ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА имени Н.А. НЕКРАСОВА

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Выходит с 1995 года

2015 Том 21

СЕРИЯ

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА

№ 3

VESTNIK OF NEKRASOV KOSTROMA STATE UNIVERSITY

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL JOURNAL

Appears since 1995

2015 Volume 21

SERIES

PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. SOCIAL WORK. JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS

№ 3

16+

ISSN 1998-0817
ISSN 2073-1426

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК КОСТРОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ Н.А. НЕКРАСОВА. СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ. СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА. ЮВЕНОЛОГИЯ. СОЦИОКИНЕТИКА»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР
КИРПИЧНИК АНАТОЛИЙ ГРИГОРЬЕВИЧ
кандидат психологических наук, профессор, г. Кострома

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
БАСОВ НИКОЛАЙ ФЕДОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ
АНДРЕЕВА ВАЛЕРИЯ ГЕННАДЬЕВНА
кандидат филологических наук, г. Кострома

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ
БАСОВА ВАЛЕНТИНА МАРКОВНА
доктор педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

ЕКИМЧИК ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА
кандидат психологических наук, г. Кострома

ЗАХАРОВА ЖАННА АНАТОЛЬЕВНА
доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

ЗНАКОВ ВИКТОР ВЛАДИМИРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор, г. Москва

КРЮКОВА ТАТЬЯНА ЛЕОНИДОВНА
доктор психологических наук, профессор, г. Кострома

КУПРИЯНОВ БОРИС ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, г. Москва

КУФТЯК ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА
доктор психологических наук, профессор, г. Кострома

МАШАРОВА ТАТЬЯНА ВИКТОРОВНА
доктор педагогических наук, профессор, г. Киров

МУДРИК АНАТОЛИЙ ВИКТОРОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор,
чл.-корр. Российской академии наук, г. Москва

РАССАДИН НИКОЛАЙ МИХАЙЛОВИЧ
кандидат педагогических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

РОММ ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
доктор педагогических наук, профессор, г. Новосибирск

САМОХВАЛОВА АННА ГЕННАДЬЕВНА
доктор психологических наук,
кандидат педагогических наук, доцент, г. Кострома

САПОРОВСКАЯ МАРИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА
доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

ТИМОНИН АНДРЕЙ ИВАНОВИЧ
доктор педагогических наук, профессор, г. Кострома

ФЕТИСКИН НИКОЛАЙ ПЕТРОВИЧ
доктор психологических наук, профессор,
заслуженный работник высшей школы РФ, г. Кострома

ХАЗОВА СВЕТЛАНА АБДУРАХМАНОВНА
доктор психологических наук, доцент, г. Кострома

ЗАРУБЕЖНЫЕ ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ
КВЯТКОВСКА АННА
доктор психологических наук, Институт психологии
польской Академии наук, г. Варшава, Польша

КУМБРУК КРИСТЕЛЬ
доктор психологии, профессор
Высшей школы г. Оснабрюк, Германия

САВИЦКИ КШИШТОФ
кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой
ресоциализации факультета педагогики и психологии
Университета в Белостоке, Польша

ШТРАССЕР ГЕРТ
кандидат философских наук, профессор
Высшей школы г. Дармштадт, Германия

THE EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL «VESTNIK OF NEKRASOV KOSTROMA STATE UNIVERSITY SERIES: PEDAGOGY. PSYCHOLOGY. SOCIAL WORK. JUVENOLOGY. SOCIOKINETICS»

EDITOR IN CHIEF
ANATOLIY GRIGOR'YEVICH KIRPICHNIK
Candidate of Psychology, Professor (Kostroma)

DEPUTY EDITOR IN CHIEF
NIKOLAY FYODOROVICH BASOV
Doctor of Pedagogy, Professor, Russian
higher school honoured worker (Kostroma)

EXECUTIVE SECRETARY
VALERIYA GENNAD'YEVNA ANDREYEVA
Candidate of Philology (Kostroma)

EDITORIAL BOARD STAFF
VALENTINA MARKOVNA BASOVA
Doctor of Pedagogy, Professor,
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

OL'GA ALEKSANDROVNA YEKIMCHIK
Candidate of Psychology (Kostroma)

ZHANNA ANATOL'YEVNA ZAKHAROVA
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

VIKTOR VLADIMIROVICH ZNAKOV
Doctor of Psychology, Professor (Moscow)

TAT'YANA LEONIDOVNA KRYUKOVA
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

BORIS VIKTOROVICH KUPREYANOV
Doctor of Pedagogy, Professor (Moscow)

YELENA VLADIMIROVNA KUFTYAK
Doctor of Psychology, Professor (Kostroma)

TAT'YANA VIKTOROVNA MASHAROVA
Doctor of Pedagogy, Professor (Kirov)

ANATOLIY VIKTOROVICH MUDRIK
Doctor of Pedagogy, Professor, corresponding member
of Russian Academy of Education (Moscow)

NIKOLAY MIKHAYLOVICH RASSADIN
Candidate of Pedagogy, Professor,
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

TAT'YANA ALEKSANDROVNA ROMM
Doctor of Pedagogy, Professor (Novosibirsk)

ANNA GENNAD'YEVNA SAMOKHVALOVA
Doctor of Psychology,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kostroma)

MARIYA VYACHESLAVOVNA SAPOROVSKAYA
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

ANDREY IVANOVICH TIMONIN
Doctor of Pedagogy, Professor (Kostroma)

NIKOLAY PETROVICH FETISKIN
Doctor of Psychology, Professor,
Russian higher school honoured worker (Kostroma)

SVETLANA ABDURAKHMANOVNA KHAZOVA
Doctor of Psychology, Associate Professor (Kostroma)

THE EDITORIAL BOARD FOREIGN MEMBERS
ANNA KWIATKOWSKA
Doctor of Psychology, Psychology Institute
of Academy of Sciences of Poland, City of Warsaw, Poland

KRISTELL KUMBRUCK
Doctor of Psychology, Professor of Higher School,
City of Osnabrück, Germany

KRZYSZTOF SAWICKI
Candidate of Pedagogy,
head of Department of Rehabilitation, Faculty of Pedagogy
and Psychology, University of Bialystok, Poland

GERT STRASSER
Candidate of Philosophy, Professor
of Higher School, City of Darmstadt, Germany

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

6 Булдаков С.К.
Аксиология образования: смена ценностных оснований

11 Скударёва Г.Н.
Личность, общество и государство
как субъекты социального заказа образованию

ПЕДАГОГИКА

18 Жуковский В.П., Скворцова Л.А.
Конфликтологическая компетентность педагога:
содержательно-структурный анализ понятия

21 Осинина Т.Н.
Развитие способностей обучающихся на уроке в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования

25 Смолонская А.Н.
Основные показатели формирования жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста
как фактор адаптации к окружающему миру

29 Богданова Е.С.
Мотивация юношеского чтения:
проблемы и пути решения

ПСИХОЛОГИЯ

34 Козлов В.В., Лазарева Ю.Н.
Анализ индивидуально-психологических и социально-психологических изменений участников интенсивных психотехнических программ развития личности

38 Арпентьева М.Р.
Проблемы эффективности психологического консультирования в зарубежных исследованиях

43 Котенева А.В.
Понятие духовности в эпических поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея»

48 Пырьев Е.А.
Эмоциональные и интеллектуальные аспекты мотивации человека

52 Доронцова О.А.
Психологические особенности автономии
в подростковом возрасте

54 Серякова С.Б., Малиборская И.Л.
Феномен информационной среды в контексте формирования организационной культуры

57 Севастьянов П.С.
Концептуальные основы профилактики насильственных проявлений в организационных коммуникациях

60 Юферова М.А., Коряковцева О.А.
Влияние общей адаптивности на конфликтоустойчивость личности

64 Смирнова С.В., Сиднева Е.Н.
Социальная идентификация как фактор адаптированности студентов медицинского вуза к профессиональной деятельности

69 Курочкина С.В.
Специфика ценностно-мотивационной сферы студентов-участников инновационных форм занятости

73 Барышева Е.И.
Соотношение понятий стиль жизни и субъективное жизненное пространство личности

78 Крайлюк А.И.
Родительские установки: теоретические аспекты

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

83 Екимчик О.А., Подобина О.Б.
Жизненный стиль современника:
референты и их взаимосвязь

89 Баулина М.Е.
Особенности копинг-стратегий иностранных мигрантов-подростков с девиантным поведением

CONTENTS

TOPICAL THEME

6 S.K. Buldakov
Axiology of education: changing values bases

11 G.N. Skudaryova
Personality, society and state as subjects
of social order education

PEDAGOGY

18 V.P. Zhukovskiy, L.A. Skvortsova
Conflictological competency of the pedagogue:
meaningful and structural analysis of the concept

21 T.N. Osinina
Development of the ability of pupils to learn the lesson in a condition of realisation of federal state educational standard of general education

25 A.N. Smolonskaya
The main indicators of the formation of life competences in children of primary school age as a factor in adaptation to the surrounding world

29 Ye.S. Bogdanova (Simakova)
Motivating teenagers to read:
problems and solutions

PSYCHOLOGY

34 V.V. Kozlov, Yu.N. Lazareva
Analysis of individual psychological and socio-psychological changes of participants of intensive psychotechnical personal development courses

38 M.R. Arpent'yeva
Problems of efficiency of social-psychological counselling of foreign investigations

43 A.V. Koteneva
The concept of spirituality in the epic poems of Homer's "Iliad" and "Odyssey"

48 Ye.A. Pyr'yev
Emotional and intellectual aspects
of human motivation

52 O.A. Dorontsova
Psychological features
of an autonomy at teenage

54 S.B. Seryakova, I.L. Maliborskaya
The phenomenon of the information environment in the context of formation of organisational culture

57 P.S. Sevast'yanov
The concepttual basis of prophylaxis of the violent manifestations in the organisational communications

60 M.A. Yuferova, O.A. Koryakovtseva
Influence of adaptability on the stability of personality to conflicts

64 S.V. Smirnova, Ye.N. Sidneva
Social identification as a factor of adaptation
of students of a medic higher education institution
to professional activity

69 S.V. Kurochkina
Specificity of value-motivational sphere of students by the participants of innovativeforms of employment

73 Ye.I. Barysheva
Comparative analysis of categories of lifestyle and subjective vital space of personality

78 H.I. Kraylyuk
Parental attitudes: theoretical aspects

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

83 O.A. Yekimchik, O.B. Podobina
Contemporaries` lifestyle:
referents and their interlay

89 M.Ye. Baulina
Specificity of coping strategies of foreign migrant teenagers with deviant behaviour

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

94 Чеснокова Г.С., Чесноков В.А.
Проблема исследования субъектности личности в педагогике высшей школы

100 Воронцова А.В., Басов Н.Ф.
Разработка кодекса корпоративной этики участников образовательного процесса в Костромском государственном университете

102 Чеснокова Л.Н., Гессе Ж.Ф., Лебедева Н.Ш.
Некоторые возможности психолого-педагогического анализа в оптимизации процесса обучения курсантов

105 Бирюков М.Ю.
Художественно-педагогические технологии как компонент профессиональной подготовки будущих магистров дизайна

109 Винокурова Е.В., Галиновский А.Л., Зосимов М.В., Моисеев В.А.
Работа со школьниками в техническом университете как важный фактор развития инженерного образования

113 Петунин О.В.
Профессиональный стандарт и повышение квалификации педагогов

117 Зинченко В.О.
Мониторинг качества учебно-методического обеспечения учебного процесса в вузе

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

121 Крамаренко Т.А.
К вопросу использования систем компьютерного тестирования при подготовке специалистов в системе высшего образования

127 Махова О.В.
Условия эффективности использования импровизации в образовательном процессе

130 Даминова С.О.
Развитие умений перевода на основе иноязычных аудиовизуальных материалов

135 Абдуллаева М.А.
Овладение коммуникативной компетенцией через призму межкультурной коммуникации

138 Котова Е.Г.
Психологический компонент технологии обучения в малых группах сотрудничества

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

142 Каташова Е.А.
Воспитание человека третьего тысячелетия

147 Смолонский С.И.
Ценностное отношение к социальной действительности как педагогическая проблема

149 Грушецкая И.Н.
Развитие творческих способностей студенческой молодежи в профессиональных образовательных организациях

151 Петрова М.С.
Особенности организации внеаудиторной деятельности в высшей школе

153 Грушецкая И.Н., Баранова С.К.
Социальная адаптация студенческой молодёжи в профессиональной образовательной организации

155 Петрова М.С., Сомкина М.А.
Опыт подготовки педагогов-организаторов профильных площадок для детей и молодежи

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

158 Богданова Е.В.
Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры

VOCATIONAL TRAINING

94 G.S. Chesnokova, V.A. Chesnokov
The problem of studying personal subjectivity in the pedagogy of higher education

100 A.V. Vorontsova, N.F. Basov
Development of code of conduct of participants of the educational process in Kostroma State University

102 L.N. Chesnokova, Z.F. Gesse, N.Sh. Lebedeva
Some possibilities o f psycho-pedagogic analysis

105 M.Yu. Biryukov
Artistically-pedagogic technologies as component of professional preparation of future master degree students of design

109 Ye.V. Vinokurova, A.L. Galinovskiy, M.V. Zosimov, V.A. Moiseyev
Working with pupils at a technical university as an important factor in the development of engineering education

113 O.V. Petunin
Professional standards and professional development of pedagogues

117 V.O. Zinchenko
Monitoring of quality of educational and methodical providing educational to process in higher education institution

TEACHING THEORY AND TECHNIQUE

121 T.A. Kramarenko
On the question of the use of computer-based testing systems in the preparation of professionals in higher education

127 O.V. Makhova
The conditions of efficiency of using improvisation in educational process

130 S.O. Daminova
Development of translation skills on the basis of professional foreign language audio-visual materials

135 M.A. Abdullayeva
Development of communicative competence through a prism of cross-cultural communication

138 Ye.G. Kotova
The psychological component of cooperative learning

SOCIAL UPBRINGING

142 Ye.A. Katashova
Upbringing of the human of the third millennium

147 S.I. Smolonskiy
The valuable attitude for social reality as a pedagogic problem

149 I.N. Grushetskaya
Development of creative abilities of students in vocational educational institutions

151 M.S. Petrova
Features of organisation of extracurricular activity at higher school

153 I.N. Grushetskaya, S.K. Baranova
Social adaptation of student youth in vocational educational organisation

155 M.S. Petrova, M.A. Somkina
The experience of training teachers and organisers of the relevant areas for children and youth

SOCIAL WORK

158 Ye.V. Bogdanova
The ethics of communication with people with disabilities as part of an inclusive culture

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

161 Гурьянова М.П., Малинин В.М.
Педагогическая новация в сфере здоровья детей

166 Рудин М.В., Булавкина Т.А. Калоша А.И., Шкуричева Е.В.
Личностные конструкты как показатели сущности физической культуры

170 SUMMARY

178 ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING

161 M.P. Gur'yanova, V.M. Malinin
Pedagogic novation in the field of children's health

166 M.V. Rudin, T.A. Bulavkina, A.I. Kalosha, Ye.V. Shkuricheva
Personal constructs as indicators of essence of physical culture

170 SUMMARY

178 REQUIREMENTS TO REGISTRATION OF MANUSCRIPTS

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

УДК 37.01

Булдаков Сергей Константинович
доктор философских наук, профессор
Костромской государственный университет им Н.А. Некрасова
kaf_filosof@ksu.edu.ru

АКСИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: СМЕНА ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЙ

В статье анализируется понимание задач образования в европейской философско-педагогической традиции XX века, дается краткий обзор систематических трудов по философии образования видных западных исследователей этих проблем с учетом предлагаемых ими образовательных ценностей. На основании проведенного анализа делается вывод о необходимости критического пересмотра ряда традиционных для европейской философии образования подходов в понимании ценностных оснований образования. Автор статьи отмечает появление в философии образования конца XX века новых аксиологических парадигм образования, связанных с развитием культуроцентристского и глобально-исторического направлений в философии.

В статье рассматривается ряд концепций теоретиков образования, разрабатывающих идеи ноосферы, коэволюции и сотворчества человека и природы. Утверждается формирование новой мировоззренческой парадигмы, требующей относиться к природе не как к материалу, а как к сложному организму, с которым человек должен взаимодействовать.

Ключевые слова: *образование, ценности, философские основания, идеология, эволюция, синергетика, аксиология.*

Новая парадигма в образовании в своей исходной позиции имеет революционные изменения в мироощущении человека XX века.

Уже в прагматизме Джона Дьюи мир предстает не как Порядок (божественный или естественный), а как пространство проблемных ситуаций, затруднений, с которыми неминуемо сталкивается человек и для преодоления которых ему требуются знания, умения, способности.

Увеличение контроля над окружающей средой, умение ставить и решать проблемы современного мира качественным образом отличает новое общество, в котором ведущая роль принадлежит науке и образованию.

Это принципиально новое понимание задач образования появляется в работах Ортеги-и-Гассета и Ясперса. Культура понимается ими не как явления отнесенные в прошлое, а как совокупность ценностей, принципов, знаний, позволяющая человеческим сообществам осмысленно строить свою жизнь и решать проблемы в современном мире. Социальная миссия образования видится Ортеге в том, чтобы средствами социальной педагогики сконцентрировать усилия передовых людей на достижение культурного идеала эпохи; чтобы вменить интеллектуалам всю меру их ответственности за судьбы человечества. Концепцию Ортеги о превращении образования в руководящую общественную силу развивает немецкий философ – экзистенциалист К. Ясперс. Он возлагает на образование ответственность за создание нового общественного сознания на основе осмысления последствий развития техники и технологии. Высказанные Ясперсом мысли являются основой для многих футурологических концепций развития высшего образования [1, с. 24].

В понимании задач образования европейская философско-педагогическая традиция исходила из идеи баланса трех полюсов оснований образования: культуры, общества и индивида. Последними попытками удержать содержание и задачи образования в этом пространстве была полемика между приверженцами либерального классического образования (Дж. Ньюмен) и приверженцами утилитарной прогрессистской теории образования (С. Миль, Т. Гексли, М. Арнольд). Полемика завершилась удивительной победой утилитаристов. Однако в первой половине XX века равновесие было восстановлено благодаря авторитетным работам Т. Веблена и развитию «ньюменовской» идеи университета (К. Ясперс, Х. Ортега-и-Гассет, А Флекснер). Уже Карл Мангейм предсказал слияние либеральной и утилитарной концепции образования в единую интегрирующую теорию, что, по сути, означало революцию в основаниях образования [2, с. 24].

В этом идейном пространстве рождается современная англо-американская традиция «философия образования», начало которой принято связывать с работами Петерса 1960-х годов.

Петерс, принадлежа английской аналитической школе философии, избегает четких концептуальных определений и формулировок, но, тем не менее, он задал такие критерии, которые позволяют считать деятельность «образовательной» [9, с. 27–28].

Во-первых, в образовательном процессе должно быть передано значимое знание определенной ценности. Петерс указывает, к примеру, что обучение искусству пыток не может считаться образовательной деятельностью. Таким образом, Петерс первым из теоретиков образования прямо указал на ценности как источник первого критерия образования.

© Булдаков С.К., 2015

Второй критерий состоит в осмысленности, осознанности метода обучения и восприятия нового знания не только как информации, но и как ценности.

Третий критерий связан с необходимостью развертывания в процессе образования «когнитивной перспективы», понимания связи своих действий с действиями других, понимания их места в целостной модели жизни.

От философии Петерса идет аналитическая традиция философии образования. Однако она ограничивает свой предмет детальными исследованиями языковых значений образовательных терминов, что, по мнению Н.С. Розова, малоперспективно с точки зрения выявления действительных оснований и целей образования [5, с. 28–29]. Мы присоединяемся к мысли, что сколь угодно детальное исследование значений слов, касающихся морали или образования столь же мало говорит о самой морали или образовании.

Количество последующих сочинений по философии образования трудно охватить даже в специальном развернутом анализе, поэтому дадим характеристики только главным направлениям, в которых затрагиваются в той или иной мере проблемы аксиологии образования.

Самым распространенным жанром являются историко-философские обзоры идей западной традиции.

К историко-философским работам примыкают систематические труды по философии образования, структура которых задается крупными философскими направлениями. В каждое направление включаются работы из различных эпох, начиная с античности и кончая современностью: идеализм, реализм, прагматизм, реконструктивизм (социальное реформаторство посредством образования), экзистенциализм, аналитическая философия.

Авторы выступают против чрезмерных амбиций каждого философского направления и указывают на его сильные и слабые стороны.

Наиболее любопытны основания, с позиций которых ведется критика предлагаемых этими направлениями ценностей. С одной стороны, авторы опираются на признанные авторитеты, но наибольшее значение для них имеют общие идеи либерального плана.

К историко-философским работам примыкают систематические труды, структура которых задается философскими аспектами традиционных педагогических понятий и тем (цели, содержание и методы образования, образование и личность, образование и общество и т.д.). Однако в исследованиях этого типа проводится анализ все тех же философских направлений идеализма, реализма, гуманизма, прагматизма и проч. Основной идей исследований является попытка примирить индивидуальные и общественные ценности. Считается, что открытому обществу нужны хорошо образованные, информированные, способные обеспечить себя и постоять за свои интересы индивиды. Но индивиду, чтобы занять достойное место в открытом обществе, также нужно хорошее образование, информированность, способность отстаивать свои гражданские, экономические, политические интересы. Все это дает ему общество. Нам кажется, что эта идея представляется очередным либерально-демократическим мифом о гармонии личных и общественных интересов. До каких-то границ конвергенция действительно возможна и осуществляется, особенно в развитых странах. Однако не учитывается, что интересы общества, тем более открытого общества – это всегда интересы влиятельных социальных групп, а в сферу интересов этих групп, как правило, не попадает повышение образовательного уровня.

Таким образом, идущая от Лейбница идея предустановленной гармонии срабатывает лишь в довольно узкой области в развитых странах Запада. Но даже внутри этой области существуют противоречия интересов, целей, установок, проходящие, в частности, и через сферу образования. Очевидно, что ориентация нашего образования на либеральные ценности не сработает и следует искать иные основания для политических образовательных решений. Возможно, что такими основаниями должны быть разнообразные ценности, как общезначимые, так и характерные для различных групп и сообществ.

Остановимся на общих критериях оценки содержания образования, предложенных Б. Криттенденом:

– широта видов и знаний, соответствующая реальной культурной широте способов мышления и понимания и образующая реальное богатство личного опыта;

– приложение форм знания не прямо к какой-либо деятельности, а обеспечение человеческого понимания, интерпретации, оценивания;

– в рамках каждой формы знания главное внимание должно быть уделено базовым понятиям, принципам, процедурам, а также различиям и связям между элементами разных форм знания;

– образование должно служить не абстрактным временным процедурам мышления, объемам информации, оно должно быть введением в реальные общественные способы и общения, в реальную беседу, ведущуюся между людьми и культурами на протяжении веков, а также внутри каждого из нас;

– благодаря образованию учащиеся должны приобретать определенную рефлексию над знанием, например, не только узнавать, что было в прошлом, но также узнавать, как вообще образуется наше знание о прошлом.

Сам Криттенден указывает, что эти и другие критерии основываются на неких социальных

и моральных ценностях, хотя содержание этих ценностей не раскрывает [9, с. 92–94].

Приведенные выше пять критериев убедительны, а многие противоречат друг другу. В такой ситуации обоснованный выбор или ранжирование критерия по значимости могут быть проведены только на основе решений высокого абстрактного уровня – ценностного.

Анализируя основные идеи О. Ребуля, касающиеся оснований формирования содержания школьного образования, отметим, что с его точки зрения, содержание образования должно составлять то, что заслуживает потраченных на его изучение усилий. Таких усилий заслуживают знания, которые объединяют и которые освобождают. Первые – это знания, интегрирующие индивида в возможно более широкую общность, именно поэтому должен преподаваться скорее язык, чем диалект, скорее науки, чем оккультизм, классический автор скорее, чем модный романист и т.п. «Знания освобождающие – это знания, которые в интеллектуальном плане освобождают от клише и предрассудков, позволяют выразить себя и самостоятельно мыслить [10].

Что касается морального воспитания, то оно должно ориентироваться и опираться на два рода ценностей: ценности социальной интеграции и ценности индивидуального освобождения, уважение к культурному наследию и пробуждение индивидуального сознания. Развитие этих ценностей невозможно в отрыве одних от других. Для индивида важнейшей признается свобода, в том числе внутренняя, интеллектуальная и духовная свобода. Для общества и культуры важнейшей является интеграция людей в общность, причем не внешняя институциональная, а внутренняя духовная.

Однако, ценностный подход в его настоящем варианте имеет слабую сторону. Учет «вечных» ценностей логически и философски пока не сочетается с учетом времени, современной мировой политической, социально-экономической, культурной, экологический ситуацией. Действительно, образование должно скорее ориентироваться на ценности, а не на быстро текущую коньюктуру, но оторванность от реальных современных тенденций ставит под угрозу воплощение в образовании самих ценностей. При этом требования современной мировой ситуации именно к общекультурному гуманитарному образованию резко возрастают. Об этом убедительно говорится авторами, так или иначе связанными с работой и традицией Римского клуба [3, с. 80–101].

В отечественной литературе по вопросам философии образования можно выделить три крупных направления, которые пересекаются, сосуществуют, но вместе с тем образуют определенную этапную последовательность.

Либерально-рационалистическое направление более или менее ограничено хронологическими рамками 1970-х, начала 1980-х годов, его авторы (В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, В.С. Библер, Ф.Т. Михайлов, Т.Л. Щедровицкий и др.) так или иначе, были связаны с Институтом психологии Академии педагогических наук СССР. По их мнению, социально-политическая ситуация того времени требовала духовного, интеллектуального сопротивления официальному идеологическому прессингу. Идеология образования в то время имела, по их мнению, примитивный социально-утилитаристский характер: обеспечение народного хозяйства подготовленной рабочей силой и специалистами, плюс тотальное распространение унифицированного «марксистко-ленинского мировоззрения».

В силу известных причин единственной опорой в противостоянии такой идеологии могли быть лишь авторитеты, признанные самой этой идеологией. Роль этих авторитетов сыграли Гегель и Маркс. Знамением сопротивления становятся теоретическое, диалектическое, творческое мышление, разум, рефлексия, самоопределяющаяся личность в противовес эмпирическому, недиалектическому, правилосообразному мышлению и поведению, нерефлексивному рассудку, конформному индивиду [6, с. 28].

Культуроцентрическое направление во многом связано с последствиями бурных внешних социально-политических событий, начавшихся во второй половине 1980-х годов. Внутреннее развитие мышления показало ограниченность чисто рационалистического подхода к образованию (с ориентацией на теоретичность, диалектичность, развитую учебную деятельность, творчество, рефлексию и т.п.). На повестку дня встает воссоединение с мировой (и, прежде всего европейской) культурой, восстановление собственных культурных традиций.

Идею культуры, культуросообразного образования можно по праву считать доминирующей в современной отечественной философско-педагогической мысли. Приведем следующую мысль Н.П. Пахомова: «Одна из центральных идей нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления – переход от знаниецентрической к культуросообразной школе. При этом сам новый образ культуры должен, во-первых, проектироваться, во-вторых, осваиваться человеком рефлексивно как личный жизненный проект. Таково одно из коренных отличий традиционного способа присвоения индивидом культуры от искомого способа сознательного овладения личностью культурой [4, с. 43–44]. Как видим, в новый подход к культуросообразному образованию включаются идейные достижения предыдущего либерально-рационалистического направления, делавшего как раз упор на рефлексию, проектность, конструктивность в мышлении и образовании, на саморазвитие личности.

Такому новому пониманию культуры сопутствует продолжение процесса ограничения сциентистских и технократических претензий на основания сознания, социальной жизни, образования. В.П. Зинченко пишет: «Потребность в новых концепциях образования возникла не случайно. Неожиданным следствием научно-технического прогресса оказалось то, что забота о создании формального интеллекта стала намного острее, чем забота о развитии духовного потенциала общества, который только и может победить бездушный интеллектуализм [3, с. 101].

Новым направлением в отечественной философско-педагогической мысли является глобально-историческое. Оно характеризуется, во-первых, глобальным масштабом анализа, во-вторых, осознанием роли образования в общецивилизационных кризисных процессах.

Один из его представителей Н.Н. Пахомов считает, что в деле ценностного образования и воспитания перед лицом глобальных проблем классическая школа показала свою несостоятельность. Он пишет: «Как и во времена позднего Рима, современную цивилизацию определяет явное преобладание людей, которые, во-первых, не ведают никаких запретов, не знают ответственности перед прошлым и будущим, перед ближними и дальними, и которые, во-вторых, необычайно деятельны и могущественны, невероятно настойчивы и упорны как в создании, так и в разрушении вечных богатств, в стремлении ко всем формам обладания и власти. Этот массовый человеческий тип является образцовым питомцем классической школы. Эта школа, с одной стороны, перегружает его память прагматическими знаниями, учит его суровой дисциплине труда и накопления. С другой стороны, она подавляет его сознание, отделяет его от органического слоя высокой культуры, задерживает развитие чувств на самом примитивном уровне. Возможно, что именно школа является самым опасным местом, самой больной зоной современной цивилизации, представляя собой своего рода капкан выставленный человечеством на своем собственном историческом пути» [4, с. 24–25].

И.П. Савицкий показывает, что кризис образования теснейшим образом связан с кризисом всего нашего привычного мировоззрения, которое породило мощь современной цивилизации, но вместе с ней и болезни ее, могущие оказаться смертельными. «Прежде всего – основополагающий дуализм человека и природы. Последствия механическо-детерминистского видения мира начинают сейчас представлять реальную угрозу существованию человечества. Однако, возможно, что наибольшим недостатком систем образования, основанных на этой философии, является положение в них этики. Если рассуждать строго логически, в механическо-детерминистской теории ей просто нет места, так как поведение человека однозначно предопределено» [6, с. 13–14].

Показательным является историческое объяснение подчиненного положения этики в современных системах образования. Споры о месте этики в системе образования во время формирования европейской философии образования проходили параллельно с бурными дискуссиями о свободе воли и предопределении, о земном или божественном происхождении человека. В результате вопросы нравственности были отнесены к разряду второстепенных по сравнению с предметами точных и естественных наук. Именно они определяли подходы и правила адекватного поведения человека во взаимодействии человек-природа, т.е. прежде всего технического освоения мира. Мораль как предмет обучения ограничивалась изучением поведения человека и его отношения к ближнему обществу. Такой подход парадоксальным образом сделал возможным без особых усилий заменить религиозность светским этическим воспитанием, гражданским воспитанием в плане национального, классового и т.д. При этом не были изменены стереотипы мышления и видения мира. Современный кризис ценностей и нравственных ориентиров, неспособность человека решать возникающие многочисленные проблемы является, одним из источников обновления философии образовательного процесса» [7, с. 14–15].

Нам представляется, что речь должна идти не об обновлении философских оснований образования, а об их принципиальном пересмотре, о формировании нового «идеала образованности». Попытки такого подхода характерны для глобально-исторического направления. Несмотря на его постоянное внимание к историческим основам и истокам современного образования, для него неприемлемы идеи возврата, возрождения, восстановления традиционных идеалов и ценностей в их «обновленном» виде.

Что же можно положить в основание новой философии образования? Прежде всего, новую картину мира. Есть смысл механическо-детерминистскую картину заменить на синергетическо-эволюционную. При этом происходит изменение картины мира на сущностном уровне: парадигмой является уже не небесная механика, а биосфера планеты Земля как единое целое. Универсальной эту образовательную парадигму делает то, что эволюционистские теории имеют как материалистические, так и религиозные истоки.

Данные теории не содержат в себе явной тенденции к дуализму между человеком и природой и однозначному решению обозначенных нами философских проблем. В своей основе эти теории допускают разные первопричины процессов и возникновения нового, ведут к новому подходу решения проблем – признанию существования альтернативных решений, а не поиска единствен-

но верного, и тем самым – к терпимости и соединению науки и нравственности [7, с. 61–74]. Появляется новая система ценностей ноосферного характера, занимающая в современном обществе и образовании ведущее место.

К идеям ноосферы, коэволюции, диалога и сотворчества человека и природы как основам картины мира, имеющей кардинальную значимость для образования, обращаются многие исследователи.

Например, В.Н. Сагатовский считает, что «ноосфера – совсем необязательно особая «духовная оболочка» (хотя этот вопрос еще требует серьезного осмысления) или разумное управление миром в соответствии с человеческими потребностями. Суть идеи ноосферы представляется ему в стремлении к развивающейся гармонии, сотворчеству, эволюции, диалогу человека и природы. Высшие ценности ноосферного существования призваны играть по отношению к знаниям и умениям, формирующимся в системе образования, роль гуманитарной экспертизы, и как нынешнего состояния этой системы, и как духовной основы, определяющей характер ее будущего состояния» [7, с. 84–85].

Необходимо отметить, что в концепции В.Н. Сагатовского аксиологический аспект в основаниях образования является определяющим. Некоторое сомнение вызывает термин «высшие ценности», которые вместе с приверженностью В.Н. Сагатовского идеям всеобщей гармонии, всеединства, софийности, философии общего дела чреваты навязыванием образованию философско-религиозной доктрины. Кроме того, автор выступает с защитой западных либеральных идей альтернативности в системе ценностей, хотя избегает называть их таковыми. Он пишет, что эмпирический факт человеческой свободы выбора соответствует существующей ныне вероятностной картине мира. Человек в принципе имеет веер возможностей, и реализация одной из них зависит не только от стечений объективных обстоятельств, но и от активности самого человека – как в выборе пути, так и его осуществления. Стало быть, в процессе образования человека важно не столько натаскать его на решение конкретных и в принципе возможных проблемных ситуаций, сколько формировать способность и готовность к оптимальному выбору целей и средств в меняющейся ситуации, к оценке им реальных возможностей и максимальной активизации по осуществлению сделанного выбора. Подчеркивая личностный выбор человеком ценностей, автор упускает из вида, что этот выбор ограничен императивами глобального развития выбора.

О том, что пороки глобального развития техногенной цивилизации требуют нового мировоззрения, новой картины мира пишет В.С. Степин: «С «синергетическими» системами человек сталкивается сегодня в самых различных областях научно-технического прогресса, они начинают постепенно занимать центральное место среди объектов научного познания, и не только в гуманитарных, но и в естественных науках. Я имею ввиду современные концепции развития биосферы и биологической эволюции, исследовательские программы физики элементарных частиц в их связи с космологией, развитие синергетики и термодинамики неравновесных систем и др. Под влиянием всех этих достижений складывается новая научная картина мира, в которой вселенная предстает как саморазвивающаяся система, включающая человека (антропный принцип, идеи ноосферы как результата космической эволюции и т.п.)» [8, с. 196]. Образование должно помочь человеку выстроить новую картину мира, основанную на глобальных экологических ценностях.

В картине мира, основанной на приоритете глобальных экологических ценностей, технологические инновации уже нельзя представлять как переделку природного материала, который противостоит человеку и который тот может подчинять своей воле. Ведь если человек включен в биосферу как целостную саморазвивающуюся систему, то его деятельность может отрезонировать не только в ближайшем, но и в отдаленных участках системы и в определенных ситуациях вызвать ее катастрофическую перестройку как целого. Поведение таких систем необычно и не укладывается в старые традиционные схемы. Мы имеем дело с новой мировоззренческой парадигмой, требующей относиться к природе не как материалу, а как к сложному организму, с которым человек должен взаимодействовать, не нарушая его основных функциональных связей.

В основе этого нового мировоззрения лежат экологические ценности, они должны стать основой и новых образовательных ценностей, направленных на признание необходимости коренного изменения этики и ценностей прогрессистской, техногенной цивилизации. Причем речь идет не о вытеснении всего и вся некими «высшими ценностями», а только о наборе ценностей и принципов, минимально необходимом для общего выживания и свободного развития.

Библиографический список

1. *Захаров И.В.* Методологические основы концепций университетского образования в современной буржуазной футурологии. – Автореф. дис. … канд. филос. наук. – Омск,1989. – 24 с.

2. *Захаров И.В.* Образование как объект социального прогнозирования: Аналитический обзор некоторых зарубежных концепций // Образование и культура: История и современность. – Томск, 1989. – С. 80-101.

3. *Зинченко В.П.* Образование, культура, сознание // Философия образования для XXI века. – М.: Логос, 1992. – 104 с.

4. *Пахомов Н.Н.* Кризис образования в контексте глобальных проблем // Философия образования для XXI века. – М.: Логос, 1992. – 104 с.

5. *Розов Н.С.* Философия гуманитарного образования: Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе. – М.: Исследоват. центр, 1993. – 190 с.

6. *Савицкий И.П.* Философия глобального образования // Философия образования для XXI века. – М.: Логос, 1992. – 104 с.

7. *Сагатовский В.Н.* Храм и путь к нему: О ключевых ценностях образования // Философия образования для XXI века. – М.: Логос, 1992. – 104 с.

8. *Степин В.С.* Перспективы цивилизации: От культа силы к диалогу и согласию // Этическая мысль: Материалы научно-публиц. чтений. – М.: Республика, 1992.

9. *Crittenden B.* Education for Rational Understanding-Hawthorn, 1981. – P. 92–94.

10. *Reboul O.* La Philosophie de L`Educatin. – Paris, 1989.

УДК 316.4

Скударёва Галина Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный областной гуманитарный институт
fdp@mgogi.ru

ЛИЧНОСТЬ, ОБЩЕСТВО И ГОСУДАРСТВО КАК СУБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА ОБРАЗОВАНИЮ

В статье актуализирована проблема взаимовлияния и взаимозависимостей ожиданий личности, потребностей общества и запросов государства в контексте социального заказа образованию, степень удовлетворения которого претендует на статус важнейшего показателя эффективности системы современного образования. Сформулированное понятие «социальный заказ образованию» позволило расставить акценты на смысловых единицах «социальная необходимость», «объективная потребность», «потенциальный фактор», «механизм реализации социальной необходимости». Содержательное наполнение социального заказа образованию коррелирует со стратегическими ориентирами российской образовательной политики и дифференцируется в зависимости от субъектных позиций личности, общества и государства. Концептуальное осмысление данного феномена базируется на понимании его полисубъектности, поликомпонентности и смысловом многообразии.

Результаты научных исследований выявляют пока ещё слабую выраженность сформированного запроса родительской общественностью системе образования, некую разобщённость в потребностных ожиданиях родителей, отсутствие определённого вектора в их направленности.

Ключевые слова: *государство, личность, непрофессиональное сообщество, образование, общество, родительская общественность, социальный заказ.*

Тектонические сдвиги во всех сферах и на всех уровнях человеческого бытия в условиях интеграции России в мировое сообщество проецируются на сферу образования, ставя под вопрос его сущность, возможность рационального проектирования и удержания основных смыслов. В качестве одного из возможных условий преодоления инерции и перехода на воспроизводство новых приоритетов может рассматриваться социальный заказ. Степень его удовлетворения претендует на статус важнейшего показателя эффективности системы образования, гарантии её выживания и развития в условиях переориентации социально-исторического процесса, регулируемого и подготовленного характером и направленностью динамики современного социума.

В этой связи актуальность проблемы формирования социального заказа на образование не вызывает сомнений. На её научное осмысление и теоретическое обоснование нацелены философы, социологи, психологи, педагоги и просто прогрессивные современные мыслители: В.А. Четвернин, А.И. Адамский, О.В. Долженко, А.В. Золотарева, Т.Ю. Калошина, О.В. Морева, А.О. Ченцов, С.Н. Косарецкий, Т.А. Фомина, Д.Л. Константиновский, В.С. Вахштайн, Д.Ю. Куракин, Е.А. Лаврухина, Н.Н. Агафонова, Р.А. Брехач, Д.Н. Жадаев, М.В. Захарченко, Г.Н. Швецова и др. Отвечая на вопрос «что такое социальный заказ образованию?», в настоящем формате представляется возможным выявить различные аспекты в выборе содержательных и структурных компонентов данного феномена и, определив его понятийно, сформулировать и расставить некоторые акценты на многоаспектности и многокомпонентности этого современного явления. Рассмотрим, в этой связи, различные авторские суждения.

О.В. Долженко трактует социальный заказ в образовании как практически осознанную, нередко теоретически сформулированную с учетом идеологической направленности официальной государственной политики объективную необходимость в строго определенных масштабах и качественных параметрах результатов образовательной деятельности [6].

Н.Н. Агафонова, Р.А. Брехач, Д.Н. Жадаев, Т.Ю. Калошина, опираясь на научную платформу О.В. Долженко, подчёркивают, что социальный заказ – это также общественные явления и процессы, характеризующие потребность в получении определенного образования людей, отдельных групп и слоев, субъектов хозяйствования, общества в целом [1; 9] .

© Скударёва Г.Н., 2015

По мнению Н.Л. Хананашвили, О.В. Зыкова социальный заказ – это конкретная общественная потребность, актуальная для общества в целом или для определённой его части, которая может выражаться в необходимости решения … общественно и индивидуально значимых вопросов [19].

Г.Н. Швецова рассматривает социальный заказ как запрос (или задание), исходящий от тех, кто наряду с государством предоставляет ресурсы сфере образования, т.е. родителей, общественных организаций, работодателей и т.д. [22].

По мысли Е.А. Лаврухиной, социальный заказ в образовании – механизм реализации социальной необходимости как формы отражения всеобщих закономерных связей, внутренне устойчивых, повторяющихся, обеспечивающих превращение возможности в действительность и регулирующих направленность образовательной деятельности на решение первоочередных приоритетных общественных проблем [10].

Обобщая представленные научные суждения, мы формулируем понятие «социальный заказ образованию» как общественное явление, закономерный процесс, потенциальный фактор и перспективный механизм реализации социальной необходимости – формы отражения всеобщих закономерных связей, внутренне устойчивых, повторяющихся, обеспечивающих превращение возможности в действительность и регулирующих направленность образовательной деятельности на решение первоочередных приоритетных общественных проблем в условиях переориентации социально-исторического процесса, регулируемого и подготовленного характером и направленностью динамики современного социума.

Вышеизложенное инициирует нас актуализировать проблему взаимовлияния и взаимозависимости запросов личности, потребностей общества и государства и, основываясь на различном научном понимании государственного и социального заказов образованию, выделить некоторые обобщённые подходы и проиллюстрировать их в контексте философской проблематики:

1. Государственный заказ и социальный заказ – самостоятельные явления. Государственный заказ представляет собой задание на производство определенных услуг, исходящее от государства и адресованное экономическим субъектам хозяйствования. Социальный заказ – это запрос (или задание), исходящий от тех, кто наряду с государством предоставляет ресурсы сфере образования, т.е. родителей, общественных организаций, работодателей и т.д.

По философскому осмыслению В.М. Розина, применительно к данному подходу, «власть, гражданское общество и право чаще всего осознаются и обсуждаются отдельно друг от друга и понимаются, прежде всего, под углом соответствующих цеховых интересов» [13].

2. Государственный заказ – часть социального заказа, т.к. одним из основных социальных институтов любого современного общества является государство. Подтверждением сформулированного тезиса можно считать философское суждение В.А. Четвернина, признающего, что: «….Саморегулирующееся общество задает параметры и пределы государственного вмешательства, предопределяет функции и задачи государства. В этом и заключается демократический принцип взаимоотношений гражданского общества и государства… Пока общество еще не обладает такой независимостью, которая позволяет говорить о формировании гражданского общества: во многом сохраняется его сращенность с политической властью» [20, с. 43].

3. Государственный заказ – дополнение социального, что обеспечивает продуктивность данного процесса, сопрягающего социальный заказ практически со всеми аспектами образования, начиная от целей, содержания и форм до результатов его организации. При этом ожидания социальных групп могут касаться различных уровней и аспектов системы образования.

Проиллюстрируем данный вывод мнением современного философа Т.А. Алексеевой, убеждающей нас в том, что государство (власть) и гражданское общество равноправны и выступают условием становления друг друга: «…Почему-то в нашей стране получило распространенное однозначное понимание гражданского общества как антитезы государству… Сегодня это понятие заслуживает некоторой переоценки… акцент следует делать не на противопоставлении государству, а на интегрированности общества… Гражданское общество должно рассматриваться как основание и условие политического сообщества, а не как элемент раскола и в без того уже крайне эклектичной и противоречивой стране» [3, с. 26].

Как видно, единства во взглядах современных философов на обозначенную проблему не наблюдается. Принимая во внимание вышесказанное, таким образом, наиболее приемлемым для нашего осмысления являются подходы исследователей, интегрирующие социальную и государственную компоненты в социальном заказе, независимо, является ли государственный заказ частью социального заказа или является ли государственный заказ его дополнением, т.к. критериальные характеристики анализируемых подходов в некоторой степени «размыты». В этой связи, далее мы будем выстраивать логику изложения, основываясь на собственном суждении о том, что социальный заказ поликомпонентен и полисубъектен. Соответственно, субъектами его формирования в нашем понимании будут выступать личность, общество и государство, поэтому представляется возможным определить сущностные характеристики субъектов

социального заказа и выявить их потребностные ожидания от системы российского современного образования.

Л.Л. Любимов правомерно замечает, что, ориентируясь на историческую цель, выраженную в движении образования к инновационной (знаниевой) экономике, всё более ощущается, что бессмысленно проектировать систему, не проектируя индивида (гражданина) для этой системы, «ибо или искомое общество будет состоять из искомых индивидов, либо это общество не возникнет» [11].

Выделяя личностную компоненту в социальном заказе, нельзя не акцентировать, ссылаясь на исследования учёных, интегративную сущность социального заказа, представляющую собой попытку соединения государственной компоненты социального заказа с личностными ожиданиями, которая приводит к выводу о том, что граждане не свободны в рамках государственной системы. С другой стороны, осознание государством собственного заказа на личностном уровне и стремление его реализовать играет значительную роль в жизни общества. При этом особое значение для формулирования социального заказа имеет наличие социального идеала общества. Сегодня социальный идеал, в соответствии с Законом РФ «Об образовании», ориентирован на права человека и, в первую очередь, связан с правом человека на выбор и свободу.

На каждом уровне идеалом развития личности является достижение гармонии социального и личностного факторов. Не осуществляя глубокого и детального анализа, согласно настоящему формату, мы заключаем, что современный социальный личностный заказ ориентирован на создание социального идеала общества – личности, способной самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способной к сотрудничеству, отличающейся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовой к межкультурному взаимодействию, обладающей чувством ответственности за судьбу страны, за ее процветание, умеющей не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создающей их.

Неоспоримо и очевидно, что государство, как субъект социального заказа, доминантно влияет на определение целей и направлений стратегического развития системы образования в целом. В прошлом столетии в условиях единой и однообразной школы советского периода обеспечивался тоталитарно-государственный заказ на образование и воспитание новых поколений, инструментами которого являлись: профессионально подготовленные кадры, обязательные учебные программы, наличие необходимых условий и средств обучения, государственный контроль и официальная поддержка главенствующей позиции школы в отношениях с общественностью. Благодаря государству школа практически не нуждалась в экономической подпитке со стороны негосударственных структур. Так как же изменилось сущностное наполнение государственного компонента социального заказа на образование в XXI веке?

Прежде необходимо подчеркнуть, что в настоящее время в стране целенаправленно укрепляются государство и его властные структуры, что оправдывает ожидания наших сограждан, связывающих современную политику с улучшением собственного правового, экономического и социального положения. Сфера образования при этом состоит в тесном конструктивном диалоге с государством, ожидания которого в отношении приоритетов образования в условиях укрепления государственности сконцентрировали в себе основные стратегические ориентиры государственной политики: Федеральный закон «Об образовании в РФ», Государственная программа «Развития образования на 2013–2020 годы», Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения, Приоритетный национальный проект «Образование», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» и др.

Концептуальные положения государственных нормативов, базируясь на ключевых направлениях государственной образовательной политики, задают её вектор развития в политическом, социально-экономическом, социокультурном и педагогическом контекстах, приобретая вполне конкретные очертания целей:

– обеспечение образованием конкурентных преимуществ России;

– формирование научно-образовательной среды, соответствующей требованиям стратегических приоритетов развития России с использованием лучшего отечественного и мирового опыта;

– соответствие образования стандартам нового поколения, согласно требованиям современной инновационной экономики;

– расширение в образовании действия экономических механизмов: повышение инвестиционной привлекательности сферы образования; формирование эффективного рынка образовательных услуг и др.;

– повышение качества профессионального образования;

– обеспечение доступности качественного общего образования;

– развитие современной системы непрерывного профессионального образования;

– реализация политики в области образования, базирующейся на ином типе взаимоотношений между личностью, обществом и государством, основанных на принципе взаимного согласия, тесного партнерства с обществом.

Обозначенные стратегические государственные цели призваны реализовывать, прежде всего, субъ-

екты государственного профессионального образовательного сообщества. В их лице, по нашему мнению, могут выступать: территориальные органы управления образованием, методические структуры, осуществляющие методическое сопровождение образовательного процесса, образовательные учреждения общего и профессионального образования, находящиеся в едином территориальном образовательном пространстве, управленческий и педагогический корпус и т.д. Профессиональная деятельность данных субъектов достаточно жёстко регламентирована государственными нормативами, инструкциями, положениями, порядками и др. Соответственно, строгой регламентации подчинено и содержание их социального заказа, точнее, его государственной компоненты. Поэтому мы не ставим своей целью его подробно рассматривать и как, следствие, пытаться сформулировать.

В качестве промежуточных выводов лишь сделаем ссылку на мнение Б.С. Гершунского, который расставил акценты на формировании государством собственной доли социального заказа и достаточно убедительно заключил, что «необходима серьезная, доказательная, прогностически сориентированная государственная образовательная политика, основанная на четком понимании ценностно-целевых приоритетов российского образования, необходимости его ориентации на поддержку построения в России свободного, демократического, гражданского общества и правового государства» [7, с. 189].

В.В. Путин, как гарант государственной политики, в том числе, и в сфере образования, озвучивая обозначенные государством приоритеты во взаимодействии с гражданским обществом, в своём выступлении в феврале 2013 года на первом съезде родителей России подчеркнул: «Мнение общества, безусловно, будет услышано и, безусловно, будет учтено… Скажу больше, это относится ко всем государственным решениям. Во всяком случае, должно относиться ко всем государственным решениям…» [12].

Вышеизложенное инициирует нас рассмотреть в обозначенном контексте содержание общественной компоненты социального заказа, базирующейся, по словам В.В. Путина на «мнении общества». Памятуя об увеличивающемся объёме «каналов» воздействия на образование со стороны общественности, приходится задуматься о характеристике тех социальных субъектов, которые фактически уже сложились и внесли определенную лепту в деятельность института образования и социальные ориентации его профессионального сообщества.

По мнению Т.В. Болотиной, Т.Г. Новиковой, Г.Н. Швецовой, социальный заказ представляют в лице его общественных субъектов национальные группы, конфессиональные общины, городские власти, общественные движения, сообщества родителей, работодатели, ожидания которых, по данным международных социологических опросов, примерно выражены одинаково в формуле «Нам нужны люди, которые умеют учиться самостоятельно». Сходное содержание социального заказа имеют общественные организации, определяющие не столько конкретные образовательные результаты, сколько желаемые личностные качества выпускников, такие как самостоятельность, активность, ответственность и т.п. [4; 22] .

А.И. Адамский правомерно замечает, что: «…Не чиновники и власть, а местное сообщество и родители оказываются в роли основных «заказчиков» и устройства системы образования, и ее управления, и даже содержания образования» [2].

Авторские идеи В.Н. Зотова, А.О. Ченцова основаны на понимании того, что общественная компонента социального заказа реализуется большими и малыми социумами – семьёй, социокультурными группами, различными социальными сообществами, нацией и обществом как неким целым через общественное мнение, СМИ, литературу, искусство, науку, в интегрированном виде мнения этого сонма человеческих сообществ могут быть определены как социальный (общественный, негосударственный) заказ на развитие новых поколений [8; 21].

Заслуживает внимания авторская интерпретация понимания социального заказа через образовательные запросы и общественные потребности заинтересованных сторон – отдельных граждан, школ, бизнеса, общественных и частных организаций, т.е., всех субъектов, вовлечённых в сферу деятельности образовательной организации, часто имеющих разные, иногда даже противоречащие друг другу интересы и потребности, но объединённые общей идеей проектирования концептуально приоритетных перспектив для использования общественного потенциала в сфере современной образовательной политики [15].

В.Г. Боровик отмечает, что общественными субъектами социального заказа могут выступать представители экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, родители и работодатели, а стратегические цели образования могут быть достигнуты только в процессе их постоянного взаимодействия в рамках образовательной системы [5].

Таким образом, обобщая авторские позиции, представляется возможным заключить, что субъектами общественной компоненты социального заказа можно считать представителей непрофессионального образовательного сообщества, всех, кто не имеет профессионального отношения к сфере образования, но личностно и социально заинтересован в его качестве, результатах обучения, реализации в полной мере его социокультурной миссии и признании его необходимости соответствия требованиям современной инновационной экономики [16].

Самыми многочисленными субъектами общественной компоненты социального запроса могут быть признаны родители обучающихся, которые в системе российского образования вместе со школьниками, студентами, преподавателями и другими работниками сферы образования составляют почти половину населения России (по И.М. Ильинскому). Напомним, что родители определены в старом Законе об образовании как полноправные «участники образовательного процесса», а в новом Законе – «участники образовательных отношений», т.е., были и остаются статусным полноправным лицом с законными правами и обязанностями. Далее, актуализируя их статусное положение в системе российского образования, хотелось бы подчеркнуть, что традиционное и понятное каждому гражданину современного общества понятие «родители» трансформировалось сегодня в новые понятия «родительство», «родительское сообщество», «родительская общественность», которые уже социально подготовлены к новому осмыслению.

Вышеизложенное актуализирует проблему определения новой социальной роли родителей. В связи с этим, обозначается потребность определения их общественной позиции в формировании социального заказа и дифференцировании социально-педагогических функций. Сегодня можно вполне уверенно говорить о расширении спектра направлений участия родительской общественности в функционировании, развитии и управлении образованием в условиях усложнения его содержания. Кроме традиционных функций контроля и ресурсного обеспечения, уверенно развиваются общественная экспертиза, проектное управление, участие в стратегическом планировании, становление института общественного наблюдения, организация совместной коллективно-распределенной деятельности различных социальных групп на основе социального партнёрства. По сути, содержательно обозначены сферы образовательной политики, которые следует признать концептуально приоритетными [17].

Современная ситуация в практической педагогике сопряжена с введением новых федеральных государственных стандартов образования, когда назрела необходимость в адекватном понимании процессов возникновения, взаимоопределения и регуляции потребностей личности, общества и государства в общем образовании. В предложенной РАО Концепции государственного стандарта общего образования, образовательные стандарты понимаются как «общественный договор», закладывающий иной тип взаимоотношений между личностью, обществом и государством – отношений, основанных на принципе взаимного согласия в формировании и реализации политики в области образования. Именно учет реальных ориентаций субъектов образования (кто, кому и с какой целью адресует свой «социальный запрос») обеспечивает стандарту нового поколения статус «общественного договора» (по Д.Л. Константиновскому, В.С. Вахштайну, Д.Ю. Куракину).

Наряду с вышеизложенным, «формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях» рассматривается как ведущее направление формирования современной модели образования, разработанной на основании решений, принятых на заседании Совета при Президенте Российской Федерации по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 13 сентября 2007 года. Данный факт нашёл свое отражение в Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года, утвержденной 25 ноября 2008.

Вместе с тем, отмечая достаточно определенные требования к школе, выступающие основанием для принятия «потребительского» выбора, Т.Ф. Фомина, О.К. Самарцева, М.И. Горшкова, О.Н. Руссова указывают на пока ещё слабую выраженность сформированного запроса родительской общественности к системе образования. Исследователи отмечают некоторую разобщённость в потребностных ожиданиях родителей, отсутствие определённого вектора в их направленности. И.В. Селиверстова и С.Г. Косарецкий, например, констатируют, что основные направления общественной компоненты социального запроса образованию проецируют создание здоровьесберегающих условий осуществления образовательного процесса, обеспеченность материально-технической базы, наличие высококвалифицированных педагогов, высокие шансы на вертикальную мобильность в результате обучения в средней школе [14].

Т.А. Фомина, представляя результаты проведённых исследований, выделяет в социальном заказе образованию отдельные ключевые положения, которые вполне могут обрести четкую формулировку общественных потребностей [18]:

– в родительской среде растет понимание необходимости переориентации образовательной системы с модели «человек знающий» на модель «человек социальный», а также на модель «человек – творческая индивидуальность»;

– выявляется потребность в прозрачности системы требований к обучающимся при переходе от одного уровня образования к последующему и адекватности этим требованиям качества подготовки детей с учётом преемственности образования;

– усиливается запрос родителей на предоставление возможностей обсуждения с общественностью «обязательного» содержания образования и дополнительных программ и вариативной его составляющей;

– существует родительский запрос на чёткую расстановку акцентов в формировании содержания образовательных программ с учётом их практиоориентированности («полезности в будущем»);

– родительская общественность формулируют требования к упорядочиванию организации образовательного процесса с тем, чтобы уже на школьном уровне исключить выявляющиеся проблемы;

– выполнение требований реализации здоровьесберегающих технологий в компетентностной модели образования сегодня не оптимально, в связи с чем у родителей формируются потребности в иной организации образовательного пространства для своих детей;

– школа не воспринимается родителями как институт, способный оказывать какие-либо услуги и продавать их на рынке. Потребностные ожидания связаны с запросом на дополнительные услуги, которые школа могла бы предоставлять различным группам местного сообщества;

– родители ожидают от школы организации психолого-педагогического и коррекционного сопровождения образовательного процесса;

– родительское сообщество нуждается не только в комплексном, но и дискретном перечне критериев оценки образовательного учреждения;

– отдельные родители, получившие опыт работы в общественных органах управления образовательным учреждением, остро ощутили необходимость в технологической подготовке и обучении.

Таким образом, обобщая вышесказанное, следует заключить, что проблема формирования социального заказа актуализирует процессы взаимовлияния и взаимозависимости ожиданий личности, потребностей общества и запросов государства, предопределяя, тем самым, различные аспекты в выборе содержательных и структурных компонентов данного феномена. Ссылаясь на различные авторские концепции и позиции, мы сформулировали понятие «социальный заказ образованию», в котором смысловые акценты расставлены на общественном явлении, закономерном процессе, потенциальном факторе и перспективном механизме реализации социальной необходимости, сопряжённой с интеграцией России в мировое сообщество в условиях переориентации социально-исторического процесса, регулируемого и подготовленного характером и направленностью динамики современного социума.

Авторские различия в научном осмыслении содержательного компонента данного феномена позволили выделить некоторые обобщённые подходы в интеграции личностной, общественной и государственной компонент, представленных в различном объёме и степени в структуре социального заказа и, вместе с тем, констатировать некоторую «размытость» его сущностных характеристик. Этот факт не помешал охарактеризовать данный феномен с позиций полисубъектности, поликомпонентности и смыслового многообразия.

Приведённые результаты практических исследований потребностных ожиданий родительской общественности от системы образования, как самого многочисленного субъекта социального заказа, свидетельствуют о некоторой, на сегодня, разобщённости в формулировке потребностей и, соответственно, об отсутствии определённого вектора в их направленности.

Библиографический список

1. *Агафонова Н.Н., Брехач Р.А., Жадаев Д.Н.* Содержание общественного заказа системе образования: эффективные механизмы способов оформления профессиональной среде и механизмы предъявления результатов выполнения общественного заказа профессиональным сообществам. – Пермь: ПГПУ, 2009. – 114 с.

2. *Адамский А.И.* Оценка качества образования невозможна без участия гражданских институтов // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 24–27.

3. *Алексеева Т.А.* Демократия: государство и общество. – М.: Дрофа, 1997. – 190 с.

