеоряда сервисом Dipity	2
Киселева Т.Г.	Психодиагностический инструментарий для оценки социальной одаренности	2
Ковалёва О.А.	Совладание руководителей со стрессом на рабочем месте	4
Ковалевская Е.В.	Диагностика личностной зрелости у студентов педагогических специальностей	3
Коваль О.И.	Использование видео в качестве аудиовизуальных материалов на занятиях иностранного языка	4
Коршунова О.С.	Трудозатраты классного руководителя на взаимодействие с родителями учащихся: результаты предварительного исследования	1

Автор	Название статьи	№
Котелевцев Н.А.	Влияние соотношения индивидуального и группового сознания на становление субъектности группы (на материале изучения групп средних профессиональных учебных заведений)	3
Котенева А.В.	Печаль и горе: пути и способы их преодоления (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея»)	4
Кочкина Н.А.	Основные тенденции развития системы дошкольного образования на Архангельском Севере	4
Крылова Н.Г.	Некоторые подходы к анализу особенностей психологии предпринимательской деятельности в образовании	4
Крюкова Т.Л.	Социокультурные синдромы коллективизм / индивидуализм как контекст совладания со стрессом у россиян	4
Крюкова Т.Л.	Когнитивная психология совладания с одиночеством	2
Крюкова Т.Л., Екимчик О.А.	Результаты первого варианта адаптации русскоязычной «Шкалы одиночества» (LS) Дж. Гервельд и Т. фон Тилбурга, 1999	4
Кудинова Н.Б.	Место культурологии в социализации студентов	4
Кузовкова Ю.С.	Профессиональное и личностное самоопределение в дошкольном возрасте	4
Куприянов Б.В., Косарецкий С.Г.	Разница кадровых потенциалов: возникнет ли ток развития? (результаты исследования кадрового потенциала учреждений дополнительного образования детей)	1
Куфтяк Е.В.	Развитие психологии семейного совладания	3
Куфтяк Е.В.	Обсуждение актуальных проблем специального и инклюзивного образования и сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья	2
Куфтяк Е.В., Муратова А.А.	Динамика совладания и психологических защит в сиблинговой подсистеме	3
Лапкина Е.В.	Онтологическая структура защитно-совладающего поведения личности в разные периоды взрослости	4
Лапочкин С.В.	Проблемы эффективного формирования личности школьника в условиях перестройки образовательной системы	2
Лаптев И.Г.	К вопросу о духовно-нравственном воспитании студенческой молодежи	1
Латышева Ю.А.	Феномен отцовства: современные исследования	1
Лопатин А.Р.	Формирование социальной зрелости у школьников в контексте гуманистического подхода	4
Лопухина А.С.	Рейтинговый контроль в процессе обучения школьников предмету «физическая культура»	2
Лысцова Л.А.	Об отечественной теории и практике обучения концертмейстеров балета за рубежом (на примере деятельности Пермского хореографического колледжа в Японии)	4
Мазилов В.А.	Принцип соизмеримости теорий в психологии	4
Мартынова Л.Н.	Взаимодействие ДОУ и семьи в воспитании у детей старшего дошкольного возраста эстетического отношения к миру	2
Машарова Т.В., Созонтова М.В.	Реализация восстановительного подхода в практике деятельности образовательных учреждений Кировской области	3
Мехтиханова Н.Н., Смульсон М.Л.	Мудрость – свойство пожилых и адаптированных?	3
Минигалиева М.Р.	Особенности стратегий понимания консультантов в мультикультурном диалоге	1
Митина Е.Г.	Интегрированный ресурс методической подготовки студентов-биологов	1
Молчанова Л.Н., Старкова Е.Е.	Трансформация состояния психического выгорания в личностные свойства как проявление профессиональной деформации представителей профессий помогающего типа	3
Морозова О.Г., Казак Е.В.	Совершенствование процесса обучения в военном вузе: компетентностный подход	1
Мосина С.В.	Влияние раннего развития детей старшего дошкольного возраста на процесс общения	1
Мюллер-Пельцер Вернер	От «осознания культуры» к телесному пониманию	1
Наговицын С.Г.	Методика расчета значений ключевых компетенций в сфере общего физкультурного образования студентов вузов	1
Непочатых Е.П.	Социальные представления студентов вуза о межэтнической компетентности / межэтнической некомпетентности	3
Никиторович Е.	Какова тождественность «Человека Университета» в процессе преодоления трудностей?	3