4. *Болотина Т.В., Новикова Т.Г.* Модель управления демократизацией школьного сообщества // Народное образование. – 2013. – № 7. – С. 71–77.

5. *Боровик В.Г.* Общественный контроль не заменяет контроля государственного // Народное образование. – 2012. – № 6 – С. 33–38.

6. *Долженко О.В.* Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования: Дис. … д-ра социол. наук. – М., 1995.

7. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. – М.: Пед. общ-во России, 2002. – 512 с.

8. *Зотов В.Н.* Разработка стратегии и тактики маркетинговой деятельности вузов на рынке образовательных услуг и научно-технической продукции: Автореф. ... канд. экон. наук. – М., 1997.

9. *Калошина Т.Ю.* Социальный заказ как условие управления сферой образовательных услуг: На примере подготовки специалистов экономического профиля вузами Читы: Дис. … канд. социол. наук. – Чита, 2006. – 193 с.

10. *Лаврухина Е.А.* Социальные спрос и заказ в образовании. Lap LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co.KG. – Germany, 2011. – 141 с.

11. *Любимов Л.Л.* Общество и образование в России // Народное образование. – 2009. – № 2. – С. 16.

12. *Путин В.В.* Приветственное слово 1 съезду родителей // Российская газета. – 2013. – 11 февраля. – Столичный выпуск № 6004 (28).

13. *Розин В.М.* Развитие права в России как условие становления гражданского общества и эффективной власти. – М.: МПСИ, 2005. – 352 с.

14. *Селиверстова И.В., Косарецкий С.Г.* Родители и школа: знакомые незнакомцы // Народное образование. – 2010. – № 2. – С. 152–156.

15. *Скударёва Г.Н., Харитонова А.Ю.* Новое понимание участия родителей в жизни школы // Студенческая наука Подмосковью: Мат-лы международной научной конференции молодых учёных. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2014. – С. 252–255.

16. *Скударёва Г.Н., Шишова Г.Г.* Социальный заказ образованию как феномен современной педагогической действительности // Воспитание школьников. – 2013. – №8. – С. 3–10.

17. *Скударёва Г.Н.* Современные родители как субъекты формирования социального заказа и эксперты качества образования // Семейное воспитание в отечественном образовании. – Орехово-Зуево: Изд. центр МГОГИ, 2014. – С. 98–113.

18. *Фомина Т.А.* Оценка образовательного учреждения общественностью: потребности и критерии (результаты социологического исследования). – Самара: Центр «Социальная Механика»; АНО «Лаборатория модернизации образовательных ресурсов», 2008. – 35 с.

19. *Хананашвили Н.Л, Зыков О.В.* и др.: Государственный социальный заказ. – М.: РБФ НАН, 1995. – 32 с.

20. *Четвернин В.А.* Демократическое конституционное государство: Введение в теорию. – М: Наука, 1993. – 142 с.

21. *Ченцов А.О.* О бизнесе образовательных услуг // Высшее образование в России – 1999. – № 2. – С. 120-123.

22. *Швецова Г.Н.* Образовательная политика в условиях модернизации региональной образовательной системы. – Йошкар-Ола: ГОУ ДПО (ПК) С «Марийский институт образования», 2008. – 172 с.

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013

Жуковский Владимир Петрович
доктор педагогических наук, профессор
Саратовский областной институт развития образования
vl0971@mail.ru
Скворцова Лариса Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент
Саратовский государственный технический университет им. Ю.А. Гагарина
lor7530@yandex.ru

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ

В статье проводится теоретический анализ сущности и содержания конфликтов, возникающих в образовательной среде между ее субъектами. Рассматриваемый в статье феномен конфликтологической компетентности выступает в качестве приоритетного личностного свойства педагога, позволяющего ему продуктивно взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса, выстраивать траекторию конструктивного диалога на бесконфликтной основе. При этом акцент делается на актуализацию внутренней установки личности педагога, задействование его личностных когнитивно-регуляторных механизмов, направленных на целесообразные действия по минимизации или предотвращению конфликтной ситуации. В структуре конфликтологической компетентности целесообразно представить наряду с общепринятыми (гностический, регулятивный, проектировочный, рефлексивный, нормативный) компонентами, мотивационный, эмоциональный и нравственный компоненты, которые позволяют охватить все аспекты проявления конфликтологической компетентности педагогического работника.

Ключевые слова: *конфликт, субъекты образовательной системы, профессионализм, компетентность, профессиональная компетентность, конфликтологическая компетентность, структура.*

В современных условиях реализации модернизационных процессов в системе российского образования, усиления роли и расширения полномочий участников образовательных отношений актуализируется проблема возникновения конфликтов между субъектами образовательной системы. Очевиден тот факт, что деятельность педагогического работника, представляя по своей природе преобразующую деятельность, направлена на осуществление социально-личностных перемен и, следовательно, предопределяет саму возможность сопротивления со стороны других участников образовательных отношений.

Парадоксально, что, несмотря на общность целей всех субъектов образовательной системы, выражающихся в получении обучающимися качественного образования, результатом которого является приобретение последними совокупности знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, интересы субъектов образовательной общности могут существенным образом отличаться, вызывая тем самым конфликтные ситуации.

Следуя мнению В.И. Курбатова [5, с. 68] и Р.И. Мокшанцева [6, с. 27], конфликт в общем смысле представляет собой столкновение разнонаправленных мнений, интересов и субъектных позиций относительно той или иной проблемы в результате возникновения пограничных противоречий. По мнению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова [1, с. 81], конфликт, представляя острый способ разрешений противоречий между субъектами социальной среды, сопровождается негативными эмоциями, имеет биполярный, активный характер.

В условиях педагогической деятельности конфликт представляет способ взаимодействия участников образовательных отношений, который характеризуется расхождением интересов и выражается в обострении противоречий, проявляясь в эмоциональной форме.

В научной литературе (Р.Л. Кричевский, А.А. Урбанович) выделяются различные группы причин, которые могут привести к конфликтам в образовательной среде: причины, находящиеся внутри функционального поля организации (конфликты, возникающие по вертикали «руководитель – педагог», «педагог – обучающийся», и по горизонтали «педагог – педагог», «педагог – родители»), когда действия одного из субъектов, по мнению другого, не соответствуют требованиям внутриорганизационной культуры; причины, обусловленные психологическими особенностями межличностных коммуникаций (взаимные симпатии и антипатии, неблагоприятная психологическая атмосфера в коллективе и семье, возможные коммуникативные барьеры, нарушение «субъективной зоны» личности и др.); причины, в основе которых лежат характерологические особенности личности (повышенный уровень тревожности, низкий уровень эмоциональной устойчивости и коммуникабельности и др.)

Безусловно, вышеуказанные причины взаимодетерминируют друг друга, находятся в интегративном единстве, актуализируя при этом конструктивные и деструктивные противоречия между участниками образовательных отношений.

В педагогической деятельности конструктивные противоречия носят длительный характер

© Жуковский В.П., Скворцова Л.А., 2015

и обусловлены спецификой взаимодействия между субъектами образовательной системы: 1) между сложившейся системой образования и новыми образовательными реалиями, вызванными модернизационными процессами, происходящими в социокультурном пространстве, 2) между ролевым статусом отдельных участников образовательных отношений и ролевым статусом педагога, реализующего определенные полномочия по обучению и воспитанию, решения которого подчас идут вразрез с ожиданиями обучающихся и родителей за счет игнорирования их интересов и потребностей. Деструктивные противоречия носят стихийный характер и обусловлены неожиданными эмоциональными переживаниями в случае возникновения различных педагогических ситуаций.

В основном, конфликты, возникающие в педагогической среде, определяются личностными особенностями участников образовательного процесса, их субъектной позицией по отношению к той или иной проблеме, которая является для них значимой, затрагивает личностное пространство субъекта. Вектор конфликта может исходить от любого из участников образовательных отношений, поэтому педагогу необходимо обладать соответствующей компетентностью; с одной стороны, не допустить возникновения конфликта, а с другой – обладать готовностью к реализации продуктивных стратегий выхода из конфликтной ситуации в случае возникновения последней.

Актуализируя необходимость обладания педагогом компетентностью по предупреждению (разрешению) конфликтов, отметим, что в общем смысле, следуя позиции Э.Ф. Зеера [3, с. 37], компетентность представляет собой качество личности, характеризующееся наличием устойчивых знаний в определенной сфере, позволяющее определить соответствие личности предъявляемым требованиям. Понятие «компетентность» получает дифференциацию на различные виды в зависимости от того пространства, где она должна быть реализована. В частности, в педагогической деятельности как особом виде профессионального труда, актуализируется понятие профессиональной (профессионально-педагогической) компетентности, которое имеет прикладную направленность, предъявляя специальные требования к специалистам образовательной сферы.

В трактовке Д.А. Иванова [4, с. 43] профессиональная компетентность представляется как способность специалиста к использованию знаний в решении практических задач в соответствии с его функциональными обязанностями. Весьма интересно и для нас значимо определение, предложенное Г.В. Кравец [7, с. 61], в рамках которого автор определяет профессиональную компетентность как базовое личностное свойство, позволяющее обеспечить взаимодействие специалиста с профессиональной средой за счет реализации фонда знаний, умений и навыков, а также способствующее активизации внутренних ресурсов личности и механизмов саморегуляции в направлении ее развития. Полагаем весьма важным, что в данном определении автор сделал акцент на задействование внутриличностных регуляторных механизмов, которые обеспечивают в нашем случае функциональную вариативность педагога в образовательном пространстве, его готовность к изменению траектории своего поведения в направлении повышения эффективности и стабильности педагогической деятельности.

В русле актуализации данного аспекта и опираясь на научные представления ряда исследователей (Е.Н. Богданов, В.Г. Зазыкин, М.М. Кашапов, Г.Ю. Любимова, Б.И. Хасан), полагаем, что в рамках профессиональной компетентности педагога вполне уместно вести речь о конфликтологической компетентности как одной из составляющих компонентов профессиональной компетентности педагогического работника.

Б.И. Хасан трактует понятие конфликтологической компетентности с позиций способности личности в условиях конфликта осуществлять деятельность, направленную на снижение деструктивных последствий конфликтной ситуации с целью ее перевода в конструктивное русло [9, с. 97]. По мнению А.А. Кузиной, конфликтологическая компетентность педагога включает комплекс знаний, умений, навыков, которые, действуя системно, позволяют выстроить правильную траекторию общения в конфликтных ситуациях [8, с. 14].

А.А. Деркач [2, с. 135] определяет конфликтологическую компетентность как когнитивно-регуляторную подструктуру профессионализма специалиста и характеризует ее с позиций личностной готовности к прогнозированию, предвосхищению конфликтов и их разрешению на справедливой основе. При этом автор акцентирует внимание на обязательное наличие у специалиста устойчивой мотивации, эмоциональной стабильности и профессионально значимых качеств. По нашему мнению, позиция автора, связанная с выделением, наряду со знаниево-операциональным аспектом конфликтологической компетентности психологических аспектов, весьма оправданна. Очевиден тот факт, что именно направленность и эффективность функционирования психических процессов, является базисом для осуществления продуктивного взаимодействия субъектов образовательной общности и определяет стабильность их эмоциональных состояний.

На наш взгляд, конфликтологическая компетентность педагога представляет собой системное личностное свойство педагогического работника, обладающего комплексом теоретических и прикладных компетенций, соответствующих профес-

сиональной квалификации, выполняющее когнитивно-регуляторную функцию и способствующее актуализации внутренней установки на предотвращение конфликтов либо целесообразные действия по его минимизации.

Структурируя конфликтологическую компетентность, А.А. Деркач определил ее состав, включающий следующие компоненты:

– гностический, представленный системой теоретических знаний в области причин возникновения конфликтов, особенностей его развития, специфики поведения и деятельности конфликтующих субъектов с учетом оценки их характерологических свойств;

– регулятивный (конструктивный), включающий умений оказывать влияние на действия конфликтующих сторон, разрешать конфликты на конструктивной основе, владея для этого соответствующими стратегиями и техниками;

– проектировочный, содержащий умения организации проектной, прогнозной деятельности на основе имеющихся теоретических знаний о природе и механизмах развития конфликта с целью его предотвращения на различных стадиях возникающих противоречий;

– рефлексивный, обеспечивающий организацию деятельности с учетом мониторинга собственного поведения, проявления эмоциональных реакций в той или иной ситуации общения;

– нормативный, включающий знание корпоративных норм поведения в деятельности и следование их требованиям.

Принимая данную структуру в качестве достаточно полной, отражающей большинство аспектов проявления конфликтологической компетентности, заметим, что, по нашему мнению, в нее можно добавить (с учетом специфики педагогической деятельности) мотивационный, эмоциональный и нравственный компоненты.

Необходимость введения мотивационного компонента в структуру конфликтологической компетентности предопределяется тем, что успешность любой деятельности возможна в случае осознания субъектом ее социальной и личностной значимости, принятия ее ценностно-смысловых идеалов и наличия устойчивой мотивации на ее осуществление.

Эмоциональный компонент в структуре рассматриваемой компетентности представлен высоким уровнем эмоциональной устойчивости по отношению к различным неблагоприятным факторам среды, уверенностью в правильности избранной траектории профессионального поведения, интернальным локусом контроля и низким уровнем личностной и ситуативной тревожности.

Специфика нравственного компонента связана с необходимостью наличия у педагога нравственной ответственности за процесс и результаты педагогического труда в целом и действия в конкретных педагогических ситуациях, в частности. В данном случае уместна точка зрения А.А. Царана [10, с. 54], которая связана с определением нравственной ответственности через нравственные отношения, рассматриваемые с одной стороны с позиций нормативно заданных полномочий, правил поведения, а с другой – с внутренней нравственной позицией личности, ее готовностью к решению профессиональных проблем с учетом задействования и проявления внутренних нравственных установок.

В заключении отметим, что содержательно-структурное обоснование феномена «конфликтологическая компетентность педагога», представленное в рамках настоящей статьи, может являться теоретической базой для прикладных решений по развитию конфликтологической компетентности педагога в системе педагогического образования и системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Библиографический список

1. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология. – М., 1999. – 81 с.

2. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.

3. *Зеер Э.Ф., Зимняя И.А.* Компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8.

4. *Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В.* Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. – М.: АПКиПРО, 2003. – 101 с.

5. *Курбатов В.И.* Конфликтология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 445 с.

6. *Мокшанцев Р.И.* Конфликтология в социальной работе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 314 с.

7. *Кравец Г.В.* Социально-коммуникативная компетентность как ключевая компетентность в профессиональном становлении психолога // Вестник Бурятского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 60–64.

8. *Кузина А.А.* Воспитание конфликтологической компетентности старшеклассников: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2007. – 21 с.

9. *Хасан Б.И.* Конструктивная психология конфликта. – СПб.: Питер, 2003. – 250 с.

10. *Царан А.А.* Формирование нравственных отношений будущих менеджеров как педагогическое условие их нравственного самоопределения // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 54.

УДК 373.5.016

Осинина Татьяна Николаевна
кандидат психологических наук
Московский государственный областной гуманитарный институт, г. Орехово-Зуево
tatyanaosinina@mail.ru

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос развития способностей обучающихся, который приобретает особое значение при внедрении и реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов. Полученные автором результаты свидетельствуют о том, что большинство педагогов, недостаточно информированы о стандартах нового поколения и испытывают необходимость в повышении своего профессионального уровня. Реализация системно-деятельностного подхода требует существенной перестройки традиционного урока, инновационных преобразований методов, приемов и форм организации обучения. Эти преобразования ориентированы на психологические закономерности запоминания, сохранения, воспроизведения материала и основные положения системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: *образовательный стандарт, способности, процесс обучения, урок.*

В декабре 2005 г. началась разработка нового поколения государственных образовательных стандартов общего образования, в основу которых положены идеи преемственности и инновационности. ФГОС ООО утвержден приказом Министерства образования и науки РФ № 1897 от 17 декабря 2010 г. Вопрос о стандартах сегодня актуален не только для системы образования, но и для общества в целом [3]. Самая большая ответственность за успешную реализацию новых стандартов возлагается на учителя, его профессионализм, уровень педагогической культуры, мотивации к самосовершенствованию и развитию [4, с. 18].

Новые стандарты впервые должны выполнить общественно-стратегическую задачу: выявить и зафиксировать современные запросы в сфере образования со стороны личности, семьи, общества и государства. В стандарте общего образования второго поколения сформулирован ряд принципиальных инновационных идей, связанных со стратегической трактовкой стандарта как важнейшего ресурса социокультурной модернизации российского общества. Образование рассматривается в стандарте в качестве важнейшей социальной деятельности общества, направленной на формирование российской идентичности как неотъемлемого условия укрепления российской государственности. Стандарт представлен как общественный договор между личностью, семьей, обществом и государством [5, с. 9–28].

Методологической основой стандартов второго поколения выступает системно-деятельностный подход, «…который обеспечивает: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся в системе образования; активную учебно-познавательную деятельность обучающихся; построение образовательного процесса с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся…» [11].

Системно-деятельностный подход представляет интеграцию системного и деятельностного подходов. Сущность деятельностного подхода заключается в том, что формирование и развитие психики человека происходит в конкретной деятельности. Задачи системного подхода к изучению человека как субъекта психической деятельности были поставлены Б.Г. Ананьевым [1]. Большую роль в становлении этого подхода сыграла теория функциональных систем П.К. Анохина [2]. Основные принципы системного подхода к изучению психических процессов сформулированы Б.Ф. Ломовым (1970, 1981). Согласно принципу системности, изучаемый предмет рассматривается с точки зрения организованного целого и обладает свойствами, которые невозможно вывести из его фрагментов или частей [6].

Во ФГОС сделан акцент на необходимость развития личностных и профессиональных компетенций, на стимулирование внутренних усилий личности в процессе обучения, воспитания, развития. В связи с этим востребованным становится педагог, способный понять ребенка, взаимодействовать с ним для достижения поставленных целей, выстраивания личной жизненной траектории [7, с. 88]. В процессе внедрения ФГОС основной акцент делается именно на профессиональную позицию учителя, его нацеленность на достижение успеха, веру в способности ребенка, умение организовывать совместную деятельность педагога и обучающегося [7].

Как отмечал Сенека «для корабля, порт назначения которого неизвестен, нет попутного ветра». В новом стандарте конечный результат образовательной деятельности российской школы фиксируется в портрете будущего выпускника [4, с. 19]. Согласно «портрету выпускника основной школы» он должен уметь учиться, осознавать важность образования и самообразования для жизни и деятельности, быть способным применять полученные знания на практике. Данная направленность

© Осинина Т.Н., 2015

нового стандарта ставит перед педагогами задачу формирования новых методических приемов в обучении, способов работы с учебным материалом.

Учитывая постоянные процессы реформирования отечественной системы образования и последние тенденции в этом направлении, связанные с доминированием компетентностного подхода, со всей очевидностью встает проблема развития способностей школьников в процессе обучения. Компетентностный подход нацеливает на формирование УУД обучающихся, которые позволят им самостоятельно решать проблемы, организовывать познавательную деятельность и обеспечивают развитие личности. УУД определяют способность личности учиться, познавать, выстраивать сотрудничество в познании и преобразовании окружающего мира [4, с. 19].

Отличительной особенностью федеральных государственных образовательных стандартов общего образования нового поколения является направленность на обеспечение перехода в образовании от простой трансляции знаний к развитию способностей обучающихся, раскрытию их возможностей, подготовке к жизни в современных условиях. Новые стандарты нацелены на самостоятельное получение знаний, а не на механическую репродукцию усвоенного учебного материала. Очевидно, что реализация новых стандартов требует существенной перестройки процесса обучения в целом, изменения урока, его структуры, требований к результатам, модернизации всей методической системы обучения. Новые требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ представляют собой описание совокупности обязательных компетентностей выпускника образовательной организации, определяемых индивидуальными, семейными, общественными и государственными потребностями, и включают личностные, метапредметные и предметные результаты [5, с. 21].

Под личностными результатами понимается готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок. Под метапредметными результатами понимаются освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности, построение индивидуальной образовательной траектории. Под предметными результатами понимаются освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области [11].

Мы считаем, что при внедрении и реализации новых федеральных государственных образовательных стандартов особое значение приобретает развитие способностей обучающихся на уроке. Способности – это основания деятельности, орудия к осуществлению деятельности [13]. В.Д. Шадриков определяет способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [14, с. 74]. Способности проявляются в процессе реализации функции. Деятельность – это целенаправленная активность, которая без способностей не реализуется.

В структуре учебной деятельности способности выступают как важнейшее условие её эффективности. В учебном процессе именно способность учащихся к самостоятельному реконструктивному воспроизведению материала является показателем высокого уровня усвоения знаний. Степень успешности учебной деятельности в условиях реализации ФГОС напрямую зависит от уровня развития способностей обучающихся, их интеллекта в целом. Именно поэтому необходимым условием повышения качества образования является непрерывное развитие способностей обучающихся обрабатывать материал и регулировать учебно-познавательную деятельность.

Л.В. Черемошкина выделяет следующие способы обработки материала:

1. Группировка – разбиение материала на группы по каким-либо основаниям (смыслу, ассоциациям, законам гештальта и т.д.).

2. Опорные пункты – выделение какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заголовки, вопросы, образы излагаемого в тексте, примеры и т.д.).

3. Мнемический план – совокупность опорных пунктов.

4. Классификация – распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам, разрядам на основе определенных общих признаков.

5. Структурирование – установление взаимного расположения частей, составляющих целое, внутреннего строения запоминаемого.

6. Систематизация – установление определенного порядка в расположении частей целого и связей между ними.

7. Схематизация – изображение или описание чего-либо в основных чертах или упрощенного представления запоминаемой информации.

8. Аналогия – установление сходства, подобия в определенных отношениях предметов, явлений, понятий, в целом различных.

9. Мнемотехнические приемы – совокупность готовых, известных способов запоминания.

10. Перекодирование – вербализация (проговаривание, называние) невербального материала или представление вербального материала в образной форме, а также преобразование информации на основе семантических, фонематических признаков и т.д.

11. Достраивание запоминаемого материала – привнесение в запоминаемое субъектом: использование вербальных посредников, объединение и привнесение чего-либо по ситуативным признакам, распределение по местам (метод локальной привязки или метод мест).

12. Серийная организация материала – установление или построение различных последовательностей: распределение по объему, распределение по времени, упорядочение в пространстве и т.д.

13. Ассоциация – установление связей по сходству, смежности или противоположности запоминаемого с индивидуальным опытом субъекта и т.д. [12].

Грамотная организация произвольного запоминания в процессе обучения, обусловленная не только четкими целями и адекватной мотивацией, но и разнообразными способами обработки материала, приводит к наиболее полному и прочному усвоению учебной информации [13]. В новом стандарте сказано, что метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

«…умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности, развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности; умение самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач; умение соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата; умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения; владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности; умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы…» [11].

В.В. Помазков отмечает, что важнейшим условием эффективного образования в настоящее время, позволяющим развивать способности обучающихся, является способ обогащения образовательной среды. Дидактический подход к обогащению образовательной среды включает, прежде всего, использование системно-деятельностного подхода в образовании. Такой подход, по его мнению, позволяет учитывать индивидуальные особенности ребенка, уровень его интеллектуального развития, способности и образовательные предпочтения [8].

Формирование способов обработки информации – это развитие операционных и регулирующих механизмов способностей, которые, в свою очередь, зависят от специфики обучающих программ. В условиях внедрения новых ФГОС необходимо ввести в систему обучения специальные средства и процедуры, направленные на развитие способностей обрабатывать материал и регулировать мнемическую деятельность. На каждом уроке необходимо учить ребёнка обрабатывать огромный поток информации, учить выделять главное в учебном материале, обнаруживать проблему и находить пути её решения, т.е. формировать универсальные учебные действия.

Цель исследования – изучение вопроса развития способностей обучающихся на уроках в рамках системно-деятельностного подхода. Мы предполагаем, что внедрение федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования предоставляет новые возможности для развития способностей обучающихся на каждом уроке.

С целью изучения профессиональных затруднений педагогов в связи с началом перехода их образовательной организации к работе по новым федеральным государственным образовательным стандартам, а также приемов развития способностей, которыми пользуются учителя, нами была разработана анкета, включающая 22 вопроса. В анкетировании приняли участие педагоги МОУ СОШ №12 с УИОП г. Орехово-Зуево Московской области, которые начали работать по ФГОС ООО с сентября 2014 года.

Многие педагоги, принявшие участие в анкетировании, отмечают, что они недостаточно информированы о стандартах нового поколения и испытывают необходимость в повышении своего профессионального уровня в условиях перехода на ФГОС. На вопрос: «Владеете ли Вы умениями осуществлять системно-деятельностный подход в обучении?» почти все педагоги отвечают утвердительно. Почти все педагоги отмечают, что способны использовать опыт творческой деятельности других педагогов, умеют организовать проектную деятельность обучающихся и предоставлять выбор обучающимся (выбор уровня задания, формы работы и т. д.). Также учителя отмечают, что умеют провести отбор учебного материала с точки зрения наличия в нем элементов развивающего характера, проблемы (противоречий).

Большинство педагогов отмечают, что не испытывают затруднений в организации самостоя-

тельной творческой деятельности обучающихся, с выбором методов обучения, с умением сочетать методы, средства и формы обучения, но иногда испытывают трудности в составлении рабочих программ. Сущность системно-деятельностного подхода правильно определяют все учителя. Только два педагога затрудняются при ответе на этот вопрос.

При переходе на ФГОС ООО учителя подчеркивают важность использования разнообразных форм, методов, приемов обучения, повышающих степень активности учащихся в учебном процессе, создания на уроке атмосферы сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта, использования ситуаций проблемного характера, эвристических задач. Необходимо учить детей определять границы своих знаний, видеть проблему и ставить проблемные вопросы; создавать условия для выстраивания учеником индивидуальной траектории изучения предмета; обучать детей осуществлять рефлексивное действие; стремиться оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощрять и поддерживать даже минимальные достижения.

Большинство педагогов уделяют внимание развитию способностей обучающихся на уроках в условиях перехода на ФГОС ООО. Среди приемов развития способностей, которые используются на уроках, можно выделить следующие: дифференцированный подход в обучении, использование игровых технологий, творческой, исследовательской деятельности. Перечисляя конкретные профессиональные затруднения, которые испытывают педагоги при введении и реализации новых ФГОС, следует обратить внимание на следующие: постановка целей урока, отсутствие критериев оценки результатов обучения, сложность привыкания к новому, дополнительная нагрузка и увеличение объемов работы, недостаточная информированность учителей о новых стандартах, а также родителей об особенностях организации работы по новым стандартам, недостаточная степень технической поддержки при проведении уроков в рамках ФГОС. Для преодоления педагогических затруднений при подготовке и проведении уроков учителя отмечают необходимость посещения уроков опытных педагогов, обучающих семинаров, получение консультационной и методической помощи, научной и информационной поддержки.

Для успешной работы в условиях ФГОС ООО учителям необходимо достойное методическое и материально-техническое обеспечение, прохождение курсов повышения квалификации, посещение уроков других педагогов, проводимых по новым стандартам.

М.М. Поташник и М.В. Левит, перечисляя причины выявленных затруднений педагогов в освоении ФГОС, отмечают следующие: сложность текста стандартов, отсутствие разъяснительного терминологического аппарата, недостаточная помощь вузовских кафедр, лабораторий научно-исследовательских институтов, нехватка учебников, написанных в соответствии с требованиями ФГОС, недостаточное финансирование школ [10]. Несмотря на перечисленные трудности, авторы говорят о достоинствах введения новых ФГОС: новые стандарты систематизировали опыт и труды известных психологов, теоретиков и практиков управления образованием, указывающих на взаимодействие предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, воспитания и развития. ФГОС законодательно закрепили обязательность для каждого педагога взаимосвязь предметных, метапредметных и личностных результатов ставить перед собой как главную цель. М.М. Поташник и М.В. Левит отмечают, что прежде чем начать помогать себе в устранении трудностей действительно объективных и сложных, необходимо снять психологический груз неприятия новых стандартов, чтобы можно было заниматься делом по существу, а не удовлетворяться эмоциями [9].

Таким образом, реализация системно-деятельностного подхода требует существенной перестройки традиционного урока, используемого в массовой практике, его инновационных преобразований не столько в части содержания, сколько в направлении модернизации методов, приемов и форм организации обучения. Эти преобразования ориентированы на психологические закономерности усвоения материала, определяющие требования к организации учебной деятельности, и основные положения системно-деятельностного подхода. Работа ученика с учетом зоны ближайшего развития способствует развитию самоконтроля, саморегуляции и навыков планирования собственной деятельности в условиях контроля и помощи со стороны учителя.

Рациональное построение и грамотное проведение уроков, использование различных форм организации учебной деятельности на уроке, методов и средств обучения является важным условием осуществления системно-деятельностного подхода, обеспечивает повышение эффективности достижения обучающимися как предметных, так и личностных и метапредметных результатов. Системно-деятельностный подход в обучении отводит ученику роль не объекта, а субъекта учебного процесса и способствует формированию ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных компетенций.

В соответствии с требованиями ФГОС существенным отличием «новых» уроков от традиционных уроков является смещение акцента с результативной стороны учения на процессуальную, которая способствует развитию интеллекта каждого школьника. Основной акцент при организации и проведении уроков в современной школе необходимо уделять именно развитию способностей об-

учающихся [8]. Проведение традиционных уроков приводит к формированию личности, способной к исполнительской деятельности. Системно-деятельностный урок формирует личность, способную к самостоятельной творческой деятельности.

Библиографический список

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

2. *Анохин П.К.* Философские аспекты теории функциональной системы // Избранные труды. – М.: Наука, 1978.

3. *Водянский А.Н.* Стандарты общего образования: стратегия и тактика нововведений // Народное образование. – 2009. – № 7. – 2009. – С. 30–33.

4. *Кондаков А.М.* Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 18–23.

5. *Кондаков А.М., Кузнецов А.А.* О Федеральном государственном образовательном стандарте: доклад Российской академии образования // Педагогика. – 2008. – №10. – С. 9–28.

6. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984.

7. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения // под ред. И.А. Стеценко. – Ростов н/Д, 2014.

8. *Помазков В.В.* Проектирование современного урока с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов // Вестник МГОУ. – 2013. – № 2. – С. 48–52.

9. *Поташник М.М., Левит М.В.* Как помочь учителю в освоении ФГОС. – М.: Педагогическое общество России, 2014. – 320 с.

10. *Поташник М.М., Левит М.В.* Затруднения учителей при освоении новых стандартов // Народное образование. – 2014. – № 6. – С. 119–124.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом МО и науки РФ № 1897 от 17 декабря 2010 г.).

12. *Черемошкина Л.В.* Психология памяти. – М.: Аспект Пресс, 2009.

13. *Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н.* Память: закономерности воспроизведения учебного материала. – М.: Прометей, 2012. – 208 с.

14. *Шадриков В.Д.* Ментальное развитие человека. – М.: Аспект Пресс, 2007.

УДК 373.3

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

ОСНОВНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОР АДАПТАЦИИ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

В статье рассматриваются основные проблемы формирования жизненных компетенций у детей младшего школьного возраста и их взаимосвязь с процессами, влияющими на успешную адаптацию к окружающему миру. Предлагается рассматривать жизненные компетенции как готовность и способность индивида эффективно действовать в конкретной ситуации повседневности, овладение первоначальными представлениями о социальной действительности, правах и обязанностях, способах их реализации на практике

Ключевые слова: *адаптация, адаптационные способности, компетенции, жизненные компетенции, младший школьный возраст, начальная школа, окружающий мир.*

Происходящие изменения в различных областях жизни показывают, что в современных реалиях образованность человека характеризуется его способностью и готовностью к самостоятельному решению проблем, самовоспитанию, саморазвитию, самообучению на протяжении всей жизни. В современном Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования отражено, что у детей младшего школьного возраста необходимо формировать не только академические знания, направленные на умения, навыки и непосредственно знания, но и жизненные компетенции, связанные с формированием целостного, социально ориентированного взгляда на окружающую действительность, начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире.

Феномен «компетенция» (синоним понятия – «умения») во-первых, определяется как освоенная человеком способность выполнения действий, обеспечиваемых совокупностью приобретенных знаний и навыков; во-вторых, рассматривается как сложные структурные образования личности, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные ее качества, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания; в-третьих – качество, формирование которого является конечной целью образовательного процесса, его завершением [5, с. 80].

Владение необходимыми жизненными компетенциями, обеспечивающими успешное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, способность, выстраивать свои отношения, с ближайшим

© Смолонская А.Н., 2015

социальным окружением чрезвычайно важны для ребенка, их формирование должно проходить в наиболее сензитивные периоды развития [7, с. 58].

Согласно исследованиям А.В. Хуторского, введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, когда дети могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций [9].

Когнитивная составляющая социальной компетентности человека, обеспечивает сознательное усвоение им образцов социального поведения (В.М. Басова), аффективная – их присвоение через непосредственные переживания и рефлексию, а в свою очередь, поведенческая представляет собой опыт распоряжения ими в имитируемой, а затем и в реальной ситуации повседневности. В связи с чем, высокий уровень личной компетентности обеспечивается именно сочетанием данных элементов, их взаимообусловленным развитием.

Кроме того, социальная компетентность отражает отношения в системе «человек-человек», «человек-группа», «человек-общество», «человек-мир» и является конгломератом знаний, умений и действий, ориентированных на среду обитания и ситуации повседневности. Содержание включает информированность о социальной жизни, готовность вести диалог с другими людьми, способность принимать решения в соответствии с определенными нормативными требованиями конкретного социума, наличие первичных способов жизнедеятельности [1, с. 33].

Полагаем, что жизненные компетенции охватывают то самое важное, что касается жизни человека в целом и на определенном возрастном этапе. Их можно рассматривать как готовность и способность индивида эффективно действовать в конкретной ситуации повседневности, овладение первоначальными представлениями о социальной действительности, правах и обязанностях, способах их реализации на практике.

Структура жизненных компетенций включает в себя жизненные ценности, социально-бытовые ориентации, личностную позицию, навыки успешного жизнеустройства и взаимодействия с другими людьми, знание и понимание значений окружающих вещей, умение ими пользоваться.

В то же время, адаптационные способности человека зависят от психологических особенностей личности. Именно эти особенности определяют возможности адекватного регулирования физиологических состояний. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность того, что организм человека сохранит нормальную работоспособность и высокую эффективность деятельности при воздействии психогенных факторов внешней среды (А.Г. Маклаков, 2001).

Через оценку уровня развития психологических характеристик адаптационные способности человека поддаются оценке, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и самого процесса адаптации. Чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации человека и тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым он может приспособиться. Данные психологические особенности человека составляют его личностный адаптационный потенциал, в который, включаются следующие характеристики: нервно-психическая устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценка личности, являющаяся ядром саморегуляции и определяющая степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, обусловливающее чувство собственной значимости для окружающих; уровень конфликтности личности, опыт социального общения. Все перечисленные характеристики исследователь считает значимыми при оценке и прогнозе успешности адаптации к трудным и экстремальным ситуациям, а также при оценке скорости восстановления психического равновесия [3].

Перечислим основные функции компетенций, которые выделены А.В. Хуторским на основании изучения их роли и места в процессе обучения младших школьников: 1) отражать социальную востребованность на молодых граждан, подготовленных к участию в повседневной жизни; 2) быть условием реализации личностных смыслов ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования; 3) задавать реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности; 4) задавать опыт предметной деятельности ученика, необходимый для формирования у него способности и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности; 5) соединять теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач; 6) представлять собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся и служить средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля.

Кроме того, исследователь полагает что, для того чтобы перейти к обучению, необходимо задать компетенции в деятельностной форме, определяющей суть соответствующего метода обучения.

Социокультурные компетенции:

– владеть знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей; уметь действовать в каждодневных ситуациях семейно-бытовой сферы;

– определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, государстве; владеть культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности; владеть эффективными способами организации свободного времени;

– иметь представление о системах социальных норм и ценностей в России и других странах; иметь осознанный опыт жизни в многонациональном, многокультурном, многоконфессиональном обществе;

– действовать в сфере трудовых отношений в соответствии с личной и общественной пользой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений;

– владеть элементами художественно-творческих компетенций читателя, слушателя, исполнителя, зрителя, юного художника, писателя, ремесленника и др.

Коммуникативные компетенции:

– уметь представить себя устно и письменно;

– уметь представлять свой класс, школу, страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур;

– владеть способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; выступать с устным сообщением, уметь задать вопрос, корректно вести учебный диалог;

– владеть разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями;

– владеть способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения; умениями искать и находить компромиссы;

– иметь позитивные навыки общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе, основанные на знании исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп [8].

С точки зрения Л. Мязиной, формирование жизненных компетенций, обучение жизненно важным навыкам, необходимо, по следующим причинам. Социально-психологическое здоровье обеспечивает адаптивность личности к социальной среде, является основой ее эмоциональной стабильности, восприимчивости к социальному опыту и знаниям адекватного поведения. Различного рода проблемы могут возникнуть на фоне неадекватного поведения, причиной которого часто служит отсутствие знаний о нормах и правилах, а также навыков социального поведения. В подобной ситуации ребенок не может успешно преодолевать жизненные трудности и связанные с ними стрессы. Исследователь считает, что важно наладить адекватные межличностные взаимоотношения учащихся в коллективе, повысить их коммуникабельность, укрепить уважение к окружающим и чувство собственного достоинства, скорректировать собственное поведение [4, с. 3435].

Заметим, что жизненный опыт ребенка складывается в соответствии с механизмом апперцепции, что означает обусловленность восприятия прошлыми знаниями, интересами, привычками, всем содержанием психической жизни человека. В связи с этим, работая с детьми, необходимо быть внимательным к истории и внутренней жизни, обращаться к самым первым контактам с окружающим миром, то есть они, неизбежно предопределяют все последующее развитие и восприятие более сложных и глубоких пластов культуры. Субъективный опыт начинает формироваться в семье – важнейшем институте воспитания [2, с. 56].

В ходе рассмотрения концепта социальной реальности Н.Б. Отрешко, определяет социальную действительность как картину мира, сформированную в рамках повседневности, объединенная общей рамкой значений и смыслов обыденного сознания конкретного социо-исторического пространства [6, с. 186].

В этой связи возможно использование воспитывающих жизненных ситуаций, в которых педагогический эффект заключается в воспитании и развитии ребенка. Ценность данного подхода заключается в том, что жизненная ситуация как форма совместной деятельности педагога и детей предполагает в ходе общения совместное решение поставленных задач, где дети разрешают конкретную проблему, а педагог направляет их действия, помогает им приобрести новый опыт, активизирует самостоятельность.

Разновидностью жизненной ситуации является этическая беседа педагога и детей, направленная на выявление социального опыта последних, исправление ошибочных суждений, вырабатывает у детей взгляды, помогает им разобраться в ситуации, оценить свое поведение, пробуждает этические чувства. Вопросы к детям в ходе беседы носят проблемный характер и оставляют простор для творчества ребенка.

Материалами и приемами проблематизации в данном случае могут являться коллизии (остро переживаемые противоречия, построенные на столкновении разных взглядов, интересов, моделей поведения); незавершенный рассказ (поучительная история, в которой повествуется о поведении людей в различных ситуациях. В них нет прямого поучения, однако присутствует эмоциональная окраска, разное отношение к происходящему героев и обоснование собственной позиции); импровизация (действие с опорой на имеющийся опыт без предварительного обдумывания) с последующим обсуждением; сюжетно-ролевые игры.

Важным элементом в процессе формирования жизненных компетенций и приобщения к социальной действительности является информирование, которое рассматривается, как дозированное сообщение о различных сторонах социальной действи-

тельности, фактах, необходимых для успешной ориентации в повседневности, принятия решений в жизненных ситуациях. Эти сведения выполняют функции объяснения и служат для передачи социального опыта.

Методами и приемами, которые используются в этом случае, становятся: разъяснение (обращение к разумному началу, создание условий для осмысления жизненной ситуации); инструктаж (пояснение правил и принципов поведения в конкретной ситуации, разрешений и пояснений, демонстрация действий); объяснение (точное и четкое формулирование требуемых задач, сути проблемы с использованием приемов сравнения, сопоставления, привлечения аналогий, приведения примеров); самостоятельного наблюдения за определенными процессами, протекающими вокруг (в семье, в доме, во дворе, на улице, у друзей и т.п.).

В младшем школьном возрасте, формирование и развитие умения понимать настроение и различные эмоциональные состояния близких взрослых и детей, умение выражать сочувствие; осознание и адекватное реагирование на доброжелательное и недоброжелательное отношение со стороны окружающих; эмоционально-положительное общение со сверстниками на основе бесконфликтных форм взаимодействия; умение доброжелательно взаимодействовать в процессе совместной деятельности) являются одними из показателей сформированности жизненных компетенций на коммуникативном и социальном уровне, что в свою очередь, минимизирует риски неуспешного процесса адаптации к социальной действительности.

Таким образом, формирование жизненных компетенций у детей является значимым фактором адаптации к социальной действительности, что обусловлено потребностью в самоутверждении, самоопределении, самореализации; включает формирование и развитие социально-значимых качеств личности, способствующих общению, развитию социальных умений и навыков, усвоению социальных ролей, приобретению умений в области межличностных отношений, что предопределяет будущий успех или неудачу в жизненных ситуациях. Процесс формирования жизненных компетенций у детей захватывает когнитивную, мотивационную, экзистенциальную и действенно-практическую сферы.

Библиографический список

1. *Басова В.М.* Теория и практика формирования социальной компетентности личности. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 188 с.

2. *Воробьева К.Н.* Развитие антропологического подхода в педагогике семейного воспитания во второй половине XIX – начале XX вв.: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 178 с.

3. *Маклаков А.Г.* Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. Т. 22. № 1. – С. 16–24.

4. *Мязина Л.* Обучение младших подростков жизненно важным навыкам // Учитель. – 2008. – № 5. – С. 34–35.

5. *Новиков А.М.* Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

6. *Отрешко Н.Б.* Определение концепта «социальная реальность» в социальной науке и социальной теории: от моно- к метадисциплинарному подходу // Вопросы социальной теории: Научный альманах. – 2008. – Т. II. Вып. 1 (2). – 500 с.

7. *Смолонская А.Н., Смолонский С.И.* Проблема преемственности формирования жизненных компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. – Т. 20. – № 1. – С. 58–60.

8. *Хуторской А.В.* Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm

9. *Хуторской А.В.* Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 373.5.016 : 811.161.1

Богданова Елена Святославовна
кандидат педагогических наук, доцент
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина
helensim@mail.ru, e.simakova@rsu.edu.ru

МОТИВАЦИЯ ЮНОШЕСКОГО ЧТЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

В статье рассматривается проблема снижения мотивация к чтению в среде старшеклассников и в качестве основной причины снижения интереса к читательской деятельности называется трудность самого процесса чтения. Автор анализирует предложенные исследователями пути решения данной проблемы, заключающиеся в применении приёмов работы с художественным текстом, основанных на воссоздающем воображении, и описывает собственный опыт.

Ключевые слова: читательская деятельность, художественный текст, мотивация чтения, трудность чтения, приёмы работы над художественным текстом на основе воссоздающего воображения.

В принятой в 2006 г. Национальной программе поддержки и развития чтения указаны основные показатели снижения уровня культуры чтения в России: это и возрастание числа абсолютно не читающих взрослых людей, и утрата традиции семейного чтения, и невостребованность фондов публичных библиотек, и, что главное, недостаточное осмысление проблем читательской культуры на уровне государственной политики. Однако требования современности таковы, что быть грамотным и культурным без способности к чтению нельзя, поэтому «мало научить ребенка «читать» в значении «декодировать текст», необходимо, чтобы он хотел читать, чтобы стал читать много, чтобы постепенно читал все более сложные литературные формы и информационные тексты, чтобы росла его читательская культура, чтобы он становился человеком читающим, читающей личностью» [6, с. 67].

В связи с актуальностью проблемы снижения культуры чтения в 2014–2015 гг. МБОУ «Информационно-диагностический (методический) центр г. Рязани» и Рязанским государственным университетом имени С.А. Есенина был проведён мониторинг читательской активности и предпочтений в чтении учащихся IX–XI классов средних школ г. Рязани. В исследовании приняли участие 3114 школьников: IX класс – 40,0%; X – 32,1%; XI – 27,9% (более подробно результаты исследования представлены в статье [5]).

Отношение старшеклассников к чтению художественной литературы, проявленное ими при ответе на вопрос «Любите ли вы читать художественные книги?», представлено в таблице 1.

Как видно из представленных в таблице 1 данных, стойкое положительное отношение к художественной книге выразило 40% опрошенных (строки 6, 7), отрицательное или индифферентное – 44,7% (строки 1–5).

Известно, что любая деятельность, в том числе и читательская, будет осуществляться тогда, когда есть устойчивый мотив. Выяснилось, что основными ***мотивами чтения*** старшеклассников являются: получение удовольствия, проведение досуга (41,2%), обогащение собственной речи (33,4%), развитие интеллектуальной сферы (29,5%), познание нового (24,7%), осознание того, что прочитанное может стать предметом обсуждения с другими (16,5%). Вместе с тем многие учащиеся отметили, что чтение мотивировано внешним принудительным стимулом: задание учителя (31,9%) и родителей (6,2%), подготовка к ГИА и ЕГЭ (26,7%). Малое число респондентов осознаёт, что чтение – это приобщение к отечественной и мировой культуре (14,0%) и диалог с автором (9,4%). Таким образом, читательская деятельность у большинства учащихся не обусловлена интеллектуально-познавательным мотивом и коммуникативной потребностью, а текст не воспринимается школьниками как средство общения с автором.

Обратимся к анализу ответов на вопрос о ***причинах снижения интереса к чтению*** в среде молодёжи. Начнём с того, что 5,5% учащихся не согласны с тем, что современные старшекласс-

Таблица 1

Отношение учащихся старших классов к чтению художественных книг

№	Любите ли Вы читать художественную литературу?	Ответ (%)
1	нет	4,4
2	читаю только то, что задают	14,8
3	не очень, но читаю	13,4
4	читаю только учебники	1,6
5	читаю, но с небольшим интересом и при возможности займусь другим	10,5
6	обожаю читать	10,5
7	люблю	29,2
8	люблю, но предпочту нехудожественные книги	13,7
9	другое	2,0

© Богданова Е.С., 2015

ники мало читают, остальные же видят главной причиной падения интереса к книге развитие новых технологий (Интернет, телефон) и стремление молодёжи занимать свободное время общением с техникой, компьютерными играми (43,2%). Кроме того, выделяется такой фактор, как общение в соцсетях, которому многие школьники уделяют всё свободное время (14,8%). По мнению 17,8% испытуемых, у старшеклассников не остаётся времени на чтение, поскольку они большую часть дня проводят в подготовке к ЕГЭ и ГИА и выполнении домашних заданий. Определённое количество школьников считают целесообразным тратить свободное время на другие занятия (спорт, музыка и т.д.) и указывают, что молодёжь не читает, так как у неё другие интересы (13,8%). 6,5 процентов в качестве причины называет лень и скуку. 2,2% предпочитают гулять и общаться с друзьями в компаниях. 9,2% в качестве основной причины снижения интереса к чтению указывают изменение ценностей, деградацию общества. Ещё 2,7% говорят, что многие молодые люди считают чтение занятием немодным и что литература устарела (1,4%), а на смену книге пришли иные, более современные источники информации (4,2%). 6% учащихся предпочитают просмотр кинофильмов, в том числе и снятых по мотивам произведений литературы. Незначительное количество опрошенных считает, что можно прочитать краткое содержание и не тратить время на всё произведение. 2% не видят личностно значимого смысла в чтении, думают, что результаты чтения не пригодятся в будущем. Ряд учащихся склонны видеть причины в отсутствии государственной политики в области пропаганды чтения, целенаправленного воздействия на школьников со стороны родителей и учителей, в некачественной программе по литературе (5,0%). Кроме названных, упоминались и такие причины, как перенасыщенность информацией, влияние асоциальной среды (алкоголь, наркотики), отсутствие хорошей литературы, соответствующей возрасту, современной, актуальной для подростка XXI века.

Данное анкетирование позволяет выявить мнение молодёжной аудитории относительно причин снижения читательской активности молодёжи. Согласившись с тем, что сегодня, действительно, конкуренцию чтению составляют другие формы проведения досуга и удовлетворения интеллектуально-познавательных потребностей юношества, отметим значение факторов, которые, как видно из данных опроса, недооценивают молодые люди. Это, во-первых, сложность самого процесса восприятия и интерпретации текста художественного произведения. Она связана с тем, что понимание текстовой информации есть синтез имплицитно и эксплицитно представленных в тексте смысловых блоков и внетекстовой информации, то есть знаний энциклопедического характера, накопленных читателем. Такое чтение позволяет заполнить смысловые скважины, имеющиеся в любом художественном тексте.

Узость энциклопедических знаний не позволяет юному читателю заполнить смысловые скважины текста, осознать его хронотоп, включить описываемые события в социально-культурный контекст. В результате такого восприятия появляется так называемое эпифеноменальное понимание – одна из превращённых форм понимания, когда рефлексивная деятельность активизируется только при выходе к результату, отсутствует понимание собственных затруднений при чтении и в ходе чтения не появляется желание устранить непонимание, а «средства художественной формы ошибочно воспринимаются как «избыточные» [1]. Эпифеноменальное понимание препятствует главному – реципиент не может обобщить всю текстовую информацию, не воспринимает текст как целостный объект, где все элементы формы обусловлены замыслом автора и его эстетической задачей, и, как следствие, не осуществляется или искажается процесс смыслоформулирования. Кроме того, процесс смыслового восприятия художественного текста осложняется присущей ему развёрнутой метафоричностью, имплицитностью. На наш взгляд, именно неумение преодолеть сложность чтения и является первейшим фактором, снижающим мотивацию к читательской деятельности.

Данные нашего исследования отчётливо показывают, что чтение в юношеской среде не стимулируется личностной мотивацией, а сложность процесса понимания художественного текста, неполноценное осознание этой сложности самими школьниками (а отчасти и учителями) и тенденции, наблюдаемые в обществе в целом и в жизни представителей данной возрастной категории, отягощают и без того непростую ситуацию в сфере приобщения подростков к чтению и культурно-историческому опыту. В сложившейся ситуации перед педагогами стоит важная задача формирования устойчивой личностной мотивации к чтению.

В условиях новой образовательной парадигмы меняется миссия педагога: из дающего знания и оказывающего педагогическое воздействие он превращается в партнёра, идущего с учеником к одной цели (в нашем случае – к постижению культуры через чтение), причём «на первый план выходит роль учителя как организатора и координатора учебно-познавательной деятельности детей, не забывающего также о развитии мотивации и рефлексивной позиции учащихся в учебном процессе» [4, с. 48].

По мнению И.И. Тихомировой [7], такой источник читательской активности, как необходимость в познании, вызванная задачами, поставленными школой (например, подготовка рефератов, сообщений, сочинения в КИМах ЕГЭ), или целью

формирования собственного кругозора и эрудиции, получение элитного образования, относятся к сугубо прагматическим и не основывается на ценностях самого ребёнка, а следовательно, является нейтральным для его системы нравственных ориентиров. Не являются устойчивыми и надёжными стимулами, по мнению И.И. Тихомировой, и мода на чтение или участие в деятельности на основе чтения: играх, викторинах, конкурсах. Безусловно, идея автора относительно того, что самым сильным стимулом читательской активности является катарсис, вызываемый эмоциональным потрясением тогда, когда «у читателя появляется чувство личной сопричастности с тем, что происходит в произведении» [7, с. 130–131], заслуживает признания. Однако очевидно, что самостоятельно испытать чувство сопричастности с текстовой реальностью школьник может далеко не всегда. Поэтому именно от педагога зависит, перейдёт ли потребность в чтении, вызванная внешним стимулом, в устойчивую внутреннюю мотивацию.

Ответ на вопрос о том, какие методические ресурсы должен использовать учитель, на наш взгляд, лежит в сфере осмысления идей Г.Г. Граник и Н.А. Борисенко о роли воссоздающего воображения в процессе чтения художественного текста [2]. Под воссоздающим воображением учёные понимают вид управляемого воображения, направленного «на создание образов, соответствующих словесному описанию, карте, схеме, чертежу» [2, с. 4]. Оно позволяет мысленно «видеть» и «слышать» всё то, о чём читает реципиент. И перед учителем стоит непростая задача – добиться того, чтобы школьники при чтении воспроизводили, как на экране, картины, соответствующие адекватному восприятию текстовые образы. Авторы предлагают при чтении художественного текста, в котором встречаются слуховые, зрительные и другие образы, выполнять упражнение «Включи воображение», т.е. побуждать детей к представлению на «мысленном экране» событий и картин текста. По сути, сходную идею выдвигает Л.А. Мосунова [3, с. 131], говоря об эффективности для смыслового восприятия текста приёма «иконического реконструирования», который основывается на конструировании ментальных образов, возникающих при чтении текста и необходимых для производства собственных смыслов. Одним из путей реализации метода иконического реконстуирования, по Л.А. Мосуновой, является перевод текста в конкретные читательские представления, которые открываются внутреннему взору: картины, мизансцены, кадры. Итогом этой работы должны стать вербализация ментальных картин в форме словесного рисования либо письменной творческой работы.

Мы глубоко уверены в том, что путь, определённый в рамках обоих указанных выше исследований, весьма эффективен, ибо отражение текстовых образов или картин в сознании учащихся погружает их в мир текста, способствует запоминанию, укрепляет представление о деталях, учит вычленять узловые места, видеть связи внутри текста. Использование данного приёма в определённой мере снимает трудность прочтения – тот главный барьер, который препятствует приобщению ребёнка к книге и чтению, снижает мотивацию читательской деятельности. И этот вывод подтверждает наш многолетний опыт. Приведём лишь один пример, связанный с чтением стихотворения «Зинка» Ю. Друниной в ходе подготовки к написанию сочинения в формате ЕГЭ по русскому языку. Работа над стихотворением включала не просто чтение, а знакомство с некоторыми биографическими сведениями автора и героини – Зинаиды Самсоновой, рисование словесных картин (разговор двух девушек во время краткой передышки – на мёрзлой земле, под одной общей шинелью; вид старого деревенского дома, в котором мать ждёт свою дочку с фронта; девушка, склонившаяся над письмом, в котором она должна сообщить трагическую весть, и др.), осмысление эмоциональной составляющей стихотворения и представление на основе воображения своего личного участия в ситуации. Отвечая на вопрос: «Что больше всего задело твои чувства, когда читали стихотворение?», школьники говорили, что это и осознание сложности военного быта, и неугасимый оптимизм и стойкость девушек-фронтовичек, и огромная моральная ответственность, и тяжесть обязанности сообщить близким о гибели солдата, и философские рассуждения об эфемерности жизни человека. Надо отметить, что коллективная работа над стихотворением вызвала заметный эмоциональный отклик у учащихся, и, как результат, в их работах творческого характера стали встречаться рассуждения на основе не только данного стихотворения, но и иных произведений Ю. Друниной, а некоторые учащиеся назвали произведение и автора в числе любимых.

Анализируя эту ситуацию, мы пришли и к выводу о том, что воссоздающее воображение – это, действительно, одна из основ текстовоспринимающей деятельности, однако оно не появляется самопроизвольно у всех детей или подростков, а активно возникает и развивается тогда, когда в классе создаётся особая атмосфера сотворчества и эмоционального накала. Это возможно, если педагог умело модерирует процесс обсуждения текста – дискуссию на основе прочитанного.

Методическая ценность дискуссии в том, что она позволяет активизировать речевую ситуацию на уроке, интегрировать знания учащихся из разных областей, учит ясно мыслить, критически воспринимать информацию, выделять в ней главное и находить аргументы для ее подтверждения и обоснования своей позиции. Главное, что, когда гово-

рят все, каждый «заражается» этой активностью и тоже хочет высказаться. Как правило, участвующий в дискуссии на основе прочитанного текста школьник начинает испытывать познавательный интерес, объектом которого будет как сам текст, так и личность автора. У школьника-читателя формируются устойчивые мотивы чтения и интерпретации текстов, а, следовательно, повышается познавательная активность. Тестовая деятельность становится более интенсивной и продуктивной. Меняется отношение к тексту как источнику общественного опыта и текстовой деятельности. После работы над текстом, который представляет собой отрывок художественного произведения, у многих школьников появляется интерес ко всему произведению, формируются умения, необходимые для полноценной читательской деятельности, например, умение осознавать замысел автора, соотносить текстовую информацию со своим опытом и др. Сказанное позволяет нам вслед за Н.Н. Сметанниковой [6] отнести чтение с обсуждением к одной из эффективных стратегий читательской деятельности.

Если дискуссия организуется на материале художественного текста, то предметом обсуждения могут стать: идейно-содержательная сторона текста и проблема, поднимаемая автором; личность автора, создавшего текст; истоки авторского вдохновения и мотивы, побудившие к созданию текста; интерпретация текста и варианты читательской проекции текста; роль языковых средств, использованных автором в тексте; соцокультурный фон произведения; роль детали в тексте и др. Как видно, в форме дискуссии проводится анализ текста, интегрирующий элементы филологического, лингвистического и др. анализа. Такая дискуссия может стать весьма продуктивной формой подготовки к созданию собственного текста на основе прочитанного (встречного, вторичного).

Приведём пример организации групповой дискуссии на основе художественного текста.

Цель – сформировать умение анализировать текстовую информацию (выделять элементы высказывания: отдельные факты, сведения, микротемы); понимать замысел автора (определять тему, основную мысль, проблему текста); воспринимать текст как средство общения с автором и создавать свой текст на основе авторского (осознавать тему и основную мысль собственного высказывания, намечать ход развития мысли); воспитывать способность к эмпатии.

Дидактический материал – стихотворение в прозе И.С. Тургенева «Чья вина?»

Методы работы – групповая дискуссия.

Оборудование – раздаточные материалы для учащихся, репродукции картин «Бабушкин сад» В. Поленова, «Старость и молодость» Дж. Гилберта, «Неравный брак» В. Пукирева, иллюстрация А.М. Куркина к «Сказке о мертвой царевне и о семи богатырях».

После прочтения стихотворения в прозе И.С. Тургенева «Чья вина?» учащимся предлагается ответить на ряд вопросов, среди которых есть проблемные:

1) Опишите ситуацию, показанную автором, в объёме 1 предложения.

2) Какая из четырёх представленных репродукций наиболее точно отражает настроение текста?

3) Каковы чувства героя? Героини? Как меняется их психическое состояние?

4) Можете ли вы оправдать поступок героя?

5) Что он говорит и о чём думает?

6) Сочувствуете ли вы кому-либо из героев? К кому вы могли бы отнестись со снисхождением?

7) Что бы вы сказали герою, если бы могли это сделать глаза в глаза?

8) А что бы вы написали ему, если было бы возможно лишь виртуальное общение?

9) Как бы вы могли сформулировать проблему, которую иллюстрировал автор?

10) Какие аргументы вы привели бы для доказательства собственной позиции?

11) Каков, по-вашему, замысел автора?

12) Какие языковые средства помогли автору реализовать его замысел?

13) Вспомните героев мировой литературы, которые ставили в вину другому молодость.

Далее группам целесообразно предложить проанализировать использование частей речи в тексте: 3 группы соответственно получают по 1 части речи (глаголы, имена существительные, имена прилагательные). Задача – выписать из текста слова, относящиеся к данной части речи, и определить, какую смысловую нагрузку и какой эмоциональный фон придают эти слова тексту. Следующее задание – найти в тексте слова-антонимы и определить их роль в тексте, а также выявить роль антитезы в тексте.

По завершении дискуссии учитель побуждает детей к рефлексивной деятельности путем ответа на вопрос: что нового возникло понимании текста после проделанной работы?

Для активизации речевой деятельности школьников можно предложить им вести обсуждение с позиции групповых ролей, которые распределяются в процессе жеребьёвки (к примеру, это могут быть роли «Юность», «Зрелость», «Старость» или «Оптимизм», «Пессимизм»). Другим приёмом активизации может служить включение соревновательного эффекта, когда для оценки участия в дискуссии выбираются эксперты, определяются критерии оценки работы групп и выявляется победитель.

Завершает работу над текстом стихотворения написание сочинения-рассуждения. В задании к сочинению предлагается сформулировать проблему

текста, описать своё видение ситуации, привести пример обращения других авторов к данной проблеме. Хочется отметить, что участие в дискуссии снимает барьер пишущего, когда отбор информации для будущего текста представляет сложность («А что писать?»).

Конечно, участие в различных формах работы на основе прочитанного, стремление не остаться в стороне или даже выиграть в дискуссии или конкурсе – это внешние стимулы читательской деятельности, но, как показывает наш опыт, именно в ходе коллективной или групповой работы часто пробуждается воссоздающее воображение. Более того, может возникать состояние, близкое к катарсису, формируется эмоциональный интеллект школьника, которые и порождают личностную устойчивую мотивацию к чтению, ведь человек при этом становится частью особой читательской среды, а это как раз то, что формирует личность.

Библиографический список

1. *Богин Г.И.* Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/bogin_obretenie/00.aspx. (Дата обращения 10.09.2015).

2. *Граник Г.Г., Бондаренко Н.А.* Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2006. – № 6. – С. 3–10.

3. *Мосунова Л.А.* Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов: Дис. … д-ра психол. наук. – М., 2006. – 291 с.

4. *Пашков А.Г.* Миссия учителя в контексте модернизации системы российского образования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1. – С. 48–52.

5. *Симакова Е.С.* Художественный текст глазами старшего школьника // Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 80–85.

6. *Сметанникова Н.Н.* Воспитание читателя в культуросозидающей модели образования // Поддержка и развитие чтения в библиотечном пространстве России: Сб. науч.-практ. работ / сост. В.Я. Аскарова. – М.: МЦБС, 2007. – С. 65–75.

7. *Тихомирова И.И.* Мотивация чтения: стимулы, мотивы, потребности // Психология детского чтения от А до Я: метод. словарь-справочник для библиотекарей. – М., 2004. – С. 122–134.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6 ; 159.923

Козлов Владимир Васильевич
доктор психологических наук, профессор
Лазарева Юлия Николаевна
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
kozlov@zi-kozlov.ru, julia_arka@mail.ru

АНАЛИЗ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ИНТЕНСИВНЫХ ПСИХОТЕХНИЧЕСКИХ ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

В статье анализируются сопоставительные оценки личностных характеристик испытуемых «до» и «после» проведения стандартной программы семидневного тренингового марафона с использованием интенсивных интегративных психотехнологий. База данных включала применение 6 многошкальных методик, более 100 отдельных психодиагностических показателей. Обнаружено, что в итоговой оценке изменений на первое место выходят показатели улучшения внутриличностных характеристик, которые у большинства испытуемых опосредовано (однако, статистически значимо) влияют на межличностные компетенции. Учитывая особенности личности, для закрепления эффекта социально-психологических изменений части испытуемых требуется продолжение тренинговой работы.

Ключевые слова: *личностный тренинг, интенсивные интегративные психотехнологии, MMPI, психическое напряжение.*

Эффективность интенсивного психологического тренинга как действенного способа развития личности рядом ученых ставится под сомнение по причине недостаточности строгого количественного анализа динамики изменений и оценки самого достигнутого результата.

Нами было проведено комплексное психодиагностическое исследование участников тренинга, проводимого с применением интенсивных интегративных психотехнологий (центр психологического консультирования «Аркаим»).

Психологический тренинг, проводимый нами, длится в течение 7 дней, с постоянным совместным пребыванием группы. Тренинг направлен на самопознание, интеграцию личности, на раскрытие личностного потенциала, расширение границ осознания и позволяет формировать, развивать и совершенствовать психологические знания и навыки, необходимые для адаптации и развития личности в ситуациях жизнедеятельности. В тренинге использовались техники телесно-ориентированной психотерапии, медитативные практики, а также дыхательные практики (холотропное дыхание, «Дыхание-Музыка-Движение» В.В. Козлова и др.). Одной из целей тренинга является и улучшение социально-психологических компетенций личности, усиление адаптационных социальных способностей [3].

Цель исследования – проанализировать личностные изменения (характер и выраженность), зафиксированные у участников тренинга, в начале и в конце тренингового марафона.

Методы исследования. 1. Миннесотский многофакторный личностный опросник – MMPI [4]. В руководстве к методике подчеркивается: «…хотя MMPI не соответствует своему первоначальному предназначению (дифференциальная диагностика клинических групп, которые, как считалось в 30-х годах, являются определенными психиатрическими типами), его можно успешно использовать для описания индивидов (нормальных и больных) на основании их профиля по тесту. Этот новый поведенческо-описательный подход к использованию MMPI в повседневной практике, привел к большой популярности этого инструмента…» [4, с. 5]. Использовались 79 шкал опросника, позволяющих дать развернутую не патологическую характеристику испытуемых; 2. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова [2] 3. Мотивационно-самооценочный опросник В.А. Зобкова [1]; 4. Опросник самоактуализации личности (САМОАЛ) в адаптации Н.Ф. Калиной [5]; и другие, результаты которых не использованы в данной публикации.

В исследовании приняли участие 90 испытуемых, различного возраста и пола, психодиагностическая оценка проводилась «до» и «после» проведения тренинговой программы.

Результаты исследования. Изложение результатов исследования следует начать с анализа наиболее обобщающих характеристик результатов – с их сопоставления – «до» и «после» тренинговых процедур (рис. 1 и рис. 2).

Таким обобщающим показателем является Индекс Организации Системы (ИОС), который впитывается в себя всю массу корреляционных зависимостей всех мультифакторных методик.

При сопоставлении рисунков 1 и 2 мы видим, что исследовательские шкалы MMPI заняли лидирующие места в рейтинге ИОС, в значительной степени оттеснив показатели других методик.

© Козлов В.В., Лазарева Ю.Н., 2015

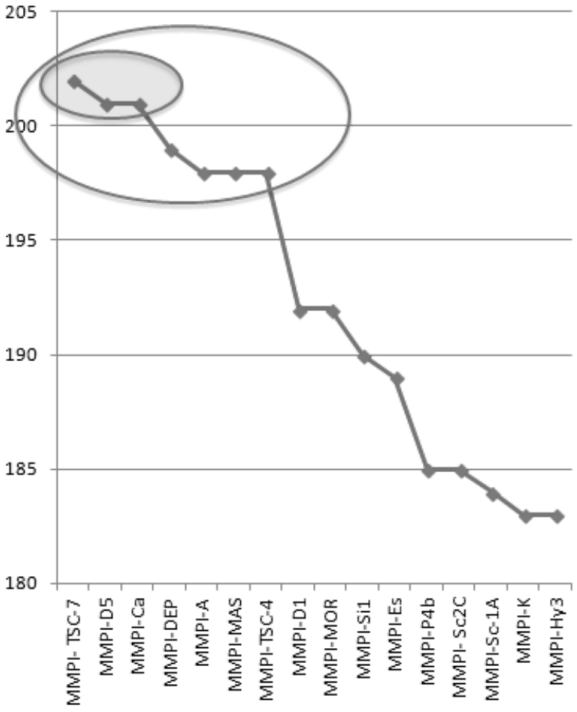


Рис. 1. Рейтинг весов ведущих показателей, формирующих Индекс Организации Системы, в группе участников тренинга «до» начала его проведения.
Условные обозначения: MMPI-TSC-7 – исследовательская шкала – «напряжение, беспокойство, страхи»; MMPI-D5 – исследовательская шкала – «навязчивые размышления»; MMPI-Ca – исследовательская шкала – «проблемность эмоционального и когнитивного контроля»; MMPI-Dep – исследовательская шкала – «склонность к переживанию вины»; MMPI-A – исследовательская шкала – неуверенность в своих способностях»; «тревожность»; MMPI-MAS – исследовательская шкала – «тревожность»; MMPI-TSC-4 – исследовательская шкала – «признаки апатии»)

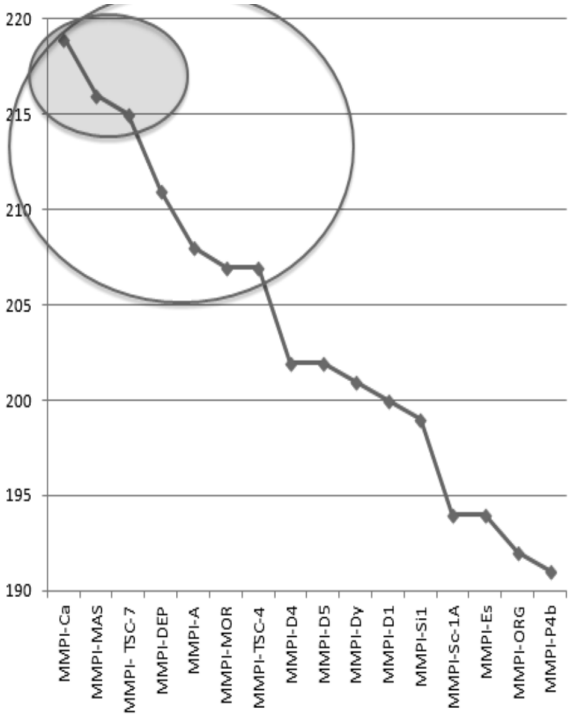


Рис. 2. Рейтинг весов ведущих показателей, формирующих Индекс Организации Системы, в группе участников тренинга «после» его окончания.
Условные обозначения: MMPI-Ca – исследовательская шкала – «проблемность эмоционального и когнитивного контроля» – снижение; MMPI-MAS – исследовательская шкала – «тревожность» – снижение; MMPI-TSC-7 – исследовательская шкала – «напряжение, беспокойство, страхи» – снижение; MMPI-Dep – исследовательская шкала – «склонность к переживанию вины» – снижение; MMPI-A – исследовательская шкала – «неуверенность в своих способностях» – снижение; MMPI-MOR – исследовательская шкала – «пессимизм» – снижение; MMPI-TSC-4 – исследовательская шкала – «признаки апатии» - снижение)

Второе. Анализ собственно содержания шкал, занявших лидирующие места, обнаруживает выраженное доминирование у испытуемых деструктивных переживаний, которые мы можем охарактеризовать в целом как «демобилизующие» в плане социальной активности, социальной адаптации.

Сразу важно подчеркнуть, что все (без исключения!) показатели «первой семерки» исследовательских шкал по результатам тренинга значимо (максимально статистически достоверно) снизили свои значения (табл. 1).

Третье. В порядке доминирования исследовательских шкал произошли изменения (рис. 1 и 2). Сместив исследовательскую шкалу «напряжение, беспокойство», первое место «после» тренинга заняла шкала, связанная с проблемами контроля за состоянием (когнитивной и эмоциональной сферы). Исследовательская шкала D5 – «навязчивые размышления» покинула «топ 7», наоборот, в нее вошла шкала «оптимизма-пессимизма» (MMPI-MOR).

Как мы уже указывали, на этапе начала тренингового марафона довлеющее (системообразующее) преимущество в системе показателей захватывают исследовательские шкалы теста MMPI, общей дезадаптивной направленности. Мы полагаем, что именно с целью получения контроля (и в перспективе – управления) за этими проявлениям наши испытуемые вначале выбирают, а потом включаются в тренинговую работу.

Вместе с тем, наши результаты (табл. 2 и 3) демонстрируют, что эффекты тренинговой работы значительно шире. К примеру, как мы видим из материалов таблицы 2, ко времени окончания тренинга полностью прекращаются (теряются) связи между клинико-психологическими характеристиками и одной из важнейших шкал теста Э. Шострома – «принятие ценностей самоактуализации». В другом примере (табл. 3), наоборот мы видим, как усиливаются связи шкал MMPI с показателями Уровня развития коллективистских качеств личности.

Таблица 1

Анализ различий величин основных показателей, формирующих Индекс Организации Системы (в сырых баллах) «до» и «после» тренинговых занятий (n=90, критерий Манна-Уитни)

Сравниваемые параметры оценки	ДО начала тренинга	ПОСЛЕ окончания тренинга	Уровень значимости различий
MMPI-D5	3,91	2,89	***
MMPI-A	17,53	12,99	***
MMPI-MAS	20,64	15,43	***
MMPI-Ca	15,37	11,71	***
MMPI-DEP	11,38	8,61	***
MMPI-MOR	10,39	7,80	***
MMPI-TSC-4	10,39	7,79	***
MMPI- TSC-7	15,85	11,82	***

Примечание: *** – уровень значимости p<0,001.

Таблица 2

Анализ выраженности корреляционных связей Показателя принятие ценностей самоактуализации (тест Э. Шострома) и лидирующих показателей Индекса Организации Системы «до» и «после» тренинговых занятий (n=90, по Пирсону)

Сравниваемые параметры оценки	ДО начала тренинга	ПОСЛЕ окончания тренинга
MMPI-D5	-	-
MMPI-A	-0,38**	-
MMPI-MAS	-0,40**	-
MMPI-Ca	-0,41**	-
MMPI-DEP	-0,34*	-
MMPI-MOR	-0,32*	-
MMPI-TSC-4	-0,30*	-
MMPI- TSC-7	-0,35*	-

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

Таблица 3

Анализ выраженности корреляционных связей Уровня развития деловых коллективистских качеств личности (по В.А. Зобкову) и основных показателей Индекса Организации Системы «до» и «после» тренинговых занятий (n=90, по Пирсону)

Сравниваемые параметры оценки	ДО начала тренинга	ПОСЛЕ окончания тренинга
MMPI-D5	-0,36*	-0,25*
MMPI-A	-0,24*	-0,28*
MMPI-MAS	-	-0,33**
MMPI-Ca	-0,30*	-0,37**
MMPI-DEP	-	-0,25*
MMPI-MOR	-	-0,40***
MMPI-TSC-4	-0,27*	-0,29*
MMPI- TSC-7	-	-0,28*

Примечания: * – уровень значимости p<0,05; ** – уровень значимости p<0,01; *** – уровень значимости p<0,001.

В этом отношении мы можем подчеркнуть три момента. Во-первых, после укрепления самооценки, активность личности закономерно смещается к системе внешних отношений. Во-вторых, на этапе проработки трудностей установления содержательных контактов с окружающими тревожность личности закономерно усиливается. В-третьих, для целого ряда участников даже недельный тренинг оказывается недостаточным при «переработке» социально-психологических проблем и мы встречаемся с ними снова, иногда и не один раз.

Выводы

1. Тренинги в формате семидневного марафона с использованием интенсивных интегративных психотехнологий обеспечивают значительный сдвиг как во внутрипсихическом, так и межличностным плане.

2. Происходят существенные изменения, связанные с повышением организованности системы (ИОС «до» тренинга – 12 409, ИОС «после» тренинга – 13 348), проходит реконструкция системообразующих качеств.

3. В социально-психологическом плане тренинг с использованием интенсивных интегративных психотехнологий позволяет высвободить потенциал компетенций, лежащих в основе эффективного взаимодействия.

4. Участие в тренингах марафонах формирует мотивацию к самосовершенствованию личности, к стремлению участников повторить (развить) опыт личностного роста.

Библиографический список

1. *Зобков В.А.* Психология отношения человека к жизнедеятельности: теория и практика. – Владимир: Калейдоскоп, 2011. – 264 с.

2. *Карпов А.В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.

3. *Козлов В.В.* Психотехнологии измененных состояний сознания. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 544 с.

4. Пособие по применению MMPI / сост. А.А. Рукавишников, Н.Г. Рукавишникова, М.В. Соколова; науч. ред. В.И. Чиркова. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2001. – 116 с.

5. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Психотерапия, 2009. – 544 с.

УДК 159.983

Арпентьева Мариям Равильевна
Калужский государственный университет
mariam_ira@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Статья посвящена проблемам и направлениям изучения эффективности социально-психологического консультирования и психотерапии в зарубежных исследованиях. Обсуждаются наиболее актуальные вопросы методологии исследований консультирования и эффективности. Рассматриваются функции психологической помощи в современной цивилизации. Особое внимание уделяется критике возможностей психологической помощи и обсуждению ее негативных эффектов в развитии человека и социума.

Ключевые слова: *психологическое консультирование, эффективность, методы исследования.*

Современные зарубежные исследования психологического консультирования и психотерапии включают несколько основных направлений. Это, прежде всего, методологическое, в рамках которого лидируют качественные исследования и качественный подход [18], включающий «эвристические исследования, феноменологический анализ и изучение «жизненного опыта» субъектов консультирования, консультативного дискурса, осуществляемые как в рамках «кейс-стади», так и других, выборочных и статистических методов [20]. К типичным объектам исследования в работах Дж. МакЛеода и К. Мустакаса относятся навыки и техники консультирования, феномены взаимодействия, а также анализ проблем эффективности и результативности консультирования. В сравнительном контексте изучаются краткосрочное, в том числе ограниченное по времени («time-limited therapy») и ургентное, а также долгосрочное консультирования, их разные направления (школы). Критикуются претензии ургентных направлений помощи на существование универсальных, действенных во всех типах ситуаций, способов помощи, а также проблемы неудовлетворенности клиентов эффективной и успешной помощью, не предоставляющей клиентам возможности свободы выбора, времени и пространства переживания реализации этой свободы: превращение психологической помощи в «починку психологических механизмов». Рассматривая эти проблемы, исследователи, например, Дж. МакКарти, выходят к пониманию многослойности психологической помощи как диалога, исцеляющей роли в нем не столько психотехнических, сколько ценностно-смысловых аспектов, не столько «починки», сколько развития, не столько избавления от страданий, сколько их ценностное осмысление [17].

В рамках методического подхода фокусом исследований является проблема методов изучения эффективности и успешности консультирования. Наиболее широко распространен подход к изучению феноменов, процессов и эффектов, связанный с изучением консультативных бесед («conversation analysis), а также консультативного дискурса как диалогического и убеждающего. Исследования при этом осуществляются как в форме «кейс-стади», так и в ряде других, в том числе опросных форм [23]. В работах Х. Данберри, Дж. Девиса и других исследователей отмечаются сложности методического аспекта исследования консультирования, существование различий критериев и общей эффективности в работе специалистов разных школ и личностных типов с клиентами разных половозрастных, культурно-религиозных и социально-статусных групп, с компетентными и некомпетентными в консультировании клиентами. Кроме того, важной проблемой остается и классический вопрос о различиях критериев эффективности и успешности разных форм и видов консультирования, психотерапии и супервизии [2; 6; 7]. Особенно проблематична, по мнению зарубежных исследователей, оценка эффективности в кросс-культурном консультировании: кросс-культурные штудии используются как «выпуклый пример» или модель, отражающая противоречивость и неоднозначность процессов и результатов взаимных влияний общающихся, их рефлексии и преобразования субъектами консультирования, наблюдателями и исследователями [6]. Помимо оценок клиентов в изучении эффективности консультирования используются ее оценки со стороны экспертов и супервизоров, а также их оценки клиента и результатов его продвижения в ходе консультирования («client assessment»), оценки личности и деятельности консультанта, его развития в ходе консультативной деятельности, супервизии и переобучения.

Следующий подход, социокультурный, контекстно-ориентирован: в рамках этого подхода ставится вопрос о социально-политической и социально-экономической эффективности и значении консультирования и психотерапии, ее пользе и издержках.

В рамках подхода активно критикуется медицинская парадигма помощи, эксплуатирующая «мифы о психических болезнях», «комплексах». Иногда, например, Р. Бреггин, указывается на «токсичность» психиатрии («toxic psychiatry»), ее вред для личности и общества [4], необходимость «демедикализации» («de-medicalizing misery»).

Консультирование и психотерапия в современном мире начали выступать как формы религиозного сознания и опыта [22], будучи, как пишет

 © Арпентьева М.Р., 2015

Дж. Спинелли, на самом деле, обожествленными «науками лжи», переполненными ошибками, казусами и неточностями [24]. Их существование связано с осуществляемой в интересах профессионального сообщества, а также социально-политических интересах управляющих сообществом лиц, целенаправленной «мануфактурой жертв».

Психотерапевтическая и психиатрическая «индустрии» (therapy industry, manufacturing victims), по мнению другого критика, Т. Диненна, эксплуатируют общество, мешая людям самостоятельно решать их проблемы и использовать внутренние силы [9]. Поэтому в последнее время, например П. Молони, активно изучаются причины «психотерапевтической эпидемии» [19], в том числе в контексте традиционных моделей «плацебо», те «доказательства успешности», которые обусловили власть психотерапии в обществе.

Д. Хили, Дж. Мессон, другие исследователи концентрируют внимание на заблуждениях и ошибках в психиатрии и психологической помощи в целом, особенно в связи с тревогой специалистов и общества по поводу злоупотребления людьми, модифицирующими психическое состояние лекарственными препаратами: своеобразного «фармагеддона» (pharmageddon) [13; 15]. Анализируются «парадоксы пациентов» (patient paradox), связанные с тем, что многочисленные заблуждения и откровенные фальсификации в психиатрии, психотерапии и консультировании, вместо пользы приносят клиенту вред, но, как отмечает М. Макарти, клиент может считать этот вред пользой [17].

С. МакКарти-Джоунс и другими учеными отмечается значимость проверки эффективности (создание системы методов и критериев для тестирования) процессов оказания помощи. Указывается, что специалистам, в первую очередь, необходима смена парадигм в понимании и лечении психозов: преодоление негативных последствий «фармагеддона» и «переосмысление безумия» («rethinking madness»): исправление допущенных ошибок лежит в пространстве поиска «смыслов безумия» (search for the meanings of madness), «слушания голосов» (hearing voices) клиента, в том числе – голосов галлюцинаций [16]. Исследователи отмечают, что клиенту нужны сочувствие, понимание и любовь, а не лекарства [4]. Подчеркивают роль внимательности в психотерапии, диалога с клиентом и взаимопонимания, наличие которого положительно сказывается на оценках эффективности [20; 21]. Роль взаимопонимания как феномена «обучения и бытия» в консультировании хотя и не является осмысленной в должной мере, однако, «между строк» присутствует во всех работах. Отмечается важность психологических и системных подходов к изучению психических нарушений и их исцелению [22].

Отдельная часть критики, которая связана с педагогическим подходом к изучению консультирования, ориентирована на переосмысление сеттинга: включает исследования, фиксирующие неэффективность «лечения беседой» [19], включая эффекты плацебо и эффекты, роднящие психологическую помощь с шаманскими практиками и другими практиками более или менее откровенной манипуляции сознанием клиента. Изучая критерии и способы эффективности помощи, специалисты, на их основе, формулируют для клиентов советы как извлечь максимальную пользу из психотерапии. Изучение самого консультирования как «лечения беседой», предполагающей «знание когда и что сказать» [24], сталкивается со многими трудностями, поскольку, будучи полем совместной жизнедеятельности, взаимоотношений, консультирование не является «запрограммированным» процессом. Напротив, жесткое программирование, вне базовых, общих для различных направлений психотерапии и моделей консультирования, принципов общения, организующих сеттинг, деструктивно – прежде всего, для консультанта. Поэтому подчеркивается важность постоянного повышения квалификации, обучения, супервизии и самосупервизии специалиста, важность заботы консультанта о самом себе (self-care) как ведущем компоненте успешной и эффективной помощи, развития его компетентности как умения «учиться и быть» («learning and being»).

Нормативно-правовой подход, помимо факторов «любви» к клиенту как человеку, выделяет проблемы осознания и соблюдения нормативно-правового и этического аспектов консультирования, включая вопросы заключения и соблюдения контрактов, соблюдения и нарушения конфиденциальности и т.д. [25]. Этот подход, как отмечают Э. Тжелвейт, Б. Картрайт и другие, внешне парадоксальным образом пересекается с подходом, ориентированным на осмысление ценностно-смысловых аспектов консультирования. С вопросом ценностных и этических аспектов психологической помощи, по мнению исследователей, пересекаются вопросы религиозно-духовного развития и осмысления консультативных отношений [5], понимания и раскрытия тайного сакрального или «теневого», их взаимодействия, соотношение глубинного и «вершинного» понимания (смыслов жизни, ценностей личности) и осознания трансперсональных аспектов преобразующих отношений в эффективном консультировании, а также осознания «теневых сторон» личности и общения. Обращение к ним даже психически больным людям дает возможность «духовного спасения» и пробуждения, путем перехода «через безумие к освобождению». Консультирование, как пишет Э. ВанДорцен, в его трансперсональном измерении рассматривается как повседневная мистерия, имеющая многочисленные и важные для понимания происходящего экзистенциальные аспекты, пласты [8], именно их

существование обусловливает неэффективность ургентной и унифицированной помощи: диалог с клиентом не может быть осуществлен «на скорую руку». Экзистенциальность психологической поддержки не отрицает возможности подчас «мгновенного» проникновения в жизненный мир клиента и такого же «мгновенного» исцеления. Однако, за «мгновением» – огромная предыстория, в ходе которой клиент и консультант учатся быть людьми, выживая в мире, в котором выживание подчас просто – невозможно. Важный момент этой разномасштабной по времени и охвату лиц мистерии – с ее чудесами исцеления – этика и ценности консультанта [25], во многом определяющие эффективность и успешность помощи.

Следующий подход, ориентирован на анализ процессов и результатов помощи клиентам, попавшим в экстремальные ситуации, пережившим или переживающим травмирующий опыт и/или находящихся в состоянии горевания, тяжелой «объектной» потери. В психотерапии (острого или хронического) горя (grief therapy) выделяются специальные классические и современные техники и креативные практики (например, психотерапия творчеством, библиотерапия, дебрифинг). Внимание исследователей обращено к процессам смысловой реконструкции опыта потерь в диалоге клиента и консультанта. Особенно интересно подчеркнуть «новое возвращение» в психологическую помощь психофизиологических подходов: они включаются в системы работы с клиентами и пациентами, позволяя за счет интеграции физиологических и психологических механизмов исцеления, работать с самыми сложными проблемами. «Сенсорные» и иные диалоги, обращенные к фокусированию человека на опыте телесных переживаний и их трансформации в психологически безопасной среде, – по мнению исследователей, демонстрируют высокую эффективность помощи.

В рамках исследований влияния и преодоления опыта травмы, практиками и учеными обращается особое внимание на осмысление в консультировании ее симптомов: изучения «памяти тела», неозвученных из-за травмы голосов и / или голосов «самой» травмы («unspoken voice»), а также синхронизмов и предупреждающих об опасности знаков и «историй» в диалоге и жизни клиента и консультанта («cautionary tales»). Дж. Сиднелл и Т. Стиверс, многие другие зарубежные ученые отмечают в качестве важного момента сеттинга «преобразующую силу чувствовать себя в безопасности» («feeling safe») [22]. Так, в популярной нейрофизиологической теории «блуждающих нервов» (polyvagal theory), основанной на идее о том, что выбор поведения и психологический опыт диктуются «физиологическим состоянием», отмечается, что в состоянии стресса нервная система может «саботировать» способность человека понимать происходящее, соотносить факты, явления. Нервная система оценивает риски и безопасность в окружающей среде автоматически и все время. Ощущение безопасности является, поэтому, относительным и зависит от состояния нервной системы.

В процессе помощи нужно не столько интенсивно втягивать клиента в преобразование его смыслов и жизнедеятельности сами по себе, сколько создавать атмосферу безопасности. Деятельность «обезболивает» переживание, человек какое-то время не чувствует стресс, однако, это, по мнению Ст. Поргеса, не снимает стресс и его последствия [22]. Он полагает, что люди используют деятельность и других людей, чтобы регулировать собственные психические состояния: быть человеком означает так или иначе зависеть от другого человека. Однако в процессе развития человек создает себе безопасные условия, создавая границы своего жизненного пространства, конфиденциальность, которая дает возможность не быть сверхбдительным и принять участие в жизненных процессах, требующих, как преобразующее взаимодействие, «безопасных» сред. В ситуации травмы «ошеломляющие впечатления» оказывают интенсивное влияние на переработку информации, а также рождают потребность «вернуться к истокам», найти возможность – место и время – осмыслить необычный опыт в психологически и физически безопасной обстановке.

Особенно выраженные проблемы организации эффективного и успешного взаимодействия психолога с клиентом обнаруживаются в практике и исследованиях работы с «военным стрессом», «войной нервов», в ходе которой человек лишен ощущения безопасности. Таким образом, важнейшее условие результативной помощи – безопасность – нарушено или недостижимо изначально.

С этим связан следующий подход: «супервизорский». Потребность в безопасности. Как и ряд других потребностей, в настоящее время активно эксплуатируется в консультировании и обществе в целом. Ради реализации стремления к защищенности клиент может приходить к консультанту снова и снова, двигаясь, вместе с консультантом, «по кругу». Возникает так называемый конфликт интересов, осмысляемый и регулируемый в рамках доктрин биоэтики, в том числе, доказательной медицины, персонифицированной психиатрии и т.д. Однако, чтобы выйти из этого круга и отсечь эффекты типа «плацебо», исследователи и практики предлагают более радикальное решение конфликта интересов: полное или частичное разрушение практик психологической поддержки. Они отмечают необходимость обратить внимание на практики активизации. Особо пристального взгляда, на их взгляд, заслуживает разработка подходов и техник руководства самопомощью клиентов: групп самоподдержки и взаимной поддержки. Кроме

того, для успешного прохождения консультативной мистерии, как практики преобразования себя и клиента, консультанту нужна супервизия: интегративная, развивающая, желательно групповая, связанная с творческим переосмыслением опыта жизни и консультирования, реализующая стремление консультанта к обучению, трансформации – супервизия как трансформация и «стремление учиться» («passionate supervision»).

П. Хенндерсоном, С. Бейджер-Чарлесон и другими учеными подчеркивается важность нравственно осмысленных психотерапевтических отношений, что связано с внедрением в консультирование и обучение ему рефлексивных практик [2; 14]. Такие отношения предполагают становление консультанта, а потом и клиента «рефлексивным исследователем» (becoming a reflexive researcher), опору на собственные смыслы (осознания и переживания) как использование ими самих себя в исследовании своей жизнедеятельности и жизнедеятельности окружающих [10]. Это также требует целенаправленного обучения начинающих консультантов, проведения систематических контекстно-интегративных супервизий и самосупервизий, разработки методов обучения клиентов быть клиентами, консультантов – консультантами, осознавать эффекты (процессы и результаты) психологической помощи.

В подходах, ориентированных на осмысление проблем профессиональных деформаций и психологического выгорания подчеркивается необходимость помощи консультанту, указывается, что сострадание к клиентам рождает усталость, ведет к более или менее интенсивной и обширной косвенной травматизации («vicarious trauma»). Миф о безмятежном консультанте (myth of the untroubled therapist) игнорирует вопросы подчас конфликтного соотношения частной жизни и профессиональной практики.

Вопреки сложившемуся ранее взгляду на выгорание как на «знак» окончания (продуктивной) профессиональной карьеры, снижения профессиональной эффективности консультанта, выделяется в самостоятельное направление позиция Д. Глауберман, Д. Адамс и ряда других исследователей. С их точки зрения, «радость сгорания» (joy of burnout) может стать «новым началом» (new beginning), началом нового этапа в развитии консультанта [12; 21]. Для этого специалисту важно не переоценивать свою устойчивость (resilient practitioner) в преодолении стрессов и разочарований, но помогать себе и пользоваться помощью окружающих: близких, супервизора, проводить самосупервизию. Консультант нуждается в самопомощи и заботе [1; 12]. Он нуждается, как пишет С.Форвард, в том, чтобы быть взрослым, а не «взрослым ребенком» (adult children), и, помогая клиентам освобождаться от «токсинов» их и своего прошлого опыта, например, опыта общения с «токсичными родителями» (toxic parents), «токсичными наставниками», «токсичными клиентами», чтобы самому не стать «токсичным консультантом» [11]. Супервизорский подход отмечает, что супервизия и иная помощь консультанту могут быть организованы и в форме в разной мере системного или контекстного коучинга или самосупервизии, в том числе творчеством. Исследователи постулируют существование различных, в том числе по вкладу в работу с консультантом, типов и аспектов «клинической мудрости» супервизора («different wisdom»). Супервизия позволяет помогать консультанту в развитии его свободы, конгруэнтности в практике помощи («freedom to practice»). Важна также самопомощь клиента и консультанта, изучение ее возможностей и ограничений, техники, позволяющие активизировать внутреннюю силу в трудных ситуациях («inner strength»), а также на способность клиента «выжить без психотерапии», поскольку психотерапевтическая помощь в некоторых случаях оказывается, как подчеркивает Дж. Мессон, не более, чем иллюзией (illusion of psychotherapy), связанной с ошибками и неудачами [15].

Резюмируя, отметим, что практически все зарубежные исследователи, подчеркивают значимость критического мышления, рефлексии в области консультирования и психотерапии, направленных на демистификацию консультирования [24], его научно-философское осмысление. Множественность кризисных тенденций и тенденций активного развития представляют разнонаправленность развития консультирования и психотерапии за рубежом, которая свойственна и отечественной практике помощи. К позитивным моментам исследований можно отнести накопленный опыт теоретических и практических разработок в сфере психологической помощи. К негативным – чрезмерную ажитацию тех или иных сторон рассматриваемых проблем: и качественный, феноменологический, и количественный, классический, и медицинский, и психологический, и социально-правовой и социально-экономический, и социально-политический и духовно-этический, и активизационный и супервизорский подходы – все они нацелены на решение общей, теоретико-практической задачи и не могут быть изолированы. Напротив, трансдискурсивность и метапарадигмальность все в большей мере становятся естественно складывающейся рамкой исследований психологической помощи, предотвращающей как ее упрощение, так и усложнение. Главный вывод, который утверждается всеми исследователями и поддерживается нами, консультирование – его процессы и результаты – поддаются исследованию и предоставляют практике консультирования ценные результаты, стимулирующие обновление практики и ее дальнейшее развитие.

Библиографический список

1. *Adams M.* The myth of the untroubled therapist. – N.Y.: Rout., 2013. – 160 p.

2. *Bager-Charleson S.* Reflective practice in counseling and psychotherapy. – N.Y.: Learning Matters, 2010. – 192 p.

3. *Bond T., Sandhu A.* Therapists in court. – N.Y.: SAGE, 2005. – 144 p.

4. Bregginp. Toxic psychiatry. – N.Y.: HarperCollins, 1993. – 578 p.

5. *Cortright B.* Psychotherapy and spirit. – N.Y.: State Univ., 1997. – 272 p.

6. *Danbury H.* Bereavement counseling effectiveness. – N.Y., 1996. – 280 p.

7. *Davies J. Cracked*. – N.Y.: Icon Books Ltd, 2014. – 336 p.

8. *Deurzen van E.* Everyday mysteries. – N.Y.: Routledge, 2009. – 384 p.

9. *Dineen T.* Manufacturing victims. – N.Y.: Constable, 1999. – 336 p.

10. *Etherington K.* Becoming a reflexive researcher. – N.Y.: King., 2004. – 284 p.

11. *Forward S.* Toxic parents. – N.Y.: Bantam, 2002. – 320 p.

12. *Glouberman D.* The joy of burnout. – N.Y.: Skyros Books, 2002. – 256 p.

13. *Healy D.* Pharmageddon. – N.Y.: Univ. of California Press, 2013. – 320 p.

14. *Henderson P.* A different wisdom. – N.Y.: Karnac Books, 2009. – 268 p.

15. *Masson J.* Against therapy. – N.Y., 1992. – 340 p.

16. *McCarthy-Jones S.* Hearing voices. – N.Y., L.: Cambr. Univ., 2013. – 470 p.

17. *McCartney M.* The patient paradox. – N.Y.: Pinter&Martin, 2012. – 336 p.

18. *McLeod J.* Qualitative research. – N.Y.: SAGE, 2011. – 352 p.

19. *Moloney P.* The Therapy industry. – N.Y.: Pluto Press, 2013. – 264 p.

20. *Moustakas Cl.* Phenomenological research methods. – N.Y., 1994. – 208 p.

21. *Norcross J.C., Guy J.D.* Jr. Leaving it at the office. – N.Y., 2007. – 238 p.

22. *Porges St.* Clinical insights from the polyvagal theory. – N.Y.: Norton, 2014. – 288 p.

23. *Sidnell J., Stivers T.* The handbook of conversation analysis. – N.Y.: Wiley-Blackwell, 2014. – 848 p.

24. *Spinelli E.* Demystifying therapy. – N.Y.: PCCS Books, 2006. – 248 p.

25. *Tjeltveit A.* Ethics and values in psychotherapy. – N.Y.: Routl., 1999. – 352 p.

УДК 821(3).09

Котенева Анна Валентиновна
доктор психологических наук, доцент
Московский городской психолого-педагогический университет
akoteneva@yandex.ru

ПОНЯТИЕ ДУХОВНОСТИ В ЭПИЧЕСКИХ ПОЭМАХ ГОМЕРА «ИЛИАДА» И «ОДИССЕЯ»

Статья посвящена изучению духовности – главной характеристики личности. Исследование проведено на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея» с помощью феноменологического, герменевтического и сравнительного методов в контексте современной психологии и христианской традиции. В работе рассматриваются три аспекта духовности – онтологический, антропологический и онтоантропологический. Текстологический анализ художественных произведений показывает, что понятие духовности имеет целый ряд особенностей. Духовность героев Гомера проявляется в реальном богообщении, они не верят в богов, а достоверно знают об их существовании по факту своего божественного происхождения. У них отсутствует стремление к трансценденции, так как духовный мир не существует отдельно от них. Боги у греков не трансцендентны, то есть не по ту сторону реальности, они часть этой реальности. В поэмах Гомера можно встретить описания различных проявлений духовности – духовной крепости, любви, надежды и совести. Специфика духовности отражает представления героев об обустройстве мира и месте человека в нем. В греческой мифологии олимпийские боги являются естественной частью космоса, а сами герои по своему происхождению являются полубогами, они жили в дохристианскую эпоху.

Ключевые слова: *вера, духовность, духовные дары, любовь, надежда, религиозные устремления, совесть.*

Сегодня в условиях политического и экономического кризиса, охватившего все сферы бытия человека, многие люди пытаются сохранить самобытность, уникальность, целостность своей личности на основе обретения религиозных духовно-нравственных ценностей и идеалов. На современном этапе разработка проблемы духовности человека невозможна без осмысления религиозных, художественных источников психологического знания, отражающих разные стороны проявления многомерной человеческой реальности [13]. Последние десятилетия достаточно глубоко исследован опыт святоотеческой традиции [4; 13; 14]. Другим важным источником психологических знаний являются поэмы Гомера [5; 6; 7; 8; 9].

Знаменитые герои «Илиады» и «Одиссеи», совершая подвиги, всегда показывали пример самоотверженности ради духовных ценностей, и воспринимались греками как идеал, достойный для подражания и любви. Именно поэтому важно раскрыть смыслы духовности и духовных ценностей, которые вдохновляли людей на протяжении многих веков и были эталоном поведения последующих поколений, помогая им преодолевать различные страдания, испытания и искушения.

Анализ главных характеристик духовности проводится на основе феноменологического, герменевтического и сравнительного методов в контексте современной психологии и христианской традиции. Изучение этой сферы жизнедеятельности человека невозможно без учета ее исторической связи с предшествующими религиозными традициями, в частности христианской.

Понятия духовного и духовности неоднозначно трактуются в современной психологии, философии и религии [2; 11]. Полнота содержания понятия «духовный» включает в себя три обязательных смысла: онтологический – духовное относится к области Духа; антропологический – духовное имеет отношение к душе человека, его умственным и нравственным силам; онтоантропологический – духовное является понятием, противоположным телесному, плотскому, природному в человеке. Опираясь на выделенные смыслы, проанализируем проявления духовности у героев эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея». Духовность древнегреческих героев имеет свои специфические особенности, которые обнаруживаются в их религиозных чувствах, мыслях, делах, стремлениях и мировоззрении.

Религиозные устремления. При изучении гомеровских героев нужно исходить из того, что греки – язычники, и что в греческой мифологии нет ничего сверхъестественного, там все носит естественный характер и происходит в рамках единого космоса, рожденного из хаоса. Если в христианстве Бог – выше естественного мира, то в мифологии олимпийские боги являются естественной частью космоса. Поэтому в поэмах «Илиада» и «Одиссея» боги всегда рядом с людьми, они воспринимаются ими с достоверностью физического мира. Герои Гомера знают о существовании богов, обладают опытом богообщения, испытывают разные эмоции по отношению к ним, иногда страх и трепет, а иногда гнев и раздражение. Без богов их жизнь не только теряет смысл, но и просто немыслима и невозможна. Но поскольку боги часто меняют свой облик, свою личину, постольку задача человека сводится к опознанию их при встрече. Необходимо в каждом конкретном случае увидеть явление того или иного бога и проверить делом его приказы или советы. Одиссей узнает богиню Афину, когда она убеждает его остановить от бегства корабли ахеян. Божественный Нестор призывает удостовериться в истинности обета Зевса [3, Илиада: II 182,

© Котенева А.В., 2015

348–349]. Быстроногий Аякс Оилеев опознает бога Посейдона: «Нет, по следам и по голеням мощным сзади познал я вспять отходящего бога: легко познаваемы боги» [3, Илиада: XIII 71–72].

Духовные способности. Сегодня в психологии духовные способности включают в себя способность к трансценденции, означающей выход за пределы физического мира, и способность испытывать мистические состояния сознания [15]. Современный человек воспринимает мистические переживания как уникальные, исключительные ситуации, которые несопоставимы с повседневными ощущениями физической реальности. Мистические состояния для тех, кто их испытал в своем религиозном опыте, являются абсолютно достоверными, не вызывающими сомнений в их истинности.

Подобных духовных способностей у гомеровских героев нет. Им не нужно стремиться к трансценденции, поскольку духовный мир для них не существует отдельно от них. Боги у греков не трансцендентны, то есть не по ту сторону реальности. Они часть этой реальности, могут быть невидимыми, но могут стать и видимыми. Никто не сомневается в самой возможности существования богов, в достоверности и истинности непосредственного общения с ними. Все главные гомеровские герои рядом с богами. Они их осязают, слышат, видят, с ними разговаривают. Общение, разговор богов и героев происходит как во внутреннем пространстве личности – во время сна, в молитве, так и в реальных земных ситуациях. Боги могут принимать самые разные зримые образы. Таких примеров в тексте поэм Гомера множество. Укажем на беседу сына Одиссея Телемаха с Афиной [3, Одиссея: XI 7–13].

Итак, мистические переживаниям у героев «Илиады» и «Одиссеи» имеют свою специфику по сравнению с нынешним человеком. Если для современного человека видения – экстраординарное событие, то для мифологического героя они составляют часть его повседневной жизни, воспринимаются ими как вполне закономерные, естественные и почти обычные состояния. В одних случаях сами боги инициируют мистические состояния у человека, в других – они являются результатом молитв человека и его жертвоприношений.

Однако и здесь существуют различия: кто-то из героев одарен больше, а кто-то меньше. Ярко выраженные «мистические» способности отмечаются у людей, которые по каким-то особым причинам были избраны богами. Это – птицегадатели, прорицатели, ясновидящие, яснослышащие, осуществляющие какую-то важную миссию в жизни семьи или целого народа. Эти дары для героев часто не имеют нравственной окраски. Важно лишь использовать их в соответствии с волей богов. В противном случае эти способности могли быть отняты, а человек наказан.

Духовные дары. Сегодня в христианской антропологии и психологии духовность означает жизнь с Богом и в Боге. Духовность есть стремление человека к благодати, к Истине и добродетелям, которые в христианской традиции связаны с Христом. Человек становится носителем благодати, источник которой находится в Боге. Духовность от Бога, а не от природных способностей человека или его социального окружения. Ап. Павел так определяет плоды Духа: *Плод же Духа: любовь, радость, мир, долготерпение, благость, милосердие, вера, кротость, воздержание* [1: Гал 5: 22–23]. Он называет также конкретные дары Духа: *Дары различны, но Дух один и тот же... Одному дается Духом слово мудрости, другому слово знания, тем же Духом; иному вера, тем же Духом; иному дары исцелений, тем же Духом; иному чудотворения, иному пророчество, иному различение духов, иному разные языки, иному истолкование языков* [1: 1 Кор 12: 4–10]. Самым главным из этих даров является любовь. Ап. Павел выделял также два духовных дара – веру и надежду, но любовь ставил выше. Но, конечно, может быть духовность и с отрицательным знаком, духовность бесовская, проявляющаяся в гордости, тщеславии, самомнении и других грехах.

Духовная крепость. Гомеровские герои жили до Христа, и поэтому их духовность имеет другую природу и, соответственно, свою специфику. Безусловно, все герои своим поведением и поступками олицетворяют силу, мужество, духовную крепость и стойкость. Они, как правило, непреклонны в бедах, тверды в испытаниях, неистомны в трудах, некоторые неоскудны в коварствах. Эти качества не являются личной заслугой смертного человека. Они обусловлены происхождением героев. Напомним, что они – полубоги, дети богов и смертных людей, в телах которых с самого рождения течет «голубая кровь». В конкретных жизненных ситуациях они получают от богов дополнительную поддержку [3, Илиада: X 481–483].

Вера. В психологии вера является особым состоянием психики, когда человек принимает какие-либо сведения без формально-логических доказательств [2, с. 84]. Для современного человека религиозная вера – это духовный дар, помогающий найти смысл жизни, направить свои душевные силы для достижения Идеала. По слову ап. Павла, *вера же есть осуществление ожидаемого и уверенность в невидимом* [1: Евр 11: 1]. По мере своего духовного роста человек идет от веры к знанию. Христианские святые, руководствовались в своей жизни уже не простым чувством веры или интеллектуальной верой, а верой, основанной на опытном знании Бога.

Античные герои устроены иначе, чем мы. Они не верят в богов, а достоверно знают об их существовании по факту своего божественного происхождения.

Любовь. В психологии любовь означает высокую степень эмоционально положительного отношения к другому человеку, «интенсивное, напряженное и относительно устойчивое чувство субъекта, физиологически обусловленное сексуальными потребностями» [12, с. 227]. В христианской традиции любовь есть сущностная характеристика Бога и одновременно главная заповедь человеку в его взаимоотношениях с Богом и окружающими людьми. При этом речь идет о жертвенной, «все покрывающей» любви (агапе) к ближнему, к тому, кто находится рядом, особенно к врагу и обидчику. Любовь – это, по мнению ап. Павла, самый главный духовный дар [1: 1 Кор 13: 1 – 4].

У Гомера можно встретить описания различных проявлений любви. Любовь как эрос – стихийная и страстная самоотдача, восторженная влюбленность, любовь-страсть, ревностное и даже чувственное желание – есть наиболее распространенная форма межличностных отношений персонажей поэм (любовные похождения большинства богов, история Париса и Елены, взаимоотношения героев с рабынями). Любовь как филия – любовь-дружба, основанная на внутренней склонности к лицу, на задушевной общности и близости, наблюдается между Ахиллесом и Патроклом. Любовь-сторге демонстрируют многие гомеровские герои. Она проявляется у всех, кто имеет привязанность, нежное чувство к другому человеку (родителей к детям, мужа к жене и жены к мужу, гражданина к отечеству, вождя к своему народу). Гомер описывает и агапе – жертвенную любовь к ближнему. Она обнаруживается в глубоких переживаниях Андромахи во время ее встречи с Гектором, в скорби Ахиллеса по поводу смерти своего друга Патрокла, во взаимоотношениях Одиссея и Пенелопы. Для всех этих героев любовь представляет собой величайшую ценность, которая помогает им перенести скорби и тяготы жизни, наполняя ее высшим духовным смыслом. Значение любви для человека раскрывают слова Пенелопы [3, Одиссея: XIX 239–334].

Гомер создает поразительный образ заурядного свинопаса, существо которого пронизывает искренняя любовь к своим хозяевам. Любовь, которая проявляется в заботе, жертвенности, терпении и сострадании, становится образом его жизни [3, Одиссея: XVI 15–21].

Тем не менее, в любви гомеровских героев нет всей ее возможной полноты. Здесь существует принципиальная разница между ветхозаветным и новозаветным человеком. Христианская любовь, по словам ап. Павла, *долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит* [1: 1 Кор 13: 4 – 7]. И сегодня немногие люди достигают этого идеала в своей жизни.

Любовь ветхозаветного человека совсем иная. Во-первых, в сознании героев даже самые искренние и теплые чувства любви к близкому не исключают возможности блуда и прелюбодеяний. В соответствии с существующими в то время нормами общественного поведения сексуальные связи мужчин на стороне воспринимаются как нормальное и естественное явление. Они не вызывают никакого осуждения и порицания ни со стороны самого человека, ни со стороны окружающих людей. В дохристианскую эпоху люди руководствовались иной моралью, которая допускала подобные отношения.

Во-вторых, в сердце героев в избытке присутствуют крайне противоречивые чувства, как хорошие, так и плохие. Любовь совмещается с гневом, завистью, обидой, ненавистью, коварством, убийством. Любовь проявляется к родным, близким и друзьям, но вовсе не исключает прямо противоположных чувств по отношению к другим людям. Например, Одиссей искренне любит жену и сына, но, при этом, замышляет коварное убийство женихов и потом жестоко с ними расправляется. За эту неоправданную жестокость (в которой его поддерживает Афина), как рассказывает последующая мифологическая традиция, Одиссей подвергся народному суду и был изгнан на десять лет с Итаки.

В-третьих, гомеровские персонажи и в отношениях с ближними людьми часто руководствуются гневом, обидой и другими отрицательными эмоциями, а вовсе не любовью. Когда некий козовод сын Долионов Меланфин бранил Одиссея и свинопаса, то герой был готов «суковатою палкою душу выбить из тела его иль, взорвавши на воздух, ударить оземь его головою» [3, Одиссея: XVII 236–238]. Как здесь бесконечно далеко поведение Одиссея от призыва Христа молиться за своих врагов. Задели немного его самолюбие, и он готов уже прибить другого человека.

В-четвертых, милосердие как высшее проявление любви – исключительный случай. Если Гомер и описывает радушие, сострадание, гостеприимство, то хорошо видно, что они не достигают степени той совершенной любви, которая свойственна христианским святым. В поэмах много примеров, когда персонажи вместо того, чтобы проявить милосердие или сострадание поступают весьма агрессивно. Даже подаяние милости старым, нищим и убогим сопровождается чувством неприязни, насмешками, угрозами и даже физическим унижением. Женихи Пенелопы безжалостно и цинично оскорбляют Одиссея, сокрытого под обликом хилого старца в нищенских лохмотьях. Один из таких ярких примеров – диалог жениха Антиноя и Одиссея в образе нищего [3, Одиссея: XVII 445–465].

Но самое интересное то, что даже бродяги, объединенные печальной судьбой, не испытывают чувства единения и товарищества, не оказывают друг другу никакой помощи, а, наоборот, видят в другом человеке только врага, посягающего на их территорию. Некий нищий Арнеон грубо принуждает Одиссея покинуть дом такой тирадой [3, Одиссея: XVIII 10–13]. Более того, ссора нищих становится забавой для женихов. Они начинают специально стравливать убогих между собой с целью насладиться недостойным зрелищем – дракой. Нет благородства и у служанок [3, Одиссея: XVIII 322–336].

Женихи, в свою очередь, в ожидании решения Пенелопы ради трона и богатства с легкостью готовы убить даже ее сына Телемаха. А по ночам они блудодействуют со служанками будущей невесты. Поэтому за словами о любви, скрываются прямо противоположные чувства ненависти [3, Одиссея: XVI 445–449]. Подобное лицемерие касается всех женихов Пенелопы. Они говорят одно, а думают другое [3, Одиссея: XVII 65–66]. Добродетели – прощение врагов, благодарность за добро, смирение, сострадание, милосердие проявляются у гомеровских героев значительно реже, чем злость, гнев и похоть.

Согласно евангелистским заповедям, человеку следует в отношениях с другими людьми опираться на закон любви. Очевидно, что древнегреческие персонажи не могли его исполнить, так как жили до Христа. В основе их поведения скорее лежит ветхозаветный принцип – *око за око и зуб за зуб* [1: Мф 5: 38]. Но и сегодня мы сталкиваемся с чудовищными проявлениями жестокости, насилия, унижения, коварства, духовного обнищания, утраты милосердия, сострадания. Духовно-нравственные законы мироздания, общения и поведения сознательно вытравляются из исторической памяти народа. Поэтому слова ап. Павла и сегодня звучат также актуально, как и две тысячи лет тому назад: важно облечься *как избранные Божии, святые и возлюбленные, в милосердие, благость, смиренномудрие, кротость, долготерпение, снисходя друг другу и прощая взаимно, если кто на кого имеет жалобу: как Христос простил вас, так и вы. Более же всего облекитесь в любовь, которая есть совокупность совершенства* [1: Кол 3: 12–14].

Совесть. Одним из высших проявлений духовности является совесть. Совесть, как учит нас православная традиция, является голосом Бога в душе человека, проявлением универсального, вечного и неизменного, что обычно присутствует в душе человека от рождения. Человек испытывает чувство вины и угрызения совести (если она обстоятельствами жизни или сознательно не уничтожена) тогда, когда преступают божественные заповеди, нарушают духовный закон. В психологии данное понятие означает духовную способность человека «к нравственному самоконтролю, то есть способность к позитивной и негативной оценке своего поведения, своих чувств, а также мнений и действий окружающих людей» [12, с. 432].

В поэмах «Илиада» и «Одиссея» слово совесть упоминается всего два раза, в то время как стыд и бесстыдство – 94 раза. Можно сказать, что совесть по большей части не пробуждена у гомеровских героев. Чувство стыда у них обычно возникает под влиянием общественного мнения. Они боятся плохо выглядеть в глазах окружающих. Например, старец Нестор своей речью пробуждал чувство стыда у ахейских героев, чтобы они сразились с троянским воином Гектором [3, Илиада: XI 161–168; XV 660–663]. Бог Посейдон, могучий земли колебатель, возвышал дух аргивян из глубокого моря [3, Илиада: XIII 116–122].

Только несколько раз Гомер показывает зарождение стыда внутри человека. Но оно носит уродливый, извращенный характер. Стыд возникает не тогда, когда герой совершает недостойный поступок, а когда задета его гордость, ущемлена самость, снижена самооценка. Наиболее ярким примером может служить эпизод из «Одиссеи», когда женихи Пенелопы возражают против участия старика-бродяги в состязании из лука. Они заранее боятся того, что он может победить. На этой почве у них возникнет чувство стыда по поводу своего возможного поражения и своей физической слабости. Удивительно, что у них нет никаких угрызений совести в связи с развратом, грабежом, бесчинствами, попойками, которые они ежедневно устраивали в доме Одиссея [3, Одиссея: XXI 321–331].

А.Ф. Лосев справедливо комментирует эту ситуацию следующим образом: «Добродетели и пороки, о которых идет речь у Гомера, весьма немногочисленны и почти всегда лишены морального содержания в нашем смысле слова. Убийство, например, вовсе еще не трактуется как преступление. Воздержанность и распущенность тоже меньше всего относятся у Гомера к моральной области. Правдивость и честность не заслуживают здесь такой высокой оценки, как хитроумие и изворотливость» [10, с. 210].

Надежда. Еще одним ценным духовным даром является надежда. На связь надежды с ожиданием желаемых событий говорит ап. Павел: *Надежда же, когда видит, не есть надежда; ибо если кто видит, то чего ему и надеяться? Но когда надеемся того, чего не видим, тогда ожидаем в терпении* [1: Рим 8: 24–25]. Надежда как особое психическое состояние, присущее любому человеку, ориентирует его на положительный исход событий и, тем самым, помогает ему сопротивляться и претерпевать неблагоприятные жизненные обстоятельства [12, с. 273]. С ее исчезновением человек лишается покоя, душевного мира, теряет душевные и физические силы. Надежда гомеровских

героев специфична. Конечно, они надеются на помощь богов в решении земных проблем. Но она не приносит им чувства уверенности в ее осуществлении. В ряде конкретных ситуаций, например, военных схватках ахейцев и троян, представители той и другой стороны проявляют надежду на победу. Но она исчезает в тот момент, когда вмешиваются боги Олимпа и о своих решениях дают знать жрецам или предводителям войск. Не может быть надежды в условиях предначертанной судьбы. В том и состоит трагизм античного героя, который знает судьбу, но доводит свое дело до конца, ища славы.

Таким образом, герои мифов знают о богах из опыта. Мистические переживания воспринимаются ими как вполне естественные и закономерные явления. Но у героев много противоречий. С одной стороны, они обладают весомыми добродетелями, являют образ человека, способного на любовь, благородный поступок, жертву ради другого человека, народа или отчизны. С другой стороны, проявляют человеческие слабости, пороки, а также коварство, себялюбие и тщеславие. Но герои жили до Христа и не знали Его. А мы живем после Христа и у нас есть Церковь, воплощающая на земле Идеал человеческого бытия и вечной Истины. Поэтому мы несем гораздо бóльшую ответственность за себя и жизнь наших близких. Как сказано*, И от всякого, кому дано много, много и потребуется; и кому много вверено, с того больше взыщут* [1: Лук 12:48].

Библиографический список

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Изд-во Московской Патриархии, 1988. – 1008 с.

2. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.

3. *Гомер.* Илиада и Одиссея / пер. И. Гнедича. – М.: Художественная литература, 1967. – 767 с.

4. *Котенева А.В.* Духовные ценности как фактор психологической защищенности личности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 38–44.

5. *Котенева А.В.* Печаль и горе: пути и способы их преодоления (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея») // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19. – № 4. – С. 152–155.

6. *Котенева А.В.* Феномен психологической защиты в поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 31– 34.

7. *Котенева А.В.* Феномен телесности в поэме Гомера «Одиссея» и в христианской традиции // Альманах современной науки и образования. – 2014. – № 8 (86). – С. 94–96.

8. *Котенева А.В.* Личность героя древнегреческой мифологии: природа воли и мотивации (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея») // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 4 (94). – С. 92–95.

9. *Котенева А.В.* Феномен страсти (на материале эпических поэм Гомера «Илиада» и «Одиссея») // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 1. – С. 57–60.

10. *Лосев А.Ф.* Гомер. – М.: Молодая гвардия, 2006. – 416 с.

11. Полный церковно-славянский словарь / под ред. Г. Дьяченко. – М.: Издательский отдел Московской Патриархии, 1993. – 1120 с.

12. Психологический словарь / сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова и др. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 640 с.

13. *Челышев П.В., Челышева П.В., Котенева А.В.* Очерки по социальной философии: утопическая мысль от древности до наших дней. – М.: МГГУ, 2012. – 352 с.

14. *Челышев П.В.* Человек античной мифологии: природа героя и личный выбор судьбы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – № 4. – С. 213–216.

15. *Эммонс Р.* Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности. – М.: Смысл, 2004. – 416 с.

УДК 159.942

Пырьев Евгений Александрович
кандидат психологических наук, доцент
Оренбургский государственный педагогический университет
evgpyrev@yandex.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ МОТИВАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

В статье на основе примеров из русской классической литературы обосновывается борьба мотивов в поступках главных героев произведений. В качестве борьбы мотивов представлены две концепции, одна из которых основана на эмоциональных, другая – на интеллектуальных процессах. Соответственно, поступки литературных героев объясняются на сравнении эмоциональных и смыслообразующих мотивов. Основой эмоциональных мотивов является переживание человеком эмоций в адрес конкретных предметов, например, людей. Переживание эмоций запускает механизм неосознаваемых непреднамеренных действий. Они направлены в адрес предмета переживания и обусловлены модальностью эмоций. Каждая эмоция в зависимости от своей модальности переживания активность направляет на укрепление, совершенствование, на разрыв, на преодоление разрыва… связи с предметом. В свою очередь, смыслообразующие мотивы начинаются с потребностей, побуждающих интеллектуальную активность человека на поиск своего предмета, необходимого для удовлетворения потребности. С обнаружением предмета потребности появляется мотив. Мотивированные действия человека носят обдуманный, осмысленный и целесообразный характер. В свою очередь, действия, исходящие от эмоций часто человеком не осознаются, однако сами эмоции могут быть поняты и осознанны.