Автор	Название статьи	№
Ондар А.О., Айзман Р.И., Будук-оол Л.К.-С., Шыырапай У.В.	Скрининговая оценка уровня здоровья студентов-первокурсников Тувинского государственного университета	1
Осипова Т.П.	Формирование готовности к профессиональному самосовершенствованию у студентов, изучающих географию	2
Остренкова М.А.	Формирование у учащихся взгляда на русский язык как на явление духовной культуры народа в процессе постижения ценностных смыслов константы *слово*	4
Павлов Е.А.	Особенности использования технологии «Мозартика» в работе с семьей, воспитывающей ребенка с ослабленным здоровьем	1
Павлова Н.Д.	Механизмы и средства дискурсивного воздействия	3
Панкратов А.В., Лотоцкая Ю.Н.	Практичность мышления и успешность	3
Парфенова Н.Б.	Исследование социально-психологической безопасности молодежи в условиях ожидаемой угрозы идеологических террористических проявлений	3
Пащенко Ю.А.	«Классические» методы социальной работы и социальной педагогики в Германии	2
Переверзева И.И.	Теоретическая модель формирования коммуникативной компетентности обучающихся профильных классов в литературном образовании	3
Плешаков В.А., Угольков Н.В.	Интернет как фактор киберсоциализации молодежи	3
Плотницкая С.В.	Межкультурная коммуникация и формирование профессиональной языковой личности студента-юриста	3
Полунина Л.В.	Психическое состояние школьной тревожности в свете концепции Н.Д. Левитова о временных психических состояниях	3
Пошехонова В.А.	Мотивационная направленность деятельности психолога	3
Пошехонова В.А.	Методологическая основа теоретической подготовки психолога	2
Пушкина И.М.	О воспитании глобальной ответственности в контексте новых ценностей мирового сообщества	4
Пятакова О.А.	Перевод как средство формирования иноязычной культуры обучающихся	3
Рейт К.К.	Психолого-педагогическая технология формирования поведенческого компонента социального взаимодействия младших школьников с нарушениями интеллекта	3
Руденко И.В.	Методы формирования творческой активности младших подростков средствами изобразительного искусства	2
Русакова С.В.	Сущностные характеристики коммуникативной толерантности: происхождение понятия	1
Русяева И.А.	Условия конструктивного развития психологических защит ребенка	4
Рябова Н.М.	Счастье как жизненная компетентность: где учат счастью?	4
Сажнева Е.В.	Методика комплексного тестирования как средство повышения эффективности занятий физической культурой в специальной медицинской группе	4
Самойлова И.Г.	Религиозный опыт личности: социально-психологические исследования	3
Самохвалова А.Г.	Акцентуации характера как фактор затрудненного общения подростков	4
Самохвалова А.Г.	Коммуникативные свойства темперамента как фактор затрудненного общения подростков	3
Самохвалова А.Г.	Экспериментальное исследование стратегий поведения детей в ситуациях затрудненного общения	1
Сапоровская М.В., Золотова М.А.	Трансгенерации в семье в русле нарративного подхода: семейные истории выживания/совладания	1
Сергеева Г.П.	Компоненты художественно-педагогической системы последипломного образования педагогов-музыкантов	1
Сергеева О.А.	Теоретико-методологические основы педагогического сопровождения развития эмоционально-чувственной сферы старшеклассников	2
Сердюкова Е.Ф.	Психологическая поддержка студентов с адаптивным способом выхода из трудных жизненных ситуаций	4
Сизова М.А.	К вопросу изучения преемственности социального опыта в отечественной науке	3
Сизова М.А.	Связь семейной устойчивости с совладающим и защитным поведением супругов	2
Сильдушкина Н.Е.	Особенности конфессиональной принадлежности марийского этноса в современных условиях	4
Симакова Е.С.	Коммуникативная обусловленность художественного текста как основа методики работы над текстовоспринимающей деятельностью школьников	4