Ключевые слова: *эмоции, интеллект, любовь, страсть, эмоциональные мотивы, смыслообразующие мотивы, сознательные и неосознаваемые действия.*

Известно, что эмоции и интеллект участвуют в побуждении поведения и деятельности человека. В частности, интеллект является важной и составной частью сыслообразующего мотива, теоретические основы которого построил отечественный психолог А.Н. Леонтьев. В свою очередь, он отрицал существование эмоциональной мотивации, которую мы представляем в данной статье антитезой известной научной концепции [4].

Таким образом, чтобы понять основы эмоциональной мотивации важно проследить их соотношение со смыслообразующими мотивами. Лучше всего это сделать на примерах отечественной художественной литературы. В качестве примера в статье используется известный всем роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин» [7] и пьеса А.Н. Островского «Бесприданница» [6].

Постановка проблемы. Важно подчеркнуть, что основные положения данной статьи являются итогом многолетних практических исследований автора, а также обобщений исследовательской мысли по обсуждаемому вопросу [1; 3; 4; 5; 8; 9; 10: 13; 14; 15].

Основы смыслообразующего мотива, представленные в данной статье антитезой эмоциональным мотивам раскрыты в психологии достаточно подробно. В качестве авторов, отстаивающих данную позицию, следует назвать А.Н. Леонтьева [4], В.К. Вилюнаса [1], Р. Френкина [11] и многих других.

В настоящей статье представлена концепция, что переживание эмоций является ответом на состояние связи человека с предметом. Так, наличие крепкой связи с предметом сопровождается переживанием радости, любви, а разрыв с предметом приводит к переживанию эмоций злости и гнева. Другие эмоции (страх, удовольствие, печаль …) также являются ответом на состояние связи с предметом. Важно подчеркнуть, что под явлением «предмет» понимается много переменных, в первую очередь, это люди, вещи и события.

Эмоция, связанная с предметом образует феномен известный в психологии под названием «аффективный образ», помещенный в глубины психики конкретного человека. В психологическом содержании аффективного образа связь эмоции злости, любви, страсти, печали … с образом предмета. Образуется такая связь опытным механическим путем. В момент восприятия предмета или человека, эмоция, связанная с ним, активируется.

В зависимости от своей модальности эмоция направляет поведение человека на предмет с целью укрепления, совершенствования, разрыва, ухода, изменения, преобразования, установления … специфики этой связи. Мотивационная функция эмоций реализуется в непреднамеренных действиях, которые разворачиваются как вспомогательные средства в направленном воздействии на состояние связи в системе «человек – окружающий мир» [8].

Прежде чем подробно рассмотреть различие двух концепций напомним основные положения теории, отстаиваемые А.Н. Леонтьевым. Ключевым содержанием смыслообразующего мотива выступают категории – «потребность», «цель» и «мотив». Активность начинается с потребности, которая выполняет побудительную функцию. Создается напряжение, которое запускает интеллектуальный процесс поиска предмета. С его обнаружением поведение человека становится целенаправленным. Однако появление в психике цели или образа конечного результата еще не говорит о наличии мотива. А.Н. Леонтьев считал, что, мотивы субъектом должны еще осознаться: «обнаружение мотива составляет специальную задачу – задачу осознания мотива» [4, с. 51]. Процесс

 © Пырьев Е.А., 2015

осознания мотива превращается в поиск смысла жизни или личностного смысла, который скрыт глубоко в психике. В результате мыслительного анализа из глубин психики «достается» «истинный мотив», например, долженствования (я должен, потому что …), достижения (хочу успеха …), власти (хочу контролировать людей …), патриотизма (хочу успеха для страны) и т.д. С обнаружением мотива поведение человека становится избирательным и направленным. Таким образом, в основе мотива по А.Н. Леонтьеву процесс осознания потребности и предмета, который ей отвечает. Основным психическим явлением, участвующим в рождении смыслообразующего мотива признается интеллект.

В эмоциональных мотивах поиска смысла жизни нет. Поэтому действия, побуждаемые эмоциями, могут иметь иррациональный характер. В частности, побуждения, исходящие от эмоций мести, страсти, гнева обычно приводят к разрушению психологических связей с человеком или к его физическому уничтожению. Справедливости ради – разрушение и уничтожение возможно увидеть и в побуждениях, исходящих от смыслообразующего мотива. Например, нет ничего жизнеутверждающего в решении одного человека в сознательном уничтожении другого.

Если действия, побуждаемые эмоциями, имеют неосознаваемый характер, то действия интеллектуального мотива осознанны и обдуманы. В эмоциях человек непосредственен и безрассуден; в интеллекте рационален, осмыслен, сознательно последователен.

Соотношение эмоциональных и смыслообразующих мотивов можно представить как борьбу мотивов. Это борьба между эмоцией, побуждающей неосознаваемые непреднамеренные действия человека и интеллектом, лежащим в основе сознательных или смыслообразующих мотивов.

Известную борьбу мотивов представим на примере переживания и поведения героев классической русской литературы. В последующем смыслообразующий мотив для доступности изложения будем называть «сознательным» или «интеллектуальным». Термин «эмоциональный мотив» оставим в прежней трактовке. В свою очередь, под мотивацией поведения человека будем понимать соотношение эмоциональных и смыслообразующих мотивов.

Психологический анализ основных положений статьи. Сравнительные характеристики борьбы мотивов между эмоциональным и интеллектуальным аспектами мотивации целесообразно начать с романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Интересно письмо Татьяны к герою романа – Евгению Онегину:

... Ты чуть вошел, я вмиг узнала,
Вся обомлела, запылала
И в мыслях молвила: вот он! …

Мы видим здесь признание в любви. В свою очередь, любовь существует как некая диспозиция, нашедшая свой предмет: «Ты чуть вошел, я вмиг узнала». Образ Евгения и любовь к нему Татьяны были глубоко в психике и существовали в форме «аффективного образа». Из контекста произведения понятно, что эмоциональный образ стал результатом прочтения многочисленных французских романов. Эмоция любви привязана к образу и проявилась при непосредственном восприятии героя романа. Побуждаемая любовью, Татьяна пишет письмо, которое передает Евгению. Получив «холодную отповедь» на свое письмо Татьяна не отказывается от любви и ее непреднамеренные действия имеют продолжение. В частности, после отъезда Онегина, чтобы понять его натуру и внутренний мир, она много думает, читает, пытается объяснить себе его поступок. После мучительных и долгих переживаний соглашается с матерью и выходит замуж за генерала.

Прошло несколько лет, и по настоянию Евгения Онегина происходит встреча с замужней Татьяной. Она признается, что по-прежнему любит его, но просит ее больше не беспокоить:

… Я вас люблю (к чему лукавить?),
Но я другому отдана;
Я буду век ему верна …

В предложенных словах Татьяны борьба мотивов между эмоциями и интеллектом. Да, она по-прежнему любит, но одновременно понимает, что настоящий поступок Онегина продиктован не влечением, а тщеславием. Она не видит самоотречения, на которое была способна сама. В его притязаниях она усматривает желание причинить ей боль и унижение.

Таким образом, мы видим, что любовь Татьяны не прошла. Причина этого видится в том, что непреднамеренные действия, отвечающие ее любви, не реализовались. В жизни героев после письма происходит ряд событий, в том числе смерть другого героя романа – Ленского на дуэли. Евгений уезжает. Татьяна погружается в книги, но их чтение было явно недостаточно, чтобы погасить сильную эмоцию. Однако, при повторной встрече героев повзрослевшая и отдумавшая Татьяна берет эмоции под контроль сознания. Для этого ей понадобилось несколько лет. В жизни так и происходит. Любовь захватывает сознание, но если не подкрепляется ответными действиями с противоположной стороны, постепенно уступает место рассудку, который берет под контроль эмоции.

Другой пример борьбы мотивов, т.е. между эмоциональным и интеллектуальным в психике человека мы наблюдаем в переживаниях и поведении Ларисы Огудаловой в драме А.Н. Островского «Бесприданница». В этом смысле показателен диалог Сергея Сергеича Паратова с Ларисой в завершающей сцене на пароходе после любовной

встречи. Лариса спрашивает Паратова: «Жена я теперь вам или как?». Ответ Паратова изобилует как эмоциональными, так и сознательными мотивами, в частности: «… допускаете ли вы, что человек, … может так увлечься, что забудет все на свете, забудет и гнетущую его действительность, забудет и свои цепи?». Далее Паратов продолжает: «Это душевное состояние очень хорошо, я с вами не спорю; но оно непродолжительно. Угар страстного увлечения скоро проходит, остаются цепи и здравый рассудок, который говорит, что этих цепей разорвать нельзя, что они неразрывны».

Любовь Ларисы откровенна, непосредственна, импульсивна и иррациональна. Она бросается в любовные отношения вся без остатка, игнорируя и не учитывая социальное осуждение. На первый взгляд, любовь Паратова также носит импульсивный и необдуманный характер. Правда, он говорит, что «угар страстного увлечения скоро проходит, … остается здравый рассудок». Однако важно подчеркнуть, что в последнем объяснении как таковой любви Паратова нет, есть месть Юлию Капитоновичу Карандышеву – жениху Ларисы. Нужно отметить, что эмоция мести имеет не только эмоциональное содержание, но и интеллектуальное. Может быть, поэтому: «Месть – это блюдо, которое подают холодным», т.е. обдуманным.

Паратов не любит, он мстит Карандышеву, потому что чувствует разрыв с предметом прошлого увлечения, т.е. Ларисой. Месть – это эмоция и действие одновременно. Нельзя мстить, не совершая действий, месть проявляется только в действиях мщения. В свою очередь, любовь возможно переживать без внешне организованных действий.

Любовь Карандышева к Ларисе отличается от любви всех героев – мужчин пьесы, в ней нет ничего рационального и рассудочного, поэтому следует говорить о переживании страсти. В последних эпизодах пьесы он кричит: «Лариса Дмитриевна! Остановитесь! Я вас прощаю, я все прощаю». Лариса (с горькой улыбкой): «Вы мне прощаете? Благодарю вас. Только я-то себе не прощаю, что вздумала связать судьбу свою с таким ничтожеством, как вы». Карандышев: «Уедемте, уедемте сейчас из этого города, я на все согласен».

Лариса: «Поздно. Я вас просила взять меня поскорей из цыганского табора, вы не умели этого сделать; видно, мне жить и умереть в цыганском таборе».

Карандышев: «Ну, я вас умоляю, осчастливьте меня».

Лариса: «Поздно. Уж теперь у меня перед глазами заблестело золото, засверкали бриллианты».

Карандышев: «Я готов на всякую жертву, готов терпеть всякое унижение для вас».

После нескольких реплик звучит роковой выстрел. Лариса умирает.

Возвращаясь к диалогу Ларисы с Паратовым, мы видим, что после откровенного разговора Лариса прозревает, понимает, что ее любовь безответна, т.е. не находит выхода. В этот момент, после сильного эмоционального потрясения, включается сознание. «Проснувшимся» сознательным мотивом объясняется согласие Ларисы на предложение Кнурова совершить путешествие в Париж: «Я не нашла любви, так буду искать золота».

Непосредственные, импульсивные и неосознаваемые действия Ларисы Огудаловой, побуждаемые переживанием любви, приходят в противоречие с осмысленными и расчетливыми действиями купцов Мокия Парменыча Кнурова и Василия Данилыча Вожеватова. Они последовательно и рационально ведут Ларису к согласию быть содержанкой. На протяжении всей пьесы действия купцов носят обдуманный и последовательный характер. Казалось, что в их сознательных и рациональных мотивах учтено все, кроме эмоционального поступка Карандышева: «Так не достанься же ты никому», – кричит он и стреляет в Ларису. Карандышев не просто любит – он переживает страсть и поэтому убивает. В любви созидательное продолжение, а в страсти – разрушительное. Лариса, которая любит, но не находит ее, умирая, говорит, что в своих бедах никого не винит, что всех прощает. Страсть Карандышева заканчивается не только гибелью Ларисы, но и «разрушением» самого себя.

Страсть Карандышева сродни разрушительным действиям рациональных и обдуманных мотивов купцов Кнурова и Вожеватова. На протяжении всей пьесы они убивают любовь Ларисы, ведя ее сознательно к душевной пропасти. Правда, сознательные мотивы в пьесе перечеркивают душу Ларисы, но не ее жизнь. В свою очередь, Карандышев своей страстью перечеркивает жизнь многих людей. В его действиях иррациональность, непосредственность и неосознаваемость эмоциональных мотивов.

Эмоциональные мотивы достаточно продолжительны и в этом ничуть не уступают смылообразующим, т.е. сознательным мотивам. Эмоция любви может переживаться годами, также годами переживается ревность, зависть, месть и многие другие эмоции, «питающиеся» от конкретного предмета, чаще всего другого человека.

Эмоции, которые представлены выше, существуют не сами по себе, а привязаны к конкретным предметам, т.е. к людям, например, любовь Татьяны к Евгению; любовь Ларисы к Паратову; страсть Карандышева также имеет предметное содержание.

Эмоции являются ответом на состояние связи с предметом и направляют активность в сторону этой связи. Если эмоция любви является символом крепкой связи, то действия направляются на укрепление этой связи. Поведение, направленное на укрепление связей с предметом любви, мы видим в поступках Татьяны Лариной в начале романа и Ларисы Огудаловой вплоть до конца пьесы. Любит и Паратов, что видно в начале пьесы. Он на

самом деле увлечен Ларисой. Затем в его эмоциях происходит метаморфоза и любовь уступает чувству мести в адрес Карандышева.

Действия Карандышева носят разрушительный характер. Побуждаемый страстью к Ларисе, он совершает массу необдуманных поступков: приглашает купцов на свое сватовство, напивается, ссорится с гостями и, наконец, убивает Ларису. В страсти нет укрепления связи с предметом, наоборот, действия направлены на разрыв этих связей. В этом специфика страсти, являющейся одной из форм любви.

По сюжету пьесы создается впечатление, что Харита Игнатьевна Огудалова также побуждаема эмоциональными мотивами. В частности, она активно показывает, что любит своих дочерей. В частности, пытаясь устроить их судьбу, постоянно выпрашивает деньги на их содержание, собирает гостей и устраивает званые вечера. Однако за всеми действиями, направленными на обустройство судьбы дочерей, просматривается забота о собственном благополучии. На самом деле в основе побуждений поведения старшей Огудаловой сознательные мотивы, направленные на преумножение денег. Действия Хариты Игнатьевны осмысленны и последовательны, но увы, также не приводят к созиданию.

В основе сознательных мотивов стремление к установлению связей с предметом. Это то, что объединяет сознательные мотивы с эмоциональными, в частности, с эмоцией любви. Но если в эмоциях действия непреднамеренные и часто неосознаваемые, то в сознательных мотивах действия имеют плановый, целесообразный и сознательный характер. Таковыми являются действия купцов Кнурова и Вожеватова. Именно побуждаемые сознательными мотивами, они обдуманно и планомерно стремятся превратить Ларису в содержанку.

Действия Евгения Онегина, в конце романа, добивающегося благосклонности замужней Татьяны, также рациональны и обдуманны. В свою очередь, действия Татьяны, взявшей под контроль свои эмоции, также отвечают сознательному мотиву. В частности, в конце романа она отказывает Евгению в любви, объясняя свой поступок замужеством.

Лариса Огудалова также меняет неосознаваемые эмоциональные мотивы на сознательные. Например, разочаровавшись в любви, соглашается на предложение Кнурова поехать в Париж.

Сознательные и эмоциональные мотивы постоянно конкурируют между собой. Верх берут то эмоциональные мотивы, и тогда действия человека носят непреднамеренный характер, то верх одерживают сознательные мотивы с целесообразными и продуманными действиями.

В отечественной психологии сознательным мотивам уделяется основное внимание. Считается, что все поступки человека, или их подавляющее большинство, обусловлены сознательным и рациональным началом. Однако в жизни много неосознаваемого, непреднамеренного и иррационального. Очень часто человек сначала делает, а только потом начинает осмысливать сделанное.

Примеры из русской классической литературы позволяют увидеть, что не сознание контролирует эмоции, а сами эмоции иногда позволяют сознанию управлять поступками человека, разуверившегося в чистой, полной, всепоглощающей любви, во власти которой многие чувствуют себя совершенно комфортно.

Многие эмоции, переживаемые человеком, стремятся к укреплению связей с предметом, в частности с человеком. К такой эмоции относится любовь. В свою очередь, сознательные и рациональные мотивы, призванные к осмыслению и упорядочиванию жизни, к сожалению, не способствуют этой жизнеутверждающей парадигме.

Библиографический список

1. *Вилюнас В.К.* Основные проблемы психологии эмоций // Психология эмоций: Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2007. – С. 8–42.

2. *Додонов Б.И.* Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

3. *Изард К.Э.* Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.

4. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – С. 47–66.

5. *Липер Р.У.* Мотивационная теория эмоций // Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2007. – С. 210–224.

6. *Островский А.Н.* Бесприданница. – М.: Художественная литература, 2009. – 243 с.

7. *Пушкин А.С.* Евгений Онегин. – М.: Школьная классика, 2012. – 218 с.

8. *Пырьев Е.А.* Оценка мотивационных возможностей эмоций // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – № 2 (4). – С. 972–976.

9. *Пырьев Е.А.* Эмоциональный и смыслообразующий мотивы // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 172. – С. 194–200.

10. *Рибо Т.* Психология чувств. – СПб.: Изд-во Ф. Павленкова, 1898. – 478 с.

11. *Френкин Р.* Мотивация поведения. – СПб.: Питер, 2003. – 650 с.

12. *Allport G.W.* Trait in Motivations Theory // Am. Journal of Orthopsychiatry. – N.Y. 1953. – V. 23.

13. *Leeper R.W.* The motivational theory of emotion. In: C.L. Stacey, M.F. De Mortino (ens). Understanding human motivation. – Cleveland, 1963. – Pp. 657–665.

14. *MaClelland D.C.* Assessing Human Motivation. – N.Y., 1971.

15. *Tomkins S.* Affect, imagery, consciousness. – N.Y., 1962. v. 1:2.

УДК 159.922.8

Доронцова Ольга Александровна
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского
olimpiada1502@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АВТОНОМИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время вопросы становления автономии приобретают особую значимость. В связи с этим, в статье показана неоднозначность трактовки понятия «автономия». Описано исследование детей подросткового возраста, в котором становление автономии идет особенно интенсивно. Показано, что проблема становления автономии у подростков может быть решена посредством развития способностей целеполагания, планирования, принятия решений, самоконтроля, коррекции, оценки результатов, программирования, самостоятельности.

Ключевые слова: *автономия, подростковый возраст, самоуправление, саморегуляция, самостоятельность.*

В последнее время существенно меняются социальные ценности и требования, предъявляемые обществом к своим гражданам. Происходит постепенное осознание ценности самого человека, внимание общества переносится на его индивидуальность, инициативность, самостоятельность. Способность к самостоятельной постановке жизненных целей, возможность принимать собственные решения, управление и регуляция собственной деятельностью и поведением – такие требования общество выдвигает к современной, автономной личности.

Автономия своего рода критерий психологической успешности и психического здоровья, и наоборот, ее отсутствие является сигналом о возможном неблагополучии и потребности в психологической помощи.

Проблема автономии впервые встает в философских трудах Конфуция, Сократа, Аристотеля, Б. Спинозы, И. Канта. И. Кант [2] рассматривает понятие автономии в связи с понятиями воли и нравственности. Если принципы воли согласуются с законами автономии, то согласно И. Канту – это добрая, святая воля. Принцип автономии сводится к тому, чтобы выбирать так, чтобы принципы, определяющие наш выбор, содержались в «нашем волении» как всеобщий закон. Важно также подчеркнуть высказывание И. Канта, о том, что автономия есть основание достоинства человека и всякого разумного естества.

В настоящее время существуют многочисленные определения понятия «автономии». В Российской педагогической энциклопедии автономия определяется как способность личности к самоопределению на основе собственных убеждений. Проявляется в независимости человека от давления авторитета другой личности, группы или социального института [7].

В психологическом словаре «автономия» – это стадия нравственного развития, которая характеризуется способностью личности самостоятельно создавать или выбирать моральные правила для своей жизни и поведения [1].

По мнению С.Л. Рубинштейна [9] «самостоятельность» включает способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности, что предполагает способность самостоятельно мыслить, и связано со становлением цельного мировоззрения. Такая работа совершается у подростков: вырабатывается критическое мышление, формируется мировоззрение и самосознание.

Еще одной гранью понятия автономии является понятие самоуправление. Американский психолог Д. Шапиро [9] рассматривает проблему автономии с точки зрения психиатрии, отождествляя понятие автономии и самоуправления. Он отмечает, что автономии «присуще собственное развитие, в процессе которого она сама может стать источником и причиной конфликта и подвергнуться определенным искажениям в своем развитии». Автономия человека это признак его здорового состояния, Д. Шапиро утверждает, что ослабление автономии является источником психопатологии.

По мнению Г.С. Прыгина [6], автономные субъекты это лица, обладающие сформированным симптомокомплексом качеств личности, позволяющим им при выполнении какой-либо деятельности опираться преимущественно на собственные знания, суждения, личные качества и т.д. Он понимает автономность как синоним понятия «эффективной самостоятельности», как одно из важнейших, интегративных качеств личности, отражающее высокую степень сформированности системы осознанной *саморегуляции*.

Таким образом, «автономия» определяется с позиций самоуправления, саморегуляции, самостоятельности, в том числе при планировании и выполнении деятельности, принятии решений, целеполагании.

Особым периодом становления автономии можно считать подростковый возраст, в силу происходящих изменений в личности подростка. В этот период новое определяющее выражение приобретают личностные характеристики подростка, посредством которых формируется его автономия это: самосознание, самооценка, самостоятельность, самоутверждение, регуляция деятельности и поведения, волевые качества, развивающееся чувство взрослости, в результате которого возникает способность отстаивать собственные взгляды, принимать решения, ставить лично значимые цели.

© Доронцова О.А., 2015

По мнению Д.А. Леонтьева [3], сущность подросткового кризиса заключается в конфликте между стремлением к автономии и недостаточным развитием психологических механизмов автономной регуляции поведения. Во время подросткового кризиса может родиться зрелая, автономная, самодетерминируемая личность, однако это происходит не со всеми.

В связи с неоднозначностью трактовки понятия автономии, которая наиболее успешно формируется в подростковом возрасте, возникает проблема взаимосвязи автономии подростка с определяющими ее характеристиками: самоуправление, самостоятельность, саморегуляция и т.д. Для решения данной проблемы было проведено экспериментальное исследование.

Организация исследования.

Цель исследования состояла в изучении взаимосвязи автономии с определяющими ее характеристиками.

Базой исследования выступили учащиеся подросткового возраста средних общеобразовательных школ г. Брянска в количестве 85 человек.

В качестве диагностической методики для исследования автономии подростков использовался специальный тестовый опросник Г.С. Прыгина [6]. Методика диагностирует психологические типы: «автономные» (более 9 баллов), «зависимые» (4 баллов и меньше), «смешанные» (5–8 баллов).

С целью диагностики индивидуальной саморегуляции была использована методика «Стилевая саморегуляция поведения человека» [4]. Процесс личностной саморегуляции отражает то, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает внешние и внутренние условия, оценивает и корректирует свою активность для получения субъективно приемлемых результатов. Результаты диагностики позволяют определить не только общий уровень сформированности осознанной саморегуляции, но также отражают значимые для нашего исследования шкалы: самостоятельность, программирование, планирование и шкалы моделирование, оценка результатов, гибкость.

Сформированность самоуправления проверялась с помощью методики «Способность самоуправления» разработанной под руководством Н.М. Пейсахова [5]. Самоуправление нужно отличать от саморегуляции. Самоуправление – процесс творческий, связанный с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей. Саморегуляция – изменения, совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов. Функция саморегуляции – закрепить то, что приобретено в процессе самоуправления.

Цикл самоуправления состоит из следующих этапов: 1) анализ противоречий, или ориентировка в ситуации, 2) прогнозирование, 3) целеполагание, 4) планирование, 5) критерии оценки качеств, 6) принятие решения, 7) самоконтроль, 8) коррекция [5].

Описание результатов исследования.

Применение математических методов на экспериментальной выборке мы сочли возможным в связи с тем, что распределение признаков не отличалось от нормального: критерий нормальности Колмогорова-Смирнова для каждого показателя двух методик показал уровень значимости больше 0,05; среднее арифметическое, медиана и мода совпадают с допущением ±1; эксцесс и асимметрия приближенны к нулю.

По результатам корреляционного анализа между автономией и показателями двух методик (способность самоуправления и стилевая саморегуляция) при значимом уровне $p<0,01$ были выделены следующие зависимости:

– **слабая** ($r<0,35$) между автономией и анализом противоречий, прогнозированием, критерием оценки, моделированием и гибкостью. Коэффициенты корреляции близки к нулю, что может свидетельствовать о том, что автономия подростков практически не связана с моделированием ими событий или желаемых действий; способностью перестраивать и/или вносить преобразования в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий.

– **средняя** ($0,35<r<0,65$) между автономией и целеполаганием, планированием (из 2 методик), принятием решения, самоконтролем, коррекцией, оценкой результатов и общем уровнем самоуправления. То есть связь является достаточной, чтобы полагать, что с увеличением уровня автономии будут расти вышеуказанные показатели.

– **сильная** ($r>0,65$) между автономией и программированием, самостоятельностью и общим уровнем саморегуляции. Это говорит о непосредственной связи автономии с уровнем сформировавшейся у подростка потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, о его способности самостоятельно планировать деятельность, организовывать работу по достижению выдвинутой цели.

Таким образом, в ходе корреляционного анализа было выявлено, что такие показатели, как: целеполагание, планирование, принятие решений, самоконтроль, коррекция, оценка результатов, программирование, самостоятельность и общий уровень самоуправления и саморегуляции имеют большее количество связей по сравнению с другими показателями. Это означает, что проблема становления автономии у подростков может быть решена посредством развития способностей целеполагания, планирования, принятия решений, самоконтроля, коррекции, оценки результатов, программирования, самостоятельности.

Полученные данные важно учитывать при организации работы психологической службы для подростков по формированию у них автономии.

Библиографический список

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ, 2009. – 816 с.

2. *Кант И.* Основы метафизики нравственности // Соч.: В 4 т. Т.4. – М.: Мысль, 1965.

3. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

4. *Моросанова В.И., Коноз Е.М.* Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.

5. Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 704 с.

6. *Прыгин Г.С.* Психология самостоятельности: Монография. – Набережные Челны: Институт управления, 2009. – 408 с.

7. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. / ред. В.В. Давыдов и др. – М: Большая Российская энциклопедия, 1999. – 560 с.

8. *Рубинштейн С.Л.* Основы обшей психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 713 с.

9. *Шапиро Д.* Автономия и регидная личность. – М.: Независимая фирма «Класс», 2009. – 160 с.

УДК 159.9:316.35

Серякова Светлана Брониславовна
доктор педагогических наук, профессор
Малиборская Ирина Леонидовна
Московский педагогический государственный университет
umkped@mail.ru, ira_maliborskaya@mail.ru

ФЕНОМЕН ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются особенности информационной среды в контексте формирования организационной культуры. Организационная культура достаточно подробно изученный в психологической литературе феномен. Однако в современных условиях развития организаций в России и в мире, а также в связи широким распространением информационных технологий во всех сферах жизни и в особенности в организациях, возникает потребность в рассмотрении этого феномена с новой стороны, сквозь призму информационной среды.

Ключевые слова: *организация, культура, организационная культура, информационная среда, групповая сплоченность, удовлетворенность трудом, социально-психологический климат.*

Проблема формирования и трансформации организационной культуры в современных российских компаниях на сегодняшний день весьма актуальна. В условиях нестабильной экономической и политической ситуации, как в стране, так и в мире, возникает необходимость пересмотра всех накопленных знаний и опыта и в первую очередь это касается организационных изменений. Поскольку все больше организаций распадается или переходят в новый статус, необходимо еще больше внимания уделять такому неотъемлемому феномену, присутствующему в каждой организации, как организационная культура. В свою очередь немаловажную роль в данном контексте играет своевременно поступающая информация, которая обеспечивает не только более высокую продуктивность работы, но и психологическую безопасность членов организации.

Проблема исследования состоит в выявлении влияния информационной среды на формирование организационной культуры.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что информационная среда является одним из ведущих факторов, влияющих на организационную культуру на всех этапах ее существования; чем более развита информационная среда, тем выше уровень развития организационной культуры и наоборот.

Теоретическая значимость исследования состоит в обобщении научного знания в сфере проблемы формирования организационной культуры, в определении понятия «организационная культура» и изучении классификации данного феномена, в выявлении и описании влияния информационной среды на организационную культуру.

Практическая значимость исследования определяется необходимостью понимания факторов формирования организационной культуры и применения полученных знаний в практике психологами и руководителями при подборе и работе с персоналом в организациях, а также на этапе становления компании при создании ценностно-ориентационного единства коллектива.

В основе исследования лежит известный подход, предложенный К. Камероном и Р. Куинном. В его основе представлены четыре группы критериев, определяющих стержневые ценности организации:

– гибкость и дискретность;
– стабильность и контроль;
– внутренний фокус и интеграция;
– внешний фокус и дифференциация.

© Серякова С.Б., Малиборская И.Л., 2015

К. Камерон и Р. Куинн выделяют 4 типа организационной культуры. Взяв за основу своей классификации рамочную конструкцию конкурирующих ценностей, было выявлено 39 индикаторов, составивших исчерпывающий набор измерителей организационной эффективности. Каждый индикатор подвергся статистическому анализу, что позволило выделить два главных измерения: гибкость – стабильность и внутренний фокус – внешний фокус. Оба измерения образуют четыре квадрата, каждый из которых соответствует своим представлениям об эффективности, ценностях, стилях руководства, и образуют свою культуру. Таким образом, выделяют четыре вида культуры: иерархическая (бюрократическая), рыночная, клановая, адхократическая [1, с. 59].

В рамках теоретического исследования особенностей организационной культуры мы выделили два основных уровня организационной культуры, основываясь на классификации Э. Шейна: внешний (четко выраженный, наблюдаемый) и внутренний (неявный, скрытый от наблюдения).

К первому уровню относятся артефакты, модели поведения, язык, официально действующие в организации законы, использование и производство новых технологий, физических объектов, продуктов. Второй уровень включает в себя внутренний мир людей: их ценности, убеждения, идеи, представления, способы восприятия окружающего мира. Он отражает внутренние процессы, с помощью которых приобретаются нормы поведения и скрытые правила, которые управляют поведением людей [3, с. 45].

К этим двум выделенными нами уровням организационной культуры относятся разные характеристики, которые мы условно распределили следующим образом:

– внешний уровень: стратегия и внешние цели организации, стиль руководства, трудовая этика (условия труда, оплата труда, организация питания и др.), процесс развития работника и обучение, внешний вид, одежда и представление себя на работе;

– внутренний уровень: осознание себя и своего места в организации, взаимоотношения между людьми (сотрудниками и руководством), мотивирование (материальная и нематериальная мотивация), коммуникационная система и язык общения, ценности и нормы, осознание времени, отношение к нему и его использование [2, с. 28].

Подводя итог анализу понятия «организационная культура» в научной литературе, мы обозначили критерии данной культуры, которые легли в основу эмпирической части нашего исследования:

1. Ценности и миссия.
2. Мотивация (материальная и нематериальная).
3. Коммуникации и информация.
4. Стиль руководства (лидерство).
5. Общая структура компании, цели и стратегия.
6. Обучение.
7. Символика, ритуалы.

Далее мы подробно описали феномен информационной среды и выделили ее определение.

Информационная среда – сложный многоуровневый феномен, для описания которого нужен комплексный подход.

В нашем исследовании под информационной средой понимается особая сфера деятельности субъектов общественной жизни, связанная с созданием, хранением, распространением, передачей, обработкой и использованием информации, а также совокупность информационных ресурсов, в которых данная информация представлена. В данном контексте мы рассматриваем информационную среду организации, а информацию – как всю совокупность данных об организации, включая миссию, ценности, должностные инструкции, информацию, представленную на корпоративном сайте, в социальных сетях, поисковых системах и средствах массовой информации.

Нами также была предложена следующая классификация информационной среды, как одного из факторов, воздействующих на организационную культуру на всех этапах ее существования.

По положению:

1) внутренняя информационная среда – совокупность информационных сообщений, выраженных в различной форме (на корпоративном сайте, на корпоративном портале, на досках объявлений в здании организации, массовые электронные почтовые рассылки, корпоративная газета, официальные письма и т.п.), предназначенная для сотрудников организации, а также для кандидатов на работу в организации;

2) внешняя информационная среда – совокупность информационных сообщений, которые формируются вне организации, но оказывают на нее непосредственное воздействие на всех уровнях. Сюда могут относиться все новостные сообщения, отзывы, статьи и заметки, посвященные оценке деятельности организации, ее руководства, продуктов и т.д., сформированные независимыми источниками (например, журналистами, пользователями выпускаемой продукции организации и т.п.).

Подводя итог анализу понятия «информационная среда» в научной литературе, обозначим критерии измерения данного феномена, которые лягут в основу эмпирической части нашего исследования:

1. Доступность информации.
2. Способы передачи информации.
3. Место концентрации информации.
4. Объем и востребованность информации (насыщенность, плотность, поток информации).

В рамках эмпирической части нами было проведено исследование информационной среды как фактора формирования организационной культу-

ры. В исследовании приняли участие 50 респондентов в возрасте от 18 до 60 лет – представители организаций малого, среднего и крупного бизнеса, а также государственных организаций. Исследование проведено в городе Москва в 2014–2015 годах. Основные критерии, по которым распределяется выборка – это пол, возраст, образование, опыт работы (сколько лет в совокупности работает индивид), работает ли индивид в настоящий момент, работает индивид в крупной, средней или малой организации, срок работы в нынешней организации.

В рамках эмпирического исследования особенностей информационной среды как фактора формирования организационной культуры была использована батарея методик, а также составлена авторская анкета для изучения взаимосвязи исследуемых феноменов.

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

Групповая сплоченность и субъективная удовлетворенность трудом зависят от того, в какой степени развита организационная культура и информационная среда. Люди чувствуют себя в большей безопасности в ситуациях определенности, когда вся необходимая информация находится в общем доступе и известны источники, к которым можно обратиться в затруднительных ситуациях. В свою очередь, чем комфортнее себя ощущают сотрудники, находясь в организации, тем больше вероятности, что они начнут раскрываться и идти на контакт с коллегами, что будет способствовать повышению групповой сплоченности коллектива, улучшению социально-психологического климата, и, как следствие, повышению производительности труда.

По результатам диагностики организационной культуры Камерона и Куинна были выявлены следующие особенности. У 25 человек (50%) отсутствует разница в оценке организационной культуры, принятой в организации в настоящий момент (на момент заполнения анкеты) и предпочитаемой культуры. То есть люди полностью удовлетворены той культурой, которая сложилась в организации, и не хотели бы ничего менять.

Мы также применили критерий хи-квадрат Пирсона с целью выявления сдвигов в сторону того или иного типа организационной культуры по сравнению со средним предполагаемым (теоретическим) распределением.

Исходя из результатов применения критерия хи-квадрат, мы сделали вывод, что в данной совокупности испытуемых преобладают два типа организационной культуры – клановая (тип А – 17 человек) и бюрократическая (тип D – 16 человек). Реже всего встречается культура типа В – адхократическая.

В клановой культуре у людей много общего. Организации похожи на большие семьи. Организация держится вместе благодаря преданности и традиции. Организация придает значение высокой степени сплоченности коллектива и моральному климату.

В противоположность клановой – бюрократическая культура (тип D) довольно формализованная и структурированная. Деятельностью сотрудников управляют процедуры. Ценится поддержание главного хода деятельности организации. Организацию объединяют формальные правила и официальная политика. Управление работниками предполагает озабоченность гарантией занятости и обеспечением долгосрочной предсказуемости.

Менее популярная культура – адхократическая (тип В). В данном типе организационной культуры преобладает динамичное предпринимательство и творчество, где люди готовы идти на риск. Участников объединяет преданность экспериментированию и новаторству. В долгосрочной перспективе организация делает акцент на росте и обретении новых ресурсов. Организация поощряет личную инициативу и свободу.

Рыночная культура (тип С) – занимает среднее положение и соответствует среднему значению для данной выборки. Этот тип организационной культуры доминирует в организациях, ориентированных на результаты. Ее главная цель – выполнение поставленной задачи. Люди целеустремленны и соперничают между собой. Организацию связывает воедино акцент на стремлении побеждать.

Таким образом, в половине наблюдений респонденты предпочитают организационную культуру собственной организации какой либо другой. Другая половина респондентов предпочитает работать внутри организации, культура которой отлична от той, которая принята на их нынешнем месте работы. Наибольшее предпочтение испытуемые отдают культуре типа А. В наиболее тесном, знакомом коллективе сотрудники чувствуют себя спокойнее и увереннее, чувствуя поддержку не только коллег, но и руководства.

Таким образом, данные диагностики организационной культуры, подтверждают результаты применения ранговой корреляции Спирмена по другим методикам: чем более благоприятная, знакомая, ненапряженная обстановка, психологический климат в организации, тем комфортнее чувствуют себя люди, полноценно вливаясь и становясь частью коллектива, что обеспечивает лучшую производительность труда, а главное психологическое здоровье членов коллектива.

В результате исследования можно заключить, что, чем полнее, подробнее информационная среда в организации, тем выше уровень организационной культуры, которая включает в себя совокупность различных показателей, таких как групповая сплоченность, удовлетворенность трудом, социально-психологический климат, стиль руководства и т.д. Высокий уровень развитости всех перечис-

ленных показателей способствует комфортному и благополучному психологическому состоянию сотрудников внутри организации, что неизбежно ведет к повышению их эффективности в работе и увеличению прибыли организации.

Предложенная модель исследования может быть расширена и применяться не только для диагностики информационной среды, как фактора формирования организационной культуры в разных типах организаций, но также для подобной диагностики с учетом других компонентов с подробным анализом критериев организационной культуры.

Библиографический список

1. *Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной культуры / под ред. И.В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.

2. *Серякова С.Б., Малиборская И.Л.* Организационная культура вуза как основа формирования мотивационно-ценностных ориентаций студентов // Педагогика. Общество. Право. – 2014.– № 1 (9). – С. 24–29.

3. *Шейн Э.Х.* Организационная культура и лидерство / под ред. В.А. Спивака. – СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

УДК 159.9:316.6

Севастьянов Павел Сергеевич
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
ipp@ksu.edu.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛЬСТВЕННЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ОРГАНИЗАЦИОННЫХ КОММУНИКАЦИЯХ

В статье рассмотрены проявления психологического насилия в структуре организационных коммуникаций. Обосновывается необходимость разработки методов профилактики насильственных типов коммуникации в структуре организационного поведения. Рассматривается весьма перспективная концепция ненасильственной коммуникации американского психолога Маршалла Б. Розенберга. Показано, что концепция может быть взята за основу не только в сфере организационной коммуникации, но и во многих других – семейной, межличностной, и даже в дипломатической и политической коммуникациях.

Ключевые слова: *организационная коммуникация, психологическое насилие, насильственный тип коммуникации, непродуктивный тип коммуникации, ненасильственное общение, эмпатическое понимание, Я-сообщение.*

Коммуникация как процесс специфического обмена информацией, заключающийся в передаче эмоционального и/ или интеллектуального содержания между собеседниками, представляет собой многогранный процесс, распространяющийся на большинство сфер жизнедеятельности человека и общества. Сфера профессиональной деятельности человека также не является исключением, где общение представлено в виде организационной коммуникации.

Организационная коммуникация является процессом, посредством которого руководители организации налаживают систему доступа к информации большого числа сотрудников организации, а также отдельным индивидуумам и институтам, не входящими в её штатную структуру. Организационная коммуникация является неотъемлемым инструментом координации деятельности структур организации, поскольку благодаря ей становится возможным получение необходимой информации на любом уровне управления. В современных реалиях такая коммуникация становится первоочередным условием обеспечения «живучести» любой организации и организации её эффективной работы.

Согласно результатам исследований, руководящий состав предприятий тратит порядка 50–90% рабочего времени на налаживание и поддержку организационной коммуникации. Благодаря коммуникации становится возможным получение, анализ и систематизация информации не только в рамках предприятия, но и извне, а также обеспечивается должный уровень взаимодействия с партнерами, конкурентами, потребителями производимого продукта, поставщиками, клиентами и финансовыми организациями. Естественно, что для обеспечения нормального функционирования предприятия развитие организационной коммуникации должно находиться на должном уровне [3, с. 153–157]. Однако, организационная коммуникация, как и любые другие виды коммуникации, могут характеризоваться определенными проблемами и нарушениями. Весьма серьезную проблему представляет собой психологическое насилие, принимающее разные формы и зачастую становящееся причиной появления разнообразных деформаций и проблем, ведущих к нарушению нормального функционирования предприятия и падению его производительности [1, с. 143].

В сфере организационной коммуникации психологическое насилие зачастую проявляется как насильственный, чаще монологический тип общения, включающий императивный и манипулятивный типы общения.

Императивное общение – это общение с целью установления контроля над поведением и внутренней позицией собеседника, принуждения его к выполнению определённых действий или принятию «нужных» решений. В данном случае собеседник воспринимается как объект воздействия, выступает в пассивной роли. Особенность императивной коммуникации в том, что итоговая цель общения, то

© Севастьянов П.С., 2015

есть принуждение собеседника, не является скрытой. Средствами установления влияния, как правило, выступают приказы, указания, предписания, а так же требования. Данный тип общения, причисляясь к насильственным формам, является наиболее «безобидным» из спектра психологического насилия в организационной коммуникации, поскольку в некоторых случаях оказывается продуктивным, например, в рамках военно-уставных отношений.

Несколько похожий на него манипулятивный тип общения, включающий различные способы оказания давления на собеседника с помощью требований; запретов, сравнений партнера по коммуникации с другими индивидуумами; критики и наказаний; разнообразных нотаций и насильственных вторжений в личностное пространство сотрудника с целью подавления активности манипулируемого, наоборот, традиционно относится к «непродуктивным» типам коммуникации [1]. Эффект от него в ряде случаев может быть в равной мере негативным не только для жертвы-манипулируемого, но и для самого манипулятора, который подвержен опасности деформации личности, задержки личностного роста. У манипулируемого же, как правило, развивается внутриличностный, а в ряде случаев – межличностный конфликт.

Однако проявления психологического насилия в сфере организационной коммуникации не ограничиваются вышеупомянутыми типами общения. Весьма распространенным явлением стал моббинг, или дискриминация сотрудника со стороны рабочего коллектива предприятия, а также проявления систематической враждебности по отношению к жертве целенаправленного и регулярного характера данного вида коммуникативного поведения. Итогом моббинга зачастую становится нанесение вреда психическому и физическому состоянию преследуемого. Как правило, типичными средствами моббинга являются распространение ложных сведений о работнике; сокрытие требуемой информации; социальная изоляция жертвы; систематическая, зачастую необоснованная критика; издевательства над жертвой. Следует отметить, что моббинг как явление несет угрозу не только для жертвы, хотя последствия для последней могут быть чрезвычайно серьезными, вплоть до суицида. Данный тип поведения вредит и предприятию, в котором он имеет место, ухудшая качество социально-психологического климата, снижая эффективность работы и вызывая избыточную ротацию кадров [6, с. 216–219].

Поскольку проявления психологического насилия в предприятиях несут в себе столь серьезную угрозу для его функционирования, возникает потребность и необходимость в профилактике или хотя бы элиминации таких типов организационных коммуникаций.

Мировая психологическая практика располагает перспективным средством решения данной проблемы, к сожалению, слабо разработанной и применяемой в российских реалиях. Для профилактики насильственных типов организационных коммуникаций вполне может быть использована концепция ненасильственной коммуникации Маршалла Б. Розенберга, ориентированная на развитие ряда коммуникативных умений:

– выражения межличностных чувств, или осознания чувств и желаний, связанных с взаимоотношениями. Важную роль в таком умении играет способность однозначно выразить собственное внутреннее состояние («я-сообщение», «я-высказывание»);

– эмпатического ответа, или однозначного понимания состояний, чувств и потребностей собеседника, сигнализации ему о понимании [3];

– переключения образа действий, то есть организации уместных переходов от выражения межличностных чувств к эмпатическому ответу, и переходов наоборот, то есть построения диалога.

– фасилитации, содействия, помощь в получении сведений об эффективном обучении собеседников вышеназванным компетенциям [5, с. 186–190].

Ненасильственная коммуникация является методом общения и предотвращения конфликтных ситуаций. Опорной точкой данного метода является принятие во внимание пожеланий каждого из участвующих в коммуникативном акте собеседников.

Основным моментом данной концепции является избегание таких типов коммуникации, при которых у собеседника может появиться чувство его оценивания, попытки вызвать в нем чувство долга или вины, его критики или перечисления требований – то есть применения к нему насильственного общения. Собственно, поэтому концепция М. Розенберга и получила название «концепции ненасильственного общения» [7].

Ключевыми компонентами ненасильственной коммуникации являются:

1. Наблюдение, свободное от оценивания.

2. Идентификация и выражение чувств, то есть развитие достаточного инструментария для выражения чувств, необходимых в данный момент общения, а также словарного запаса.

3. Подтверждение потребностей, составляющих основу собственных чувств.

4. Свободная от требований просьба, то есть просьба, заключающая запрос, а не приказ и требование [2].

По мнению М. Розенберга, ненасильственная коммуникация не может быть выстроена без умения ясно выражать себя («Я-сообщение») и эмпатического понимания собеседника. Эмпатическое понимание собеседника – это уважительное понимание внутренних состояний последнего, при полном отсутствии советов, обоснования собственного мнения и чувств. С помощью этого у собеседника появляются все необходимые условия

для самовыражения, наличие которого оказывает первостепенное влияние на нахождение решения возникшей и решаемой в рамках коммуникативного акта проблемы.

Следует отметить, что формирование навыков ненасильственной коммуникации может происходить не только в самостоятельной, но и в индивидуальной, а также групповой работе. Естественно, что при индивидуальной и групповой работе необходимо присутствие соответствующего специалиста. Согласно опыту автора концепции, наибольшую эффективность имеет групповая работа.

Анализ практики показывает, что модель ненасильственного общения весьма эффективна в применении в большинстве сфер коммуникативного поведения человека, от семейных отношений до политической и дипломатической сфер [5, с. 119–132]. Таким образом, потенциал использования концепции ненасильственной коммуникации практически неограничен, возможно создание на её основе тренинга, призванного предотвращать проявления насильственных типов общения в структуре организационной коммуникации.

Библиографический список

1. *Березуцкая Ю.П.* Психология делового общения. – Барнаул, 2002 – 248 с.

2. *Гессманн Х.-В., Севастьянов П.С.* Концепция ненасильственного общения М. Розенберга // Современная зарубежная психология. – 2014. – Т. 3. – № 2. – С. 84–91. – Режим доступа: URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70115.shtml (дата обращения: 30.01.2015).

3. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – СПб.: Речь, 2003. – С. 150-162.

4. *Панфилова А.П.* Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. – СПб.: Знание, ИВЭСЭП, 2004. – 495 с.

5. *Розенберг М.* Язык жизни = Nonviolent communication: Ненасильственное общение. – М.: София, 2009. – 272 с.

6. *Севастьянов П.С.* Структурно-психологические особенности психологического насилия в профессиональных коммуникациях // Психология гармоничного развития личности и общества / отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, Т.И. Миронова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. – С. 216–221.

7. Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/KOMMUNIKATION/gewaltfreie-kommunikation-rosenberg.shtml (Дата обращения: 22.11.2013).

УДК 159.9:316.6

Юферова Марина Анатольевна
кандидат психологических наук, доцент
Коряковцева Ольга Алексеевна
доктор политических наук, доцент
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
ufermar@yandex.ru, youth1@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ОБЩЕЙ АДАПТИВНОСТИ НА КОНФЛИКТОУСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ

В современном динамично развивающемся социуме конфликтоустойчивость является профессионально-важным качеством специалистов разных сфер. Вопрос о специфике взаимосвязи адаптивных способностей и конфликтоустойчивости личности остаётся недостаточно изученным. Результаты исследования выявляют наличие взаимосвязей между показателями общей адаптивности и компонентами конфликтоустойчивости и доказывают влияние общей адаптивности на структуру конфликтоустойчивости личности.

Ключевые слова: *конфликтоустойчивость, адаптивность, стиль мышления, морально-нравственная нормативность, нейротизм, регуляция поведения.*

Проблема изучения и поиска ресурсов конфликтоустойчивости личности является актуальной в условиях возросшей напряжённости и повышенной конфликтности всех сфер динамичной общественной жизни. Важной составляющей профессиональных и общекультурных компетенций современного специалиста становится способность конструктивно разрешать возникающие противоречия, быть устойчивым к воздействию конфликтогенных факторов и адаптивным к меняющимся требованиям среды.

Конфликтоустойчивость – это способность человека оптимально организовать своё поведение в трудных ситуациях социального взаимодействия, бесконфликтно решать возникшие противоречия в отношениях с другими людьми. Говоря о конфликтоустойчивости личности, А.Я. Анцупов и И.Я. Шипилов определяют её как специфическое проявление психологической устойчивости [2]. Конфликтоустойчивая личность способна контролировать свое поведение в конфликтной ситуации, а также конструктивно разрешать конфликты. Адаптивность в большинстве научных концепций рассматривается как свойство органических и неорганических систем, определяющее успешность их существования в меняющейся окружающей реальности.

Мы предположили, что общая адаптивность личности влияет на конфликтоустойчивость, а такие составляющие общей адаптивности как адаптивные способности, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные особенности и морально-нравственная нормативность могут иметь значимые взаимосвязи с компонентами конфликтоустойчивости. В университете в рамках деятельности Службы конфликтологического консультирования и медиации было проведено эмпирическое исследование с целью доказательства выдвинутой гипотезы. Опираясь на концепцию А.Я. Анцупова, И.А. Шипилова о структуре конфликтоустойчивости, представленной эмоциональным, волевым, познавательным, мотивационным и психомоторным компонентами мы подобрали методики для оценки каждого компонента.

С целью оценки эмоционального компонента конфликтоустойчивости была использована методика «Шкала эмоциональной стабильности – нестабильности (нейротизма)» Г. Айзенка. Низкие значения по шкале эмоциональной стабильности свидетельствуют о высоком уровне эмоциональной устойчивости. В ходе оценки волевого компонента конфликтоустойчивости, который заключается в способности индивида к сознательной мобилизации своих сил в конфликтной ситуации, проявлению толерантности к чужому мнению, сознательному самоконтролю использовалась методика «Самооценка силы воли» Н. Обозова, которая дает обобщенную характеристику проявлений силы воли. С целью оценки познавательного компонента конфликтоустойчивости был применён опросник «Стили мышления» Р. Харрисона, Р. Брэмсона. Из выделенных авторами стилей мышления: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический адекватными содержанию познавательного компонента конфликтоустойчивости являются синтетический и аналитический стили мышления. Следовательно, высокий уровень выраженности у испытуемых данных стилей предполагает выраженность познавательного компонента конфликтоустойчивости. Оценка мотивационного компонента конфликтоустойчивости осуществлялась с помощью методики «Потребность в достижении» Ю. Орлова. Стало очевидно, что мотивация к достижению своих целей в конфликте, к успешному разрешению конфликта отражается в мотивационном компоненте конфликтоустойчивости.

С целью оценки психомоторного компонента конфликтоустойчивости была использована методика «Агрессивное поведение» Е. Ильина и П. Ковалева. Высокие значения по шкалам «прямая физическая агрессия», «косвенная физическая агрессия» и «прямая вербальная агрессия» могут свидетельствовать о низком уровне сдержанно-

 © Юферова М.А., Коряковцева О.А., 2015

сти в поведении личности и склонности к выражению агрессии в конфликтной ситуации. Также нами применялась методика «Определение уровня конфликтоустойчивости» [6], направленная на выявление уровня конфликтоустойчивости личности и связанных с ней стратегий поведения в конфликтной ситуации. Оценка общей адаптивности и её компонентов осуществлялась с помощью методики «Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», разработанный

А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным.

В исследовании влияния общей адаптивности на конфликтоустойчивость личности приняли участие 40 испытуемых-студентов в возрасте 19–21 лет. Интерес к этой возрастной категории обусловлен тем, что согласно исследованиям представители молодёжи наиболее чувствительны к негативным социально-экономическим явлениям, это может провоцировать острые внутриличностные и межличностные противоречия и конфликты в молодёжной среде [4].

Математико-статистическая обработка результатов была произведена при помощи статистического пакета SPSS 17.0. Проверка нормальности распределения по критерию Колмогорова-Смирнова показала, что распределение данной выборки приближено к нормальному.

В ходе нашего исследования получены следующие результаты. Корреляционный анализ с применением коэффициента корреляции Пирсона выявил значимые положительные взаимосвязи между компонентами адаптивности: чем лучше личность адаптируется к новым условиям или ситуациям, тем эффективнее она может регулировать своё поведение в конкретной ситуации, легче будет следовать имеющимся правилам, соблюдать нормы, у неё лучше развиты коммуникативные способности.

Кроме того, были найдены значимые взаимосвязи между уровнем конфликтоустойчивости и силой воли ($r=0{,}391$ при $p\leq 0{,}05$). Таким образом, чем быстрее и качественней человек может осознанно мобилизовать свои силы и «взять себя в руки» в конфликтной ситуации, тем адекватнее он будет воспринимать данную ситуацию и примет более верные решения.

Установлена статистически значимая отрицательная связь конфликтоустойчивости личности и прямой физической агрессии ($r= -0{,}614$ при $p\leq 0{,}01$), косвенной физической агрессии ($r= -0{,}470$ при $p\leq 0{,}01$), прямой вербальной агрессии ($r= -0{,}659$ при $p\leq 0{,}01$). Чем выше уровень конфликтоустойчивости личности, тем меньше вероятность агрессивной реакции, направленной на оппонента.

Выявлена статистически значимая отрицательная взаимосвязь конфликтоустойчивости и прагматического стиля мышления. Коэффициент корреляции равен ($r= -0{,}392$ при $p\leq 0{,}05$). Личности, обладающие доминирующим прагматическим стилем мышления, определяют поведение других людей своим личным опытом, являющимся критерием правильности или неправильности чужих поступков. Они пользуются привычными знаниями и умениями, следовательно, в конфликте им бывает непросто преодолеть собственные стереотипные представления о противнике, это может усугубить развитие конфликта и снизить устойчивость личности к его проявлениям. В то же время определена статистически значимая положительная взаимосвязь между конфликтоустойчивостью и аналитическим стилем мышления ($r= 0{,}529$ при $p\leq 0{,}01$). А значит, конфликтоустойчивые испытуемые склонны к анализу ситуации и получаемой информации, тщательно выбирают оптимальные варианты развития и разрешения конкретной ситуации.

Особо отметим, что были доказаны корреляционные взаимосвязи между показателями адаптивности и структурными элементами конфликтоустойчивости. Связь между моральной нормативностью и конфликтоустойчивостью ($r=0{,}480$ при $p\leq 0{,}01$) подтверждает, что конфликтоустойчивые люди, обычно склонны к соблюдению имеющихся норм, а значит, реже попадают в конфликтные ситуации.

Отрицательная взаимосвязь между уровнем адаптивных способностей и нейротизмом ($r= -0{,}527$ при $p\leq 0{,}01$) свидетельствует о том, что при развитой способности к адаптации личность может контролировать проявление своих эмоций в соответствии с конкретной ситуацией. А значимая отрицательная взаимосвязь поведенческой регуляции и нейротизма личности ($r= -0{,}665$ при $p\leq 0{,}01$) убеждает, что человек, способный контролировать своё поведение, лучше контролирует проявления своих эмоций. Отрицательно взаимосвязаны адаптивные способности с уровнем выраженности прямой физической агрессии ($r= -0{,}340$ при $p\leq 0{,}05$), поведенческой регуляции и косвенной физической агрессии ($r= -0{,}320$ при $p\leq 0{,}05$). Моральная нормативность также отрицательно взаимосвязана с прямой физической агрессией ($r= -0{,}467$ при $p\leq 0{,}01$). Следовательно, при высоком уровне сформированности адаптивных способностей, выраженности моральной нормативности, человек меньше склонен к применению силовых способов реагирования в конфликтных ситуациях.

Интересными показались данные о наличии взаимосвязи коммуникативного потенциала и таких стилей мышления, как «аналитический» ($r= 0{,}317$ при $p\leq 0{,}05$) и «синтетический» ($r= 0{,}391$ при $p\leq 0{,}05$). Личность с хорошими коммуникативными способностями получает гораздо большее количество информации, которую может подвергать анализу для своих целей. «Синтезаторы» никогда не упускают возможность «показать себя», узнать что-то новое, разрабатывать свои принципиально новые пути решения проблем.

В то же время, обнаружена отрицательная взаимосвязь коммуникативного потенциала и «реалистического» стиля мышления (r= -0,421 при p≤0,01). Чем лучше у человека развиты коммуникативные способности, тем меньше вероятность того, что доминирующим стилем мышления для него будет являться «реалистический» стиль. «Реалисты» опираются на имеющиеся у них в запасе факты и могут ловко ими оперировать, стараясь исправить любые неточности. Но при этом возникают проблемы в общении с другими людьми, в силу слабой способности «реалистов» к абстрактному восприятию какой-либо информации.

Установлена значимая положительная взаимосвязь моральной нормативности с аналитическим стилем мышления (r= 0,383 при p≤0,05).

Аналитики не переносят неопределенности, беспорядка, таким образом, нормы и правила – источник такого необходимого для них порядка в определенных сферах жизни, ситуациях, отношениях.

Итак, в результате статистической обработки полученных данных были выявлены как прямые, так и обратные взаимосвязи между адаптивностью в целом, её элементами и отдельными компонентами конфликтоустойчивости.

С целью определения влияния адаптивности личности на конфликтоустойчивость матрица корреляций была подвергнута процедуре анализа по методу главных компонент. Было извлечено 6 факторов с собственными значениями выше 1. Полученные факторы подверглись варимакс вращению.

Первый фактор можно проинтерпретировать как «психомоторная дезадаптивность», переменные, связанные с этим явлением, имеют самые высокие нагрузки. Переменными для данного фактора являются прямая физическая агрессия (факторная нагрузка равна 0,355), косвенная физическая агрессия (0,280) и прямая вербальная агрессия (0,292). Эти переменные в нашем исследовании характеризуют психомоторный компонент конфликтоустойчивости. Первый фактор дает отрицательную нагрузку на конфликтоустойчивость в целом. Таким образом, адаптивность личности влияет как на конфликтоустойчивость личности в целом, так и на её психомоторный компонент с большой нагрузкой. Становится очевидным: чем больше нагрузка этого фактора, тем хуже формируется конфликтоустойчивость и её психомоторный компонент в частности. Несдержанность в поведении свидетельствует о высокой подверженности конфликтам, а также неспособности контролировать свои действия в трудной ситуации.

Второй фактор был проинтерпретирован нами как «адаптивная эмоциональность», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют самые высокие нагрузки. Такими переменными для данного фактора являются адаптивные способности (факторная нагрузка равна 0,362), поведенческая регуляция (0,370) и нейротизм (-0,327). Значит, этот фактор положительно влияет на сформированность эмоционального компонента конфликтоустойчивости: чем выше нагрузка по этому фактору, тем лучше выражается эмоциональная стабильность личности в трудных ситуациях и конфликтах в частности, что в свою очередь помогает в регуляции поведения личности.

Третий фактор мы интерпретируем как «адаптивная мобилизация познавательных процессов», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Такими переменными для данного фактора являются сила воли (факторная нагрузка равна 0,477), аналитический (0,380) и идеалистический стили мышления (-0,477). На последний стиль оказывается отрицательная факторная нагрузка. Действие третьего фактора проявляется в успешном формировании волевого компонента конфликтоустойчивости, а также отдельных элементов познавательного компонента, в нашем случае – аналитического стиля мышления. Отрицательное влияние данный фактор оказывает на формирование у человека идеалистического стиля мышления в качестве доминирующего.

Четвертый фактор, который мы выделили, проинтерпретирован как «адаптивность мышления», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют самые высокие нагрузки. Такими переменными являются для данного фактора коммуникативный потенциал (факторная нагрузка равна 0,288), синтетический (0,267) и идеалистический (0,240) стили мышления. Отрицательную нагрузку данный фактор оказывает на формирование у человека реалистического стиля мышления (-0,595) как доминирующего. Действие этого фактора приводит к большей вероятности высокого уровня сформированности у человека коммуникативного потенциала, а также синтетического или идеалистического стиля мышления в качестве доминирующего. Также под действием этого фактора снижается вероятность доминирования у человека реалистического стиля мышления. Очевидно, что этот фактор влияет на развитие познавательного компонента конфликтоустойчивости через коммуникативный потенциал. А значит, внешняя адаптивность мышления влияет на познавательный компонент конфликтоустойчивости.

Пятый фактор можно интерпретировать как «нормативность познавательных процессов», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют по нему самые высокие нагрузки. Этими переменными становятся морально-нравственная нормативность (факторная нагрузка равна 0,312), синтетический (0,277) и прагматический (-0,607) стили мышления. Таким образом, можно отметить большую роль нормативно-нравственного компо-

нента адаптивности в формировании стилей мышления, представляющих в нашем исследовании познавательный компонент конфликтоустойчивости.

Шестой фактор интерпретируется как «адаптивная мотивация», так как переменные, связанные с этим явлением, имеют самые высокие нагрузки. Такими переменными для этого фактора являются мотивация и синтетический стиль мышления. Факторные нагрузки равны 0,574 и -0,261 соответственно. Мы предполагаем, что данный фактор влияет на мотивационный компонент конфликтоустойчивости. Конкретные мотивы поведения, поступков человека могут быть адекватны соответствующим внешним условиям, в которых он оказывается.

Итак, нами выявлено наличие прямых и обратных корреляционных связей между показателями общей адаптивности личности и компонентами конфликтоустойчивости. Очевидно, чем лучше личность адаптируется к новым условиям или ситуациям, тем эффективнее она может регулировать своё поведение в конкретной конфликтной ситуации, у неё лучше развиты коммуникативные способности, ей легче следовать имеющимся правилам, соблюдать нормы. Чем выше уровень сформированности силы воли индивида, тем выше его конфликтоустойчивость. Значит, чем быстрее и качественней человек может осознанно мобилизовать свои силы и «взять себя в руки» в конфликтной ситуации, тем адекватнее он будет воспринимать данную ситуацию. При хорошо развитой способности к адаптации личность может контролировать свои эмоции и их проявления в соответствии с конкретной ситуацией и в меньшей степени склонна к применению прямой и косвенной физической агрессии, а в большей степени к адекватным способам реагирования.

В результате исследования на основе применения факторного анализа было выделено шесть факторов, влияющих на структуру конфликтоустойчивости. В частности – влияние таких факторов, как «адаптивность мышления», «нормативность познавательных процессов» и «адаптивная мобилизация познавательных процессов» на познавательный компонент структуры конфликтоустойчивости и влияние такого фактора, как «психомоторная адаптивность» на психомоторный компонент личности соответственно. Фактор «адаптивной эмоциональности» влияет на эмоциональный компонент конфликтоустойчивости. От фактора «адаптивной мотивации» зависит мотивационный компонент структуры конфликтоустойчивости. Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод о подтверждении выдвинутой нами гипотезы о наличии влияния общей адаптивности на компоненты структуры конфликтоустойчивости личности.

Библиографический список

1. *Анцупов А.Я., Баклановский С.В.* Конфликтология в схемах и комментариях. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.

2. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.

3. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.

4. *Коряковцева О.А.* Роль органов власти в профилактике общественно-политической конфликтности в среде молодёжи // Конфликтология. – 2012. – № 3.

5. *Мириманова М.С.* Конфликтология. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

6. *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

7. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

8. *Ромм М.В.* Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука, 2002. – 275 с.

УДК 159.9:62

Смирнова Софья Владимировна
кандидат психологических наук
Ивановская государственная медицинская академия
sofiasmirnova@mail.ru
Сиднева Елена Николаевна
Ивановская государственная медицинская академия
lenasidneva@qmail.com

СОЦИАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК ФАКТОР АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлено исследование факторов, способствующих адаптации студентов 1–5 курсов к обучению в медицинской академии. Исследование показало, что структура идентичности студентов медицинского вуза находится в постоянной динамике. Установлено, что смыслообразующим звеном этого процесса является социальная идентификация студентов и профессиональная идентичность студентов, а сам он детерминируется комплексом социально-психологических и индивидуально-личностных факторов, где особое место занимает такой структурный компонент личности, как способность к риску, направленность на саморазвитие, профессиональный рост, осознание требований социальной среды, самооценка профессиональных и личностных качеств.

Ключевые слова: *адаптация, смыслообразующее звено, профессиональная идентичность, направленность личности.*

При определении адаптации личности на протяжении жизненного пути взаимоотношения личности и ситуации рассматриваются сейчас как сложное взаимодействие (считается, что ни личность, ни ситуация не существуют сами по себе). Имеются в виду оптимальные уровни взаимодействия со средой. Такое понимание адаптации, в отличие от отношения к ней как простому приспособлению, приобретает все больше сторонников (Г.А. Балл, Ф.Б. Березин, Л. Кахл (L. Kahle), М. Чатурведи (M. Chaturvedi) и др.).

Теоретический анализ литературных источников показал, что проблема адаптации – одна из важнейших междисциплинарных научных проблем, которые в настоящее время достаточно широко и интенсивно исследуются на медико-биологическом, социально-экономическом, психолого-педагогическом и социально-психологическом уровнях.

Идея социальной и психической адаптации не является новой. Она исследована в работах видных социологов (Дж.Г. Мид, Т. Парсонс и др.), психоаналитиков, представителей женевской школы (Ж. Пиаже), интеракционистов и ряда психологов, принадлежащих другим направлениям психологии [9].

В зарубежной психологии значительное распространение получило необихевиористское определение адаптации, которое используется, например, в работах Г. Айзенка и его последователей (W. Arnold и R. Meili) [8, с. 25], которые адаптацию определяют двояко:

а) как состояние, в котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды – с другой, полностью удовлетворены;

б) процесс, посредством которого это состояние (состояние гармонии) достигается. Интеракционисты, в частности Л. Филипс, считают, что все разновидности адаптации обусловлены как внутрипсихическими, так и средовыми факторами. Согласно Л. Филипсу, адаптивность выражается двумя типами ответов на воздействия среды: а) ответ на те социальные ожидания, с которыми встречается личность (такую адаптивность исследователь считает выражением конформности); б) ответ в специфическом смысле, при котором адаптация не сводится просто к принятию социальных норм, а происходит гибко и эффективно при встрече с новыми событиями. При этом событиям придается желательное для личности направление. Это второе, специфическое понимание адаптации содержит идею активности. В данном случае личность использует проблемные ситуации для реализации своих стремлений, целей, притязаний [10].

Несколько шире рассматривает этот вопрос Л.Н. Собчик. Она пишет: «Успешность социальной адаптации – это хорошо сбалансированное соотношение между эгоцентрическими потребностями человека и требованиями среды. Абсолютно уравновешенная гармоническая личность отличается полной сбалансированностью умеренно выраженной тенденции к самореализации с хорошим самоконтролем, обеспечивающим полное соблюдение общепринятых нормативных требований среды. Чем больше выражены характер и индивидуальность человека, тем большая нагрузка падает на функцию контролирующих систем, сохраняющих баланс» [6, с. 54].

Процесс адаптации тесно связан с социальной идентичностью, которая рассматривается в современной социальной психологии в качестве одного из ключевых компонентов личности, в котором концентрируются и структурируются представления личности о месте в социальном мире. Проблема идентичности широко представлена в психологии социального познания (Г.М. Андреева, Е.П. Белинская), этнической, кросс-культурной

© Смирнова С.В., Сиднева Е.Н., 2015

психологии, социальной психологии этнического взаимодействия (Г.Б. Мазилова, Ю.П. Платонов), возрастной психологии (И.А. Снежкова).

Потребность в социальной идентичности проявляется не только в желании принадлежать какой-то общности, но и в стремлении реализовать себя в комплексе своих качеств, как социальных, так и личностных. Идентичность, с одной стороны, достаточно устойчивая характеристика, которая придает своеобразие и определенность личности, с другой стороны, это и динамическая характеристика, которая меняется под влиянием различных обстоятельств.

Целью исследования было выявление социально-психологических факторов, способствующих адаптации студентов 1–5 курсов к обучению в медицинской академии.

Проведен анализ социально-психологических детерминант адаптации студентов к обучению в Ивановской медицинской академии на педиатрическом и лечебном факультетах с 1 по 6 курсы. В исследовании принимали участие 360 студентов. Со всеми студентами было проведено анкетирование, психодиагностическое обследование с использованием психометрических методик, методики «Несуществующее животное». Проведен сравнительный анализ полученных характеристик студентов лечебного и педиатрического факультетов, а также студентов разных курсов.

Адаптация студентов к будущей профессиональной деятельности в период обучения в медицинском вузе представляет собой сложный процесс, затрагивающий все личностные структуры и имеющий сложную и неравномерную динамику. Смыслообразующим ядром этого процесса является социальная идентификация студентов. Под социальной идентичностью мы понимаем целостное образование, которое конструируется под влиянием мотивации, которая формирует установку необходимости выбора новых ориентиров в социальном пространстве.

Большое значение имеет тот факт, что у 35% опрошенных студентов в семье имеются представители врачебной специальности, и это оказывает положительное влияние на формирование профессиональной идентичности студентов. В процессе

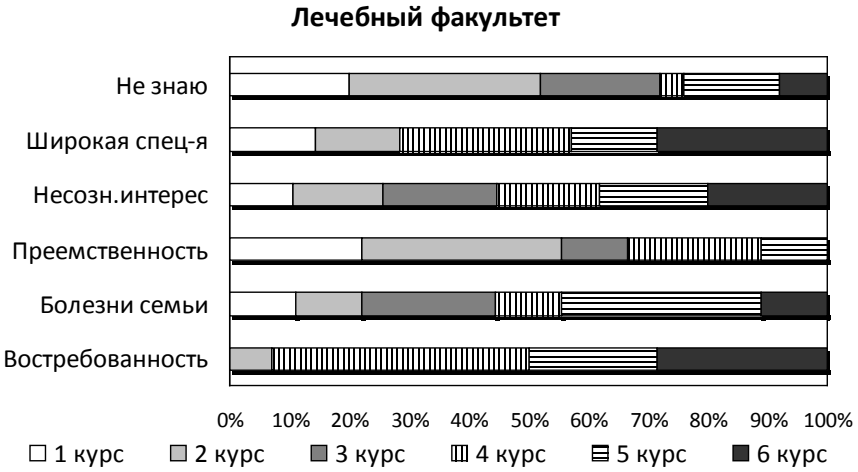


Рис. 1. Мотивация студентов лечебного факультета 1–6 курсов при выборе специальности

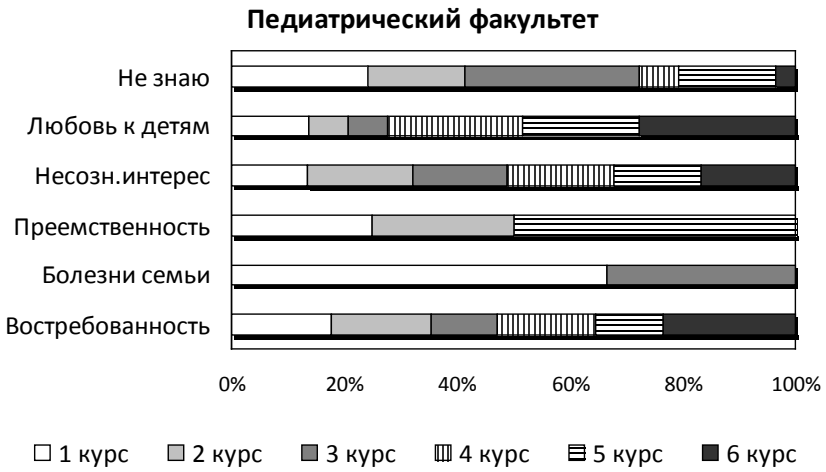


Рис. 2. Мотивация студентов педиатрического факультета 1–6 курсов при выборе специальности

профессиональной подготовки в период обучения происходит усиление «профессионально-делового» функционального блока идентификации, а также переход от нестабильной, диффузной, узко локализованной идентичности к более стабильной, осознанной, направленной на самореализацию в широком профессиональном сообществе идентичности, в сочетании с более высоким уровнем осознания своих профессиональных качеств. Этот процесс детерминируется комплексом социально-психологических и индивидуально-личностных факторов, где особое место занимает такой структурный компонент личности, как способность к риску, направленность на саморазвитие, профессиональный рост, осознание требований социальной среды, самооценка профессиональных и личностных качеств.

Исследования индивидуально-психологических особенностей личности студентов по проективным методикам, таким как психогеометрический тест, «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» и тест «Животные», выявили различные психотипы личности. Согласно С. Деллингер, психогеометрический тест – методика, позволяющая составить сценарий поведения для каждой формы личности в типичных ситуациях. Так, в зависимости от результатов, выделяются следующие группы. Квадрат – неутомимый труженик, слывут эрудитами и бывают первоклассными специалистами, преимущественно исполнителями. Левополушарные мыслители. Треугольник символизирует лидерство. Эти люди ставят ясные цели и достигают их. Левополушарные мыслители. Прямоугольник символизирует состояние перехода и изменения. Это люди, неудовлетворенные тем образом жизни, который они ведут сейчас, и занятые поисками лучшего положения. Круг – символ гармонии. Высшая ценность для круга – благополучие людей. Они обладают высокой чувствительностью, развитой эмпатией. Зигзаг символизирует креативность, творчество. Истинный правополушарный мыслитель. Мысли зигзагов устремлены в будущее» [7, с. 172].

По тесту «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» выявлены индивидуально-типологические особенности личности:

I тип – руководитель. Обычно это люди, имеющие склонность к руководящей и организаторской деятельности, обладают хорошей адаптацией в социальной сфере.

II тип – ответственный исполнитель. Обладают чувством ответственности и требовательности к себе и другим, однако в принятии ответственных решений часто присутствуют колебания.

III тип – тревожно-мнительный. Характеризуется разнообразием способностей и одаренности. Обычно людям данного типа тесно в рамках одной профессии. Сомневаются в себе, нуждаются в подбадривании.

IV тип – ученый. Эти люди легко абстрагируются от реальности, обладают концептуальным умом. Обычно обладают душевным равновесием и рационально продумывают свое поведение.

V тип – интуитивный. Люди этого типа альтруистичны, часто проявляют заботу о других, обладают внутренним самоконтролем, но высокой истощаемостью нервной системы.

VI тип – изобретатель, конструктор, художник. Это люди, обладающие богатым воображением, пространственным видением, часто занимаются различными видами технического, художественного и интеллектуального творчества.

VII тип – эмотивный. Обладают повышенным сопереживанием по отношению к другим.

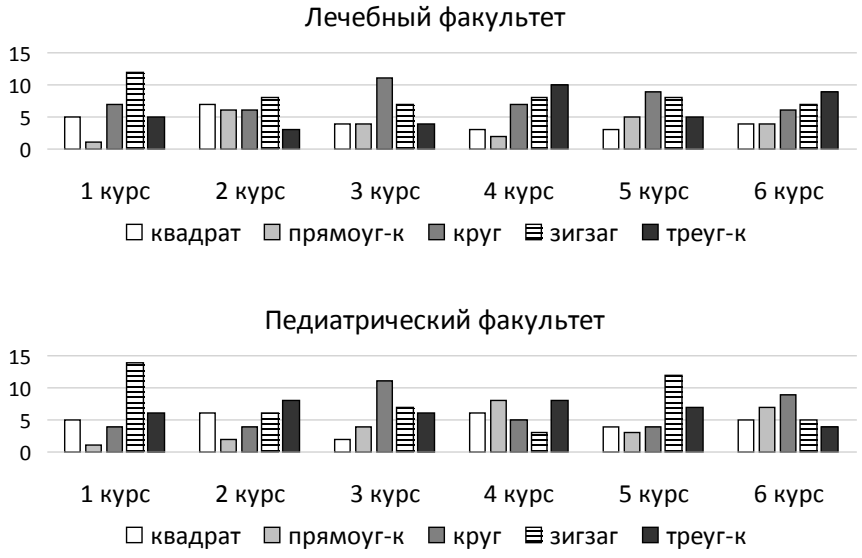


Рис. 3. Психогеометрический тест. Формы личности студентов 1–6 курсов лечебного и педиатрического факультетов

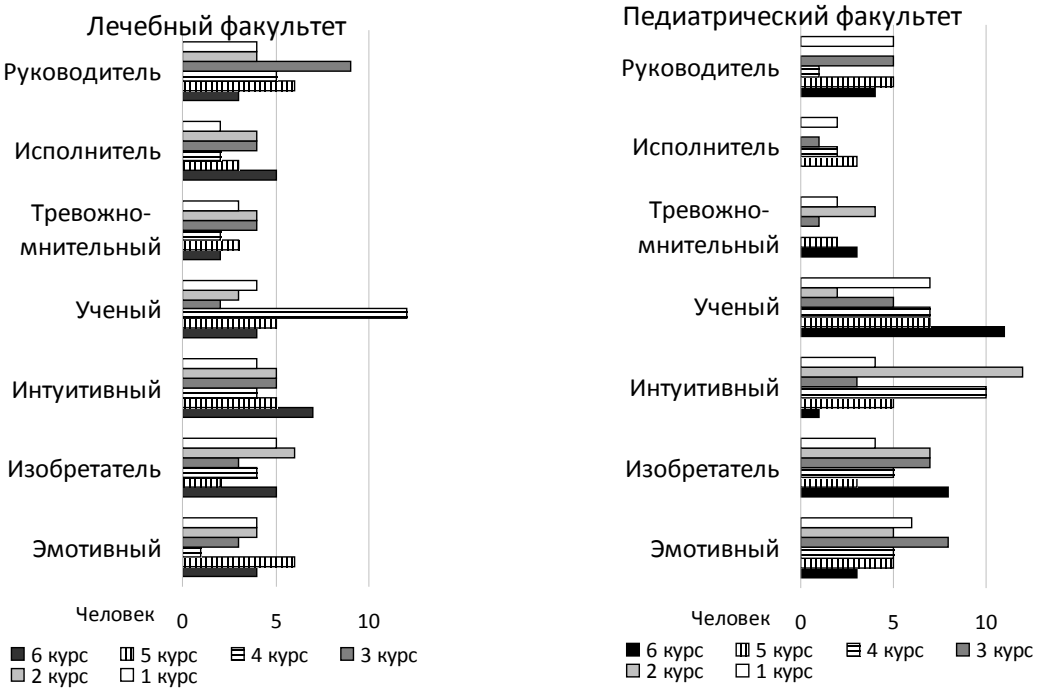


Рис. 4. «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур».
Психо-типологическая характеристика студентов 1–6 курсов лечебного и педиатрического факультета

VIII тип обладает противоположной тенденцией эмотивному типу. Обычно не чувствует переживаний других людей или относится к ним с невниманием [7, с. 121].

Процесс социальной идентификации в условиях обучения в медицинском вузе выглядит следующим образом. Первоначально присутствующее смутное и фрагментарное представление о профессии и о людях, работающих в ней, постепенно наполняется конкретным содержанием, возрастает чувство принадлежности к профессии, происходит трансформация «Я – Они» в «Я – Мы» по отношению к профессии врача и к их профессиональной деятельности.

На первом году обучения профессиональной идентификации отведено несущественное место. То есть молодые люди еще не осознают свою принадлежность к врачебной среде. Студенты испытывают трудности первичного адаптационного периода, которые связаны с особенностями идентификации личности в новом социальном окружении. При этом, наряду с развитием межличностных отношений, установлением тесных социальных связей в группах становятся актуальными сложности, связанные с учебным процессом (например, появление специфичных, в корне отличных от содержания школьной программы, учебных предметов, характеризующихся значительным объемом и сложностью).

Можно заметить, что наблюдается вполне прогнозируемая трансформация направленности личности (параметров идентичности), выступление на первый план именно тех, которые отражают вовлеченность в учебный процесс, осуществление жизнедеятельности в рамках вуза. С другой стороны, отмечается ситуация, характеризуемая информационной избыточностью, чрезмерными психологическими нагрузками. Это обусловливает, на наш взгляд, наличие стрессовых состояний, что, в свою очередь, ведет к определенной дезорганизации психических функций и, в ряде случаев, функциональных соматических расстройств.

Данные состояния сопровождаются снижением показателей личностной и профессиональной адаптации. Однако, пройдя самый сложный этап обучения на первом и втором курсах, достигнув оптимального уровня адаптации к учебному процессу на 3 курсе, происходит изменение структуры самосознания, меняется набор идентификационных приоритетов. Студенты начинают определять себя в рамках конкретной профессиональной принадлежности и чаще заявляют о своем социально-профессиональном статусе будущего врача. Как видим, идентификационные основы будущего профессионала имеют позитивную динамику на третьем курсе и сопровождаются существенным возрастанием эмоциональной зрелости, повышением волевого потенциала, мотивационной готовности. То есть именно третий курс в данном случае является пороговым в личностной зрелости и профессиональном самоопределении студентов.

На четвертом и пятом курсах у большей части студентов (82%) происходит переосмысление выбора жизненного пути, на наш взгляд, в связи с предстоящим через два года вступлением в самостоятельную профессиональную жизнь. У сту-

дентов возросла уверенность в том, что они смогут занять определенное место в обществе, будут востребованы. В это время происходит перестройка смысловой структуры самосознания.

К окончанию обучения процесс принятия решения о будущем самоопределении завершен, что само по себе дает стабилизирующий эффект. Это позволяет восстановить внутреннюю целостность и эмоциональную стабильность. К этому времени наиболее значимыми идентификационными категориями становятся социально-статусная и профессиональная, что, на наш взгляд, является завершением становления зрелой личности будущего врача-профессионала. Высокий уровень персональной идентичности также свидетельствует о принятии себя большинством студентов как личности, как члена общества, заслуживающего признания другими и достойной карьеры в рамках достаточно престижной и уважаемой профессии.

Исследование показало, что структура идентичности студентов медицинского вуза находится в постоянной динамике. В процессе учебной и профессиональной деятельности идентификация имеет важное значение, являясь интегратором развития личностных и профессиональных качеств студентов, определяя, в конечном счёте, успешность их учебно-профессиональной адаптации.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288 с.

2. *Березин Ф.Б.* Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.

3. *Бехтерев В.М.* Проблемы развития и воспитания человека. – М.: Изд-во «Ин-т практической психологии», Воронеж: «МОДЭК», 1997. – 416 с.

4. *Бурлачук Л.Д., Коржова Е.Ю.* Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1988. – 263 с.

5. *Годфруа Ж.* Что такое психология. В 2-х т. Т. 1. / пер. с франц. – М.: Мир, 1992. – 376 с.

6. *Собчик Л.Н.* Введение в психологию индивидуальности. – М.: Институт прикладной психологии, 1998. – 511 с.

7. *Карелин А.* Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

8. Encyclopedia of Psychology / H.I. Eysenck, W. Arnold and Meili (Eds.), Herder and Herder. – New York, 1972. – Vol. 1. – P. 25.

9. *Levin K.* A Dynamic Theory of Personality. – N.Y., 1955. – P. 17–18.

10. *Piaget J.* Biology and Knowledge. – Chicago, 1971, vol. XII. – 384 p.

11. *Philips Z.* Human Adaptation and His Failures. Academic Press, N.Y. and London. 1968. – 190 p.

УДК 316.35

Курочкина Светлана Валерьевна
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова
sweetvk@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТНО-МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ-УЧАСТНИКОВ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ЗАНЯТОСТИ

Одними из основных факторов изучения любой деятельности, является ценностная и мотивационная сферы субъекта. Проблема вовлечения молодежи в инновационные формы занятости является важной исследовательской темой в социальной психологии. Ее актуальность связана со сложившейся в России социальной, социально-политической и экономической ситуацией, когда для молодежи нет строго определенной и единственной социальной перспективы. В этих условиях возможны различные стратегии поведения и варианты социальной динамики. Для молодежи, вступающей в сферу труда и осуществляющей выбор профессиональных ориентаций, это имеет особое значение, особенно для такой группы, как студенческая молодежь.

Ключевые слова: *студенческая молодежь, занятость, мотивация, ценностно-мотивационная сфера, инновационные формы занятости.*

Студенческий возраст – максимально плодотворный период формирования научных знаний, профессионального роста, совершенствования личности, ее внутренней культуры. Он характеризуется развитием вербального интеллекта, рефлексии, динамичностью возбуждения, повышением наблюдательности.

Трудовая деятельность студентов выполняет определенные функции, изучение которых необходимо для адекватных решений в сферах труда и высшего образования.

Совмещение учебы и трудовой деятельности студентами очной формы обучения уже стало характерной особенностью образовательного процесса в высшей школе. Студенты предпочитают учиться на дневном отделении и работать, несмотря на возможности иных форм обучения, не требующих постоянного присутствия в аудитории [1].

Под занятостью мы будем понимать участие индивида в общественно-полезной деятельности, которая может обеспечивать его заработком, включая обучение в вузе, поэтому занятость студентов помимо ВУЗа, классифицируется как вторичная, что является распространенным явлением, вызванным динамикой развития и модернизации российского общества, его экономическими и политическими преобразованиями [2].

Вторичная занятость студентов является одной из значимых характеристик жизнедеятельности российского студенчества. Выяснить ее причины и мотивы участия в ней позволяют результаты авторского социологического опроса, проведенного в 2010–2012 гг. среди 360 студентов ЯрГУ.

Были получены следующие результаты. 87,3% опрошенных заняты вторично. Из них 65,7% в качестве мотива отмечают «желание иметь личные деньги»; 59,7% – отметили необходимость обеспечения средств к существованию; 27,7% опрошенным работа позволяет устанавливать контакты и налаживать связи, которые могут пригодиться; 18,9% – помогают родителям; 10,9% – стремятся к самореализации; 9,7% – отметили необходимость платить за жилье; 8,8% студентов обеспечивают собственную семью; 7,6% – самостоятельно оплачивают обучение. Так, можно сделать вывод о высокой степени заинтересованности студенчества в занятости помимо обучения в вузе.

Проблема вовлечения молодежи в инновационные формы занятости является важной исследовательской темой в социальной психологии.

Выявление психологических особенностей мотивации и ценностных ориентаций участия молодежи в инновационных формах занятости позволит не только констатировать предпосылки для ее формирования и развития, но и прогнозировать дальнейшее развитие карьеры молодого человека в рамках того или иного нетипичного направления занятости, а также обозначить пути и перспективы их развития.

Учитывая, что студенческая молодежь – это потенциал будущего России, вопросы формирования и развития профессиональной активности студентов как будущих специалистов на этапе вузовской профессиональной социализации приобретают особую актуальность, в связи с чем встает необходимость исследования ценностно-мотивационной сферы студентов, принимающих участие в инновационных формах занятости [3, с. 164].

В психолого-педагогической литературе обнаруживаем, что ценность – это принятое в философии, этике, эстетике, социологии, психологии и социальной психологии понятие, при помощи которого социально-историческое значение определенных явлений действительности можно охарактеризовать для индивида и общества. С помощью ценностей индивид осуществляет выбор, в соответствии с которым принимается решение о том, что, в какой очередности и каким способом реализовать из множества потребностей и возможностей в определенных условиях.

Ценностная сфера связана с усложнением стимулов поведения индивида и причин социального действия. На первом плане здесь не безусловная необходимость, то, без чего нельзя существовать (уровень потребностей), не выгода с материальной точки зрения (уровень действия интересов), а то,

© Курочкина С.В., 2015

что соответствует представлению о назначении человека и его достоинстве. Здесь речь об аспектах мотивации поведения, в которых проявляется самоутверждение и свобода личности.

Сложность и комплексность феномена мотивации вызвала к жизни значительное количество теорий, концепций мотивов трудовой деятельности. Каждый исследователь предлагает и обосновывает свою классификацию мотивов, в которой содержится объяснение природы трудовой мотивации и перечисление конкретных мотивов труда. Наиболее часто в научной и учебной литературе указываются теории мотивации, предложенные зарубежными исследователями Ф. Герцбергом, Э. Лоулером и Л. Портером, Д. МакКлелландом, А. Маслоу, Дж. Аткинсоном, В. Врумом.

Современные концепции мотивации в отличие от классических в основном рассматривают механизм функционирования процессов мотивации и, в большинстве своем, не указывают конкретные мотивы, побуждающие человека к деятельности и поведению, что затрудняет их применение на практике.

Ценностно-мотивационная позиция согласно инновационной деятельности определяется как совокупность внутренних потребностей, наличие внешних факторов и сложившихся общественных ценностей, побуждающих к активной деятельности в данной сфере; и приобретающих индивидуальную значимость.

Мотивационная сфера выделяется как связь различных видов деятельности, которая обуславливает осознанное направление действий индивида, определяет скрытые возможности личности. Вопросы мотивов и мотивации подробно и многоаспектно освещены в работах отечественных и зарубежных ученых (Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, Х. Хекхаузен и др.).

Изучение и развитие активности участников инновационных форм занятости (ИФЗ) имеет важное значение для представителей студенчества любой специальности. Показателями мотивационной готовности к ИФЗ служат: динамичный интерес; позитивное отношение, стремление заниматься ИФЗ; переживание позитивных эмоциональных состояний по поводу участия в ИФЗ и оценка своего профессионального и личностного опыта; позитивное отношение к перспективам деятельности; сформированность мотива самосовершенствования и мотива преодоления трудностей; осознание индивидом недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить; самостоятельность в разрешении проблем, ответственность.

Результатом участия студентов в инновационных формах занятости становится развитие их как полноценных личностей, способных к непрерывному качественному саморазвитию, самостоятельному мышлению, умению формировать собственные положения, планировать и осуществлять профессиональную деятельность, умению отстаивать свою позицию.

Мотивационный фактор способствует и достижению профессионального мастерства посредством преобразования знаний, умений и навыков в средства личностного и профессионального роста.

Авторское исследование ценностно-мотивационной сферы студентов-участников инновационных форм занятости, проведенное в 2013–2015 гг. на базе ЯрГУ им.П.Г. Демидова, позволяет говорить о том, что для студентов-участников ИФЗ стремление заслужить репутацию, признание в конкретной сфере является одним из ведущих мотивов поведения, а его преобладание – один из механизмов, который заставляет студента поддер-

Таблица 1

Средние значения и стандартная ошибка показателей мотивационных тенденций по С.М. Петровой по выборке участников ИФЗ

Мотивационные тенденции		Среднее	Стандартная ошибка
Условные обозначения	Название переменной		
Ал	Альтруистическая	3,29	0,07
Ком	Коммуникативная	3,17	0,08
Тр	Трудовая	2,95	0,10
А	Акизитивная	2,91	0,10
Опт	Оптимистическая	2,76	0,06
Пз	Познавательная	2,71	0,10
Пг	Пугническая	2,58	0,11
ПО	Позитивного отношения	2,58	0,10
Инд	Индивидуализации	2,48	0,08
ГбС	Стремление к совершенству	2,47	0,10
ИН	Избегания неприятностей	2,29	0,09
Эг	Эгоцентрическая	1,91	0,07
Нор	Нормативная	1,89	0,08
Нр	Нравственная	1,87	0,11
Гед	Гедонистическая	1,84	0,10
ГбП	Стремление к превосходству	1,69	0,08

живать свою «форму» и скрупулезно относиться ко всем видам занятости [4, с. 182]. Однако когда речь заходит об ИФЗ, эти мотивы отходят на второй план, уступая интересу к выполняемой работе.

Решающую роль участия студента в ИФЗ признается за «мотивом достижения» – стремления к успеху. Исследователями он оценен как глубинный агент, характерный таким группам людей как ученые, бизнесмены, политики, и определяется желанием соответствовать руководящим критериям, преуспеть в условиях конкуренции, стремлением максимально эффективного достижения поставленных целей.

На основе анализа основных показателей описательной статистики по выборке студентов-участников ИФЗ, а именно – средних значений и стандартной ошибки по переменным ценностно-мотивационной сферы (см. табл. 1, 2), построим мотивационный и ценностный профиль личности участников ИФЗ.

Из таблицы 1 видно, что первостепенно, студентам, занятым в ИФЗ, характерны альтруистическая и коммуникативная мотивационные тенденции, а гедонистическая, эгоцентрическая, нормативная, нравственная и гедонистическая, как стремление к превосходству, выражены значительно меньше.

Можно утверждать, мотивационному профилю личности студента-участника ИФЗ свойственна ориентация на общение, склонность к оказанию помощи ближним (иногда, в ущерб себе). В отношении этого тезиса может возникнуть возражение, заключающееся в высокой социальной желательности полученных результатов. Однако в виду того, что для диагностики мотивационных тенденций в исследовании использована проективная методика, в определенной степени данное возражение снимается.

Кроме того, следует упомянуть, что студенты-участники ИФЗ не ориентированы на себя без ущерба для других, на что указывает низкая эгоцентрическая мотивация. На престижность и авторитет – низкое стремление к превосходству, низкие нормативная и нравственная мотивационные тенденции указывают на социальные нормы и нравственные правила, а на ведение исключительно легкой, счастливой жизни – низкая гедонистическая мотивация.

Из полученных в ходе исследования данных, можно отметить, что перечисленные мотивационные особенности участников ИФЗ являются типичными для студенческой молодежи в целом. Студенчество ориентировано на установление активных контактов с окружающими, а ценность общения становится доминирующей. Одновременно с этим, именно для молодых людей свойственно разотождествление себя с морально-нравственными императивами, несколько пренебрежительное отношение к завоеванию более высокого по сравнению с другими социального статуса. С другой стороны, в условиях сложной социально-экономической ситуации они не могут быть сконцентрированы только на удовольствии, понимая и осознавая необходимость решения реальных проблем, стоящих перед ними.

Что же касается доминирующих ценностных ориентаций студентов-участников ИФЗ (табл. 2), то предпочтение отдается следующим: Достижение, Самостоятельность, Доброта и Безопасность. Традиции же не рассматриваются ими в качестве ведущего жизненного ориентира.

Как и в случае с мотивационными тенденциями, представленная структура ценностей типична для молодых людей в целом. Основополагающие идеалы студенчества – личный успех в соответствии с социальными стандартами, на что указывает высокий показатель ценности достижения, самостоятельность мышления и выбора способов действия – ценность самостоятельности. Эта иерархия уровней ценностей, отражающих стремление к обретению собственной значимости и автономии.

На втором уровне ценностной сферы доминирует ориентация на сохранение и увеличение благополучия близких людей (показатели доброты

Таблица 2

Средние значения и стандартная ошибка показателей ценностных ориентаций по Ш. Шварцу по выборке участников ИФЗ

Ценности		Среднее	Стандартная ошибка
Условные обозначения	Название переменной		
A	Достижение	5,41	0,12
SD	Самостоятельность	5,30	0,12
B	Доброта	5,31	0,12
S	Безопасность	5,29	0,10
G	Гедонизм	5,17	0,13
C	Конформность	4,83	0,11
St	Стимуляция	4,69	0,14
U	Универсализм	4,47	0,13
P	Власть	4,43	0,11
T	Традиции	3,91	0,12

и безопасности), с одной стороны, и безопасность и стабильность общества и отношений в нем – с другой. Что вновь указывает на ведущую мотивационную тенденцию стремления к установлению стабильных отношений с окружающими.

Необходимо также обозначить меньшую устремленность личности студента-участника ИФЗ на традиции: уважение, принятие обычаев и идей, которые существуют в культуре и следование им. В условиях отсутствия конкретной идеологии таковых ориентиров для молодежи нет и быть не может, что и обуславливает низкую значимость для молодых людей этой ценности [5].

Обобщая, отметим, что более значимым фактором иерархии ценностно-мотивационной сферы являются возрастные особенности, а не социально-профессиональные ориентиры личности.

В завершение отметим, что трудовая активность молодежи является основой прогресса общества и его благополучия. Проведенное исследование ценностно-мотивационной сферы студентов-участников ИФЗ указывает на потребность в более детальном изучении вопроса участия представителей студенчества в ИФЗ. Выявленные ведущие ценностные и мотивационные тенденции являются основополагающими условиями совершенствования потенциала личности и самореализации его в практической профессиональной деятельности. Это указывает на необходимость популяризации ИФЗ среди студенческой молодежи, что несомненно, скажется на повышении качества личностных характеристик индивида и кадровых ресурсов в целом.

Библиографический список

1. *Албегова И.Ф., Буторина А.А., Янкевич Г.А.* Социальная политика как отражение социальной структуры современного российского общества. – Ярославль: «Литера», 2007. – 164 с

2. *Албегова И.Ф.* Социология социальных проблем как инновационное научно-практическое направление исследования современного российского общества // Вестник социально-политических наук. – 2007. – Вып. 7. – С. 5–8.

3. *Аллахвердян А.Г., Машков Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г.* Психология науки. – М., 1998. – 312 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Allahv/index.php (дата обращения: 09.01.2014).

4. *Курочкина С.В.* Причины участия студенческой молодежи во вторичной занятости // Шестьдесят седьмая всероссийская научно-техническая конференция студентов, магистрантов и аспирантов высших учебных заведений с международным участием. Ярославль. Ч.2: тез. докл. – Ярославль: Изд-во ЯГТУ, 2014. – 376 с.

5. *Курочкина С.В.* Социальная политика в области занятости студентов (на примере ЯрГУ им. П.Г. Демидова) // Россия в период трансформации / под ред. В.Н. Степанова. – Ярославль: РИО Академии МУБиНТ, 2014. – 120 с.

6. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 449 с.

7. *Родионова А.В.* Трудовая занятость студентов в контексте обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/-7-2011/sociology/rodionova.pdf (дата обращения: 21.01.2014).

УДК 159.923

Барышева Елена Ивановна
кандидат психологических наук, доцент
Луганский университет им. Тараса Шевченко
helenbar2008@rambler.ru

СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ СТИЛЬ ЖИЗНИ И СУБЪЕКТИВНОЕ ЖИЗНЕННОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена изучению стиля жизни молодежи как показателя, отражающего субъективное жизненное пространство личности. Приведен анализ определений субъективного жизненного пространства и стиля жизни в исследованиях различных ученых и психологических направлениях. Проведен сравнительный анализ этих понятий. Приведены варианты теоретической типологии стилей жизни личности.

Субъективное жизненное пространство рассматривается в статье как совокупность значимых «тем бытия» личности, то, что является для личности важным в его отношениях с миром. Отмечена взаимосвязь категории субъективного жизненного пространства с категориями «значимость», «смысл», «ценность».

В статье приведены результаты эмпирического исследования стиля жизни молодежи (18–28 лет), значительное количество переменных стиля жизни проанализированы в контексте отражения содержания субъективного жизненного пространства.

Ключевые слова: *субъективное жизненное пространство, «темы» бытия, сферы жизнедеятельности личности, стиль жизни, образ жизни, значимость, смысл, ценность.*

Для понимания современной жизни, происходящих в обществе процессов очень важным является актуализация классических категорий психологической науки и их синтез с новыми прочтениями явлений и событий. Начало XXI века в науке ознаменовалось тенденцией активного ввода в оборот новых категорий и понятий, часть которых действительно содержали новые смыслы, а другие, как в известной мудрости, оказались «хорошо забытым старым». В какой-то степени это связано с процессами в современной методологии по изменению и преобразованию существующей научной парадигмы в сторону постнеклассического типа исследований, с перенесением внимания науки на субъективный мир личности. В этом смысле и новые, и уже зарекомендовавшие себя в науке категории и понятия находят свое новое прочтение, открывают новые ракурсы понимания человека. Одним из таких понятий является стиль жизни, который на современном этапе обнаруживает новые грани смысла.

На наш взгляд, важной задачей является соотнесение существующих понятий, определение их взаимосвязей в понимании и описании жизненного мира личности. Это актуально еще и потому, что активное развитие сейчас различных консультативных, психотерапевтических школ и течений связано с функционированием в этой среде «своего» терминологического языка, который часто замкнут в рамках только этих отдельно развивающихся направлений, что приводит к тому, что уже известные психологические явления просто имеют параллельные названия. (Как это происходит, например, в гештальт-терапии). Нужно отметить, что это скорее такое «веяние» западной науки, где «жонглирование» терминами мы наблюдаем даже в признанных мировым научным сообществом учебниках.

По нашему глубокому убеждению, есть смысл приумножать лучшие научные традиции отечественной научной мысли, где сильными сторонами всегда были академичность, объективность, доказательность научных аргументов.

В последнее время актуально востребованными в науке являются категории «жизненное пространство», «образ жизни», «стиль жизни», которые, на наш взгляд, тесно взаимосвязаны в решении задачи изучения и описания жизнедеятельности человека.

Целью нашей статьи является соотнесение понятий «стиль жизни» и «субъективное жизненное пространство» личности; определение содержания субъективного жизненного пространства личности через проявления стилевых особенностей; изложение материалов исследования особенностей стиля жизни молодежи (18–28 лет).

Теоретические положения проблемы исследования. Теоретические положения изучения феномена жизненного пространства отмечают использование широкого круга аналогов, близких данной категории (например, «жизненный мир», «сфера жизнедеятельности», «поле», «зона»), есть и синонимичные понятия («психологическое пространство», «субъективное жизненное пространство», «жизненное пространство личности»).

В отечественной и зарубежной науке сложился ряд направлений, исследующих жизненное пространство в разных ракурсах:

1) исследование жизненного пространства как целостного социального феномена (В.С. Бахарев, В.Д. Панкова, И.М. Гуткина, Н.А. Кондратова, В.Б. Устьянцев, О.Ф. Филимонова и мн.др.);

2) исследование отдельных сфер жизненного пространства: профессиональная (Н.В. Волкова), образовательная сфера (А.Л. Андреев, А. Арефьев, С.А. Карпов, Д.И. Крюков, Ю.С. Маркова, Г.К. Панина и др.); коммуникативная (С.В. Бориснев, В.В. Миронов, Ф.И. Шарков); ценностная (Е.Н. Жарова, О.М. Шамионов);

3) исследования, которые изучают различные виды пространств, рассматривая их, скорее, в контексте средового фактора: информационное про-

© Барышева Е.И., 2015

странство (А.Л. Верник, Т.М. Заитова, В.Е. Клочко, В.А. Курдиманов, О.В. Матвиенко, В.А. Скребец, Г.Б. Паршукова); политическое пространство (В.В. Петухов); экологическое (С. Рощин); гендерное пространство (Л. Богатова); воспитательное (М.Г. Резниченко) и мн.др.;

4) исследование характеристик и особенностей жизненного пространства определенных социальных групп: особенности жизненного пространства студенческой молодежи (И.И. Лазарева, А.С. Соколова, Н. Шатохина), особенности жизненного пространства пожилых людей (У. Лер), работающих женщин.

5) исследование жизненного пространства в рамках экологической психологии (Дж. Голд, С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин, В.И. Панов, М. Черноушек, Ю.М. Швалб, Х.Э. Штейнбах и В.И. Еленский, и др.).

Именно последний аспект изучения жизненного пространства нас интересует. Именно в контексте понимания взаимодействия «Человек – Окружающий мир» данная категория наиболее полно раскрывает свое содержание. В фундаментальных трудах А. Адлера, Е. Богардуса, Г. Зиммеля, К. Левина, П. Сорокина, Х. Томе и др. отражены наиболее существенные стороны и содержание феномена жизненного пространства.

В работах Курта Левина сформулированы основные положения в представлениях о жизненном пространстве человека, которые затем нашли продолжение в исследованиях Х. Томе. В понимании Х. Томе, субъективное жизненное пространство представляет собой когнитивно репрезентированный и психически переработанный реальный мир жизни человека [1, с. 6]. В содержание жизненного пространства личности входит совокупность значимостей, «система позитивно, нейтрально или негативно окрашенных объектов или явлений, которые входят в систему взаимосвязей личности и среды» (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко) [3]. Жизненное пространство личности особенно тем, что включает в себя субъективные координаты (в отличие от понятий «среда» и «объективная реальность») такие как «значение», «смысл», «ценность». (Поэтому термин «субъективное жизненное пространство» и отражает достаточно точно суть данного психического феномена). В.Е. Клочко указывает, «эти характеристики элементов среды, доступные для восприятия и значимые для конкретного человека или группы, определяются неповторимостью ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер индивидуального и группового субъекта» [4, с. 34], то есть понимание жизненного пространства личности связано с трансформацией внешней, социальной среды через внутренние детерминанты человека. «В актуальную жизненную ситуацию человек привносит «наслоения» всей своей индивидуальной истории. У разных людей жизненный мир отличается разной степенью изменчивости, своеобразия, внутренней согласованности. Разной может быть… и способность индивида гибко изменять собственную позицию в столкновении с жизненной проблемой или «застревать» только на одной ее особенности. Жизненные миры различаются также размахом планов, ожиданий и действий, широтой интересов и напряженностью усилий» [1, с. 6].

В современных теориях – и психологических, и социологических – утверждается, что сами по себе внешние объекты по отношению к личности субъективное жизненное пространство не создают. Об этом пишет Ю.М. Швалб [6]. Чтобы говорить о феномене субъективного (индивидуального) жизненного пространства необходимым является специфическое «наложение» вектора личностных или социальных взаимовлияний, которые и структурируют объекты относительно друг друга, то есть и создают «пространство». Ю.М. Швалб дает такое определение «пространства жизнедеятельности человека»: «Пространство – место приложения усилий человека, направленных на осмысленное и целенаправленное изменение условий собственного существования» [6]. Согласно позиций экопсихологического подхода к содержанию понятия «жизненное пространство» имеют отношение только те факторы среды, которые являются составляющими сфер жизнедеятельности человека; такие факторы непосредственно влияют на способы организации жизни человека. Очевидно, что взаимодействие этих факторов носит стойкий и длительный характер. Такое определение понятия «субъективного жизненного пространства» дает представление о взаимосвязи данной категории с категорией «стиль жизни».

Посредством понятия «стиль жизни» традиционно описывались отличительные черты деятельности человека, обусловленные ее личностными характеристиками. В 1960–1970-е годы в отечественной психологии широко использовался термин «индивидуальный стиль деятельности», предполагающий систему приемов и средств деятельности, обусловленную определенными личностными качествами, предназначенную для адаптации в объективных условиях деятельности, чаще всего профессиональной (В.Н. Азаров, Б.А. Вяткин, Е.А. Климов, В.И. Моросанова, Л.И. Волошина). Исходя из восприятия данной категории с точки зрения профессиональной деятельности личности долгое время в социальной психологии стиль трактовался как целостная, относительно устойчивая система способов деятельности, которая обеспечивает эффективное выполнение субъектом его функций, рассматривались субъективные и объективные детерминанты стиля деятельности, взаимодействие социальных требований к деятельности и индивидуально-психологических качеств субъекта.

Собственно стиль жизни личности сравнительно недавно стал предметом изучения и западных, и отечественных исследований. Среди зарубежных ученых это – А. Адлер, П. Бурдье, М. Вебер, Т. Веблен, С. Костес, Ф. Тоффлер, В. Уорнер и др. Для западной социологической школы характерными являются взгляды, связывающие проблематику стиля жизни с особенностями социальной структуры общества, в первую очередь принадлежность личности к той или иной социальной группе, классу, страте (П. Бурдье, М. Вебер, Т. Веблен). Другие ученые акцентировали свое внимание на понимании стиля жизни в контексте целостности личности, ее внешних и внутренних проявлений, процесса ее формирования и жизненного пути (А. Адлер, Х. Ансбахер, Г. Олпорт).

На современном этапе исследования стиля жизни наметились тенденции, связывающие все более активно стиль жизни и особенности стиля потребления, досуговую сферу (Т. Лилович, Я.А. Стеббинг, Л. Стейнберг и др.). Очевидно распространение западной традиции общества потребления. Особенно актуальным становится и другое направление исследований – исследование влияния телевидения, средств массовой информации на массовую аудиторию, прежде всего на формирование и пропаганду определенного стиля жизни (Р.С. Ален, А. Бандура, М. Эслин, Т.Ф. Хартнегел и др.).

Традиционно понятие стиля жизни рассматривалось в науке в связи с изучением «образа жизни» и разграничением этих понятий. Так, отмечалось, что способ жизни отражает типичные принципы социальной организации форм жизнедеятельности субъекта, а понятие «стиль жизни» определенным образом отражает варианты жизнедеятельности, возможные в границах указанных принципов и социальных норм организации жизни общества. Таким образом, образ жизни (способ жизни) – совокупность стойких способов и форм организации социокультурной жизни людей, характеристика, зависящая от организации общественной жизни. Стиль жизни – уникальный, стойкий способ действий, поведения человека; объединяет в себе мотивы, черты, интересы, ценности человека и проявляется во всем его поведении.

Таким образом, если субъективное жизненное пространство – это совокупность значимых «тем бытия» личности, то, что является для личности важным в его отношениях с миром (при этом объекты, ситуации и отношения могут носить как позитивно, так и негативно, и нейтрально окрашенный модус), то стиль жизни – это как раз инструментальное отражение субъективного жизненного пространства в поведении и действиях личности, типичных для нее реакциях на события и обстоятельства, то есть на условия жизнедеятельности. В описании субъективного жизненного пространства определяющими являются категории «значимость», «смысл», «ценность». А стиль жизни отражает, каким образом элементы вышеуказанных категорий проявляются в деталях поведения в повседневной жизни. Если рассмотреть эти понятия с позиций общего и частного, то «общим» является субъективное жизненное пространство по отношению к «частному» - стилю жизни личности.

В процессе изучения стиля жизни различными учеными предпринимались попытки создания типологий стиля на основе теоретически обоснованных критериев. Основой для типологизации стилей жизни могут быть те или иные их проявления, например, такие, как активность личности в отдельных сферах жизни. Здесь сразу стоит отметить, что любая типологизация является все-таки некоей теоретической абстракцией, в реальной жизни, как правило, встречаются многочисленные комбинации личностных проявлений.

Например, А.М. Демидов, проводивший кросскультурное сравнительное исследование социокультурных стилей Центральной и Восточной Европы, выделил пять основных жизненных стилей: 1) «победители» (ориентированные в своей жизнедеятельности на проявление лидерских качеств, на образ волевого лидера); 2) «новаторы» (двигающие прогресс, ориентированные на познание); 3) «ретрограды» (ориентированные на прошлое, считающие, что «раньше было лучше»); 4) «традиционалисты» (придерживающиеся консервативного образа жизни); 5) «истеблишмент» (правящие круги, ориентированные на сверхприбыли, потребление и престижность) [2].

Существует классификация стиля жизни через определение жизненной позиции, где выделяют следующие позиции: 1) гедонистическая позиция; 2) активная жизненная позиция; 3) экстравагантная позиция; 4) пассивная жизненная позиция; 5) традиционная позиция [5].

Известная российская психолог, профессор Е.В. Шорохова дает подробный анализ результатов исследований американских психологов Стэнфордского исследовательского института, выполненных в рамках «Программы VALS» (Values and Life Styles – ценности и стили жизни). Работа проводилась в течение 20 лет, участниками стали около 200 тыс. американцев. Разработанная типология базировалась на изучении основных ценностей, основанных на этих ценностях мотивах и «стили жизни» [5, с. 22–23.]. В течение столь длительного времени особенности стиля жизни вполне могли и измениться. Существует много других способов типизации стиля жизни различных категорий и социальных групп.

Мы считаем, что возможно рассматривать проявления стиля жизни как отражения значимых сфер жизнедеятельности личности и структурных элементов субъективного жизненного пространства, как отражения в стилевых, поведенческих особен-

ностях значимых «тем бытия» личности. Мы видим подтверждение этого в определении учеными составляющих компонентов стиля жизни. Как правило, среди компонентов стиля жизни анализируют следующие: 1) работа, карьера, взаимоотношения с коллегами; 2) особенности отдыха, организации досуга; 3) хобби, увлечения; 4) личная жизнь (взаимоотношения с противоположным полом, родственниками, друзьями, стиль поведения в семье); 5) предпочтения в одежде, аксессуарах; 6) предпочтение в выборе классовых объектов (авто, курорты, рестораны и подобное). Plummer J.T. (1974) в качестве переменных сегментации стиля жизни называет: 1) активность – работа, хобби, социальная жизнь, отпуск, удовольствия, объединения, покупки, спорт; 2) значимые сферы, интересы – семья, дом, работа, развлечения, мода, сообщества, особенности питания, средства информации, достижения; 3) мысли – о себе, социальные проблемы, политика, деловая жизнь, экономика, образование, культура, будущее, сферы потребления; 4) социально-демографический профиль – возраст, образование, доход, профессия, наличие семьи, место проживания, жизненный цикл семьи.

Результаты исследования. В нашем исследовании мы рассматриваем стиль жизни как один из инструментальных показателей субъективного жизненного пространства, как фрагмент личностной действительности, который может отражать значимые для личности «темы» повседневной жизни.

Диагностический инструментарий. Предложенное нами анкетирование для исследования характеристик стиля жизни основывалось на методике «Психолого-педагогическая квалиметрия здорового образа жизни» А.С. Галицкого, Е.Ю. Березняка и анкетировании изучения жизненных ориентаций современной молодежи О.Г. Злобиной, В.О. Тихоновича. Вопросы анкеты адаптированы к целям нашего исследования и дополнены необходимыми вопросами для получения достоверных результатов в контексте нашей темы. Целью диагностической части исследования было выяснение: какие особенности стиля жизни характерны для изучаемой нами выборки и какие характеристики стиля жизни отражают в какой-то степени «значимости» субъективного жизненного пространства личности, изучение представлений об образе и стиле жизни, основных факторов, которые на них влияют – обстоятельства, значимые личности, родители, друзья, массовые коммуникации, социальные влияния. Анкета сожержит 30 вопросов: 7– открытых, 23 – закрытых.

Для интерпретации результатов нами использован анализ процентных соотношений как наиболее показательный для описания анкетных данных, качественный анализ высказываний респондентов с использованием метода контент-анализа, метод ранжирования факторов, метод сравнительного анализа и интерпретации данных.

Выборка исследования. Выборку исследования составили молодые люди от 18 до 28 лет, 156 респондентов – 62% женщин, 38% мужчин. По роду занятий – 60,13% составили студенты, это молодые люди от 18 до 23 лет; респонденты от 24 до 28 лет – 33,8%, работающие; 6% выборки – не имеющие работы на момент участия в опросе. Все участники исследования – молодые люди, проживающие в Луганске (84%) и Донецке (16%), время проведения исследования – 2012–2013 годы (до начала военных действий на этих территориях).

Результаты исследования. В рамках объема статьи сложно отразить все подробности полученных результатов. Их обобщение дает нам возможность сформулировать некоторые результирующие положения.

Исходя из определения стиля жизни как совокупности способов восприятия социума, определения целей собственной жизни, выбора путей и способов их достижения и реализации жизненных планов в целом, можно отметить следующие особенности стиля жизни молодых людей. Контент-анализ высказываний и формулировок свидетельствует о том, что молодые люди очень ориентированы на успех, девушки особенно мотивированы на достижение успеха. Успех ассоциирован в основном с собственными усилиями респондентов и верой в себя. В мужской выборке прослеживаются такие значимые стороны субъективного жизненного пространства как семья, развитие, самореализация, познание мира. Ценность семьи, отмеченная в мужской выборке, в меньшей степени значима в женской выборке.

В женской выборке успех ассоциирован с высоким материальным положением, значимо хорошее здоровье на протяжении жизни, семейное счастье, реализация собственных способностей, достижение высокого служебного, социального статуса. В мужской выборке более ценным в жизни определялось здоровье, собственные способности, семейное счастье, материальный достаток и воспитание детей в соответствии со своими идеалами. Последняя ценность в женской выборке занимает куда менее значимые позиции.

Среди факторов, влияющих на достижение успеха в жизни, немаловажное значение, по мнению мужчин, имеют материальная обеспеченность и связи родителей и способность к адаптации. Девушки же определяющим фактором считают веру в себя, желание достичь как можно большего в жизни. То, что может помешать достижению успеха, девушки однозначно называют собственные недостатки человека, при этом они называют конкретные недостатки – страх, неуверенность в себе, своих силах, нечеткая постановка целей, лень, – это свидетельствует о внутренней рефлексивной ра-

боте респонденток. Юноши считают, что мешает, прежде всего, неразумное устройство общества, и только затем собственные недостатки человека. Социальные условия посчитали совершенно неблагоприятными четверть принимавших участие респондентов (и юношей, и девушек), основная масса молодежи считает их не очень благоприятными.

В целом можно сказать, что девушек отличает большая требовательность к себе, к оценке собственной успешности, результативности, тем более что мотивация достижения у них очень высока. Можно отметить, что недовольство достигнутым, с одной стороны, и много планов и стремлений, с другой, стимулирует девушек активно ставить новые цели, достигать их, вести активный образ жизни, быть мотивированными к работе над собой с целью достижения и самореализации. Недовольных своей жизнью (уровнем достижений на данный момент) в среде мужчин нет совсем, зато в женской выборке таких 7,9%. Около трети респондентов считают возможным реализовать свои жизненные планы в Украине, с дальним зарубежьем связывают перспективы 45% девушек и 60% юношей. Это довольно значительный показатель. В большой степени это связано с постоянной и навязчивой пропагандой западного образа и стиля жизни, манипулятивной идеализацией далеких и прекрасных стран.

Анализируя особенности повседневной жизни, досуговой сферы, которая является составной частью стиля жизни молодежи, можно отметить следующее. Существенной частью жизненного пространства личности является спорт – среди юношей 20% посещают спортзал, басссейн ежедневно, 1–2 раза в неделю – 46,6% респондентов. Девушек, посещающих спортивный, тренажерный зал, бассейн 1–2 раз/нед. – 44,7%, 1–2 раз/мес. – 21% респонденток. То есть для большинства респондентов занятия спортом, забота о своем здоровье, здоровый образ жизни стали неотъемлемой частью повседневной жизни и являются характерной стилевой особенностью молодежи Донбасса. Одним из самых посещаемых мест является кинотеатр, в меньшей степени – театр, в основном посещаемый женской аудиторией. Библиотека посещается очень незначительным количеством респондентов, хотя чтение как любимое занятие называют почти половина опрошенных. Это связано с возможностью получения информации через Интернет, в том числе и скачивая литературу, пользуясь ею на электронных носителях. Любимые занятия, хобби молодых людей очень разнообразны: так, девушки любимым занятием в свободное время называют чтение книг, просмотр фильмов и прогулки, прослушивание музыки, а также возможность танцевать, посещать спортзал, рисовать, фотографировать, играть на музыкальном инструменте, занятия в театре, творчество. Свободное время юношей занимают: прослушивание музыки, компьютерные игры, занятия спортом, а также прогулки с друзьями, кулинария, рыбная ловля.