Автор	Название статьи	№
Синицын И.С.	«География в графике»: практика использования графических редакторов и конструкторов интерактивных карт в подготовке студентов к профессиональной деятельности учителя географии	3
Смирнова Н.С.	Аналитический обзор исследований неверности и измены в романтических отношениях	1
Смолонская А.Н.	Психолого-педагогические подходы к формированию социально-правовых компетенций у детей	4
Смолонская А.Н.	Проблемы коммуникативного взаимодействия детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья	3
Смолонская А.Н.	Исследование формирования социально-правовых компетенций у детей с ограниченными возможностями здоровья	2
Смолонская А.Н.	Психолого-педагогические подходы к исследованию сформированности социальных компетенций у особых детей	1
Смолонский С.И.	Духовно-нравственное воспитание в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского	4
Сорочинская Е.Н., Чальцева И.С.	Интегративный подход в процессе профессиональной подготовки магистров к работе с молодежью	3
Спирина А.В.	Формирование культуры телевосприятия как средства нивелирования у дошкольников агрессии возникшей под влиянием восприятия телепередач с элементами насилия	2
Степанова М.М., Хайкин В.Д.	Разработка содержания обучения деловому иностранному языку на основе аксиологического подхода	1
Стрельникова О.И.	К вопросу об организации самостоятельной работы	2
Сутягина Т.В.	Вопросы организации самостоятельной деятельности студентов-первокурсников	3
Сюртукова Е.Ю.	Особенности детерминации психического выгорания в педагогических профессиях	4
Тарханова И.Ю.	Социально-педагогическая обусловленность трансформации содержания и форм дополнительного профессионального образования	4
Тимофеева И.В.	Влияние специфики семейных отношений на формирование самосознания подростков с детским церебральным параличом	2
Тихомирова Е.В.	Мотивационная включенность как фактор групповой самоорганизации	4
Трубина А.А.	Несколько замечаний о деятельностном подходе и формировании личностных результатов в курсе информатики	1
Трухачева Т.В.	Дума про детское движение: субъективные пессимистические заметки	1
Уманская И.А.	Самооценка как психологический ресурс успешной спортивной деятельности	3
Усанина Н.С.	Индивидуальная помощь ребенку в условиях группы кратковременного пребывания: основные характеристики процесса	2
Ушаков И.А.	Современные подходы к разработке проблемы социальной защищенности личности	1
Ферцер В.Ю., Кутякова Н.К.	Народно-гуманистические основы социализации личности в отечественной педагогике во второй половине XIX – начале XX века	3
Финогенова Л.В.	Культурный образ мира в воспитании целостной личности дошкольника в современных условиях	1
Хазова С.А.	Коммуникативные трудности подростков с признаками игровой компьютерной аддикции	3
Хазова С.А.	Одаренный подросток как субъект межличностного взаимодействия	2
Хахина Н.В.	Семейные ценности, как фактор воспитания подростка	4
Христолюбова А.А.	Проблема обучения студентов-переводчиков письменному переводу текстов экономической тематики (французский язык)	3
Цветков М.П.	Потенциалы детско-юношеской спортивной школы в социализации детей	3
Чакова И.Н.	Работа педагогов по формированию эмоциональной культуры в условиях образовательной преемственности	2
Чапрак А.А.	Включение курсантов вуза МВД в различные виды социальной практики как формирование социально-коммуникативных умений и навыков	2
Чернецов П.И., Половникова Ю.А.	Нормативно-правовое обеспечение самостоятельной образовательной деятельности студента в условиях приоритетности подготовки конкурентоспособного специалиста среднего звена	1
Шабанова М.Н.	Проблемы проектирования этнохудожественной среды на уроках изобразительного искусства в общеобразовательной школе	1
Шадрина Е.В.	Педагогический опыт реализации целостного подхода в образовании учащихся школ в 30-е годы XX века	4
Шадрина Е.В.	Методические условия реализации целостного подхода в образовании учащихся школ Западной Сибири в 30-е гг. XX в.	3

Автор	Название статьи	№
Шемякина О.В.	Воспитательная система образовательного учреждения: от цели к результату	1
Шеронов Е.А.	Разработка психологического инструментария для определения пригодности к обучению на медицинских специальностях	1
Шишленин Д.А.	Методика формирования социальной компетентности личности у курсантов в процессе учебно-тренировочной и методической деятельности	1
Штефаненко И.И.	Особенности индивидуально-личностных свойств и проявления эмоционального выгорания успешных спортсменов-гандболистов	2
Штрассер Г.	От миграционной педагогики к межкультурной компетенции: старая песня на новый лад	2
Щербинина О.С.	Социально-педагогическая поддержка одаренных детей в системе непрерывного образования	2
Якимов В.Г.	Исследование уровня сформированности компетенции полипрофессионального ориентирования школьников	1
Янин С.В.	Эффективность копинг-стратегий с точки зрения ролевой теории Дж. Л. Морено	2
Яценко Д.А.	Направления развития методологии научных исследований и практической психологии личности	2
Яценко Д.А.	Методология психологии, ее предмет и связь с другими отраслями научной психологии	1

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 имени Н.А. НЕКРАСОВА

Серия:

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

2013 – Т. 19 – № 4

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

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации: ПИ № ФС77-55784 от 28 октября 2013 г.

Подписано в печать 03.12.2013.
Дата выхода в свет 27.12.2013.
Формат 60×90 1/8. Уч.-изд. л. 25,5.
Тираж 500 экз.
Изд. № 110.

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