Общение с друзьями – одна из наиболее значимых сфер жизнедеятельности молодежи, претерпела существенные изменения с распространением социальных сетей. Живое общение заменяется суррогатом, нарушается понимание и трансляция эмоций (они замещаются «смайлами» и скобками). Наиболее значимым каналом влияния на массовую аудиторию однозначно стал Интернет. Среди молодежи очень незначительное количество смотрит телевизор, в то время как в Интернете в реализации самых разных видов деятельности проводят большую часть своего свободного времени. Зачастую работа молодых людей связана с интернет-средой.

На стиль жизни молодежи воздействует много источников влияния, в частности, реклама, пропагандирующая и рекомендующая определенные образцы поведения, определяющая успешность/неуспешность в жизни и связывающая все это с потреблением определенных товаров, продуктов, статусных вещей. Значительная часть респондентов готова противостоять влиянию, сохранять проявления собственной индивидуальности, собственные представления о значимых качествах, и отмечает методы манипулятивного воздействия СМИ.

В нашем исследовании были выделены маркеры социальной моды в представлениях молодежи. Как атрибуты общественной престижности выделены: стильная одежда; мобильные телефоны как атрибут статусности, демонстрации деловой репутации или финансовой успешности (скорее, родителей); пользование Интернет и в качестве средства общения, и в качестве досуговой сферы, и средства трудовой деятельности – очевидным становится смещение реальной жизни молодежи в виртуальное пространство. Однозначно нашла подтверждение значимость занятий спортом; важной тенденцией в молодежной среде является значимость получения образования.

Таким образом, обобщенные результаты проведенного исследования дают некоторое представление об особенностях стиля жизни молодежи и значимых сферах жизнедеятельности респондентов. Сравнительный анализ содержания категорий «субъективное жизненное пространство» и «стиль жизни» подтверждает их функциональную взаимосвязь в описании жизненного мира личности.

Перспективами дальнейших исследований может быть изучение стиля жизни различных социальных групп респондентов, определение через переменную стиля жизни содержания субъективного жизненного пространства личности.

Библиографический список

1. *Анцыферова Л.И.* Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бы-

тия // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 2. – С. 3–16.

2. *Демидов А.М.* Социокультурные стили в Центральной и Восточной Европе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rospil.ru/pdf2/002.DEMIDOV.pdf

3. *Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б.* Социально-психологическое пространство самоопределяющегося субъекта: понимание, характеристики, виды // Вестник практической психологии образования: Научно-методический журнал. – 2007. – № 2 (11). – С. 7–13.

4. *Клочко В.Е.* Коммуникативная сфера как фактор становления ментального пространства человека // Менталитет и коммуникативная сфера в транзитивном обществе / под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. – Томск: Томский гос. ун-т, 2004. – С. 30–44.

5. *Лебедев-Любимов А.Н.* Психология рекламы. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.

6. *Швалб Ю.М.* К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека // Екологічна психологія: Хрестоматія / за ред. Ю.М. Швалба. – Київ: Сталкер, 2006. – С. 212–219.

УДК 37.018.1

Крайлюк Анна Игоревна
Киевский национальный университет им. Тараса Шевченко, Украина
anna.imagin@gmail.com

РОДИТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье анонсированы результаты теоретического анализа понятия установок в современной психологической науке. Особое внимание уделено теориям родительских установок, их структуре и составляющим. Проанализированы уровни проявления установок: репродуктивные установки, установки в детско-родительских взаимоотношениях, установки относительно образа ребенка. Поданы экспликации классификации стилей родительского воспитания, материнских установок.

Ключевые слова: *установки, аттитюды, социальные установки, родительские установки, репродуктивные установки, типы родительской любви, стили семейного воспитания.*

Определяющим фактором формирования личности несомненно является семья. Тема детско-родительских взаимоотношений была и остается актуальной для теоретических исследований и практики в области психологии и психотерапии. Анализ психологических проблем почти всегда возвращает клиента в тему детства, взаимоотношений с родителями, их отношений. Эмоциональный контакт, поведение и отношение к ребенку определяется родительскими установками, которые, усваиваясь, оказывают дальнейшее влияние на ход взрослой жизни, в том числе брачных взаимоотношений и выбора партнера. Несмотря на большое количество исследований, в обществе до сих пор наблюдается определенная психологическая неосведомленность о причинно-следственных связях психологических проблем, выходящих из детского опыта. Поэтому сейчас столь необходима их популяризация.

Понятие установок, их признаки и структура были исследованы Д.Н. Узнадзе, понятие аттитюды раскрыл Л. Ланге, социальную установку изучали В. Томас, Ф. Знанецкий, Г. Олпорт. Проблему взаимосвязи установок и поведения развивали Р. Лапьер, М. Фишбейн. Свои взгляды на понятие установок поддавали экспликации также М. Рокич, Дж. Мид, Т. Нюком, Л.И. Божович, В.А. Ядов и другие.

Р.В. Овчарова исследовала родительские наставления и выделила их три уровня. В.В. Бойко определил составляющие родительских установок, а Л.И. Савинов был сконцентрирован на исследовании формирования репродуктивной установки. А.С. Спиваковская выделила восемь типов родительской любви. А.Е. Личко и Э.Г. Эйдемиллер предложили классификацию стилей семейного воспитания, которые являются способами передачи родительских установок. Среди украинских ученых следует подчеркнуть вклад А.В. Игнатенко, И.Я. Иванюк, П.А. Цай, А.В. Щур и других. Приобретенные теоретические знания требуют обобщения для более полного понимания исследуемого явления, плодовитости дискуссий, решений многочисленных исследовательских и практических проблем.

Цель нашей статьи – теоретический анализ и обобщение родительских установок.

Наиболее известным в этой области является исследование Д.Н. Узнадзе, который подчеркивал неосознанность мотивов и поступков личности. Пояснительным понятием в его теории стало понятие установка, которую он определил, как неосознаваемую готовность субъекта к восприятию будущих событий и действий в определенном направлении и которая является основой целесообразной избирательной активности человека. Представители его школы рассматривали установку как готовность, которая определяется взаимодействием конкретной потребности и ситуацией ее удовлетворения. Выделили такие признаки установок, как интенсивность положительного или отрицательного аффекта, то есть отношение к какому-

© Крайлюк А.И., 2015

то психологическому объекту, ее латентность или недоступность для прямого наблюдения. Исходя именно из этих признаков, установка измеряется на основании вербальных самоотчетов опрашиваемых, которые являются ничем иным, как обобщенной оценкой личностью собственного ощущения склонности или несклонности к конкретному объекту. То есть установка – это мера чувств, вызванных конкретным объектом. Многочисленные исследования позволили в структуре установки выделить когнитивный (познавательный), аффективный (эмоциональный) и поведенческий (конативный) компоненты. Таким образом, установку рассматривают одновременно как знание субъекта о предмете, его отношение, как эмоциональную оценку и определенное намерение – программу действий по конкретному объекту [7].

Существуют близкие, но не тождественные по содержанию понятия: аттитюд, социальная установка, ценностные ориентации и др. Аттитюд (от англ. Attitude – отношение, установка) – определен Л. Ланге, как предшествующее поведению внутреннее состояние готовности человека к действию. Формируется на основании опыта, разворачивается на осознанном и неосознанном уровне и осуществляет регулятивную функцию относительно поведения индивида. Определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер поведения в изменяющихся ситуациях; освобождает субъект от необходимости принимать решения и произвольно контролировать поведение в стандартных ситуациях; может выступать фактором, обуславливающим инертность действия и тормозит приспосабливаемость к новым ситуациям, которые требуют изменения программы поведения. Выделяют три уровня - уровни смысловых, целевых и операционных аттитюдов. Смысловые аттитюды помогают воспринимать систему норм и ценностей в группе, сохранять целостность поведения личности в ситуациях конфликта, определять линию поведения индивида и тому подобное. Целевые аттитюды обусловлены целями и определяют устойчивость течения определенного действия человека. Операционные аттитюды проявляются в стереотипности мышления, конформном поведении личности и т.д. [4].

В понимании В. Томаса и Ф. Знанецкого социальная установка означает определенное психическое состояние переживания индивидом ценности, значения или смысла социального объекта. Она является элементом структуры личности и одновременно элементом социальной структуры. Авторы считают аттитюд близким к коллективным представлениям. Отличным является взгляд Г. Олпорта, исходя из определения которого, социальная установка является сугубо индивидуальным образованием. Г. Олпорт определял ее как состояние психонервной готовности индивида к реакции на все объекты или ситуации, с которыми он связан. Итак, совершая целенаправленное и динамическое воздействие на поведение, установка всегда остается зависимой от прошлого опыта [4].

Интересным является исследование Р. Лапьера и его, так называемого парадокса, которое было сконцентрировано на проблеме взаимосвязи между аттитюдами и реальным поведением. Результаты его эксперимента приводят к выводу, что вербальные ответы являются ничем иным, как вербализованной реакцией на символическую ситуацию, отличающуюся от реальной ситуации взаимодействия. Несоответствие – между установкой (вербальным поведением) и реальным поведением – исследователь объяснял тем, что характер ответа зависит от ситуации, в которой находится подопытный индивид. Были зафиксированы три типа ситуаций: обезличенная ситуация (такая ситуация диктует однообразное поведение), частично личный контакт (в этом случае ответы будут несколько разнообразнее – от согласия к поискам аргументов для отказа); непосредственное взаимодействие (личностная ситуация), когда ответы станут почти однообразными (в основном согласие). То есть, прямой связи между установкой и поведением нет. Поэтому были найдены другие переменные, среди них можно выделить нормы, принятые в группе, влияние референтной группы, черты личности, которые детерминированы опытом взаимодействия с родителями. То есть существует и установка, и то, что влияет на ее реализацию – внешние факторы [4].

Схожи представления М. Рокича, который считает, что аттитюды фиксируют не способ поведения или состояния, а представление об определенном предмете или ситуации. И эти представления описывают объект или ситуацию как истинную или ложную, оценивают их как желательные или нежелательные, хорошие или плохие. Он один из первых, кто выделил два типа аттитюдов: «к объекту» и «к ситуации». В частности М. Фишбейн рассматривал установку как склонность индивида к реакции, усвоенную в процессе научения. Исследователь выделил противоположную связь – влияние поведения на установку, которая в этом смысле совсем теряет свой социальный смысл и превращается в индивидуальную поведенческую реакцию, усвоенную по известной схеме «стимул-реакция». Он также предложил типологию аттитюдов, разделяя их на аттитюды к действию и аттитюды к объекту. Нормативным фактором, регулирующим действие аттитюдов на реальное поведение, он считает влияние социального окружения.

Согласно подходу Дж. Мида, социальные установки рассматриваются как определенные психические образования, которые возникают на основе усвоения установок других – референтных групп и лиц. В структурном плане они являются элемен-

тами «Я-концепции» человека, определениями социально желаемого поведения. Поэтому социальные установки в этом смысле – это осознаваемый, фиксированный в знаковой форме тип поведения, которому отдается предпочтение. По мнению Т. Ньюкома, социальные установки основываются на согласии субъекта рассматривать определенные объекты или ситуации сквозь призму социальных норм и ценностей. В теории Л.И. Божович социальная установка рассматривается тождественно с понятием направленности личности. Установлено, что направленность является внутренней позицией личности относительно социального окружения, склонностью личности действовать определенным образом, и которая охватывает всю сферу ее жизнедеятельности [4].

В концепции В. Ядова присутствует очень близкое по смыслу понятие – диспозиция, которое рассматривается как комплекс склонностей, готовности к определенному восприятию условий деятельности и к определенному поведению в этих условиях. Данная концепция оценивает диспозиции личности как иерархически организованную систему с несколькими уровнями, которые являются результатом всего предыдущего опыта и влияния социальных условий. В ней высшие уровни осуществляют общую саморегуляцию поведения, нижние – являются относительно самостоятельными, они обеспечивают адаптацию личности в конкретных меняющихся обстоятельствах. Первый (наиболее низкий) – образуют элементарные фиксированные установки, без модальности (переживания «за» или «против») и когнитивных компонентов. Второй – составляют социальные фиксированные установки, или аттитюды. Третий – основывается на базовых социальных установках или общей направленности интересов личности на конкретную сферу социальной активности. Четвертый (высший) – обозначается системой ориентаций на цели жизнедеятельности и средства достижения этих целей [4].

Итак, установки всегда выходят из предыдущего опыта, а их проявление определяется условиями среды, в которой находится индивид. Все мы родом из детства, поэтому установки выявляются сформированными под влиянием родителей. Родительские установки – это определенный взгляд на собственную роль в отцовстве и материнстве, основанный на когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах. Как правило, под ними понимается система эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителями и способов поведения с ним.

По мнению Э. Берна через родительские установки формируется жизненный и профессиональный сценарий, предписания относительно своего пола и брака, а также выбора партнера. Как отмечает Э. Эриксон, родительские установки могут ограничивать ребенка, препятствовать его развитию, проявлению искренности и творческого начала. Е.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис подчеркивают, что большинство сценариев человек впитывает из родительской семьи, наследуя модели поведения из-за постоянного восприятия установок или родительских инструкций [9].

Родительские установки и ожидания, по мнению Р.В. Овчаровой включают три уровня: 1) «мы – родители» (репродуктивные установки супругов в аспекте их отношений); 2) «мы – родители нашего ребенка» (установки в детско-родительских отношениях); 3) «это – наш ребенок» (установки и ожидания в отношении ребенка / детей) [3].

В.В. Бойко рассматривает три составляющие репродуктивной установки: 1) поведенческий элемент установки, выраженный реальным репродуктивным поведением и планируемым репродуктивным поведением; 2) эмоционально-оценочный аспект, представляющий собой совокупность взглядов, суждений, позиций человека относительно численности собственной семьи; 3) когнитивный элемент установки, который касается тех сторон суждений и поведения, которые обусловлены наличием определенных знаний об объекте, по отношению к которым проявляется установка [3].

Л.И. Савинов считает, что на формирование репродуктивной установки влияет целый ряд условий: образ жизни семьи, распространенные в обществе и особенно среди ближайшего окружения типовые нормы, касающиеся количества детей; образ жизни родительской семьи и количество детей в семье; установки каждого из супругов на количество и пол детей, детей в качестве помощников и поддержки в старости, на продолжение своего рода, семьи, фамилии, на самореализацию в детях и т. д. [3].

Второй уровень реализуется в стиле воспитания. Сюда входят установки супругов, обусловленные их воспитательными предпочтениями, взглядами на родительскую роль, выбором той или иной системы наказаний и поощрений, гибкостью в общении, отношением к инициативности ребенка и т. д. [3].

Третий уровень касается непосредственно образа самого ребенка, созданного родителями, он тесно связан с удовлетворенностью родительской ролью. Именно на этом уровне происходит постоянное сопоставление (осознанное или неосознанное) идеального образа ребенка с объективной реальностью. Результат такого сопоставления выражается в родительском отношении, имеет на него ощутимое влияние [3].

Существует большое количество периодизаций родительских установок, позиций, отношений к ребенку. Одна из самых ранних систематических классификаций родительских установок предложена в 1937 г. А. Коннер. К ним она отнесла: при-

нятие и любовь; явное отторжение, излишняя требовательность, чрезмерная опека.

А.С. Спиваковская выделяет восемь типов родительской любви, которые отражают отношение родителей к детям и являются установками: действенная любовь (симпатия, уважение, близость); отстраненная любовь (симпатия, уважение, однако, большая дистанция в общении); действенная жалость (симпатия, близость, однако отсутствие уважения); отторжение (апатия, неуважение, большая дистанция в общении); презрение (антипатия, неуважение и малая дистанция в общении); преследование (антипатия, уважение, близость); отказ (антипатия, уважение, большая дистанция); снисходительное отторжение (симпатия, неуважение, большая дистанция) [6].

А.Е. Личко и Э. Г. Эйдемиллер предложена широкая классификация стилей семейного воспитания, являющегося по своей сути способом передачи родительских установок:

1. Гипопротекция: нехватка опеки и контроля за поведением доходит иногда до полной безнадзорности; чаще проявляется как недостаток внимания и заботы к физическому и духовному благополучию ребенка, дел, интересов, тревог. Скрытая гипопротекция наблюдается при формально-присутствующем контроле, реальной нехватке тепла и заботы, невключении в жизнь ребенка. В основе этого типа психопатического развития ребенка может лежать фрустрация потребности в любви и принадлежности, эмоциональное отвержение ребенка, невключение его в семейную общность.

2. Доминирующая гиперпротекция: обостренное внимание и забота о ребенке сочетается с мелочным контролем, большим количеством ограничений и запретов, усиливает несамостоятельность, безынициативность, нерешительность, неумение постоять за себя. Такое отношение родителей вызывает чувство протеста против неуважения к его «Я».

3. Потворствующая гиперпротекция: воспитание по типу «кумир семьи», потворство всем желаниям ребенка, чрезмерное покровительство и обожание, непомерно высокий уровень притязаний к ребенку, неудержимое стремление к лидерству, которое сочетается с недостаточным упорством и рассчетом на собственные ресурсы.

4. Эмоциональное отвержение: игнорирование потребностей ребенка, нередко жестокое обращение с ним. Скрываемое эмоциональное отвержение проявляется в глобальном недовольстве ребенком, постоянном ощущении родителей, что он не «тот», не «такой». Иногда оно маскируется преувеличенной заботой и вниманием, но выдает себя раздражением, недостаточной искренностью в общении, бессознательным стремлением избежать тесных контактов, а при случае освободиться от «бремени». Эмоциональное отвержение одинаково пагубно для всех детей.

5. Повышенная моральная ответственность: не соответствующие возрасту и реальным возможностям ребенка требования бескомпромиссной честности, чувства долга, порядочности, возложение на ребенка ответственности за жизнь и благополучие близких, настойчивые ожидания больших успехов в жизни – все это естественно сочетается с игнорированием реальных потребностей ребенка, его собственных интересов, недостаточным вниманием к его психофизическим особенностям [9].

Установки родителей на воспитание детей В.С. Трохтий определяются как готовность действовать тем или иным образом. Каждый из супругов не только отражает действительность, но и эмоционально переживает ее, осмысливает и осуществляет определенные действия для усвоения их требований в психике ребенка. Родительские установки с точки зрения Р.В. Овчаровой являются одним из компонентов интегральной психологической структуры отцовства и включают в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Когнитивный аспект касается знаний и представлений о репродуктивной норме общества, о распределении родительских ролей, он также включает реальный и идеальный образ ребенка. Эмоциональный компонент представляет собой совокупность взглядов, суждений, оценок, а также доминирующий эмоциональный фон по реализации родительских установок и ожиданий. Поведенческий аспект родительских установок реализуется в репродуктивном поведении во взаимоотношениях партнеров, в отношении родителей и стиле семейного воспитания. В структуре родительства автор выделяет родительскую позицию, как систему родительских установок, ожиданий и отношений родителей к ребенку. В основе родительской позиции, как считает А.С. Спиваковская лежит сознательная и бессознательная оценка ребенка [3; 6].

Важным аспектом является влияние материнских установок на психическое развитие детей. По мнению Д. Винникота, наука материнства выходит из собственного опыта на этапе новорожденности. Становление родительского поведения и установок закладывается задолго до рождения ребенка. С. Фанты, М. Марконе, Д. Майерс считают, что начало развития будущего отношения матери к ребенку закладывается внутриутробно на основе первых эмоциональных конфликтов матери с плодом и в младенческом возрасте. С. Броди выделила четыре типа материнских отношений к ребенку. Матери первого типа легко и органично приспосабливаются к потребностям ребенка. Матери второго типа сознательно стараются приспособиться к ребенку. Матери третьего типа не проявляют интереса к ребенку, руководствуясь только чувством долга. Матери четвертого типа непоследовательны и противоречивы, плохо понимают потребности ребенка [2; 3].

Е.Ю. Печниковым и Н.А. Цветковой было проведено исследование с беременными женщинами и их мужьями по выявлению эффективных и неэффективных неосознаваемых установок, а также основных детерминант, взятых партнерами из их родительских семей. Был сделан вывод об их существенном влиянии на актуальное состояние сознания и как следствие возможность или невозможность успешного зачатия и вынашивания ребенка [2].

Радостева А.Г. исследовала влияние семейных взаимоотношений на формирование родительских установок. Н.Л. Костицын рассматривал родительские наставления как фактор личностного самоопределения в ранней юности. А.В. Игнатенко выделил психологические особенности проявления репродуктивной установки в юношеском возрасте, а также осуществил теоретический анализ проблемы материнства и родительских установок в современной психологии. И.Я. Иванюк изучала семью с «особым» ребенком и ее эмоциональные установки. П.А. Цай занимался исследованием эффективности суггестивной психотерапии родителей, дети которых больны неврозом с неосознаваемой установочной мотивацией. А.В. Щур описал репродуктивные установки и представления об отцовстве в юношеском возрасте [1; 5; 8].

Выводы. Установки формируются под влиянием социального окружения, предыдущего опыта, возникают на основе усвоения установок других, особенно референтных групп и лиц. Они неосознаваемые, упрощающие, выполняют опережающую и регулятивную функции. Также ригидным считается образование личности, которое предоставляет стабильность направленности ее деятельности, поведения, представлений о мире и самом себе. Установку рассматривают и как знание субъекта о предмете его отношения, и как эмоциональную оценку и определенное намерение – программу действий по конкретному объекту. Есть теории, в которых установки сами образуют структуру личности, в других – социальные установки занимают лишь определенное место среди качественных уровней личностной иерархии. Они способны регулировать поведение на трех уровнях: смысловом, целевом и операционном. Поведение не всегда соответствует аттитюдам, так как зависит от ситуации, в которой находится индивид.

Жизненные сценарии, которым следует личность, она впитывает с родительской семьи, следуя модели поведения через восприятие установок родителей к ней. Родительские установки – это определенный взгляд на собственную роль в родительстве, основанный на когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах. Это система эмоционального отношения к ребенку, восприятия ребенка родителями и способов обращения с ним. Они включают репродуктивные установки супругов в аспекте их отношений, установки в детско-родительских отношениях, установки ожидания относительно ребенка. В структуре родительства выделяют родительскую позицию, как систему родительских установок, ожиданий и отношений родителей к ребенку, в основе которой лежит сознательная и бессознательная оценка ребенка. Здоровая личность формируется под влиянием адекватных родительских установок, основанных на эмоциональном принятии и ясности, последовательности требований. Мы считаем, что перспективами дальнейших научных трудов в этом направлении станут исследования влияния родительских установок на выбор партнера для супружества.

Библиографический список

1. *Іванюк І.Я.* Сім'я з «особливою» дитиною та її емоційні установки // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. пр. – 2008. – Вип. 41. – С. 58–61.

2. *Бодалев А.А., Столин В.В.* Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. – М.: Педагогика, 1989. – 209 с.

3. *Овчарова Р.В.* Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.

4. *Орбан-Лембрик Л.Б.* Соціальна психологія. – Київ: Академвидав, 2003. – 446 с.

5. *Радостева А.Г.* Влияние семейных отношений на родительские установки // Фундаментальные исследования: сб. науч. тр. – 2008. – Вып. 8 (часть 5). – С. 58–61.

6. *Спиваковская А.С.* Обоснование психологической коррекции неадекватной родительской позиции // Семья и формирование личности. – М., 1981.

7. *Узнадзе Д.А.* Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.

8. *Цай П.А.* Отражение неосознаваемой установочной мотивации у родителей больных детей с неврозом на еффективность суггестивной психотерапии // Експериментальна і клінічна медицина. – Харків, 2008. – № 2. – С. 134–137.

9. *Эйдемиллер Э.Г. Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.

ПСИХОЛОГИЯ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ

УДК 159.9:316.6

Екимчик Ольга Александровна
кандидат психологических наук
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова,
Костромской государственный технологический университет
Подобина Оксана Борисовна
кандидат психологических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
olga-ekimchik@rambler.ru, oxanpodobina@mail.ru

ЖИЗНЕННЫЙ СТИЛЬ СОВРЕМЕННИКА: РЕФЕРЕНТЫ И ИХ ВЗАИМОСВЯЗЬ

В статье обозначена и рассмотрена проблема жизненного стиля современника. Авторы выделяют и теоретически обосновывают такие составляющие жизненного стиля, как социальный интерес, субъективное благополучие, самооценка и совладающее поведение. В исследовании проверяется гипотеза: жизненный стиль человека – это целостное образование, представляющее собой тесную и сложную взаимосвязь его элементов, некоторые из которых имеют решающее значение, а именно: социального интереса как ценностной установки личности, эмоционального комфорта и удовлетворенностью жизнью в настоящий момент, самооценки и стратегий совладания с повседневными жизненными трудностями. На выборке из 254-х человек в возрасте от 18 лет до 61 года с использованием шкал и опросников получены результаты, констатирующие различия в выраженности социального интереса у людей разного рода деятельности. Выявлены взаимосвязи между социальным интересом и отдельными параметрами самооценки человека, между субъективным благополучием человека, его самооценкой и копинг-стратегиями.

Ключевые слова: *жизненный стиль, социальный интерес, субъективное благополучие, совладающее поведение.*

Современная жизнь меняется стремительно, выдвигая к личности все новые и новые требования. Человек тоже постоянно меняется: меняются ритм его жизни, приоритеты и ценности, особенности отношений с окружающим миром. Опираясь на концепцию А. Адлера, мы попытались проанализировать особенности и элементы жизненного стиля современного человека, позволяющие ему адаптироваться к среде, сохраняя и поддерживая свое психологическое здоровье.

Теоретический анализ проблемы компонентов жизненного стиля. Современный человек постоянно сталкивается с разнообразными стрессами, которые предъявляют повышенные требования к его адаптивным способностям. Уникальный для каждого человека способ взаимодействия с жизнью и адаптации к ней А. Адлер назвал жизненным стилем. Он подробно разрабатывал идею жизненного стиля в своей концепции психотерапии и индивидуальной психологии. По его мнению, главным в жизненном стиле личности является устойчивость. Стиль формируется в детстве и практически не подвержен изменениям в течение жизни, еще больше «закаляется» и фиксируется под влиянием обстоятельств. Но, при этом, он может содержать в себе потенциальную угрозу для человека, если оказывается неадекватным новым условиям жизни, и ведет к дезадаптации и неврозу. Неврозы являются психологическим следствием неприспособленности человека к определенным ситуациям. Согласно мнению А. Адлера, невротические симптомы защищают людей, которые не чувствуют себя надлежащим образом вооруженными и подготовленными для решения жизненных трудностей.

Таким образом, мы можем констатировать некоторое противоречие концепции Адлера в понимании жизненного стиля, заключающееся в том, что с одной стороны, жизненный стиль устойчив, а с другой должен постоянно соответствовать новым условиям жизни, чтобы человек мог адаптироваться к ней. С нашей точки зрения, в жизненном стиле человека в современных условиях должен быть определенный ресурс гибкости, позволяющий постоянно находиться в ритме жизни и успешно к ней адаптироваться.

Стиль жизни каждого из нас неповторим. Мы обладаем своим уникальным комплексом жизненных ценностей и целей, установок, поведенческих паттернов. Своеобразным знаменателем всего этого можно считать «качество жизни». Применительно к медицине, качество жизни – это интегральная характеристика физического, психологического, социального и эмоционального состояния человека, оцениваемая исходя из его субъективного восприятия [6].

В психологии используют два термина для обозначения обобщенного восприятия и оценки человеком своей жизни как единого целого, характеризующегося ощущением удовлетворенности – субъективное благополучие и психологическое благополучие. Многие отечественные и зарубежные авторы употребляют эти понятия как синонимы. Зачастую субъективное благополучие рассматривается как психологический аналог философского понятия счастья во взаимосвязи с понятием качества жизни [5]. На сегодняшний день в психологии существует более десятка авторских моделей понятия психологического благополучия (Н. Брэдбурн, А.В. Воронина, Э. Динер,

© Екимчик О.А., Подобина О.Б., 2015

Л.З. Левит, Д.А. Леонтьев, К. Риф, М. Селигман, Р.М. Шамионов и др.). Мы отталкиваемся в своих исследованиях от модели отечественных авторов Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко. Они опираются преимущественно на концепцию К. Рифф и понимают психологическое благополучие, как интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью [10].

Что предопределяет ощущение благополучия и удовлетворенности жизнью современного человека? Какие компоненты жизненного стиля будут в большей степени способствовать этому субъективному переживанию? В свое время, разрабатывая концепцию индивидуальной психологии, А. Адлер полагал, что человек умеряет свой пыл общественными интересами. Только если его действия приносят пользу окружающим и его активность конструктивна, человек адаптируется в жизни и получает от нее удовлетворение. Если же чувство общности человека приглушается, он теряет способность решать жизненные проблемы. Этому чувству общности автор подбирает термин «социальный интерес». А. Адлер характеризует его как наиболее важный фактор в процессе воспитания и лечения (в оригинале *«social interest»* является одним из вариантов перевода на английский язык немецкого термина *Gemeingefuhl* – «чувство общности»). Данный феномен и его проявления могут рассматриваться как одна из важнейших составляющих жизненного стиля личности, поскольку индивидуальная психология рассматривает жизнь человека как целостность, относясь к каждой единичной реакции, каждому движению и импульсу, как к проявленной части индивидуальной жизненной установки. Адлер не считал, что люди социализируются просто потому, что вовлекаются в социальные процессы; социальный интерес, по его мнению, врожден, хотя развивающиеся специфические отношения с людьми и социальными институтами определяются характером общества, в котором рожден человек [8].

Рассмотрение жизни человека невозможно без учета социального контекста. Люди часто чувствуют себя придавленными трудностями жизни и не в состоянии встретиться с ними один на один. Поэтому одной из самых сильных наклонностей человека всегда было стремление объединяться в группы с тем, чтобы иметь возможность жить как член общества, а не как обособленный индивид. Следовательно, социальный интерес в значительной степени помогает человеку преодолеть свои чувства неадекватности и неполноценности.

Адлер указывал, что только смелые, уверенные в себе люди (люди с высоким социальным интересом), могут извлекать преимущества, как из благ жизни, так и из ее трудностей. Такая личность знает, что трудности существуют, но она также знает, что в состоянии их преодолеть. Она готова к любым проблемам жизни, которые неизменно оказываются социальными проблемами [1]. Эти идеи согласуются с идеями подхода к изучению совладающего поведения как поведения субъекта, которое понимается нами как целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией адекватными личностным особенностям и ситуации способами через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие субъекта с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддается контролю, например, смертельная болезнь) [4]. Стиль жизни, считал А. Адлер, наиболее ясно и отчетливо проявляется в новых ситуациях, когда человек сталкивается с трудностями.

В предыдущих наших исследованиях уже были попытки изучения жизненного стиля в контексте семейных отношений [7] и близких романтических отношений [3]. Стоит отметить тот факт, что мы не предпринимали до этого момента попыток изучить составляющие жизненного стиля, его отдельные элементы, а также их интегрированность.

Цель настоящего исследования состояла в изучении взаимосвязей между элементами жизненного стиля человека.

Гипотеза: жизненный стиль человека – это целостное образование, представляющее собой тесную взаимосвязь его элементов, а именно: социального интереса, как ценностной установки личности, эмоционального комфорта и удовлетворенностью жизнью в настоящий момент, самооценки и стратегий совладания с повседневными жизненными трудностями.

Схема эмпирического исследования компонентов жизненного стиля. Данное эмпирическое исследование посвящено изучению взаимосвязи между выделенными составляющими жизненного стиля современника: социальный интерес, копинг-стратегии и субъективное благополучие. А также изучению выраженности социального интереса, как основного показателя жизненного стиля у людей с разным родом занятий.

Понятие жизненного стиля личности мы верифицируем с помощью следующих эмпирических референтов: социальный интерес, самооценка личности, стратегии совладающего поведения субъекта. Субъективное благополучие человека мы рассматриваем как один из показателей эффективности жизненного стиля человека.

Пред нами четко обозначились задачи: 1) определить связь социального интереса и ее характер с другими компонентами жизненного стиля совре-

менника; 2) сравнить выраженность социального интереса у людей с разным родом занятий и уровень их субъективного благополучия.

Методы исследования. В соответствии с данными эмпирическими референтами был подобран следующий комплекс методов исследования: Шкала социального интереса (Шкала личностной значимости черт (Crandall, J.E., 1991), Шкала субъективного благополучия (Perrudent-Badox, Mendelsohn и Chiche, 1988) в адаптации М.В. Соколовой, 1996, Шкала самооценки по А. Адлеру (Manaster G.J. и Corsini R.J., 1982), Опросник способов совладания (*WCQ* R. Lazarus и S. Folkman, 1988) в адаптации Крюковой Т.Л. и др., 2003.

Математическая обработка данных производилась с помощью электронного пакета SPSS 19.00. Мы использовали для сравнения независимых выборок t-критерий Стьюдента, для определения взаимосвязей – корреляционный анализ Пирсона.

Выборка. Всего в нашем исследование приняли участие 254 человека в возрасте от 18 лет до 61 года (m=26,8 SD=8,2), из них 211 женщин и 43 мужчины. Среди наших респондентов 90 человек обучаются в вузе, 117 человек работают, 2 человека находятся на пенсии, 7 домохозяек, 38 человек не указали род деятельности.

Результаты исследования. Социальный интерес мы рассматривали в качестве ведущего компонента жизненного стиля, в связи с этим важно проанализировать его выраженность у наших респондентов, сопоставив с результатами автора методики [8, с. 44] (табл. 1).

Анализируя данные, представленные в таблице 1, мы можем утверждать: у русскоязычных респондентов социальный интерес в целом выражен несколько ниже, чем у англоязычных. Кроме того, мы видим разброс средних значений в русскоязычной выборке при сопоставлении групп с разным родом деятельности: студенты, работающие и домохозяйки.

Выявлены достоверно значимые различия (t=-2,391 p=0,018) в выраженности социального интереса между студентами (m=6,81) и работающими людьми (m=7,82). У студентов социальный интерес ниже, чем у работающих людей. Также выявлено, что между подгруппами: «домохозяйки» (m=10,14) и «работающие» (m=7,82) также есть достоверно значимые различия в социальном интересе (t=-1,988 p=0,049). В данном случае уровень социального интереса выше у домохозяек, чем у работающих людей. И совершенно логично то, что достоверно значимо (t=-2,848 p=0,005) различается социальный интерес у домохозяек (m=10,14) и студентов (m=6,81). При сравнении студентов, домохозяек и работающих людей по субъективному благополучию достоверно значимых различий не выявлено. Полученные результаты требуют тщательного анализа и интерпретации.

Для проверки нашего предположения о том, что жизненный стиль является целостным образованием, представляющим собой тесную взаимосвязь его элементов, мы провели корреляционный анализ. Были выявлены достоверно значимые корреляции между социальным интересом и сле-

Таблица 1

Средние значения по Шкале социального интереса в разных группах респондентов

	Группа респондентов	Количество респондентов	Среднее значение
Результаты исследования социального интереса у англоязычных респондентов J. E. Crandall (1981)	Юноши	889	7,72
	Девушки	895	8,62
	Служители церкви	147	11,21
	Взрослые атеисты и агностики	30	6,7
	Сотрудники университета	327	8,92
Результаты исследования социального интереса у русскоязычных респондентов (2014)	Мужчины	43	7,14
	Женщины	211	7,56
	Студенты	90	6,81
	Работающие	117	7,82
	Домохозяйки	7	10,14

Таблица 2

Корреляционные связи между социальным интересом и параметрами самооценки по А. Адлеру (n=254)

Параметры самооценки	Социальный интерес
Общая оценка себя	0,166**
Представление о том, как другие оценивают человека	0,218**
Максимальная самооценка	0,213**
Оценка себя через 5 лет	0,197**
Желаемая позиция, которую хотел бы занимать человек уже сейчас	0,231**

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

дующими параметрами самооценки личности по А. Адлеру, отражающими жизненный стиль человека (табл. 2).

Между социальным интересом и общей оценкой себя (r=0,166 p<0,01), а также оценкой (виденьем) себя через 5 лет (r=0,196 p<0,01) выявлена прямая очень слабая достоверно значимая связь. Прямые достоверно значимые слабые связи выявлены между социальным интересом и представлением о том, как другие оценивают человека (r=0,218 p<0,01), максимальной самооценкой человека (r=0,213 p<0,01), желаемой позицией в жизни для человека (r=0,231 p<0,01). Следовательно, мы можем утверждать, что при изменении самооценки человека по указанным параметрам будет увеличиваться и его социальный интерес в отдельных случаях. Но эти изменения будут незначительны и возможны не во всех случаях. Низкие коэффициенты позволяют нам предположить, что связь между социальным интересом и параметрами самооценки не линейная. Других достоверно значимых линейных связей между социальным интересом и другими компонентами жизненного стиля человека не выявлено.

Мы проанализировали наличие связей между отдельными показателями жизненного стиля человека. Были выявлены достоверно значимые связи (табл. 3).

На основании результатов, представленных в таблице 3, мы можем утверждать, что существует достоверно значимая связь между субъективным благополучием и параметрами самооценки человека. Эмоциональный комфорт человека в данный момент может быть представлен в виде континуума, полюсами которого являются: «субъективное благополучие – субъективное неблагополучие». Особенность методики на измерение субъективного благополучия в том, что чем выше балл по методике, тем ниже уровень субъективного благополучия человека, то есть он ощущает себя субъективно неблагополучным. Это имеет принципиальное значение для интерпретации полученных связей. В рамках конкретного исследования, для того, чтобы придать большую ясность полученным результатам при описании и интерпретации корреляционных связей, мы будем использовать оба понятия «субъективного неблагополучия» как антоним (другой полюс) субъективного благополучия человека. В данном случае связи с субъективным неблагополучием и параметрами самооценки достоверно значимые *отрицательные* умеренные: здоровье (r=-0,414 p<0,01), счастье (r=-0,410 p<0,01), красота (r=-0,321 p<0,01), любовь (r=-0,401 p<0,01). Кроме того, выявлены достоверно значимые отрицательные слабые связи между уровнем субъективного неблагополучия и параметрами самооценки: ум (r=-0,254 p<0,01), общая оценка себя (r=-0,206 p<0,01), оценка себя через 5 лет (r=-0,139 p<0,05).

Субъективное благополучие имеет корреляции и с отдельными копинг-стратегиями (табл. 4).

Исходя из результатов, представленных в таблице 4, мы можем утверждать, что между субъективным неблагополучием и планированием решения проблемы существует достоверно значимая отрицательная слабая связь (r=-0,143 p<0,05).

Выявлены достоверно значимые положительные корреляционные связи между субъективным неблагополучием и такими стратегиями как: конфронтативный копинг (r=0,200 p<0,01), принятие

Таблица 3

Корреляционные связи между субъективным благополучием и самооценкой человека (n=254)

Параметры самооценки	Субъективное неблагополучие
Здоровье	-0,414**
Счастье	-0,410**
Ум	-0,254**
Красота	-0,321**
Любовь	-0,401**
Общая оценка	-0,206**
Оценка себя через 5 лет	-0,139*

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

Таблица 4

Корреляционные связи между субъективным неблагополучием и копинг-стратегиями человека (n=254)

Стратегии совладающего поведения	Субъективное неблагополучие
Конфронтативный копинг	0,200**
Принятие ответственности	0,182**
Бегство-избегание	0,363**
Планирование решения проблемы	-0,143*

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

ответственности (r=0,182 p<0,01), бегство-избегание (r=0,363 p<0,01).

Обсуждение результатов исследования. Показатели по шкале социального интереса ниже у русскоязычных, чем у англоязычных респондентов. На первый взгляд, это выглядит парадоксально, потому что традиционно русским приписывают коллективизм, а англоязычным респондентам индивидуализм. Это говорит нам об изменении общественных установок с одной стороны, а с другой, что изменяются качественные характеристики отношений, которые выстраивает отдельный человек с социумом в течение жизни. Интересны полученные различия по выраженности социального интереса у людей разных родов деятельности. Студентов традиционно считают активными и заинтересованными в общественной жизни. А на основании полученных результатов, мы можем утверждать, что студенты не чувствуют себя интегрированными в общество полностью. Вероятно это связано с тем, что у человека продолжается формирование идентичности, он еще не нашел и не занял надлежащую общественную нишу, а только находится в ее поиске и освоении, получая образование. И наоборот, высокие показатели социального интереса у домохозяек, на наш взгляд, есть следствие компенсаторного механизма, так как участие в жизни общества и социальная активность женщины ограничена ее семьей и близким кругом общения. Исходя из концепции жизненного стиля А. Адлера, социальный интерес является главным компонентом жизненного стиля человека.

Анализ корреляционных связей демонстрирует, что социальный интерес человека связан только с его самооценкой, а также оценкой позиции, которую бы он хотел занимать в обществе, причем сила этих связей относительно невелика. Между социальным интересом и субъективным благополучием человека не выявлено достоверно прямых значимых связей. Также нет достоверно значимых корреляций между социальным интересом и параметрами самооценки (здоровье, счастье, ум, красота, любовь, комплекс недостаточности), копинг-стратегиями (конфронтативный копинг, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, бегство–избегание, принятие ответственности, планирование решения проблемы и положительная переоценка). Отсутствие корреляционных связей в данном случае может быть следствием отсутствия линейных связей между компонентами жизненного стиля человека; либо с тенденциями развития современного общества, в котором индивидуальные ценности ставятся выше коллективных, и каждый человек ориентирован, прежде всего, на собственное развитие и интересы, вовлекаясь в общественную жизнь в той мере, в какой она способна удовлетворить его индивидуальные потребности, что вполне согласуется с результатами, полученными в рамках других исследований [8; 12].

Связи между компонентами жизненного стиля и субъективным благополучием, как неким его показателем довольно интересны. Чем выше человек оценивает у себя такие жизненные блага, как здоровье, счастье, красота, любовь, ум, чем выше он оценивает себя и позитивней видит свое будущее, тем чаще он ощущают себя субъективно благополучным в настоящем.

Применение копинг-стратегии планирование решения проблемы также способствует ощущению себя субъективно благополучным. Слабая теснота связи в данном случае обусловлена тем, что не во всех трудных жизненных ситуациях копинг-стратегия планирование решения проблемы будет эффективна, поможет справиться со стрессом. Есть ряд ситуаций, к которым надо приспособиться либо отреагировать эмоционально, а потом уже решать возникшую проблему.

Чем чаще человек пытается решить проблему путем конфронтации, самообвинения либо бегства от ситуации, тем меньше у него уровень субъективного благополучия, удовлетворенности своей жизнью. Данные связи вполне объяснимы и закономерны: конфликт, самообвинение и бегство от проблемы чаще всего не решают проблему, не помогают к ней приспособиться, а только обостряют ситуацию, что в целом усиливает недовольство собой у человека.

Полученные результаты наводят нас на мысль о том, что в жизненном стиле человека помимо измеренных нами параметров должны быть еще компоненты, которые бы интегрировали все его элементы в единое целостное образование, к примеру, ценности и деятельность. Проведенное эмпирическое исследование обозначает дальнейшие перспективы изучения жизненного стиля современника как сложного комплексного феномена через вычленение его составляющих и выявления их взаимосвязей.

Выводы:

1. Наша гипотеза о том, что жизненный стиль человека представляет собой целостное образование тесно взаимосвязанных элементов, а именно социального интереса, самооценки, эмоционального комфорта и удовлетворенности жизнью в настоящем, совладания с ежедневными трудностями подтвердилась частично.

2. Социальный интерес как компонент жизненного стиля человека напрямую не связан с отдельными аспектами его самооценки. Не имеет прямых связей социальный интерес с субъективным благополучием, копинг-стратегиями и собственной оценкой у себя таких сфер жизни, как здоровье, счастье, ум, красота и любовь.

3. Данные результаты наводят на мысль о наличии опосредованных связей между социальным

интересом и другими компонентами жизненного стиля человека, с одной стороны, а с другой – о наличии различных жизненных стилей, в которых социальный интерес выражен дифференцировано. Обобщая полученные результаты, мы также можем констатировать, что наша попытка найти главный, системообразующий компонент жизненного стиля, тесно связанного со всеми его элементами, не увенчалась успехом.

Библиографический список

1. *Адлер А.* Наука жить. – Киев: Port-Royal, 1997. – 315 с.

2. *Воронина А.В.* Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. – Томск, 2002. – 24 с.

3. *Екимчик О.А.* К проблеме соотношения жизненного стиля личности и ее «истории любви» // Качество жизни, психология здоровья и образование: междисциплинарный подход: Материалы междунар. науч.-практ. конф. Москва, РУДН 24–25.04.2014. – М.: РУДН, 2014. – С. 112–114.

4. *Крюкова Т.Л.* Совладающее поведение в разные периоды жизни. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. – 296 с.

5. *Леонтьев Д.А.* Подход через позитивные черты личности: от психологического благополучия к добродетелям и силам характера // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 76–91.

6. *Новик А.А., Ионова Т.И.* Руководство по исследованию качества жизни в медицине / под ред. Ю.Л. Шевченко. – М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 320 с.

7. *Подобина О.Б., Воронина М.Е.* Жизненный стиль женщины среднего возраста на этапе отделения взрослого ребенка от семьи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 63–67.

8. *Сидоренко Е.В.* Терапия и тренинг по Альфреду Адлеру. – СПб.: Речь, 2002. – 348 с.

9. *Шамионов Р.М.* Психология субъективного благополучия личности. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2004. – 180 с.

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

11. *Crandall J.E.* Theory and Measurement of Social interest (Empirical Test of Alfred Adler's concepts). –New York, 1981.

12. *Tatiana Kryukova, Tatiana Gushchina, Olga Ekimchik.* Do Russians cope with stress? Sociocultural context of coping in the time of cultural transition / Book of Abstracts of the 22nd Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology under the theme of «Diversity, Equality and Culture» [http://www.iaccp2014.com/medias/ Content/Images/ _IACCP_2014.pdf].

УДК 159.922.8

Баулина Мария Евгеньевна
кандидат психологических наук
Московский городской педагогический университет, г. Москва
psiho-sovet@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ИНОСТРАННЫХ МИГРАНТОВ-ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

В статье рассматриваются отличия стратегий, используемых подростками-мигрантами с девиантным поведением, от стратегий девиантных подростков, являющихся выходцами из российских семей. По результатам полученных данных обосновывается необходимость учета типа копинг-стратегий при проведении профилактической работы с подростками-мигрантами, относящихся к группам риска.

Ключевые слова: *девиантное поведение, подростковый возраст, миграция, копинг-стратегии, социальная адаптация.*

Этнокультурная адаптация мигрантов подросткового возраста представляет собой сложный, комплексный процесс активного приспособления индивида к новым культурным, государственно-политическим, экономическим и трудовым условиям. В процессе приспособления подростков происходит согласование норм и требований участников межэтнического взаимодействия. Успешность этнокультурной адаптации принято рассматривать в виде континуума от межэтнической интеграции к изоляции [3]. При успешной адаптации сохраняются индивидуальные особенности, свойственные каждой этнической группе, и в то же время осуществляется межэтническая интеграция, в результате которой формируется общее самосознание. Для неуспешной адаптации характерно явление изоляции, как процесс отдаления от культурной идентичности [4]. Проблемы социальной адаптации тесно переплетены с трудностями в обучении. С одной стороны, игнорирование новых норм и ценностей приводит к резкому снижению усвоения учебного материала, с другой, – школьная неуспеваемость способствует усугублению социальной дезадаптации [1; 2].

Особое внимание при рассмотрении этнокультурной адаптации следует уделять вопросу адаптации подростков-мигрантов, так как подростковый период является наиболее восприимчивым к различным социальным изменениям [5]. Процесс вхождения в иную культурную среду рассматривается как ряд стрессовых изменений, которые требуют мобилизации всех адаптивных ресурсов личности. Подросток-мигрант в большей степени уязвим и подвержен риску дезадаптации, поскольку в новой культурной среде он сталкивается с необходимостью усвоения новых норм, ценностей и правил поведения. Большое влияние на успешность его адаптации могут оказывать особенности реагирования окружения и группы сверстников. В таком случае, хорошее знание языка и высокое качество межкультурных контактов обеспечивают подростку возможность успешного вхождения в новую культурную среду. Поскольку в подростковом возрасте происходит становление ценностных ориентаций, нарушения в адаптации могут привести к деформации ценностно-смысловой сферы подростка и трудностям в социализации [4; 7].

Стрессогенное воздействии новой культуры на психику человека часто обозначают как «культурный шок». Данное явление характеризуется тем, что при вступлении в иную культуру индивид испытывает негативные переживания, которые могут выражаться в форме физического и эмоционального дискомфорта. Поэтому культурный шок можно рассматривать как «конфликт двух культур на уровне индивидуального сознания» [7, с. 657]. Впервые этот термин был подробно описан американским антропологом К. Обергом. Он выделил несколько аспектов, с помощью которых можно охарактеризовать явление культурного шока:

1) напряжение, которое необходимо для осуществления адаптации;

2) чувство потери, вызванное отдалением от близких людей, утратой прежнего места жительства, работы и статуса;

3) чувство отверженности;

4) путаница в ролях, ролевых ожиданиях, ценностях и самоидентификации;

5) тревога, вызванная осознанием различий между двумя культурами;

6) чувство неполноценности, обусловленное трудностями принятия новой культурной среды.

Чтобы преодолеть состояние культурного шока, мигранты часто прибегают к использованию различных стратегий поведения, которые способствуют устранению дезориентации, тревоги и фрустрации. К. Додд выделяет четыре стратегии поведения межэтнического взаимодействия в условиях адаптации [5; 7]. Первую из них можно охарактеризовать как бегство, проявляющееся в избегании прямых контактов с чужой культурой. Вторая представляет собой борьбу, проявляющуюся ярко выраженным этноцентризмом. Третья стратегия является, по сути, отделением, проявляющимся в отказе от своей культуры и демонстрации приверженности новым нормам страны пребывания. Наконец, четвёртую стратегию характеризует гибкость и активные попытки усвоить новые нормы, ценности, поведенческие модели и язык при сохранении собственных культурных «корней».

© Баулина М.Е., 2015

Копинг-стратегии являются важным механизмом адаптации к измененным условиям. Однако важно учитывать, что использование какой-либо копинг-стратегии не всегда гарантирует успешность, так как её эффективность будет во многом зависеть от ситуации. Индивидом могут быть усвоены дезадаптивные копинговые стратегии, которые будут способствовать трудностям в адаптации [6; 7]. На сегодняшний день известно, что на адаптацию мигрантов наибольшее положительное влияние оказывает стратегия поиска социальной поддержки. Это было продемонстрированно в исследованиях Т. Фернхема на группе иностранных студентов в Великобритании, Д. Уорда на разнорабочих в Непале и др. [7].

Исследование данной проблемы приобретает особое значение, поскольку именно в подростковом периоде формирующаяся личность становится наиболее подвержена воздействию отрицательных факторов, которые обуславливают появление отклоняющегося поведения. У многих подростков в этот период диагностируются различные акцентуации характера, что способствует появлению неадаптивных реакций в нестандартных условиях. При наличии таких заостренных черт характера и их декомпенсаций повышается вероятность закрепления девиантного поведения и неэффективных копинг-стратегий.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе ГБОУ СПО Педагогического колледжа № 13 и ГБОУ ЦППРиК «Исток» г. Москвы. Целью экспериментальной работы являлось изучение влияния социокультурных факторов на формирование девиантного поведения подростков-мигрантов. Для исследования были отобраны те учащиеся, которых педагоги и психологи учебных заведений характеризовали как «трудных подростков». В качестве объективных критериев, подтверждающих данные характеристики, использовалась успеваемость, посещаемость занятий и наличие эпизодов грубого нарушения школьной дисциплины и норм поведения. В соответствии с целью исследования было сформировано две группы испытуемых.

В экспериментальную группу вошли учащиеся 8–10 классов двух средних общеобразовательных школ Северного округа г. Москвы в возрасте 14–17 лет, в количестве 20 человек (13 мальчиков и 7 девочек). Представители данной группы являлись выходцами из Узбекистана, Киргизии, Таджикистана, Вьетнама и проживают на территории Российской Федерации не более 4 лет. Уровень владения русским языком был достаточен для участия в исследовании. Все испытуемые экспериментальной группы были аттестованы по русскому языку и литературе и имели оценку «удовлетворительно». Контрольную группу составили учащиеся 1 курса двух педагогических колледжей г. Москвы в возрасте 14–16 лет в количестве 20 человек (12 мальчиков и 8 девочек).

В исследовании был использован опросник «Склонность к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орела (СОП), направленный на оценку готовности подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Установка понимается автором как склонность к определенным образом направленной деятельности, то есть, в данном случае, к совершению действий, поступков, имеющих девиантный характер. Методика предполагает учёт установки на социально желательные ответы испытуемых, а также содержит модификации для юношей и для девушек. Содержательные шкалы (6 для юношей и 7 для девушек) направлены на измерение психологического содержания комплекса связанных между собой форм девиантного поведения, то есть социальных и личностных установок, стоящих за этими поведенческими проявлениями.

Другой методикой, использованной в исследовании, был опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла в адаптированном варианте Н. Водопьяновой и Е. Старченковой. Предложенная им многоосевая модель «поведения преодоления» позволяет рассматривать поступки испытуемых как стратегии, тенденции, а не отдельные типы поведения. Анализ результатов проводится на основании сопоставления данных конкретного человека по каждой из субшкал со средними значениями моделей преодоления в исследуемой (профессиональной, возрастной и др.) группе. В результате сравнения индивидуальных и среднегрупповых показателей делается заключение о сходстве или различиях преодолевающего поведения данного индивида относительно исследуемой категории людей.

Математико-статистическая обработка данных осуществлялась с помощью пакета прикладных программ IBM SPSS Statistics 20. Для проверки статистической значимости результатов использовался критерий U – Манна-Уитни для независимых выборок.

Результаты и обсуждение данных исследования. Определение склонности к девиантному поведению с помощью методики СОП А.Н. Орела показало адекватность её выбора и заметные различия в результатах между двумя группами испытуемых.

Анализ результатов по шкале «Установка на социально-желательные ответы», носящей служебный характер и предназначенной для измерения готовности респондента представлять себя в наиболее благоприятном свете с точки зрения социальной желательности, показал стремление испытуемых обеих групп произвести положительное впечатление на экспериментатора. Однако тестовые баллы обеих групп не превышают критических значений, после которых результаты

опросника считаются недостоверными. Статистически значимых различий между группами по этой шкале выявлено не было. Шкалы «Аддиктивное поведение», «Делинквентное поведение» и «Принятие социальной женской роли» также не показали статистически значимых различий при p<=0,01 (табл. 1). Однако последнюю шкалу следует рассмотреть более подробно. Она включена в вариант опросника, предназначенный для девушек, и полученные по ней результаты, в целом, свидетельствуют об адекватном уровне принятия ими женской социальной роли.

Следует заметить, что в контрольной группе данный уровень несколько выше, несмотря на то, что девушки из экспериментальной группы являются представительницами «традиционных» обществ. Можно предположить, что полученные результаты отражают реакцию испытуемых экспериментальной группы на расхождение между требованиями микросоциальной среды (семьи и близких знакомых), поддерживающих культурные традиции покинутых в связи с переездом в РФ стран, и нормами, принятыми в российском обществе. Подтверждением этого предположения можно считать достаточно высокий уровень социальной желательности, выявленный по результатам оценки ответов по первой шкале.

Средние значения по группам для шкал опросника «Склонность к отклоняющемуся поведению» показаны на рисунке 1.

Несмотря на то, что по шкалам «Аддиктивное поведение» и «Делинквентное поведение» не было обнаружено статистически значимых различий при p<=0,01, следует отметить, что показатели экспериментальной группы превышают показатели контрольной, и различия являются статистически значимыми при p<=0,05.

Анализ ответов, полученных по шкалам «Преодоление норм и правил», «Самоповреждение и саморазрушение», «Агрессия и насилие», «Волевой контроль эмоциональных реакций» продемонстрировали статистически значимые различия. Максимально выраженными были различия между показателями по последним двум шкалам. Эти данные

Таблица 1

Значения критерия Манна-Уитни для опросника СОП

Значение критерия U Манна-Уитни	Социальноожелательные ответы	Преодоление норм и правил	Аддиктивное поведение	Самоповреждение и саморазрушение	Агрессия и насилие	Волевой контроль эмоциональных реакций	Делинквентное поведение	Принятие женской роли
эмпирическое	132	**109,5**	114,5	**89,5**	**64**	**65**	121,5	11,5
критическое (для p<=0,01)	114	**114**	114	**114**	**114**	**114**	114	9

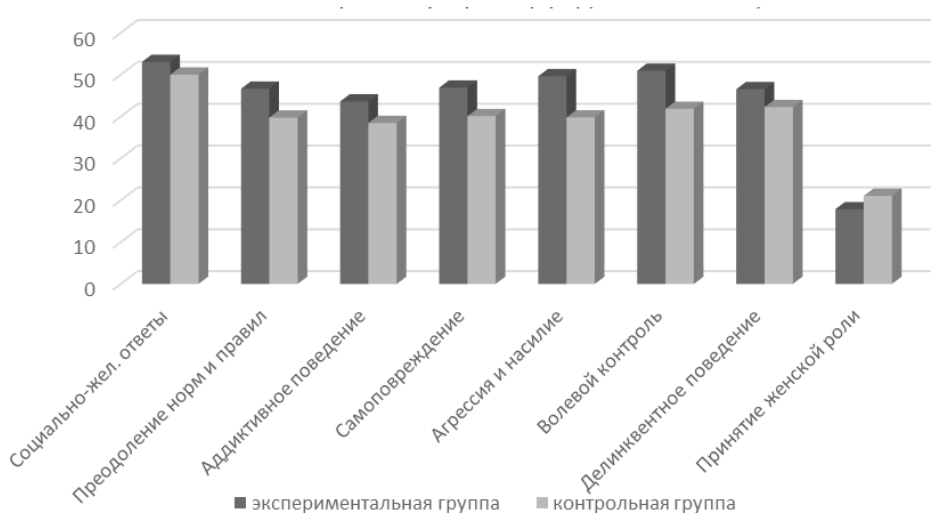


Рис. 1. Уровень склонности к отклоняющемуся поведению по опроснику Орела (средние значения)

можно интерпретировать как сниженную способность или нежелание подростков-мигрантов с девиантным поведением контролировать свои эмоциональные реакции. Они склонны реализовывать их непосредственно в поведении, без какой-либо задержки, требующейся для анализа ситуации.

Несформированность волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений может быть связана с ограниченным взаимодействием с социумом. Именно социальное окружение путем предъявления требований к индивиду инициирует процесс формирования волевого контроля. Культуральные различия, мешающие полноценному включению в социум, могут являться ведущим фактором, обусловливающим импульсивность реакций испытуемых экспериментальной группы и их склонность к решению возникающих проблем с помощью агрессии и насилия. В тех случаях, когда совершить агрессивные действия в адрес других людей или источников стресса, испытуемые склонны направлять негативные эмоции на себя, что приводит к аутоагрессии. Данный факт требует особого внимания к себе, так как лица с аутоагрессивными проявлениями составляют группу риска по отношению к суицидальному поведению.

Исследование копинг-стратегий, проведенное с помощью методики «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла, показало заметные различия в предпочтениях испытуемых двух групп (табл. 2). Так, подростки из контрольной группы чаще всего используют такие стратегии как «Вступление в социальный контакт», «Ассертивные действия» и «Поиск социальной поддержки» (рис. 2). У подростков-мигрантов преобладают стратегии «Избегание» и «Асоциальные действия», в то время как «Ассертивные действия» и «Вступление в социальный контакт», наоборот, используются реже других.

Если рассматривать наиболее часто используемые копинг-стратегии в контексте предложенной С. Хобфоллом концепции, имеющей две основные оси («просоциальность-асоциальность» и «активность-пассивность») и одну дополнительную ось («прямая-непрямая» стратегия), то следует отметить, что для подростков-мигрантов свойственна пассивная и асоциальная модель поведения. Её можно охарактеризовать как уход от разрешения проблем при отсутствии стремления как к кооперации, так и к достижению собственных целей.

Таблица 2

Значения критерия Манна-Уитни для опросника SACS

Значения критерия Манна-Уитни	Ассертивные действия	Вступление в социальный контакт	Поиск социальной поддержки	Осторожные действия	Импульсивные действия	Избегание	Манипулятивные действия	Асоциальные действия	Агрессивные действия
эмпирическое	**83**	**63,5**	**94,5**	142	133,5	**96,5**	153	**84**	115,5
критическое (для p<=0,01)	105	105	105	105	105	105	105	105	105

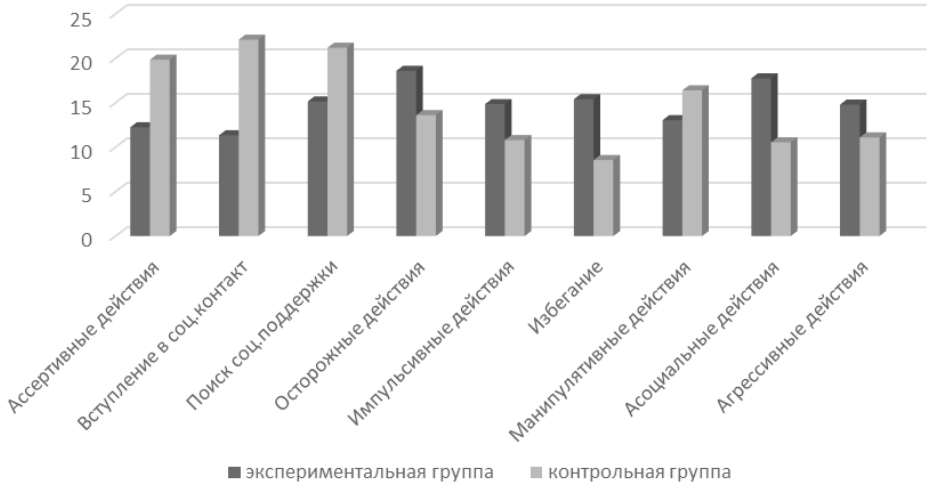


Рис. 2. Частота использования стратегий преодоления стресса (средние значения)

Полученные результаты указывают на глубинные причины девиантного поведения, связанные с трудностями принятия чужих культурных ценностей, восприятия их в качестве навязанных извне. Поиск социальной поддержки у подростков-мигрантов затруднён вследствие противоречий, существующих между микро- и макросоциумом.

Заслуживает внимания модель поведения, складывающаяся из сочетания копинг-стратегий, используемых подростками контрольной группы. Несмотря на демонстрируемое ими девиантное поведение, испытуемые часто применяют стратегию «Ассертивные действия», которая предполагает ориентацию человека при столкновении со стрессовой ситуацией на личностные ресурсы. Это проявляется в признании своей роли в возникновении проблемы и ответственности за её решение, в способности эффективно справляться со стрессовыми ситуациями, способствуя сохранению как психического, так и физического здоровья. Другие две стратегии – «Вступление в социальный контакт» и «Поиск социальной поддержки» предполагают попытки разрешения проблемы за счёт привлечения внешних ресурсов, поиска информационной, эмоциональной и действенной помощи. Данные стратегии являются наиболее продуктивными копинг-ресурсами в преодолении негативных ситуаций.

Использование позитивных стратегий подростками контрольной группы можно интерпретировать как их потенциальную готовность к диалогу и следованию социальным нормам при наличии благоприятных социальных условий и адекватного психолого-педагогического воздействия. Проявления девиантного поведения в этих случаях носят защитный характер и связаны с внутри- и межличностными конфликтами, носящими временный характер.

Заключение и выводы. Исследование проблемы девиантного поведения подростков-мигрантов особое значение приобретает в связи с тем, что их взросление происходит в чуждой культурной среде. В процессе адаптации они сталкиваются с ситуацией, в которой, с одной стороны, возникает риск утратить привычные культурные ценности и отказаться от принятых ранее норм, а, с другой, – проблемы интеграции затрудняют усвоение новых правил и установок. Указанные обстоятельства существенно влияют на обучение, воспитание, социализацию и могут привести к формированию отклоняющегося поведения.

Полученные в исследовании данные позволяют сделать выводы, которые могут быть использованы в разработке профилактических программ, направленных на помощь в адаптации подросткам-мигрантам.

1. Изучение русского языка и российской культуры должно включать в себя материал, базирующийся на анализе общности значительной части норм и социальных установок вне зависимости от национального контекста. Осознание сходств и активная установка на поиск параллелей между двумя культурами будут способствовать развитию копинг-стратегий, направленных на вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки.

2. Представляется целесообразным привлечение подростков-мигрантов к участию в спортивных и общественно-полезных мероприятиях. Активная физическая деятельность способствует не только взаимодействию между представителями разных культур, но и снижению уровня эмоционального напряжения, агрессивности и аутоагрессии.

3. Необходимо проводить индивидуальную психолого-педагогическую работу с подростками-мигрантами, направленную на обучение их навыкам рефлексии и самоанализа. Психологическое сопровождение должно включать работу по формированию адекватной самооценки, уровня притязаний, навыков совладания со стрессом. Благодаря индивидуальной консультативной помощи подростки-мигранты получат возможность использовать внутренние ресурсы в процессе адаптации к новой культурной среде.

Библиографический список

1. *Баулина М.Е.* Материалы по диагностике и коррекции трудностей обучения младших школьников. – М.: АРКТИ, 2009. – 86 с.

2. *Иванцов О.В., Меновщиков В.Ю.* Динамика негативных психических состояний в групповой психокоррекционной работе со старшими школьниками // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2011. – № 10. – С. 44–47.

3. *Мацумото Д.* Психология и культура. – СПб.: Питер, 2003. – 718 с.

4. *Налчаджан А.А.* Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.

5. *Пятунин В.А.* Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. – М.: РОО РСУП, 2010. – 282 с.

6. *Смолина Т.Л.* Социальная поддержка как стратегия преодоления культурного шока // Социосфера: Научно-методический и теоретический журнал. – 2012. – № 1. – С. 656-709.

7. *Татунц С.А.* Этнопсихология. – М: МАЛП, 1999. – 140 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378

Чеснокова Галина Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Новосибирский государственный педагогический университет
Чесноков Вячеслав Алексеевич
кандидат педагогических наук
Новосибирский юридический институт (филиал) Томского государственного университета
gala18@ngs.ru, slava-chesnokov@yandex.ru

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрено понятие «субъект». Даны характеристики субъектности. Раскрыто соотношение категории «субъект» с другими научными категориями. Проанализированы подходы к структуре субъектности, этапы и стадии развития данного феномена. Процесс становления субъектной позиции будущего специалиста рассматривается как система ценностно-смыслового отношения человека к социокультурным явлениям. Отмечено, что процесс профессионального становления должен совпадать с логикой его субъектного развития.

Ключевые слова: *субъект, субъектная позиция, процесс развития субъектности.*

Теоретический анализ путей совершенствования высшего профессионального образования, а также состояния развития проблемы субъектности личности, позволяет сделать вывод о нарастающей тенденции к увеличению показателей субъектности личности в теории и практике высшего образования, о перспективности выделения этого методологического подхода в предмет специального философско-педагогического анализа. Это обстоятельство, по мнению А.В. Белошицкого, создаёт предпосылки для формирования нового направления в педагогике – субъектной педагогики (А.В. Белошицкий, Н.М. Борытко, В.А. Сласёнин и др.).

Рассмотрим понятие субъекта. Субъект – индивид или группа, источник познания и преобразования действительности, носитель активности. В общеупотребительном философско-методологическом плане это целеустремлённый, познающий и действующий человек, существо, противостоящее внешнему миру как объекту познания [22]. Представители современной психолого-педагогической науки стремятся под разными углами зрения конкретизировать субъектные характеристики человека. Так, Н.М. Борытко считает, что субъект – это «активный делатель», обладающий сознанием и волей человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания, источник осознанной, целенаправленной активности, не только воспринимающий воздействия извне, но и перерабатывающий их [15].

Известный отечественный психолог А.В. Брушлинский, определяя понятие субъекта, уточняет его характеристики, сосредоточивая внимание на особенностях взаимоотношений человека с окружающей средой и другими людьми. Субъект, по его мнению, это человек, люди находящиеся на высшем (индивидуально для каждого из них) уровне их активности, целостности (системности), автономности. Для активно действующего субъекта окружающая действительность есть не только система внешних раздражителей (с которыми он взаимодействует на уровне реакций), но и объект сконцентрированного познания и действия. Другие люди выступают для субъекта тоже как субъекты [16, с. 351].

В работах этого учёного предельно чётко разведены понятия субъект и личность. Так, субъект, по его мнению, есть всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека. Это понятие обобщённо характеризует связь всех его качеств – природных, социальных, общественных, индивидуальных. Понятие «личность» есть менее широко характеризуемое свойство человеческого индивида. Феноменология личности на передний план выдвигает социальные, а не природные свойства и характеристики.

Соотношение категории «субъект» с другими научными категориями проанализировали и другие учёные. Так, И.В. Сыромятников, И.Г. Ожерельева и Э.В. Репин, сравнивая категории личности и субъекта, индивидуальности и субъекта, линиями анализа определили: соотношение биологического и социального; роль внешних факторов в развитии – личностные изменения в результате любых воздействий, а также самоактивность и самодеятельность субъекта; критерии личностного и субъектного развития; зависимость – независимость от общества, границы свободы [23, с. 188]. И в этом случае при анализе соотношения биологического и социального в личности акцент делается ими на примате социального. При описании развития личности доминируют внешние социальные воздействия. Уровень же личностного развития связывают со степенью усвоения внешних норм, освоения социальных ролей, формированием социально обусловленного образа мышления и поведения. Для субъекта не свойственна главная проблема личности – соотношение природного и социального. Главная идея – целостность и по-

© Чеснокова Г.С., Чесноков В.А., 2015

лисубъектность. Для обеих категорий характерна интегрированность, признание значимой роли социума в развитии как личности, так и её субъектности. Поэтому человек всегда является субъектом исторического и общественного процесса в целом, но вместе с тем, субъектом конкретной деятельности. В историко-методологическом плане проблема развития субъектности будущих и уже работающих специалистов всегда была в центре исследовательского внимания философов, психологов и педагогов К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, Ж. Айани, А.М. Бандурки, М.М. Бахтина, С.П. Безносова, Е.И. Бокарева, М.С. Кагана, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, М.В. Исакова и др.

В эволюционно-динамическом плане исследование различных аспектов проблемы субъектности выполнено В.А. Сластёниным. Он отмечает, что в 60–80-е г.г. XX века было достигнуто закрепление ведущих идей психологии субъекта в виде концепции адаптации, персонализации, индивидуализации, надситуативности (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, А.В. Петровский, В.А. Чудновский и др.).

Исследование феномена субъекта на уровне той или иной деятельности стало приобретением 80-х годов XX века. Но об окончательном решении всех проблем развития субъектности в современных условиях говорить ещё рано. Актуальными проблемами современных психолого-педагогических исследований является потребность в углубленном изучении специфики восхождения к субъектности представителей разных профессиональных групп.

Углублённый анализ философской и психолого-педагогической литературы позволяет выделить несколько перспективных линий дальнейшего изучения феномена субъектности. К ним относятся: конкретизация понятия «субъектность», описание характеристик субъектности относительно той или иной сферы её предметного приложения, определение особенности структурирования субъектности, этапов её развития в данной сфере и др.

Ведущим для нас аспектом на данном этапе исследования является *уточнение понятия субъектности* личности относительно особенностей её развития в системе высшего профессионального образования.

Так, психолог Н.Я. Большунова, основываясь на методологических идеях психологической антропологии, считает, что субъектность является социокультурным явлением, её развитие осуществляется в контексте соответствующей возрасту и этносу субкультуры. «Субъектность, представляет собой квинтэссенцию индивидуальности, выраженную в стремлении человека к достижению адекватной себе формы духовности, своей человеческой подлинности, посредством соизмерения своих действий, переживаний, мыслей с социокультурными образцами, как мерами, представляющими собой композицию ценностей, свойственных определённому типу культуры». Автор связывает субъектность со «…сложным взаимодействием ответчивости человека социокультурным основаниям, ответчивости самому себе (самости), своему «Я» и рефлексии…» [2, с. 7]. Результатом такого взаимодействия становится способность индивида к выбору социокультурного, профессионального и личностного пути развития. Выбор индивидуального пути своего профессионального развития, действительно, происходит под влиянием конкретной микросоциальной среды, от которой в большей или меньшей мере зависит будущее представителя той или иной профессии; осваиваемые ими социокультурные образцы, их стремления и идеалы, способы видения своих личностных и профессиональных перспектив должны попасть в сферу обследуемых детерминант.

Об ответственности как характеристике субъектности личности говорит Н.Е. Щуркова [27, с. 84]. По её мнению, *субъектность* личности есть способность деятельного лица осознанно и целенаправленно устанавливать связи с миром и выстраивать эти связи свободным волеизъявлением, предвидеть последствия и брать на себя ответственность за результат содеянного. Возрастающая субъектность – важнейший показатель достигнутой динамики развития личности.

По утверждению Н.М. Борытко, субъектность – самоутверждающаяся индивидуальность [13; 15]. Ресурсы и механизмы профессионально-личностного самоутверждения также характеризуют особенности вхождения в профессию будущих специалистов.

Рассматривая субъектный подход в связи с социализированностью личности, А.В. Мудрик [21] приходит к выводу, что социализированный человек не только адаптирован в общество, но и в состоянии быть субъектом собственного развития и в какой-то мере – общества в целом. Успешная социализация представляется нам ещё одной предпосылкой развития субъектности личности будущего профессионала.

Таким образом, углубляясь в различные аспекты влияния внешних и внутренних факторов воздействия на личность, анализируя роль всё более возрастающей «самости» в личностно-субъектном становлении, все авторы приходят к пониманию необходимости интеграции этих двух факторов субъектности личности при ведущей роли внутриличностных детерминант. Отсюда *субъектность* – это интегрированное свойство личности, стремящейся сознательно производить преобразования в окружающей социальной среде и в самой себе.

Изучая вариативные ключевые характеристики субъектности личности, мы пришли к выводу о том, что современные учёные в раскрытии предметно локализованного понятия «субъектность»,

как правило, центрируют своё внимание на некотором приоритетном наборе интегративных свойств и качеств личности.

А.В. Белошицкий и И.Ф. Бережная дали трактовку понятиям «субъект» и «субъектность» относительно общей для всех вузов категории «студент», где интегративной характеристикой выступает «самость» личности.

Субъект (студент) – самоутверждающаяся, самореализующаяся в образовательном процессе вуза личность, способная к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков. Субъектность – это системное качество студента, овладевающего разнообразными новыми видами и формами деятельности и социальных отношений, обладающего индивидуальным комплексом личностно-психологических функций, которые определяют и отражают результативность осуществляемой деятельности, одновременно развиваясь в ней, и детерминируют его сущностную, интегральную характеристику – общую способность к осознанному, самостоятельному, целенаправленному, саморегулируемому преобразованию исходных способностей и свойств в социально значимые и профессионально важные качества [10, с. 60–61].

Наиболее проработанной сферой предметно-практической локализации субъектности является педагогическая профессия.

В.А. Сластёнин, анализируя субъектное развитие учителя на стадии его подготовки в системе высшего педагогического образования, рассматривает роль и место дисциплин психолого-педагогического цикла в данном процессе. При этом он отмечает неспособность современной системы педагогического образования создавать концептуальные основания для прорыва к радикально новой практике подготовки учителя, ориентированной на реализацию личностной, субъектной, деятельностной, индивидуально-творческой природы образования. Автор, анализируя личность учителя как субъекта профессиональной деятельности, даёт развёрнутое описание ведущих характеристик субъектности личности учителя [24, с. 6].

Философ М.С. Каган, ставя задачу иерархизации проявлений субъектности личности, первым, необходимым признаком субъектности определил активность. Но самой по себе активности недостаточно, чтобы возникло требуемое качество субъектности личности. Осознанность действий – вторая, по его мнению, характеристическая особенность субъекта действия, противопоставляющей его объекту. И ещё одним важным показателем субъектности личности является свобода. «Человека, – по справедливому мнению М.С. Кагана, – как субъекта деятельности характеризует то, что его осознанная активность, опосредованная целеполаганием и самосознанием, осуществляется свободно». Отмечается, что именно свобода придаёт деятельности человека нравственное измерение, позволяет оценивать его этически. Ибо нравственная оценка поступка возможна и необходима только тогда, когда у действующего лица существует свобода, как цели, так и способов и средств её реализации. Результирующим свойством субъекта, завершающим его системно-целостную характеристику, М.С. Каган определяет уникальность [17, с. 93].

По мнению педагога Н.М. Борытко, главной характеристикой в диагностике субъектности личности является активность. Субъект – это всегда «активный делатель», обладающий сознанием и волей, это человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания, это человек, не только воспринимающий воздействия извне, но и перерабатывающий их. Н.М. Борытко делает вывод о том, что субъект – есть самоутверждающаяся индивидуальность. В более развёрнутом виде субъектность личности – это активность сознания и воли, это мера свободы индивида, его гуманности, духовности, жизнетворчества, в целом, ядро культуры человека. Таким образом, автор, утверждая первенство активности, в ряду основополагающих характеристик субъектности личности определяет «свободу», соотнося её с категорией «мера» [14].

Э.Ф. Зеер, разносторонне изучая пути и механизмы профессионального развития личности, отмечает важные для профессиональной субъектности свойства: «способность человека управлять своими действиями, планировать способы их выполнения, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий» [17; 18]. Нам представляется чрезвычайно важным сосредоточить внимание на такого рода характеристиках будущих профессионалов.

Таким образом, анализ философской и психолого-педагогической литературы позволил нам определить следующий спектр характеристик субъектности личности: уникальность, осознанность, целеустремлённость, активность, сконцентрированность, самостоятельность, ответственность, авторство собственной жизни и собственной истории, построение собственной профессионально-личностной стратегии развития, способность овладевать собственным поведением, проектировать собственное поведение и творческие идеи, сформированность системы ценностных отношений, ориентированных не на конкретные требования, а на понимание универсальных человеческих ценностей, способность к изменению своих ценностных ориентаций; умение находить баланс между своими ценностями и требованиями роли и др.

Подходы к анализу структуры субъектности вариативны. Глубоко прорабатывая проблему субъектности, В.А. Сластёнин анализирует развитие компонентов, входящих в структуру субъектности личности студента, выявляет сформированность

каждого структурного компонента (уровень), определяет динамику становления субъектности личности в условиях традиционного и экспериментального обучения. Структура субъектности, по его мнению, включает в себя следующие компоненты: мотивационно-ценностный, отношенческий, регулятивно-деятельностный [25].

Ведущий источник становления субъектности личности – мотив самоутверждения своей субъектной позиции в сфере осваиваемых профессиональных отношений. Развёртывание мотивации – потребность в самоутверждении – осуществляется в любых сферах: в учебно-познавательной, в учебно-профессиональной, в профессионально-практической деятельности.

Необходимым условием становления и развития субъектной позиции личности является осознанность профессионального выбора, чаще всего вербализуемая как «хочу быть и буду профессионалом». Субъектная позиция в молодёжной субкультуре может быть выражена через систему его субъектных отношений с миром, людьми, собой.

Мотивационно-ценностный и отношенческий компоненты субъектной позиции, на наш взгляд, определяют стратегию личностно-профессионального поведения, общую модель жизнедеятельности студента. В этом случае возникает задача проекции таких позиций на сферу осваиваемых профессиональных отношений.

Регулятивно-деятельностный компонент в механизмах становления субъектности личности характеризует реализацию этой стратегии. Способность к саморегуляции, управление собственной жизнедеятельностью фактически обнаруживает этот компонент. В конечном итоге человек есть субъект собственной жизни и деятельности. Это базовая методологическая составляющая для построения регулятивно-деятельностного блока.

По мнению Э.Ф. Зеера, важное практическое значение имеет трактовка субъекта деятельности, предложенная Б.Ф. Ломовым. Особое значение здесь обретает то, что различные функции психики – когнитивная, регулятивная, коммуникативная – при высшем уровне психического отражения соответственно перерастают в свойства субъекта, причём в их двойственном значении. «Когнитивная функция только на уровне сознания выступает как познание в полном смысле этого слова, т. е. как активное целенаправленное приобретение знаний» [18].

Исходя из обозначенной методологии, Э.Ф. Зеер [18, с. 58] в основе структурно-функциональной схемы анализа субъектных проявлений личности в определённом виде деятельности указывает на три компонента:

– когнитивный, в котором реализуются функции познания, отражения объективной природной и социальной реальности и которая включает в себя когнитивные процессы: восприятие, память, внимание, мышление и др.;

– регулятивный, включающий в себя эмоционально-волевые процессы и обеспечивающий способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю и воздействию на поведение других людей;

– коммуникативный, реализующийся в общении и взаимодействии с другими людьми.

В то же время автор, комментируя классификационные основания основных парадигм образования, считает целесообразным выделить когнитивную, деятельностную и личностную парадигмы [18].

В исследованиях субъектности личности принято выделять *различные этапы и стадии развития данного феномена.*

Н.Я. Большунова, выделяя этапы развития субъектности личности, отмечает, что в онтогенезе это, по существу дела, есть непрерывное движение человека, переход его из одной детской субкультуры в последующую, причём в каждой субкультуре субъектность личности характеризуется особыми формами ответчивости, рефлексии, выбора и поступка [11, с. 9].

Н.М. Борытко предлагает выделить следующие *стадии становления субъектной позиции,* рассматривая субъектную позицию как систему доминирующих избирательных ценностно-смысловых отношений человека к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности: стадия дезадаптации; стадия идентификации; стадия индивидуализации; стадия социализации; стадия интеграции [13].

Автор даёт характеристику каждой стадии исходя из возможного проявления субъектности личности в разных сферах парадигмы образования: значения, ценности, смыслы. На наш взгляд, это один из множества способов управления субъектностью личности студентов. Основным же ракурсом здесь должно стать выявление психолого-педагогических условий развития субъектности личности, построение на этой базе соответствующей модели.

В.А. Сластёнин полагает, что в принципе, весь процесс профессионального становления специалиста должен совпадать с логикой его субъектного развития [25, с. 9]. Однако, предупреждает автор, у каждого отдельного специалиста эта динамика носит особый, индивидуализированный характер, она обусловлена динамикой развития данной конкретной личности в целом.

В.А. Сластёнин выстроил следующую универсальную технологическую схему последовательности развития субъектности будущего учителя [25, с. 11].

Объектная, «нулевая» стадия: формирование навыков самопознания, развитие рефлексивных и эмпатийных способностей, обучение приёмам

самообладания; актуализация интереса к дисциплинам психолого-педагогического цикла.

Объект-субъектная стадия: овладение основами субъектного жизнетворчества. Студенты знакомятся с методологией субъектного обучения, его основными понятиями, содержанием и структурой субъектности, его многоуровневой «палитрой». На этом этапе создаётся некий информационно-субъектный фон.

Субъект-объектная стадия: психолого-педагогические дисциплины профессионализируются, усиливается их предметно-методическая направленность, согласованная с логикой выбранной специальности; актуализируются способности студентов к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретико-прикладных задач.

Собственно субъектная стадия: практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития.

Не отрицая возможности использования данной универсальной теоретической модели восхождения студентов педагогического вуза к своему субъектному самоосуществлению, заметим, что принципы, условия и механизмы организации учебно-внеучебной деятельности студентов других вузов могут иметь свою собственную логику, отличную по целому ряду параметров и показателей.

Профессиональное становление специалиста в системе высшего образования основывается в большинстве своём на идеях личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, В.В. Сериков, В.А. Сластёнин, Е.Н. Шинялов и др.). В этом случае профессиональное образование в структурном отношении включает в себя компонент личностных особенностей (свойств) будущего специалиста и всякий раз специфический компонент предметно-конкретизированных знаний, умений и навыков.

Личностный подход предполагает общее признание за каждым права быть неповторимой индивидуальностью, иметь свои взгляды, потребности, устремления и интересы, отличные от других. Другими словами, накапливать собственный субъективный опыт, который как раз и накладывает значительный отпечаток на всё то, что человек воспринимает, что он делает, какие задачи в данный момент решает [20, с. 148]. Другие подходы, так или иначе, конкретизируют, углубляют или дополняют эту парадигму.

Следует особо подчеркнуть, что вопрос о выделении личности как носителя субъектных свойств и качеств не был поставлен к научно-педагогическому обсуждению. Субъект-субъектный подход, который также имеет место в педагогической литературе, предполагает принятие обучающегося как равноправного участника целостного педагогического процесса [5; 6; 7; 8; 26]. В то же время ряд исследователей, являющихся сторонниками этого научного направления [1; 3; 4; 12], отмечают, что именно в пространстве той или иной конкретной деятельности человек может проявить и приобрести субъектные качества, а в повседневной жизни, в бытовом поведении – только личностные. Отсюда делается вывод о том, что неправомерно говорить о возможности полноценной реализации субъект-субъектного подхода ни в одной из осваиваемых профессий. Другая возможная разновидность – субъект-объектный подход, который на практике чаще всего реализуется лишь в форме субъект-предметного способа подготовки специалистов. Основной причиной непродуктивности субъект-субъектного способа организации процесса профессиональной подготовки выступает принципиальная ограниченность внутренних ресурсов каждого профессионала как общее свидетельство закономерно возникающей профессиональной деформации. В профессиях типа «человек-человек» человек может быть объектом трудовых усилий деятеля, объектом его внимания, коммерческого интереса и т. д. В этих случаях правильнее было бы говорить о том, что кто-то работает не просто с человеком, а именно *над* человеком, способом его жизненно-мировоззренческой и предметно-профессиональной ориентации. В этих ситуациях вполне допустим субъект-объектный подход к человеку [17]. Но субъектные проявления личности не должны умаляться, напротив, они должны обретать тенденцию к устойчивому росту.

Время предъявляет всё новые требования к растущей личности, личности студента – будущего специалиста. Гуманная субъектно-личностно ориентированная педагогика не сводит результат обучения к усвоению определённой суммы знаний, а связывает этот процесс с разносторонним воспитанием и познавательно-творческим развитием личности студента – самостоятельной и активной личности, способной принимать собственные решения и нести за них ответственность. Выделение такого рода активности, анализ её по субъектному основанию, последовательное развитие в учебной и внеучебной деятельности, есть предельно важная теоретическая и практическая проблема педагогики высшей школы.

Библиографический список

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

2. *Айани Ж.* Юридическое образование в России: настоящее и будущее. – М.: Лабиринт, 1997. – 61 с.

3. *Аксёнова Г.И.* Субъект и образование. – Рязань: РИНФО, 2000. – 97 с.

4. *Акулинина Е.В.* Роль организации образовательного процесса в формировании субъектной позиции студента. – Старый Оскол: Тонкие Наукоёмкие Технологии, 2006. – С. 15–20.

5. *Ананьев Б.Г.* Психологическая структура человека как субъекта. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – Вып. 2. – С. 235–249.

6. *Анненкова Н.В.* Формирование субъектности будущего педагога в сфере социальной защиты ребенка // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 11. – С. 74–79.

7. *Бардынина В.А.* Психолого-педагогические условия развития субъектности студентов-психологов в процессе обучения в вузе: Дис. … канд. психол. наук. – Белгород, 2008. – 227 с.

8. *Бариев П.Т.* Конструирование субъектности в педагогическом дискурсе: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Ижевск, 2004. – 19 с.

9. *Безносов С.П.* Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

10. *Белошицкий А.В., Бережная И.Ф.* Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66.

11. *Большунова Н.Я.* Субъектность как социокультурное явление. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. – 324 с.

12. *Бородина В.Н., Гончарук М.Д.* Взаимосвязь субъективного благополучия и ценностно-смысловой сферы личности // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 125–128.

13. *Борытко Н.М.* Субъектность как ведущая идея гуманитаризации образования. – М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 1998 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/shop/ebooks/220142/index.htm (дата обращения: 15.06.2015).

14. *Борытко Н.М.* В пространстве воспитательной деятельности. – Волгоград, 2001. – 180 с.

15. *Борытко Н.М.* Диагностическая деятельность педагога. – М.: Академия, 2008. – 228 с.

16. *Брушлинский А.В.* О деятельности субъекта и его критериях // Субъект, познание, деятельность. – М.: Канон+; Реабилитация, 2002. – С. 351–376.

17. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий. – М.: Академический проект, 2005. – 336 с.

18. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

19. *Каган М.С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

20. *Маралов В.Г.* Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2004. – 256 с.

21. *Мудрик А.В.* Социальное воспитание как единство образования, организации социального опыта и индивидуальной помощи // Новые ценности образования. Вып. 3. – М., 1995. – С. 54–57.

22. *Недосека Л.А.* Развитие субъектности студентов в процессе обучения иностранному языку: Дис. … канд. пед. наук. – Ростов н/Д, 2005. – 192 с.

23. Профессионализм, субъектность и самоопределение специалиста: концептуальные подходы к определению и развитию. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 209 с.

24. *Синенко В.Я.* Пути повышения эффективности непрерывного педагогического образования // Методист. – 2005. – № 4. – С. 2–9.

25. *Сластёнин В.А.* Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя // Педагогический профессионализм в современном образовании: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007. – С. 5–21.

26. *Чесноков В.А. Р*азвитие личности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – 166 с.

27. *Щуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

28. *Butler, Carolyn Kleiner.* Rethinking Law School [Electronic resource] / Carolyn Kleiner Butler // U.S. News & World Report. – 2006. – Apr. 10. – Vol. 140, N 13. – P. 54 – 58. – Mode of access: http://bib.tiera.ru/DVD-018/_U.S.News_&_World_Report_(10_April_2006)_(2006)(en)(86s).pdf, free. – Title from screen. – Lang. Engl. – Description based on home page data: 20. 08.2015.

29. *Gest, Ted.* Realism on The Docket : Building A Case for More Clinical Training of New Lawyers [Electronic resource] / Ted Gest // U. S. News & World Report. – 1992. – Mar. 23. – P. 72 – 74. – Mode of access: http://192.192.169.250/edu_message/data_image/DE/1992/0001E.PDF, free. – Title from screen. – Lang. Engl. – Description based on home page data: 01.08.2015.

УДК 174

Воронцова Анна Валерьевна
кандидат педагогических наук, доцент
Басов Николай Федорович
доктор педагогических наук, профессор
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
kaf_sozrab@ksu.edu.ru

РАЗРАБОТКА КОДЕКСА КОРПОРАТИВНОЙ ЭТИКИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОСТРОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Статья посвящена характеристике корпоративного кодекса этики Костромского государственного университета. В работе рассматриваются причины возникновения этических требований в профессиях типа «человек-человек», дается понятие профессионального этического кодекса, определяется его структура и содержание.

Ключевые слова: *профессиональная этика, этический кодекс, профессиональное сообщество, университет.*

Модернизация высшей школы в России ориентирована на гуманизацию образовательного процесса и делает актуальной разработку этических основ взаимодействия всех его участников.

Задачи установления этических и моральных рамок возникают в большинстве сфер и областей профессиональной деятельности. Даже беглый анализ истории развития этического нормирования различных профессий показывает, что этические кодексы в формах клятв, перечня требований, правил и в других, возникают, прежде всего, в тех видах профессиональной деятельности, которые основаны на системе взаимодействия «человек-человек».

Этому есть несколько весомых причин и объяснений. Профессионал отличается от, условно говоря, «клиента», обладанием специфическими знаниями, умениями и опытом, исходя из которых, он принимает решения и осуществляет действия. «Клиенту» остается довериться профессионалу, надеясь на его высокие моральные качества, так как контролировать действия профессионала он, чаще всего, не может.

Взаимодействие между профессионалом и «клиентом» часто осуществляется на индивидуальном уровне, когда возможности внешнего контроля очень ограничены. В таком взаимодействии особую значимость приобретают внутренние, личностные механизмы регуляции поведения, то есть система ценностей, убеждений, принципов, норм и правил профессионала и «клиента».

Кроме того, действия и бездействия профессионала в профессиях типа «человек-человек» могут иметь необратимые последствия, иногда надолго определяющие жизненный путь и психологическое состояние человека. Мера ответственности в этих профессиях огромна и крайне важно, чтобы эта ответственность была субъективно присвоена профессионалом, стала действующим и мощным механизмом регуляции его выборов, решений, действий.

Эти и многие другие причины ведут к появлению этических кодексов в большинстве профессий типа «человек - человек».

В словарной литературе термин «кодекс» определяется, в том числе, как совокупность правил, убеждений [2]. Этика в самом общем плане понимается как область философского знания, предметом которой являются вопросы морали и нравственности. Объединение этих трактовок дает нам определение этического кодекса как совокупности правил, убеждений в области морали и нравственности. Это определение несколько сомнительно узостью категории «правило», которая понимается как самая конкретная форма проявления этических требований. Ей предшествуют принципы (наиболее общие и абстрактные формулировки этических требований) и нормы (конкретизирующие принципы и сами подразделяющиеся на общие и частные). С другой стороны, убеждения являются субъективным выражением принципов, норм, правил и могут «преломлять» в сознании человека общественно признанные моральные конструкты [1].

Поэтому мы предлагаем под этическим кодексом понимать совокупность принципов, норм, правил в области морали. Разработка этического кодекса для конкретной профессии или профессиональной области позволяет нам получить частное понятие: профессиональный этический кодекс – это совокупность моральных и нравственных принципов, норм, правил, регулирующих взаимодействие в рамках профессии, определяющих рамки приемлемого и неприемлемого профессионального поведения.

Современные этические кодексы разрабатываются, как правило, профессиональным сообществом, формализованным как профессиональное общественное объединение (ассоциация, союз и др.) или как коллегиальный орган отдельной организации (например, общественный совет организации).

Так, в 2014 году Министерством образования и науки РФ совместно с Профсоюзом работников образования и науки РФ создан Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Кодекс содержит свод общих принципов профессиональной этики и основных

© Воронцова А.В., Басов Н.Ф., 2015

правил поведения педагогических работников. Они носят рекомендательный характер.

В частности, от педагогов требуется уважать честь и достоинство обучающихся, развивать у них познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, проявлять корректность и внимательность к обучающимся, их родителям и коллегам. Педагогам следует избегать конфликтных ситуаций, быть образцом профессионализма, безупречной репутации, своим личным поведением подавать пример честности, беспристрастности и справедливости. В Модельном кодексе уделено внимание внешнему виду педагога. Он должен соответствовать общепринятому деловому стилю.

Министерством образования и науки РФ даны рекомендации по внедрению этических кодексов в образовательных организациях. В Костромском государственном университете им. Н.А. Некрасова разработан Кодекс корпоративной этики преподавателей, работников и обучающихся.

К разработке Кодекса была привлечена рабочая группа под руководством профессора Н.Ф. Басова. Широкое распространение проекта Кодекса привело к активному обсуждению его содержания на кафедрах, факультетах, институтах. Всего было сделано более 60 предложений и замечаний от многих кафедр и структурных подразделений: института педагогики и психологии, физико-математического факультета, факультета иностранных языков, юридического факультета, кафедры социальной психологии, социальной педагогики, социальной работы, кафедры иностранных языков, информатики, теории права и гражданско-правовых дисциплин и т.д.

Цель корпоративного кодекса определяется как укрепление и развитие духовно-нравственных основ учебно-педагогической, научной, воспитательной и организационной деятельности Университета, содействующей повышению уровня мотивации преподавателей, работников и обучающихся, обеспечению ими сознательной поддержки реализации основных программ развития и деятельности, направленных на улучшение качества подготовки специалистов и повышение престижа и конкурентоспособности КГУ в российском и международном образовательном пространстве.

Структура Кодекса включает в себя следующие разделы: Общие этические правила поведения преподавателей, работников и обучающихся; Профессиональная этика преподавателя; Этика поведения обучающегося; Взаимоотношения между обучающимися и преподавателями; Этика поведения работника Университета.

Раздел «Общие этические правила поведения преподавателей, работников и обучающихся» требует соблюдения правил универсального этикета, толерантности, добросовестности и дисциплинированности, соблюдения делового стиля внешнего вида. Этот раздел также содержит ряд правил, касающихся поведения в отдельных типичных ситуациях (массовые мероприятия, конференции, совещания и др.)

«Профессиональная этика преподавателя» акцентирует внимание на требованиях уважения, объективности, беспристрастности в отношении обучающегося, стремлении преподавателя воспитывать в студенте инициативность, самостоятельность и способность к саморазвитию. В этом разделе запрещается использовать любые негуманные средства воздействия на личность, обсуждать коллег с обучающимися, допускать высказывания, которые могут быть расценены ими как обещание положительной оценки или привилегий в обмен на денежные средства или подарки.

Раздел «Этика поведения обучающегося» определяет нормы поведения студентов и их отношения к Университету. Студент стремится стать достойным гражданином Российской федерации, чтит и умножает традиции Университета, добросовестно относится к учебе, строит отношения с товарищами на основе взаимного уважения, справедливости и честности. В разделе также освещаются типичные ситуации студенческой жизни, например, нормы этичного поведения проживающих в общежитии.

Раздел «Взаимоотношения между обучающимися и преподавателями» определяет очень конкретные правила взаимодействия преподавателя и студента, которые лежат, скорее, в области этикета и указывают на форму приветствия и обращения, манеру поведения на учебных занятиях и т.п.

Заключает основную содержательную часть документа раздел «Этика поведения работника Университета», который распространяет большинство вышеназванных правил на группу работников Университета, от которых требуется соблюдение идеалов сплоченности, взаимовыручки, сотрудничества, поддержания благоприятного климата в коллективе. Работник Университета должен содействовать укреплению репутации образовательной организации, контролировать свое поведение, воздерживаться от негативных высказываний относительно деловых качеств, поведения и личной жизни своих коллег, избегать вовлечения в конфликтные ситуации. Отдельно указывается на требования к руководителю структурного подразделения, который должен служить образцом профессионализма для своих подчиненных. Кроме того, здесь уделяется особое внимание правилам поведения в типичных ситуациях профессиональной деятельности (правилам телефонного разговора, взаимодействия при возможности возникновения конфликта, общения с представителями внешних организаций и партнеров).

Кодекс корпоративной этики преподавателей, работников и обучающихся федерального государственного бюджетного образовательного учреж-

дения высшего профессионального образования «Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова» был утвержден на заседании Ученого совета Университета. Для внедрения Кодекса в жизнь учреждена Комиссия по этике. Кодекс, безусловно, закрепил уже существующую в университетской среде систему этических норм и правил. Но значение этого закрепления немаловажно. Оно позволяет от уровня обыденной, часто интуитивной этики перейти к структурированному и формализованному своду морально-нравственных требований, который может стать механизмом общественного регулирования профессиональной жизни Университета.

Библиографический список

1. *Воронцова А.В.* Профессионально-этические основы социальной работы // Социальная работа: учебное пособие / под ред. Н.Ф. Басова. – М.: Дашков и К°, 2014. – С. 93–110.

2. *Крысин Л.П.* Толковый словарь иноязычных слов. — М.: Эксмо, 2008. — 944 с.

УДК 355.23

Чеснокова Любовь Николаевна
кандидат химических наук
Гессе Женни Фердинандовна
кандидат химических наук
Лебедева Наталья Шамильевна
доктор химических наук, профессор
Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
lnch2407@mail.ru, zhenni.gesse@mail.ru, nat.lebede2011@yandex.ru

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА В ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ

В работе проанализированы психолого-диагностические данные многофакторного теста интеллекта обучающихся, оценивающих их продуктивную и репродуктивную способности. Обнаружено, что входная и итоговая оценки по дисциплине «Химия» не согласуются между собой и с уровнем развития интеллекта, лабильностью мышления для конкретного обучающегося. Показано, что прямые зависимости «входной контроль – итоговый контроль», «общий интеллект – итоговая оценка знаний по дисциплине «Химия»», «скорость мышления – входной/итоговый контроль» отсутствуют. Можно лишь говорить о некой корреляции между увеличением скорости мышления (или уровня развития интеллекта в среднем в учебной группе) и средней оценкой учебной группы по дисциплине. Обсуждается возможность использования комплекса мер проводимых командным составом, психологической службой и профессорско-преподавательским составом и направленных на повышение качества обучения в академии.

Ключевые слова: *психолого-педагогическая диагностика, мотивация к обучению, профессиональное развитие личности преподавателя*

В структуре профессиональной деятельности преподавателя современной школы фундаментом для продуктивной работы служит психолого-педагогическая компетенция. Психолого-педагогическая компетентность является неотъемлемой частью профессиональной компетентности педагога, которая в свою очередь основывается на коммуникативной, когнитивной, профессионально-технической, профессионально-информационной и других видах компетентностей. Одной из задач психологической диагностики в процессе обучения и воспитания является мониторинг психического развития личности обучающегося в динамике. По итогам подобных исследований сравнивается эффективность педагогических методик и средств обучения. Для этого в целях оптимизации процесса обучения и воспитания профессиональных, личностных качеств у курсантов преподавателями кафедры «Химия, теория горения и взрыва», совместно с психологами, ежегодно анализируются следующие данные:

– материалы педагогической диагностики (входной контроль по дисциплинам; итоговый контроль знаний по дисциплинам; итоги семестрового рубежного контроля; средний балл обучающихся по итогам обучения в семестре по дисциплинам; материалы тестирования курсантов, направленных на психолого-педагогическое изучение личности) [1, с. 76–87];

– психолого-диагностические сведения (многофакторный тест интеллекта, скорость (лабильность) мышления, общий уровень интеллекта) [5, с. 100–108].

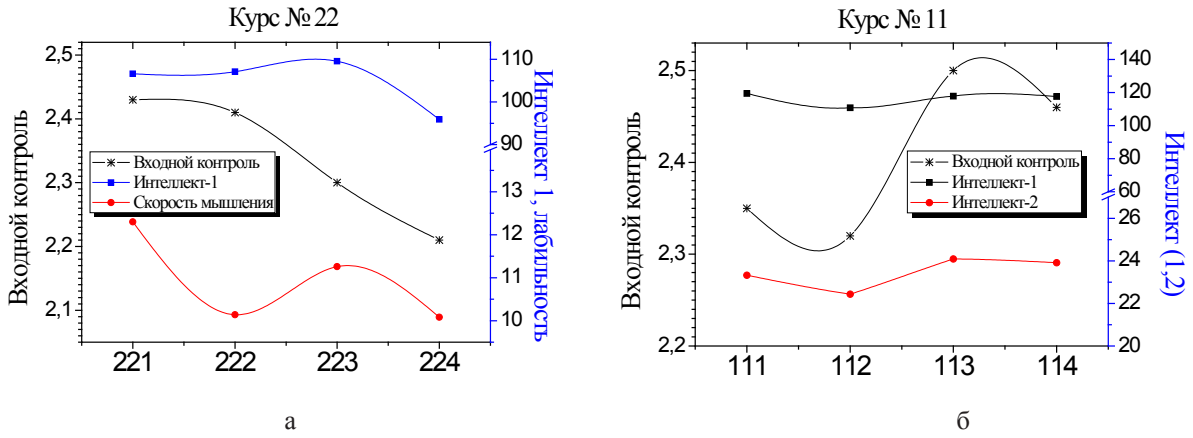
Психолого-диагностические данные многофакторного теста интеллекта, т.н. методика Равенна, оценивает два компонента:

(1) продуктивную способность, т.е. способность делать выводы, извлекать смысл из хаотического материала, схематизировать на невербальном уровне и создавать концепции, позволяющие легко оперировать сложными понятиями;

(2) репродуктивную способность усваивать и воспроизводить вербальную информацию для предсказания будущего профессионального успеха обучающихся.

Далее по тексту результаты многофакторного теста интеллекта представлены как «интеллект 1» (рис. 1, а, б);

 © Чеснокова Л.Н., Гессе Ж.Ф., Лебедева Н.Ш., 2015



а б

Рис. 1. Примеры из анализа психолого-диагностических показателей и результатов входного контроля по дисциплине «Химия» в условных единицах для разных курсов первого года обучения

– психолого-диагностические данные по обследованию скорости (лабильности) мышления курсантов (рис. 1, а);

– психолого-диагностические данные по изучению общего уровня интеллекта (краткий ориентировочный тест, КОТ), позволяющие определить общие интеллектуальные способности (способность обобщения и анализа материала; гибкость мышления; инертность мышления, переключаемость; эмоциональные компоненты мышления, отвлекаемость; скорость и точность восприятия, распределение и концентрация внимания; употребление языка, грамотность; выбор оптимальной стратегии, ориентировка; пространственное воображение).

Далее по тексту данные КОТ представлены как «интеллект 2» (рис. 1, б).

При анализе полученных данных необходимо учитывать, что методика Равенна эффективна для составления сравнительной характеристики в пределах этнической группы. Большое влияние на рассматриваемые показатели в пределах одной учебной группы оказывают также предшествующее поведение обучающихся (такие как, слабая внешняя и внутренняя мотивация к обучению в школе, и как следствие – не умение и не желание учиться; социально-экономический уровень семьи), квалификация педагогов в школах.

На основании такого анализа группой психологического обеспечения разрабатываются рекомендации по работе с отдельными обучающимися, конкретной группой, курсом. Преподаватели по итогам проведенного анализа подбирают и планируют методики и методы обучения, индивидуальную работу с обучающимися, подбирают индивидуальные задания для учебных занятий, формы проведения текущего контроля и т.п. Разработанные для работы с обучающимися материалы обсуждаются на заседаниях методических секций и кафедр с целью популяризации педагогического опыта, особенно среди начинающих преподавателей.

Многолетний опыт обсуждаемого анализа по дисциплине «Химия» показывает, что при сопоставлении средних оценок по учебным группам и психолого-диагностических данных соблюдение условия «выше интеллект – выше средний балл» в общем, соблюдается для большинства учебных групп. Однако входная и итоговая оценки по дисциплине не согласуются между собой и с уровнем развития интеллекта, лабильностью мышления для конкретного обучающегося. Таким образом, нельзя однозначно предполагать, что обучающиеся, получившие на входном контроле по дисциплине «Химия» наивысший балл при изучении дисциплины в академии достигнут высоких показателей. Лишь порядка 4–5% обучающихся показывают высокие результаты и на входном, и в итоговом контроле по дисциплине.

Таким образом, прямых зависимостей «входной контроль – итоговый контроль», «общий интеллект – итоговая оценка знаний по дисциплине «Химия»», «скорость мышления – входной/итоговый контроль» не найдено. Имеют место лишь тенденции, например, с увеличением скорости мышления (или уровня развития интеллекта в среднем в учебной группе) возрастает средняя оценка учебной группы по дисциплине.

Сопоставляя психолого-диагностические характеристики и данные входного контроля по дисциплинам «Химия», «Физика», «Русский язык» отмечено, что выше обозначенные тенденции и закономерности наблюдаются не только для дисциплины «Химия». Имеет место также зависимость результатов входного тестирования по русскому языку от уровня развития интеллекта (интеллект 2).

Результаты тестирования курсантов по методике, приведенной в [2, с. 495], в т.ч. показывают, что курсанты первого года обучения трудности в обучении связывают:

– со слабой организацией самоподготовки;

– с отсутствием систематичности в обучении;

– с низкой сформированностью познавательных мотивов (желания получать интеллектуальное удовлетворение от процесса обучения) и мотивов социальной идентификации (стремления к успешному обучению для достижения социального одобрения, избегания осуждения);

– с отсутствием сознательного регулирования своих действий и поступков, направленных на преодоление внутренних препятствий, таких как лень, страх, недостаток знаний и навыков;

– с отсутствием профессиональной направленности учебного материала некоторых дисциплин (как правило, у молодых преподавателей);

– с отсутствием педагогических способностей и педагогического мастерства некоторых преподавателей;

– с трудностями в общении, низким уровнем развития своей речи;

– с медленной адаптацией к новым условиям обучения.

Из перечисленного можно отметить, что работа, направленная на повышение качества обучения в академии, должна включать комплекс мер, проводимых командным составом, психологической службой и профессорско-преподавательским составом. Несомненно, профессионального общения преподавателей, командиров факультетов, курсов и психологов на заседаниях кафедры, методических секций с целью выработки оптимальных действий по корректировке и совершенствованию учебного процесса, повышению успеваемости по дисциплинам в учебных группах, отстающих и неуспевающих курсантов недостаточно.

Одной из актуальных задач повышения качества преподаваемой дисциплины является организация и повышения потенциала самостоятельной работы обучающихся. Профессорско-преподавательским составом кафедры химии, теории горения и взрыва на предстоящий учебный год разработаны методические указания по самостоятельной работе обучающихся для каждой закрепленной за кафедрой дисциплины. Пособие составлено с целью формирования системы умений и навыков самостоятельной работы, познавательной деятельности исходя из уровня самостоятельности обучающихся и требований к уровню самостоятельности выпускников по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность», направления подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность». В таком «путеводителе» по дисциплине предусмотрены структурно-логические схемы тем; перечень учебных вопросов, изучаемых в ходе аудиторных занятий и на самоподготовке; рекомендации по подготовке к аудиторным занятиям (лекциям, практическим и лабораторным работам, зачетам, экзаменам); рекомендации по самостоятельному изучению вопросов самоподготовки; вопросы и задачи для самопроверки в заключении каждой темы; тематический тестовый материал; рекомендуемая учебная и научная литература, а также полезные источники доступные в сети Интернет; рекомендации по рациональному использованию времени в процессе самоподготовки; семестровые графики самостоятельной работы; перечень вопросов для углубленного изучения тем дисциплины. Указанные методические рекомендации по самостоятельной работе доступны обучающимся в электронном виде, что имеет немаловажное значение ввиду активного использования курсантами компьютерных источников информации. Апробация пособия в учебном процессе по дисциплине «Химия» показала необходимость работы каждого преподавателя над мотивационным звеном самостоятельной деятельности курсантов. Для формирования познавательных мотивов изучения дисциплины обучающимся требуются сведения и примеры применения, использования приобретаемых знаний, умений и навыков в профессиональной деятельности.

К актуальным задачам следует отнести и профессиональное развитие личности преподавателя. Традиционные для преподавателей повышение квалификации, профессиональная переподготовка способствуют совершенствованию и накоплению педагогического опыта. Кроме того, в академии функционирует школа молодого преподавателя, одним из видов работы которой является посещение открытых, показательных занятий с последующим их обсуждением. Однако саморазвитие в вопросах педагогического профессионализма, по нашему мнению, играет главную роль. Одним из показателей профессионализма преподавателя является его коммуникативная сфера. Известно, что одним из решающих качеств в имидже преподавателя, является культура речи. Высокий уровень речевой грамотности, ораторское искусство ценится обучающимися, зачастую формирует отношение к дисциплине, позволяет реализовать педагогическое воздействие, воспитательные задачи.

Важнейшей компонентой повышения качества преподаваемой дисциплины, успешности обучения курсантов являются применяемые методы, методики обучения, подобранные или разработанные по результатам психолого-педагогической диагностики, а также индивидуальная работа педагогов с курсантами. Обучение должно быть нацелено на корректировку слабых сторон курсантов с акцентом на сильные стороны, на раскрытие личностного потенциала, повышение мотивации курсантов и, как следствие, стремления к самообразованию и совершенствованию своих знаний для развития, тренинга интеллекта и памяти.

Помимо традиционно используемых на сегодняшний день в академии по дисциплине «Химия» презентаций ко всем видам занятий (в т.ч. для самоподготовки), учебно-исследовательских экспериментов [3, с. 49], проблемных аудиторных занятий,

метода анализа конкретных ситуаций, информационных технологий обучения и др., преподаватели планируют внедрение в учебный процесс:

– электронных рабочих тетрадей для выполнения расчетно-графической и курсовой работы в рамках информационных технологий [4, с. 90–93];

– метод Дельфа, метод Дельбека входящих в интерактивное обучение [2, с. 282, 283];

– эвристические методы обучения.

Библиографический список

1. *Кузнецов В.В., Чеснокова Л.Н.* Из анализа рубежного контроля по дисциплине «Химия» // Вестник Ивановского института ГПС МЧС России. – 2014. – № 2 (22). – С. 76–87.

2. *Столяренко Л.Д.* Психология и педагогика высшей школы / Л.Д. Столяренко и др. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 620 с.

3. *Чеснокова Л.Н., Баринова Е.В., Кузнецов В.В.* Из опыта исследовательской деятельности обучающихся по дисциплине «Химия» // Современное общество: проблемы, идеи, инновации: сб. материалов III Междунар. науч. конф. Ч. 1. – Ставрополь: Логос, 2014. – С. 49-53.

4. *Чеснокова Л.Н., Гессе Ж.Ф.* Использование информационных технологий в учебном процессе по дисциплине «Химия» // Методика и практика преподавания в XXI веке: сб. науч. трудов I Междунар. науч.-практ. конф. (1 марта 2015 года) / под ред. А.Л. Фурсова. – Варна: ЦНИИ «Парадигма», 2015 – С. 90–93.

5.*Чеснокова Л.Н., Павличенко Н.Л.* Использование результатов психологической диагностики в процессе обучения в Ивановском институте ГПС МЧС России // Вестник Ивановского института ГПС МЧС России. – 2011. – № 2-3 (13). – С. 100–108.

УДК 378

Бирюков Михаил Юрьевич
Луганский государственный университет имени Тараса Шевченко
birukovmu@rambler.ru

ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ДИЗАЙНА

В статье рассматривается понятие «художественно-педагогические технологии», их содержание, структура, основные особенности и критерии, а также представлены рекомендации и приведены примеры использования художественно-педагогических технологий в процессе профессиональной подготовки будущих магистров дизайна.

Показано, что структура любой художественно-педагогической технологии состоит из целевого, смыслового компонентов, а также процессуального (технологический процесс) и рефлексивно-оценочного (диагностика учебного процесса). Достигнуть значительных успехов в подготовке квалифицированных магистров дизайна возможно, лишь в совершенстве осуществляя педагогическое руководство и используя в учебном процессе художественно-педагогические технологии.

Ключевые слова: *технология, методы, процесс профессиональной подготовки, художественно-творческие способности, магистр дизайна.*

Сущность высшего образования – учить думать, самостоятельно учиться, адаптироваться к обществу, которое изменяется, повышать свой теоретический и профессиональный уровень. Решению этих заданий должны способствовать современные ВУЗы путем интеграции науки, образования и производства, по необходимости оперативно и гибко изменяя содержание учебного материала, сочетая цели и направления учебной, научной и воспитательной работы, которые обеспечивают тесную взаимосвязь всех форм и методов работы студентов.

Цель статьи – рассмотреть понятие художественно-педагогических технологий для последующего их использования в процессе профессиональной подготовки будущих магистров дизайна.

В Федеральном законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, а также Законе Украины «Про высшее образование» № 1556-VII отмечено, что особое значение для студентов художественных специальностей приобретают вопросы совершенствования эстетического воспитания, формирования и развития эстетических чувств, художественных интересов, идеалов и вкусов в процессе профессиональной подготовки [6; 2].

Следует также отметить, что в условиях вступления высших учебных заведений России и Украины в Болонский процесс, одной из важнейших проблем становится дальнейшее развитие и перестройка системы образования, в частности художественно-дизайнерского, что в первую очередь обусловливает необходимость использования новейших методов преподавания учебных дисциплин.

В контексте отмеченных требований развитие творческих способностей будущих магистров дизайна приобретает особое значение в связи со спецификой их художественно-педагогической деятельности. К приоритетным направлениям обеспечения качественного содержания художественно-эстетического образования принадлежит использование художественно-педагогических технологий, среди которых Л.М. Масол выделяет интегративные, про-

© Бирюков М.Ю., 2015

блемно-эвристические, интерактивные, игровые, суггестивные и терапевтические технологии оценивания результатов, при создании которых учтена природа и особенности искусств (коммуникация, суггестия, катарсис), законы взаимодействия и взаимосвязи между ними [4].

На наш взгляд, следует детальнее рассмотреть понятие технология. ***Технология*** (от греч. *τεχνολογια*, что происходит от греч. *τεχνολογος*; греч. *τεχνη* – искусство, мастерство, умение; греч. *λογος* – (здесь) передавать) – наука о совокупности методов и средств (набор и последовательность операций) предназначенных для решения задач человечества с помощью (путем применения) технических средств (орудий труда) [7, с. 1330].

В педагогическую науку термин «технология» впервые ввел А.С. Макаренко. Становление этого понятия происходит в течение семидесяти лет, однако только в последнее время оно приобретает достаточно широкое распространение. В глоссарии терминов ЮНЕСКО педагогическая технология трактуется как конструирование и оценивание образовательных процессов путем учета человеческих, часовых и других ресурсов для достижения эффективности и совершенства образования. Педагогическая технология дает ответ на вопрос: как, каким образом (приемами, методами, средствами) достичь поставленной педагогической цели, устанавливая порядок использования разных моделей учебы.

Украинскими учеными А.С. Нисимчук, О.С. Падалка, И.А. Смолюк, А.Т. Шпак и др., педагогическая технология трактуется как наука о развитии, образовании, учебе и воспитании личности на основе позитивных общечеловеческих качеств и достижений педагогической мысли. Предметом педагогической технологии является учебно-воспитательный процесс, который влияет на развитие личности тех, кто учится. Основной целью педагогической технологии в ВУЗах является воспитание высококвалифицированных специалистов и предоставление помощи в овладении профессиональным мастерством для дальнейшего использования ее на практике [5].

Как отмечает С.У. Гончаренко, «технология учебы – это в общем понимании системный метод создания, применения и определения всего процесса учебы и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, который ставит своим заданием оптимизацию образования» [1, с. 331].

На наш вигляд, *педагогическая технология – это комплекс, который состоит из запланированных результатов, средств оценки для коррекции и выбора методов, приемов обучения, наиболее эффективных для определенной ситуации.*

На основе обоснования и обобщения разных подходов к толкованию понятия «технология» и ее дефиниций, Л.М. Масол выделяет такие основные особенности:

– педагогическая технология предопределяет интегративный способ организации учебно-воспитательного процесса, который способствует оптимальному достижению дидактично-воспитательных целей, предусматривает системное управление запланированным последовательным решением педагогических проблем;

– содержание технологии реализуется в процессе взаимодействия учителя и учеников, в использовании технических ресурсов (средств, приемов организации образовательной деятельности), которые максимально влияют на раскрытие и активизацию их интеллектуальных ресурсов;

– в педагогической технологии воплощается постоянная обратная связь, взаимодействие, которое обеспечивает неразрывность действий педагога и учеников;

– педагогическая технология базируется на самых современных научно-методических достижениях теории и практики учебно-воспитательного процесса и потому является гарантом потенциальных воссоздаваемых педагогических результатов.

Технология в отличие от методики «проектируется, исходя из конкретных условий, и ориентируется на задание, а не на предсказуемый результат, не допускает вариативности, поиска, проб, а наоборот, постоянная обратная связь, внесения исправлений и изменений в дальнейшую деятельность» [4, с. 94].

Нередко понятие «технология» и «методика» отождествляются, хотя это, на наш взгляд, не совсем правильно, потому что технология учебы отображает путь освоения конкретного учебного материала в пределах педагогической технологии, которая отвечает основным критериям технологичности: *концептуальность* (опора на определенную научную концепцию, которая содержит философское, дидактичное и социально-педагогическое достижение целей); *системность* (логика процесса, взаимосвязь, целостность); *управляемость* (планирование, корегирование и тому подобное); *эффективность* (оптимизация, производительность) и *воспроизводимость*. Структура технологии состоит из таких компонентов: *целевой*, *смысловой*, *процессуальный* (технологический процесс) и *рефлексивно-оценочный* (диагностика учебного процесса).

Следует отметить, что *целевой компонент* в структуре педагогической технологии оказывается одним из важнейших. Процесс подготовки будущего магистра дизайна требует соответствующей мотивации, заинтересованности в овладении инновационными технологиями преподавания, готовности преодолевать существующие стереотипы, направленности на дальнейшее самообразование. Именно мотивация «побуждает человека к кон-

кретным формам деятельности или поведения» [1, с. 217]. Мотивация пронизывает все структурные образования личности: ее направленность, потребности, убеждения, цели, идеалы и вкусы, характер, эмоции, способности, деятельность.

Исследователями творческой личности доказано, что наличие стойкой мотивации к творчеству, к овладению базовыми знаниями, умениями и навыками, без которых невозможно профессиональное становление и самовыражение в художественно-творческой и педагогической деятельности, является основой творческих способностей будущего педагога, деятельность которого связана с искусством. Активизация эмоционально-мотивационной сферы студентов, которая стимулирует развитие их личностных и профессиональных качеств; формирование внутренней активности, самостоятельности, смены роли «Я – студент», который овладевает педагогической профессией, на «Я – преподаватель» с ориентацией на будущую производительную педагогическую деятельность; создание ситуации успеха во время художественно-творческой деятельности; интеграция содержания художественно-теоретических и специальных педагогических дисциплин обеспечивают эффективность процесса творческого развития будущего магистра дизайна.

Смысловой компонент направлен на формирование профессиональной компетентности учителя, которая рассматривается исследователями С. Гончаренко, Н. Гузий, И. Зязюном, Н. Кузьминой, М. Бахтиным, Ю. Боревым как структурированная система, которая состоит из психологической компетентности (И. Сингаевская, В. Татенко), коммуникативной (Н. Буртовая, Ю. Жуков, Н. Ротова), художественно-педагогической (П. Чистяков, Н. Ростовцев, В. Кузин, Б. Неменский), информационной (Т. Базаржапова, Е. Иванова, С. Пестров) и др.

Учебный материал студенты усваивают с помощью методов объяснительно-иллюстративной, информативной и проблемной учебы, элементов квазипрофессиональной учебной деятельности (моделирования профессиональных контекстов, игровые, коллективные и кооперативные методы учебы), которые требуют опыта общения с искусством в целом.

С помощью методов (беседа, дискуссия, экскурсия, преподавательский показ и тому подобное) студенты имеют возможность усваивать художественные каноны, накапливать художественные впечатления, обогащать художественный опыт, формировать художественный вкус и личностное отношение к приобретенным теоретическим знаниям, получить представление о творческом характере художественно-педагогической деятельности.

Овладение знаниями, умениями и навыками происходит наиболее эффективно в процессе самостоятельной работы студентов в разнообразных направлениях дизайнерской деятельности (выполнение эскизов, проектирования, макетирования).

Процессуальный компонент дает представление об организации учебного процесса, методах и формах учебной деятельности. Подготовка магистрантов направляется на творчество в соответствии с индивидуальной учебной траекторией, с учетом их жизненного опыта, комплекса способностей, личностных черт характера. Внесение соответствующих корректив в практическую подготовку магистрантов, внедрения методов, приемов и средств учебы, создания образовательно-развивающего окружения целеустремленно влияет на процесс подготовки компетентного преподавателя.

Чаще, позитивным моментом считается соблюдение оптимального баланса между основными сферами учебной деятельности магистрантов: познавательной, оценивающей, творческой, однако, увеличение в содержании педагогической учебы типичного веса творческих заданий актуализируют способность магистра дизайна к саморазвитию. В процессе такой учебы осуществляется перенесение вектора творчества в будущую профессиональную деятельность. Магистрант становится субъектом деятельности, способным к открытию самого себя, своего внутреннего «Я» в процессе педагогической деятельности.

Решению проблемы развития творческих способностей во время профессиональной подготовки способствуют методики, которые изменяют центр влияния с репродуктивного на производительный тип деятельности. Поэтапное привлечение магистрантов к творческой деятельности обеспечивается приемами ведения творческого поиска от этапа максимальной стимуляции студентов преподавателем в исполнении элементов творчества – к самостоятельному созданию произведения студентами с минимальным вмешательством педагога.

Рефлексивно-оценочный компонент включает рефлективные действия студентов и диагностику учебного процесса. Обогащению чувственной сферы магистрантов, усилению эмоциональности восприятия художественно-дидактичного материала способствуют приемы, которые с успехом находят применение в учебном процессе. Таким способом студенты закрепляют знание о группах средств общения (оптико-кинетические – жесты, мимика, пантомимика; паралингвистические – качество голоса, его диапазон; экстралингвистические – паузы, смех, темп языка и тому подобное), которые рассматриваются учеными (Л. Масол, Г. Побережной и др.), как ведущие в эмоциогенных технологиях. Все методы, связанные с эмоционально наполненным звуком голоса человека, относятся к методам экспрессивных влияний (интонационная и образная палитра голоса, выразительность пауз, шепот и тому подобное). С их помощью будущий

преподаватель сможет стимулировать разные формы самовыражения учеников, развивать способности невербальной коммуникации, что позволяет корректировать психические состояния, способствовать релаксации, укреплять физическое, психическое и духовное состояние.

Таким образом, к инструментарию суггестивной технологии принадлежит метод создания эмоциогенных ситуаций. Его целью является переживание чувства успеха, а в качестве источника выступает вещание преподавателя, которое должно быть выразительным, ярко эмоциональным, чтобы вызывать у студентов чувство прекрасного, удивления, увлечения. В ходе нашего социологического исследования студенты ВУЗов на первое место поставили личность преподавателя (39,7%), на второе – содержание темы лекции, семинара (36,4%), на третье – требовательность оценки (21,8%).

При оценке эмоционально-психологического аспекта преподавания на первое место среди позитивных качеств преподавателя студенты поставили яркий, образный язык преподавателя, на второе – умение приводить яркие запоминающие примеры, на третье – убежденность преподавателя. Среди негативных: первое – недостаточно творческое изложение материала, лишнее цитирование, второе – отсутствие запоминающихся примеров, третье – сухой, невыразительный язык. Студенты, также, отметили ограниченное культурное мировоззрение части преподавателей и школьные методы преподавания. О том, каким должен быть учитель, прекрасно сказал грузинский писатель Н.В. Думбадзе: «Учитель как минимум должен владеть четырьмя тайнами: безграничной любовью к детям, безграничной любовью к предмету, которому учит, способностью привить эту любовь как неизлечимую болезнь другим и, наконец, уметь быть в наивысшей мере современным, иметь способность быть справедливым. По-другому всякая попытка стать учителем – ошибочная и безрезультатная» [3, с. 58].

Как субъекты учебно-воспитательного процесса магистранты способны вносить в ход занятий значительные коррективы, потому возможны разные варианты проведения занятий. В современных условиях художественно-педагогической практики не существует «эталонного» сценария, который прямолинейно воплощался бы при любых условиях, главное – создать поле творческих возможностей для каждого магистранта, используя гуманные по характеру влияния суггестивные, художественно-педагогические технологии. Действия преподавателя должны проходить в контексте педагогического оптимизма: примененные методы выполнять функцию прогресса магистранта, повышать его уверенность в собственных силах, снимать психологические барьеры в учебе, способствовать релаксации, осуществлять эмоциональную саморегуляцию личности, что в дальнейшем будет способствовать повышению уровня качества знаний магистров.

Таким образом, достигнуть значительных успехов в подготовке квалифицированных магистров дизайна возможно лишь в совершенстве осуществляя педагогическое руководство и используя в учебно-воспитательном процессе художественно-педагогические технологии.

Библиографический список

1. *Гончаренко С.У.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII: остання редакція від 01.01.2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://docs.dtkt.ua/ua/doc/1204.353.0 (дата обращения: 19.02.2015).

3. *Лисовский В.Т.* Советское студенчество: Социологические очерки. – М.: Высш. шк., 1990. – 304 с.

4. *Масол Л.М.* Методика навчання мистецтва у початковій школі / Л.М. Масол, О.В. Гайдамака, Е.В. Бєлкіна та ін. – Харків: Веста, Ранок, 2006. – 256 с.

5. *Нісімчук А.С.* Педагогічна технологія: підручник для підготовки спеціалістів / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, І.О. Смолюк та ін. – Київ: Четверта хвиля, 2003. – 224 с.

6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29.12.2012: по состоянию на 01.09.2013. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/ (дата обращения: 21.02.2015).

7. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1987. – 1599 с.

УДК 374

Винокурова Евгения Вячеславовна
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
mgtu@rambler.ru
Галиновский Андрей Леонидович
доктор педагогических наук, доцент
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
galcomputer@yandex.ru
Зосимов Матвей Владимирович
кандидат технических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
ksu-conference@mail.ru
Моисеев Валерий Александрович
кандидат технических наук, доцент
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
moiseev56@mail.ru

РАБОТА СО ШКОЛЬНИКАМИ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемам, связанным с необходимостью совершенствования процесса подготовки кадров в последнее время уделяется повышенное внимание; комплексное решение вопросов создания системы непрерывного инженерного образования является актуальной задачей. Стратегия работы технического университета с творчески настроенными молодыми людьми является не только важным фактором развития учебного заведения, но и выполняет значимую социальную функцию по вовлечению молодежи в научное творчество и инженерное образование.

Необходимость комплектования квалифицированного кадрового состава промышленных предприятий делает первоочередной задачу обеспечения притока новых молодых инженерных кадров и создания системы преемственности подготовки.

Ключевые слова: *инженерное образование, совершенствование процесса подготовки кадров.*

Проблемы, связанные с необходимостью совершенствования процесса подготовки кадров, способных решать нестандартные инженерные задачи, обладающих навыками научного творчества, становятся особенно острыми в условиях построения инновационного общества. В последнее время данной проблематике уделяется особое внимание, как со стороны системы образования, так и со стороны представителей работодателей и бизнеса. Во многих странах мира научно-техническое творчество молодежи возведено в ранг национальных систем, имеющих государственное значение. Такие страны как США, Западная Европа давно считают программы развития научного и инженерного творчества молодежи основой научно-технического прогресса, выделяя при этом на их развитие и реализацию существенные материально-финансовые ресурсы [7].

Комплексное решение вопросов создания системы непрерывного креативного инженерного образования является актуальной и значимой задачей. Очевидно, что ее решение должно быть основано на совокупности теоретико-экспериментальных исследований, которые должны затрагивать все этапы подготовки научно-творческих кадров включая довузовский этап, который является одним из важнейших, поскольку именно на нем формируется основа творческой, поисковой, социально-активной личности, способной в будущем решать инновационные задачи в различных сферах науки, экономики, техники и технологии.

Структурированная и последовательная стратегия работы технического университета с творчески настроенными молодыми людьми является не только важным фактором развития учебного заведения в целом, повышения его рейтинга и престижа, достижения высокого качества подготовки специалистов, отвечающих современным потребностям общества и государства, но и выполняет значимую социальную функцию по вовлечению молодежи в научное творчество и креативное инженерное образование.

Необходимость комплектования квалифицированного кадрового состава промышленных предприятий нового типа, поддержания на высоком уровне работоспособности уже работающих объектов делает первоочередной задачу обеспечения притока новых молодых инженерных кадров и создание системы преемственности подготовки.

Таким образом, первоочередным становится вопрос о стратегическом управлении кадровыми ресурсами. Правительство Москвы уделяет значительное внимание данным вопросам, что отражено в Постановление Правительства Москвы от 27 сентября 2011 г. № 450-ПП «Об утверждении Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012–2018 гг.) «Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)». В данном документе отмечается, что «развитие высоких технологий диктует необходимость обновления инженерно-технических кадров в городе Москве». Для этого, в частности, необходим пересмотр образовательных программ, использование потенциала системы дополнительного образования, в деятельность которого включаются федеральные государственные образовательные

© Винокурова Е.В., Галиновский А.Л., Зосимов М.В., Моисеев В.А., 2015

учреждения высшего образования инженерно-технического профиля. Особое место занимают просветительско-образовательные проекты «Университетские субботы» и «Hi-Tech Shcool», которые направлены на создание механизмов поддержки школьного образования, развитие научно-технического творчества молодежи, организации и популяризации в среде учащихся московских школ инженерного и технологического образования, адаптированного к современному уровню развития науки и техники.

Схожие идеи были заложены ранее и в Концепцию профильного обучения на старшей ступени общего образования (приказ Минобразования России 18.07. 2002 г. №2783). Следует подчеркнуть важную идеологическую составляющую концепции, согласно которой профильное обучение старшеклассников направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса и помогает учащемуся сформировать свою индивидуальную образовательную траекторию. Одной из целей данной концепции является расширение возможности социализации учащихся, создание условий для обеспечения преемственности уровней образования, формирование компетенций, способствующих эффективному усвоению программ высшего профессионального образования.

Достижение целей концепции может основываться на использовании потенциала элективных курсов, реализуемых за счет школьного компонента учебного плана. Какими должны быть структура и набор элективных курсов определяется самой школой.

Если предметные и межпредметные элективные курсы могут достаточно эффективно читаться преподавателями школ, то элективные курсы по предметам, не входящим в базисный учебный план можно передавать преподавателям вузов. Это позволит на новом качественном уровне решать задачу удовлетворения познавательных интересов в различных областях деятельности человека [4]. Действительно, научно-исследовательская работа школьника дело индивидуальное и один учитель не в состоянии вести работы у всего класса; даже в профильных школах наблюдается недостаток учителей, которые отвечают за такого рода деятельность. При реализации элективных курсов вузовскими преподавателями могут широко использоваться подходы к обучению, распространённые в высшем образовании: чтение лекций с использованием презентаций, проведение семинаров, лабораторных работ и др. Все это обеспечит социализацию учащихся и их готовность к переходу на новый уровень – высшее образование.

В элективных курсах по предметам не входящим в базисный учебный план следует делать акценты на исследовательскую и проектную деятельность школьников. Это позволит формировать у учащихся познавательный интерес и развитие аналитического и творческого мышления; компетенций, необходимых для научно-исследовательской деятельности и работы в команде; получать навыки коммуникативного взаимодействия; выбирать рациональные решения и др. В целом это позволит расширить границы стереотипного мышления, сформировать творческие подходы к генерированию новых нестандартных идей, т.е. поспособствует формированию «инновационного мышления» [9]. В [8] указывается, что «инновационное мышление» позволяет человеку адаптироваться под изменяющиеся внешние условия и социальное окружение.

К школьным проектам следует предъявлять требования, принятые в высшем техническом образовании для курсовых и дипломных с поправкой на возраст, подготовленность и образовательный уровень учащихся. Так следует рекомендовать наличие и освещение таких разделов проекта как актуальность решаемой проблемы, сравнение предполагаемых методов ее решения, обоснование причин использования предлагаемых методов, предложения по практическому использованию результатов. Учащийся при этом должен представлять себе потенциальное направление проведения дальнейших исследований, осознавать, что научная работа это непрерывный процесс.

Выполнение проектов следует завершать проведением своеобразных защит с применением презентаций подготовленных самими группами школьников, отражающих полученные результаты. Такой подход позволит учащимся не только разобраться в новых предметах, но и сформирует навыки защиты своих идей и предложений, обобщения и регламентированного представления полученных результатов, обработки и анализа информативных источников [5; 12]. Следует заметить, что научная эрудиция, умение изложить в краткой форме основные положения и выводы, квалифицированно ответить на вопросы могут быть оценены именно в результате защиты научного проекта. В результате научно-творческой деятельности учащиеся самоутверждаются, выявляют свои потенциальные способности, учатся грамотно ставить задачи, применяя на практике теоретические знания, осмысливать методы исследования, правильно излагать результаты своей работы [1]. При этом самостоятельной задачей педагогов является формирование кейса научно-творческих заданий как важного звена, обеспечивающего успешную реализацию процесса обучения и проведения элективных курсов [8].

К настоящему времени накоплен достаточный опыт по привлечению школьников к учебно-исследовательской и научной деятельности. Организованная Правительством Москвы работа по взаимодействию школ с вузами, учреждениями

РАН, научно-методическими центрами в рамках программы «Столичное образование» позволяет привлечь студентов, аспирантов, преподавателей и ученых к систематизированной, постоянной и планомерной работе со школьниками. В результате проведенного анализа опыта технических университетов были выделены следующие наиболее популярные проводимые мероприятия:

– организация встреч школьников с известными учеными, профессорами вузов и научными сотрудниками исследовательских лабораторий;

– проведение экскурсий на кафедры и в научные лаборатории, демонстрация уникальных исследовательских установок;

– проведение школьных дней науки и тематических уроков, посвященных исследованиям в той или иной области;

– издание научно-популярных брошюр по научным тематикам кафедр и лабораторий университетов;

– подготовка специальной информации для школьников на веб-сервере вуза.

Приведем некоторые примеры опыта работы университетов со школами, которые могут быть тиражированы в других вузах. В лаборатории кафедры общей и неорганической химии факультета естественных наук и математики Томского политехнического университета сформирован разновозрастной коллектив, состоящий из учащихся 10–11 классов различных школ города Томска, студентов и аспирантов. Для всех участников коллектива организуется проведение научно-исследовательской работы в выбранном направлении [13]. Привлечение студентов к руководству научной работой позволяет приобщить к научно-творческой деятельности достаточно большее количество учащихся из школ и лицеев. При этом приветствуется, чтобы тематика исследований школьников соответствовала теме курсовой и (или) дипломной (выпускной квалификационной) работы студентов [10].

Лаборатория непрерывного математического образования (ЛНМО), созданная на основании концепции И.А. Чистякова о взаимосвязи и интеграции общего, дополнительного образования и научной деятельности, организовала систему привлечения школьников к серьезным исследованиям в области математики, программирования и естественных наук [6]. Таким образом, дети обучаются сразу в двух школах и получают два документа об образовании. В ЛНМО разработана концепция интеграции школьного, дополнительного образования и научной деятельности, реализованная в системе программ, методик, организационных мер по подготовке школьника к созданию полноценного научного исследования, которым завершается процесс обучения в лаборатории. Несмотря на то, что не всем учащимся удается достичь значимых результатов, в ЛНМО считают, что учеба в лаборатории позволяет не только развивать интеллект и личностные качества, но и включится в исследовательскую и научную деятельность.

По заявлениям организаторов у школьников пользуется большой популярностью научно-образовательная программа «Института механики» и «Специализированного учебно-научного центра» МГУ имени М.В. Ломоносова [11]. Одной из главных задач программы является помощь школьникам в выборе будущей специальности, привлечение их к получению образования по дисциплинам механико-математического и робототехнического цикла. Эта программа подготовки близка к университетской и предусматривает: чтение курсов лекций; организацию научной работы школьников, включая конкурсы на постановку и реализацию эксперимента; проведение семинаров с докладами школьников; конференции; консультации и руководство; организацию и проведение практикумов по общей механике, робототехнике и мехатронике, в том числе на базе сети Интернет.

Среди читаемых лекций и проводимых школьниками исследований можно выделить такие темы, как «явление кавитации», «математические модели и программные средства систем управления», «математическое моделирование вулканических извержений», «тренажеры для космонавтов», «композитные материалы и их использование при протезировании костной ткани» и др.

Большую работу по профориентации школьников проводит Московский физико-технический институт (МФТИ). Ежегодно заочную физико-техническую школу при МФТИ заканчивает примерно около трех тысяч человек. В последствии 60–70% поступивших абитуриентов составляют ребята, обучавшиеся в заочной физико-технической школе. Кроме того, с целью раннего проявления у школьников интереса к науке во время школьных каникул при МФТИ проводятся подготовительные курсы (летняя школа) для школьников 2–10 классов, основной задачей которых является создание условий для их интеллектуального развития.

В Новгородском государственном университете имени Ярослава Мудрого, осуществляют следующие формы организации дополнительного образования школьников: образовательные смены детского лагеря, образовательный туризм, олимпиада, научное общество и научная конференция [2]. Наиболее активными формами исследовательской деятельности школьников являются занятия в различных научных объединениях учащихся при вузе и научные конференции школьников. По результатам проведения школьных конференций осуществляется выпуск их материалов с публикациями учащихся.

Большое внимание организации профильного обучения школьников уделяют не только высшие учебные заведения, но и большие компании для

которых первоочередным стал вопрос об управлении кадровыми ресурсами эффективной работы в долгосрочной перспективе. Например, в ОАО «Русгидро» принята Концепция опережающего развития кадрового потенциала, которая предусматривает возможность формирования у школьников в регионах присутствия компании интереса к инженерной профессии, навыков непрерывного образования, создание условий для привлечения школьников к научно-творческой инженерной деятельности [1]. Среди форм работы со школьниками можно отметить деятельность кружков, направленных на развитие профессиональных технических компетенций (авиа-судо-автомодельные кружки; лаборатории физики, химии и экологии; центры робототехники).

Кроме того в рамках Концепции разработан пакет методических материалов, в котором представлены мультимедийные материалы, выступающие дополнением к школьным урокам по следующим предметам: биология, история, литература, основы безопасности жизнедеятельности, окружающий мир, физика, физическая география, экономическая география, хрестоматия, химия.

В результате реализации Концепции уже отмечены положительные тенденции, главными из которых можно считать увеличение конкурса в 2–2,5 раза в профильный для Компании вуз (Саяно-Шушенский филиал Сибирского федерального университета), повышение уровня качества абитуриентов и мотивации к работе в Компании.

Необходимо отметить еще одну перспективную форму профориентационной работы со школьниками: создание предуниверситариев, задача которых состоит в обеспечении высокого уровня среднего образования [3].

В заключении заметим, что уже на этапе обучения в старших классах школ у обучающихся появляется целая группа принципиально важных вопросов, связанных с выбором дальнейшего жизненного пути. При этом творческая компонента в образовании играет немаловажную роль, поскольку «раскрывает» учащегося, давая возможность ему сделать правильный выбор и сформировать свою образовательную траекторию, максимально удовлетворяющую его ожиданиям и интересам. С появлением достаточно большого количества молодежных программ, форм взаимодействия с высшими учебными заведениями у школьников и их родителей появилась еще одна задача, связанная с выбором и реализацией возможности участия в них. Таким образом, тема информационного обеспечения школьников и их родителей, создание условной доступности информации представляют собой еще одну важную перспективную задачу, которую следует решать на Федеральном (или, как минимум, на региональном) уровне.

Библиографический список

1. *Гриценко В.И.*, *Пигалицын Л.В., Рейман А.М.* Подготовка школьников к учебно-исследовательской деятельности. – Н. Новгород, 2010. – 60 с.

2. *Ермилин А.И.*, *Ермилина Е.В.* Исторический опыт и современные проблемы организации исследовательской деятельности школьников в сфере дополнительного образования // Вестник Новгородского государственного университета. – 2008. – № 48. – С. 17–21.

3. *Ивойлова И.* В Москве появились школы при университетах // Российская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/09/05/vuzy-site-anons.html.

4. *Калениченко Е.С.* Элективные курсы в предпрофильной подготовке и профильном обучении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://crtdu.nilimsk.ru/index.php/metodicheskaya-kopilka/91-elektivnye-kursy (дата обращения: 01.05.2015).

5. *Кельсина А.С.* Исследовательская деятельность школьников как одно из основных направлений работы Научно-образовательного центра ИСЭРТ РАН // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://web.snauka.ru/issues/2012/05/12113 (дата обращения: 09.04.2015).

6. Лаборатория непрерывного математического образования: офиц. сайт. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lnmo.ru/ (дата обращения: 01.05.2015).

7. *Леонтович А.В.* Возрождение интеллектуальной элиты // НТТМ приходит в школу. По материалам сайта «Наука и жизнь» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nkj.ru/archive/articles/2581/ (дата обращения: 17.04.2015).

8. *Леонтович А.В.* Концептуальные основания моделирования организации исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2006. – № 4. – С. 24–26.

9. *Обухов А.С.* Исследовательская позиция личности // Исследовательская работа школьников. – 2006. – № 1. – С. 61–73.

10. *Рябочкина П.А.*, *Сырцова С.В.*, *Долганов А.В.* Особенности организации научно-исследовательской работы школьников // Интеграция образования. – 2002. – № 2–3. – С. 94–95.

11. СУНЦ МГУ: офиц. сайт. 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://internat.msu.ru/?page_id=707 (дата обращения: 01.05.2015).

12. *Хапаева С.С.* Результаты обучения: подходы к выявлению и оценке // Вестник университета (ГУУ). – 2014. – № 14. – С. 79–87.

13. *Юрмазова Т., Зольникова Л., Даниленко Н.* Опыт привлечения школьников к научно-исследовательской работе // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С. 95–98.

УДК 37.02

Петунин Олег Викторович
доктор педагогических наук, профессор
Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования
petunnin@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ И ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена проблеме введения профессионального стандарта педагога. Автор приходит к выводу о том, что введение профессионального стандарта педагога должно повлечь за собой изменения в повышении квалификации учителей. В статье анализируются требования к педагогу, заложенные в профессиональном стандарте и определяют те компетенции, которыми он должен обладать. Компетенции в свете требований профессионального стандарта автор представляет по четырем сферам профессиональной деятельности педагога: нормативно-правовая, психолого-физиологическая, социо-культурологическая и общепедагогическая. В статье предлагаются модули программ повышения квалификации и формируемые при их реализации компетенции. Рассматриваются различные организационно-деятельностные и организационно-мыслительные формы обучения, направленные на формирование нового качественного состояния профессиональных компетенций учителя, его интеллектуальной культуры и культуры саморазвития. Активные, деятельностные формы и методы повышения квалификации учителей в наибольшей степени отвечают требованиям профессионального стандарта и способствуют удовлетворению учебно-познавательных интересов педагогов.

Ключевые слова: *профессиональный стандарт педагога, компетенции педагога, повышение квалификации, программы повышения квалификации, психофизиологические и социально-профессиональные особенности педагогов, формы и методы повышения квалификации педагогов.*

Проблема обновления, модернизации национальной системы квалификаций, преодоления дисбаланса между потребностями экономики и возможностями профессионального образования стала одной из ведущих для современной России. Одним из элементов национальной системы квалификаций являются профессиональные стандарты. Они рассматриваются как инструмент, способный обеспечить четкую связь между требованиями работодателей и образованием. Стандартизация позволяет постоянно следить за обновлением квалификаций и соответствием образовательных программ потребностям рынка труда.

Профессиональный стандарт регулирует не столько трудовые отношения между конкретным работником и его работодателем (для этого существуют другие документы, например, трудовой договор или эффективный контракт), сколько отношения между профессиональным сообществом и гражданином, который хотел бы подтвердить свою квалификацию и стать частью этого профессионального сообщества. Такой подход исключает сведение профессионального стандарта к обновленной версии должностной инструкции. Логика его разработки иная – анализ профессиональной деятельности, описание требований к ней. При определении требований важно помнить, что они должны быть измеримы (диагностируемы) в соответствии с установленными в стране уровнями квалификаций, что их содержание подвижно, меняется на основе постоянного мониторинга объективных изменений в деятельности, что их задача – описать деятельность, а не личность [5; 6].

Стандарт был утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты России № 544н от 18.10.2013. Первоначально профессиональный стандарт педагога планировалось ввести с 1 января 2015 года. Теперь же, по словам министра образования и науки РФ Д.В. Ливанова, «…профессиональный стандарт педагога пока апробируется. Заявлена дата его введения 1 января 2017 года. Однако не исключено, что эта дата будет отодвинута и на более длительный срок» [4].

Очевидно, что переход на требования стандарта выступает одним из условий повышения качества образования. Неизбежно введение профессионального стандарта педагога должно повлечь за собой изменения в повышении квалификации учителей. Для внесения изменений в данную деятельность необходимо проанализировать профессиональные и личностные требования к педагогу, заложенные в профессиональном стандарте. Проведя данную работу, мы составили перечень необходимых и востребованных в свете требований данного документа компетенций для учителя. Они были сгруппированы нами по основным сферам профессиональной деятельности учителя, которые достаточно четко просматриваются в стандарте (табл. 1).

Выявленные на основе профессионального стандарта компетенции педагогов позволили нам в ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (КРИПКиПРО) внести изменения и дополнения в действующие и разработать новые дополнительные образовательные программы повышения квалификации (ДПП ПК) педагогов.

Обучение по ДПП ПК осуществляется в объеме от 72 до 120 часов. Программа повышения квалификации для учителей-предметников включает ряд модулей. Сведения о модулях ДПП ПК и формируемых в ходе их реализации компетенциях педагогов содержит таблица 2.

© Петунин О.В., 2015

Таблица 1

Компетенции педагога в свете требований профессионального стандарта

Сферы профессиональной деятельности	Компетенции педагога
1) Нормативно-правовая	Применение на практике основ законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и ФГОС
	Следование требованиям нормативных правовых, руководящих и инструктивных документов, регулирующих организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации (экскурсий, походов) и др.
2) Психолого-физиологическая	Использование в педагогической деятельности основных закономерностей возрастного развития, стадий и кризисов развития и социализации личности, индикаторов и индивидуальных особенностей траекторий жизни и их возможных девиаций, приемов их диагностики
	Учет в образовательном процессе индивидуальных особенностей школьника на основе знаний законов развития личности и проявления личностных свойств, психологических законов периодизации и кризисов развития
	Владение основами психодиагностики и умением диагностировать по основным признакам отклонения в развитии детей и др.
3) Социо-культурологическая	Использование в обучении и воспитании детей закономерностей формирования детско-взрослых сообществ, их социально-психологических особенностей и закономерностей развития детских и подростковых сообществ
	Умение на основе закономерностей семейных отношений эффективно работать с родительской общественностью
	Умение эффективно выстраивать работу с детско-взрослыми сообществами на основе учета их социально-психологических особенностей и закономерностей развития и др.
4) Общепедагогическая	Владение научными представлениями о результатах образования, путях их достижения и способах оценки
	Применение на практике основных методик воспитательной работы, основных принципов деятельностного подхода, современных педагогических технологий и дидактических приемов
	Проектирование образовательного процесса на основе педагогических закономерностей организации данного процесса
	Применение в практической деятельности положений теории и технологии учета возрастных особенностей учащихся и др.

Как следует из таблицы 2, профессиональный стандарт педагога особенно серьезные требования предъявляет к компетенциям психолого-физиологического и социо-культурного характера. Это нашло свое отражение, как в содержании традиционных программ ДПП ПК, реализуемым в КРИПКиПРО, так и в разработке ряда новых программ. Приведем примеры:

– Средства и технологии интерактивных занятий при очном и сетевом обучении;

– ИКТ в образовательной деятельности;

– Психолого-педагогическое сопровождение инклюзивного образования;

– Формирование индивидуальной траектории развития одаренных детей и подростков;

– Использование информационно-коммуникационных технологий при работе с детьми с разными образовательными потребностями и др.

Обучение по ДПП ПК осуществляется с использованием очной и очно-заочной форм, в том числе посредством непрерывного освоения программ в полном объеме или частично с использованием модульно-накопительной системы обучения, стажировки, применения сетевых форм, различных образовательных технологий, в том числе дистанционных и электронного обучения.

В работе с учителями мы стараемся учитывать психофизиологические и социально-профессиональные особенности взрослых вообще и педагогов в частности. К этим особенностям относятся:

– осознание себя самостоятельной и самоуправляемой личностью;

– относительно большой жизненный опыт, в том числе профессиональный, который становится важным источником обучения самого слушателя и его коллег;

– мотивация обучения определяется стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей (например, получение более высокого разряда при прохождении очередной аттестации, освобождение от аттестации, улучшение качества работы и т. д.);

– стремление к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств;

– учебная деятельность в значительной степени обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными и социальными факторами [1; 2; 3].

Таблица 2

Модули программ повышения квалификации и формируемые компетенции педагогов

Названия модулей	Формируемые и развиваемые компетенции педагогов
1. Государственная политика в области российского образования	Применение на практике основ законодательства о правах ребенка, законы в сфере образования и ФГОС (Конституция РФ, Закон об образовании в РФ, О правах ребенка, ФГОС общего образования и др.)
2. Психолого-педагогическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса	Следование профессиональной установке на оказание помощи любому ребенку; умения по выявлению разнообразных проблемы детей, связанные с особенностями их развития; оказание адресной помощи ребенку; умение читать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов); умение составлять совместно с другими специалистами программу индивидуального развития ребенка; владение специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу с детьми; умение отслеживать динамику развития ребенка; умение проектировать психологически безопасную и комфортную образовательную среду; владение приемами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей учащихся; умение (совместно с психологом и другими специалистами) составить психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности учащегося и др.
3. Современные образовательные технологии	Владение психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися; владение деятельностными педагогическими технологиями (проблемное обучение, проектная деятельность, развивающее обучение и др.); умения использовать в воспитательно-образовательном процессе ИКТ-технологии и др.
4. Здоровьесберегающий и воспитательный аспекты деятельности педагога	Владение формами и методами воспитательной работы; владение методами организации экскурсий, походов и экспедиций; владение методами музейной педагогики; умение регулировать поведение учащихся для обеспечения безопасной образовательной среды; умение ставить воспитательные цели, способствующие развитию учеников; управление классами, с целью вовлечения учащихся в процесс обучения и воспитания; установление четких правил поведения в классе; оказание всесторонней помощи и поддержки в организации ученических органов самоуправления; умение защищать достоинство и интересы учащихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и др.
5. Контрольно-оценочная деятельность учителя	Умения объективно оценивать знания учеников, используя разные формы и методы контроля и др.
6. Содержание и методика преподавания предмета	Демонстрация знаний предмета и программ обучения; владение формами и методами обучения, выходящими за рамки уроков; умение формировать и развивать универсальные учебные действия; устойчивые навыки выполнения заданий открытых банков на уровне не хуже 90 % выпускников и др.
7. Организационно-педагогический практикум	Умения планировать, проводить уроки, анализировать их эффективность и др.

Из перечисленных выше особенностей педагогов и компетенций, которые должны быть у них сформированы и развиты на курсах повышения квалификации, нами используются различные организационно-деятельностные и организационно-мыслительные формы обучения (лекции, семинары, практические занятия, тренинги), направленные не столько на увеличение количества знаний, умений, сколько на формирование нового качественного состояния профессиональных компетенций учителя, его интеллектуальной культуры и культуры саморазвития.

Сформировать и развить компетенции педагога, заложенные в профстандарте, возможно лишь при активном участии учителей в деятельности практического характера. С этой целью в первый же рабочий день курсов слушатели участвуют в разнообразных тренингах:

– тренинг общения с целью совершенствования коммуникативных умений эффективного взаимодействия с коллегами и выработки оптимальных стилей общения с разными людьми;

– тренинг креативности, служащий для развития у педагогов творческого воображения и мышления;

– тренинг разрешения различных педагогических ситуаций, вырабатывающий у учителей навыки более эффективного взаимодействия с учащимися и др.

Тренинги проводятся в целях формирования умений учителей организовывать парную и групповую работу. При их проведении одни слушатели выступают в роли учителя, другие – в роли школьников, что позволяет им представить в какой-то степени трудности не только учителя, но и учеников в организации и осуществлении воспитательно-образовательной деятельности в школе.

Исходя из требований профессионального стандарта педагога, особое внимание при проведении курсов повышения квалификации мы стараемся уделить процессуальной стороне преподавания и активным формам работы со слушателями. К ним мы относим:

– деловые и ролевые игры («Мое место в современном образовательном пространстве», «Свобода творчества и ответственность учителя в воспитательно-образовательном процессе», «Если бы я был …» и др.);

– круглые столы («Совместимы ли личностно-ориенированное обучение и педагогические технологии?», «Педагогика – наука или искусство?» «Мое отношение к профессиональному стандарту педагога», «Наиболее острые проблемы преподавания предмета в школе» и т. д.);

– методический калейдоскоп, включающий обмен наиболее удачными педагогическими находками и методическими приемами, в ходе которого педагоги делятся с коллегами тем, за счет чего им удается добиться успеха в работе;

– «аукцион» педагогических идей, предполагающий выдвижение и защиту педагогических и методических идей. В ходе его проведения учителя за ограниченное время рассказывают о своих идеях и практических находках так, чтобы коллеги заинтересовались ими и выбрали для дальнейшего изучения. В процессе защиты педагогических идей вводятся позиции: автор, оппонент, интерпретатор, практик [2; 3].

Важное место в осмыслении слушателями своих педагогических достижений в процессе приобретения на курсах систематических знаний и умений отводится различным формам итоговой аттестации.

Одной из форм аттестации является проведение деловой игры «Педагогическая мастерская», задачами которой являются развитие креативности и способности к конструктивной деятельности. «Педагогическая мастерская» – возможность для разработки и претворения в жизнь инновационных подходов, методов и технологий. Участники игры активно включаются в предложенную педагогическую ситуацию и предлагают свои пути решения поставленной проблемы.

Одной из наиболее эффективных форм итоговой аттестации, как показывает наш опыт, является проектная деятельность педагогов, предполагающая разработку, защиту и обсуждение проекта. Примерные темы проектов могут быть следующими: «Современные формы контроля знаний учащихся», «Разработка лабораторного практикума по одному из курсов», «Разработка программ внеурочной деятельности школьников», «Особенности форм и методов урочной деятельности в классах углубленного изучения предмета», «Особенности форм урочной и внеурочной деятельности в работе с подростками» и т. д.

Таким образом, отталкиваясь от требований профессионального стандарта педагога, учет психофизиологических и социально-профессиональных особенностей педагогов позволило нам сделать вывод о необходимости внедрения в образовательный процесс активных, деятельностных форм и методов повышения квалификации. Использование подобных форм и методов обучения учителей в наибольшей степени отвечает требованиям профессионального стандарта и способствует удовлетворению учебно-познавательных интересов педагогов.

Библиографический список

1. *Змеёв С.И.* Основы андрагогики. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.

2. *Змеёв С.И.* Технология обучения взрослых. – М.: Академия, 2002. – 128 с.

3. *Кулюткин Ю.Н.* Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

4. *Ливанов Д.В.* Минобрнауки РФ подводит итоги работы за 2014 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ug.ru/news/14722.

5. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ug.ru/new_standards/6.

6. *Ямбург Е.А.* Зачем нужен профессиональный стандарт учителю? // Новая газета. – 2012. – № 125. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.novayagazeta.ru/society/55194.html.

УДК 378.016

Зинченко Виктория Олеговна
кандидат педагогических наук, доцент
Луганский государственный университет им. Тараса Шевченко
metelskayvika@mail.ru

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В статье рассмотрены характерные признаки учебно-методического обеспечения современного учебного процесса и выявлены показатели его качества. Охарактеризована сущность мониторинга качества учебно-методического обеспечения при участии представителей организационно-управленческой структуры вуза, преподавателей и студентов. На основе анализа научной литературы разработана мониторинговая процедура «Качество учебно-методического обеспечения учебного процесса».

Ключевые слова: *учебный процесс, высшее учебное заведение, учебно-методическое обеспечение, качество учебно-методического обеспечения, мониторинг качества.*

Современное учебно-методическое обеспечение – это комплекс разнообразных материалов, объединенных одной целью – направить деятельность студента на эффективное овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками. Качество таких учебно-методических комплексов становится источником своеобразной энергии учебного процесса. На ведущий характер учебно-методического компонента учебного процесса ВУЗа указывали как разработчики теоретико-методических основ современного учебного процесса С. Архангельский, Н. Кузьмина, А. Петровский, так и его современные российские и украинские исследователи и организаторы А. Алексюк, В. Буряк, И. Вакарчук, Л. Васильева, П. Вишневский, Н. Дворникова, Э. Зеер, К. Левкивский, С. Николаенко, В. Олейник, А. Прокопенко, Э. Самерханова, С. Сафонова, С. Смирнов, Ю. Сухарников, Н. Талызина, В. Шадриков, Г. Шабанов и др.

Говоря о качестве учебно-методического компонента учебного процесса, необходимо помнить, что за последние годы постоянно происходили изменения учебных планов подготовки специалистов, и это вынуждало преподавателей в ускоренном темпе корректировать учебно-методические разработки. Это не могло не отразиться на их качестве и наличии всех необходимых составляющих учебно-методического обеспечения. Все это требует системного отслеживания и корректирования, что возможно только благодаря мониторингу качества учебного процесса.

Несмотря на широкий круг работ по мониторингу качества результатов учебного процесса и учебных достижений студентов, проблемы мониторинга качества учебно-методического компонента практически не нашли своего отражения в исследованиях ученых. Среди работ последнего времени можно назвать только труды Л. Белого, Л. Васильевой, О. Островерх, Г. Цехмистровой, М. Чандры, Г. Шабанова. Однако выделение процедуры мониторинга качества учебно-методического обеспечения учебного процесса в ВУЗе в указанных работах не представлено, что считаем существенным недостатком изучения качества учебного процесса в целом.

Целью этой статьи является разработка мониторинговой процедуры качества учебно-методического обеспечения учебного процесса и изложение результатов ее реализации в высшем учебном заведении.

Учебно-методический компонент, наш взгляд, характеризуется разработкой учебно-методического обеспечения всех видов деятельности студентов во время овладения каждой их дисциплин учебного плана с учетом особенностей тех форм, методов и средств обучения, которые используются при этом [1].

С учетом изменения требований рынка труда к качественной подготовке специалистов, особый подход сегодня нужен в методическом обеспечении овладения студентами навыками и опытом профессиональной деятельности во время практических занятий по профессионально ориентированным дисциплинам и прохождении практики. Проведение практических занятий требует наличия разнообразных инструктивных материалов, разработки и использования на занятиях разно уровневых по своей сложности заданий, алгоритмов их решения и осуществления практических действий, заданий, предполагающих индивидуальную, групповую и коллективную деятельность студентов, конкретизацию мероприятий по обсуждению результатов практической деятельности и т.д. Поэтому выдача студентам планов семинарских занятий или хода лабораторных работ должна остаться в прошлом.

С учетом быстрого развития науки и техники, культуры и общественных отношений, у преподавателя не всегда есть возможность указать студенту научно обоснованные источники информации. Кроме того, как свидетельствует опыт подготовки специалистов, в последние десятилетия с учетом расширения спектра источников информации студенты нуждаются в комплексной подаче материала, что требует активизации работы преподавателей по созданию и публикации печатной учебно-методической литературы или ее электронных вариантов.

© Зинченко В.О., 2015

Мониторинг как инструмент управления качеством предполагает привлечение к управленческой деятельности всех субъектов учебного процесса. С одной стороны, создание учебно-методического обеспечения – это непосредственная функция преподавателя высшего учебного заведения, с другой – учебно-методическое обеспечение требует определенного нормирования и контроля со стороны представителей организационно-управленческой структуры ВУЗа, усилий по его тиражированию и доведению до студентов. Кроме того, учебно-методическое обеспечение также должно отвечать требованиям студентов, для организации эффективной учебно-познавательной деятельности которых оно, собственно, и создается. Поэтому считаем, что в мониторинге качества учебно-методического компонента должны участвовать все субъекты учебного процесса.

Так, представители организационно-управленческой структуры ВУЗа (заместители директоров/деканов, представители учебного отдела, отдела управления качеством и др.) должны систематично отслеживать состояние учебно-методических комплексов (УМК) по каждой дисциплине учебных планов подготовки специалистов. В нормативных документах ВУЗа состав этих комплексов, обычно, детально определен и предполагает наличие рабочей программы по дисциплине, сокращенный конспект лекций, планы семинарских, практических и лабораторных занятий, задания по самостоятельной работе и методические рекомендации по их выполнению, вопросы и задания к текущему и итоговому контролю, рекомендуемую литературу и другие элементы УМК.

Особое внимание при проведении мониторинга качества учебно-методического компонента учебного процесса ВУЗа необходимо уделять содержанию и полноте учебно-методического обеспечения курсовых работ и проектов, учебной и производственной практик, комплексных экзаменов по специальности, дипломных и магистерских работ и проектов.

С точки зрения мониторинга деятельности преподавателей нас, прежде всего, будет интересовать наличие учебно-методических комплексов (УМК) по всем дисциплинам. Далее оценивается качество формирования УМК: конспектов лекций, планов семинарских и практических занятий, лабораторных работ, практических заданий для аудиторной работы студентов, контрольных работ, тестовых заданий, перечня рекомендуемой литературы и прочее. Качество учебно-методической деятельности преподавателей заключается в подготовке, печати или создании электронной версии учебников, учебных пособий, методических указаний, других методических рекомендаций, которые используются при преподавании дисциплин.

Поскольку модель современного выпускника ВУЗа основывается на компетентностном подходе, то важной составляющей учебно-методической работы преподавателей будет создание методического обеспечения курсовых работ и проектов, а также материалов к государственной аттестации студентов (комплексных экзаменов по специальности, дипломных и магистерских работ и проектов). Такое учебно-методическое обеспечение нужно исследовать с точки зрения основательности разработки, соответствия современным требованиям сферы будущей профессиональной деятельности студентов, всесторонности оценки приобретенных студентами знаний, умений и навыков и готовности их практического применения.

Мониторинг качества учебно-методического компонента учебного процесса, прежде всего, направлен на оценку качества преподавания дисциплин. Считаем, что оценка деятельности преподавателя студентами может включать следующие аспекты: системность, последовательность, ясность, доступность и логичность в изложении учебного материала; возможность ведения конспекта на лекции; возможность преподавателя привести примеры по теме, доступно и логично решить практические задачи, продемонстрировать практические навыки и умения; сформулировать задания для самостоятельной работы студентов; обеспечить профессиональную направленность учебного материала.

Кроме того, с точки зрения студентов, мониторинг будет выявлять наличие и доступность для использования в самостоятельной работе методических материалов по дисциплинам, применение в работе преподавателей активных методов обучения.

Указанное выше дает возможность определить такие показатели качества учебно-методического компонента учебного процесса в ВУЗе, как:

– уровень разработанности учебно-методического обеспечения всех видов учебно-познавательной деятельности студентов;

– уровень создания учебно-методической литературы.

Исследование имеющихся научных наработок в сфере организации мониторинговой деятельности в высшей школе позволило разработать мониторинговую процедуру «Качество учебно-методического обеспечения учебного процесса», которая была реализована в процессе экспериментальной работы в Государственном учреждении «Луганский университет имени Тараса Шевченко» в 2008–2013 годах. Алгоритм и результаты реализации мониторинговой процедуры приводим ниже.

Разработка и реализация мониторинговой процедуры «качество учебно-методического обеспечения учебного процесса». 1. Цель мониторинговой процедуры – выявить уровень учебно-методического обеспечения учебного процесса в высшем учебном заведении и удовлетворенность им студентами.

2. Методы проведения мониторинговой процедуры – анкетирование, контент-анализ документов, экспертная оценка и самоанализ.

3. Респондентами стали студенты. В роли организаторов анкетирования – представители отдела анализа и перспективного развития. Экспертами стали заместители директоров (деканов) по учебной работе, председатели учебно-методических комиссий институтов (факультетов) и университета. Анализ результатов анкетирования, учебно-методических комплексов, карт экспертных оценок и принятия соответствующих управленческих решений об улучшении качества учебного процесса были возложены на директоров институтов (деканов факультетов) и ректорат.

4. Проводится ежегодно на каждом факультете (институте) по установленному графику.

5. Мониторинговая процедура начинается с контент-анализа соответствия имеющегося учебно-методического обеспечения учебным планам подготовки и образовательно-профессиональным программам. Затем проводится экспертная оценка учебно-методического обеспечения, которая предусматривает исследование наличия и качества разработки рабочих учебных программ, конспектов лекций, заданий и методических рекомендаций к проведению практических, семинарских занятий и лабораторных работ, заданий и методических рекомендаций для самостоятельной работы, вопросов к контрольным модульным работам; соответствия содержания учебно-методического обеспечения целям и задачам конкретной дисциплины. Параллельно с этим осуществляется самоанализ структурными подразделениями качества учебно-методического обеспечения дисциплин для каждой специальности, в том числе проводится самоанализ разработки кафедрами учебно-методической литературы и их динамика. Результаты обобщаются в экспертных карточках, примеры которых приведены в таблицах 1–3.

Анкетирование студентов об уровне их удовлетворенности учебно-методическим обеспечением дисциплин, изучаемым в текущем семестре, по 5-балльной шкале.

6. Мониторинговая процедура проводилась ежегодно: период со второй половины 2008 года по первую половину 2011 годов в каждом структурном подразделении, а со второй половины 2011 года по 2013 год – в отдельных подразделениях согласно планам мониторинга. За этот срок мониторинговый инструментарий получил только несколько небольших корректировок с целью получения дополнительной информации при проведении самоанализа структурными подразделениями университета. С организаторами анкетирования проводился инструктаж, в котором было акцентировано внимание на том, что студенты оценивают не личность преподавателя по каждой из дисциплин, а именно наличие, полноту учебно-методического обеспечения и его доступность. Для участия в анкетировании привлекались студенты III и IV курсов различных специальностей. Выбор студентов третьего курса был обусловлен тем, что на нем еще продолжается изучение дисциплин гуманитарной и социально-экономической подготовки, но уже в значительном объеме идет преподавание специальных дисциплин. Полученные в ходе мониторинга результаты и предложения выносятся

Таблица 1

Учебное-методическое обеспечение дисциплин

ФИО	Дисциплина	Рабочая программа	Методические рекомендации к самостоятельной работе	Тексты лекций / Дистанционные курсы
Специальность				

Таблица 2

Учебно-методическое обеспечение специальностей (итоговое)

Специальность	Рабочая программа	Методические рекомендации к самостоятельной работе	Тексты лекций / Дистанционные курсы

Таблица 3

Динамика издания учебно-методических материалов кафедрами института (факультета)

Наименование	2008	2009	2010	2011
Кафедра …				
Учебники				
Методические рекомендации				
Монографии				
Статьи в специализированных издания				
Статьи				
Электронные пособия / дистанционные курсы				

для обсуждения на заседания учебно-методической комиссии институтов (факультетов) и университета, ректората и Ученого совета университета.

7. Обработка данных проводилась рабочей группой мониторинга. По каждому структурному подразделению готовился аналитический отчет о результатах мониторинга и предложения по улучшению учебно-методического обеспечения в ВУЗе. Подготовка аналитического отчета по каждому структурному подразделению целесообразна не только потому, что это облегчает дальнейшую обработку данных при формировании сводного аналитического отчета в целом по ВУЗу, но и потому, что часть выявленных проблем может быть решена на уровне института (факультета) и кафедры. Сводный аналитический отчет готовится отделом анализа и перспективного развития и является основанием для принятия руководящим составом управленческих решений по улучшению качества учебно-методического обеспечения. Оценка результативности принятых и реализованных решений проводится в следующем цикле мониторинга.

Приведем пример действенности мониторинговой процедуры «Качество учебно-методического обеспечения». Одной из проблем, выявленных во время предварительного мониторинга, было отсутствие унифицированного подхода к разработке рабочих учебных программ – одного из основных элементов учебно-методического обеспечения. В связи с этим в июне 2009 года решением Ученого совета университета было принято «Положение о рабочей учебной программе дисциплины», целью которого стало нормирование содержания, объемов, последовательности и организационных форм изучения дисциплин студентами, а также форм и средств текущего и семестрового контроля знаний в соответствии с национальными и европейскими стандартами. С одной стороны, разработка и внедрение этого документа может рассматриваться как шаг к улучшению планирования и организации учебного процесса, с другой, – этот документ определяет смысл всего учебно-методического обеспечения по дисциплине и поэтому является главным рычагом его качества. С этим мы связываем повышение удовлетворенности студентов (на 5%) в конце 2009 года качеством учебно-методического обеспечения.

Обработка полученных данных при помощи методов математической статистики, в частности расчета непараметрического критерия Фишера φ*, выявила существенное отличие между эмпирическим значением критерия (1,758) и его критическим значением (1,64).

Таким образом, результаты теоретических исследований позволили выявить сущность мониторинга качества учебно-методического компонента учебного процесса современного ВУЗа, определить показатели качества этой оставляющей и разработать мониторинговую процедуру «Качество учебно-методического обеспечения учебного процесса» по установленному алгоритму.

Результаты проведенного экспериментального исследования, их статистическая значимость обосновали целесообразность использования мониторинга как инструмента управления качеством учебно-методического компонента учебного процесса в высшем учебном заведении. Однако, как свидетельствуют результаты исследования, осталось значительное количество нерешенных проблем. С учетом достижений научно-технического и культурного прогресса, модернизации высшего образования, тенденции интеграции образовательных систем стран-участниц Евразийского экономического союза учебно-методическое обеспечение учебного процесса требует дальнейшего усовершенствования, особенно в части методического сопровождения практической и самообразовательной подготовки студентов.

Библиографический список

1. *Зінченко В.О.* Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 360 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ

УДК 378:004.41

Крамаренко Татьяна Анатольевна
кандидат педагогических наук
Луганский университет им. Тараса Шевченко
T_Kramarenko@mail.ru

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ КОМПЬЮТЕРНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проводится анализ систем компьютерного тестирования, которые могут применяться в системе высшего образования в процессе подготовки будущих специалистов, в том числе учителей, как средство контроля знаний, а также как средство обучения специалистов использованию специализированных сред и программ разработки тестов в их дальнейшей профессиональной деятельности. Рассмотрены назначение, возможности, недостатки систем компьютерного тестирования.

Ключевые слова: *тест, тестирование, система компьютерного тестирования, система высшего образования.*

Реформирование образования невозможно без активного внедрения в учебный процесс новых технологий обучения, интерактивных методов преподавания отдельных дисциплин с применением новейшего информационного и технологического оборудования. Так, в начале XXI века появилась насущная необходимость решения проблем информатизации образования и информатизации общества в целом. Проблема информатизации высшего образования является одной из сложных и актуальных в теории и практике. Об этом свидетельствуют шаги, принятые в последнее время Правительством, в связи с действующей «Национальной доктриной образования РФ», итогами реализации «Концепции информатизации российского образования на период до 2010 года» и продолжением информатизации образования в региональных программах до 2013 года, особенно в рамках вхождения России в Болонский процесс. В этой связи возрастает роль повышения эффективности и качества преподавания, взаимосвязи учебной и научной деятельности высших учебных заведений в контексте информатизации.

Государство нуждается в специалистах, которые, имея комплексную теоретическую и практическую подготовку по выбранной специальности, могли бы самостоятельно принимать решения, связанные с профессиональной деятельностью.

Учебный процесс не может быть эффективным без устойчивой обратной связи, который предоставляет преподавателю информацию об уровне усвоения теоретического материала, о знаниях, умениях и навыках студентов. Именно так реализуется управленческая функция контроля – на основе полученной информации преподаватель корректирует дальнейшую работу, выяснив, достигнута ли цель обучения на определенном этапе. Одним из важных задач педагогического диагностирования и оценки знаний студентов является подготовка будущих специалистов к продуктивной работе по выбранной специальности.

Различным психолого-педагогическим аспектам этой сложной и многоплановой проблемы контроля знаний учащихся посвящены работы психологов З. Калмыковой, Н. Менчинской, Н. Талызиной, Л. Фридмана и др., педагогов Ю. Бабанского, М. Скаткина, Е. Перовского, В. Полонского и др.; изучение возможностей тестирования довольно широко проводилось с позиций общих психолого-педагогических проблем такими учеными, как Г. Айзенк, А. Анастази, Ю. Гильбух, К. Гуревич, В. Дружинин, К. Ингенкамп, П. Клайн, А. Леонтьев, А. Смирнов, Д. Эльконин и др. Теоретические основы разработки тестовых заданий в общедидактическом плане представлены в работах В. Аванесова, В. Беспалько, С. Воскерчяна, Н. Гронлунда, В. Дюка, Т. Ильиной, К. Ингенкампа, О. Майорова, Е. Михайлычева, И. Рапопорта, Р. Сельга, И. Соттера, Н. Талызиной и многих других.

Проблемы, связанные с рассмотрением вопросов диагностики и оценки знаний средствами новейших информационных технологий, рассмотрены такими отечественными и зарубежными учеными, как И. Булах, Н. Яремчук, Ю. Нехаенко, В. Циделко, П. Ухань, М. Пак, А. Симонова, Т. Солодкая, В. Хубулашвили, П. Клайн и др. Так, С. Русаков и А. Калмыков в докладе «Применение информационных технологий при оценке качества знаний» считают, что процесс измерения учебных знаний можно построить по следующей схеме: формально описать наглядную сферу в виде набора учебных элементов с установленными между ними связями; создать базу контролирующих заданий и выделить «базисный» набор учебных элементов и пересчитать для него экспертные оценки контролирующих заданий; собрать текст контролирующих заданий и провести контролирующие испытания; классифицировать испытуемых по уровню знаний на основе результатов контролирующего испытания, дополнить и откорректировать базу контролирующих заданий [4].

Анализ этих исследований позволил сделать вывод об эффективности компьютерного тестирования при оценке знаний студентов (наряду с письменным контролем, индивидуальными и лабораторными работами, зачетами и т. д.).

© Крамаренко Т.А., 2015

Однако, несмотря на определенные наработки в этой сфере, остаются нерешенными вопросы, связанные с подготовкой в образовательном процессе вуза будущих специалистов, в том числе учителей, к разработке и формированию собственных компьютерных тестов с помощью программных средств, не требующих от разработчика профессиональных знаний в области программирования.

Цель статьи – проанализировать системы компьютерного тестирования, которые могут быть использованы в системе высшего образования в процессе подготовки будущих специалистов, в том числе учителей, как средство контроля знаний, а также как средство обучения для дальнейшего использования специалистами в профессиональной деятельности в процессе создания компьютерных тестов.

В наше время уже создано множество средств обучения с помощью компьютера. Их можно квалифицировать следующим образом: компьютерные учебники, предметно-ориентированные среды (микромиры, моделирующие программы, учебные пакеты), лабораторные практикумы, тренажеры, контролирующие программы [3, с. 55].

Рассмотрим, в первую очередь, основные понятия технологии тестирования, назначения, возможности.

Тестирование – это процесс оценки соответствия личностной и педагогической моделей знаний. Главная цель тестирования – выявление взаимного несоответствия этих моделей и оценка уровня их несоответствия. Поэтому тестирование выступает, как педагогическое средство обучающей системы и может быть использовано как метод (технология) контроля образовательного процесса, что позволяет оценить уровень знаний, умений и навыков обучаемого. Тестирование проводится с помощью специальных тестов, состоящих из определенного набора уровня несоответствия. Тестовое задание – это чёткое и ясное задание из конкретной предметной сферы, что требует однозначного определенного ответа или выполнения определенного алгоритма действий. Тест – набор взаимосвязанных тестовых заданий, позволяющих оценить соответствие знаний ученика, экспертной модели знаний предметной области.

Построение компьютерных тестов (КТ) можно осуществить следующими последовательными шагами:

1) формализация экспертной целевой модели знаний;

2) нисходящее проектирование тестового пространства (тестовое пространство – множество различных тестовых заданий по всем модулям модели знаний);

3) формирование и наполнение тестовых заданий;

4) формирование полного компьютерного теста (полный тест – подмножество тестового пространства, обеспечивающего объективную оценку соответствия между личностной и экспертной моделями знаний);

5) тестовый эксперимент;

6) выбор эффективного теста (эффективный тест – оптимальный по объему и времени полный тест);

7) анализ, корректировка и доведение теста до эксплуатационного вида.

Автоматизированная система имеет большой банк вариантов заданий и обеспечивает автоматический их выбор для формирования конкретного варианта теста, что в сочетании с автоматической проверкой и интерпретацией результатов позволяет учащимся осуществлять самоконтроль, качественно готовиться к аттестации.

Существует два подхода к созданию компьютерных тестов:

– использование языков программирования;

– использование специализированных сред и программ (системы компьютерного тестирования).

Характерными чертами КТ, созданных с помощью прямого программирования, является разнообразие стилей реализации (структура компьютерного теста, способ подачи материала, интерфейс, цветовая палитра и т. д.) и отсутствие аппаратных ограничений. Однако, для этого подхода характерны и такие недостатки, как сложность модификации и сопровождения; большие затраты времени и трудоемкость.

Специализированные среды и программы, как правило, обеспечивают следующие возможности:

– формирование структуры компьютерного теста; ввод, редактирование и форматирование теста (тестовый редактор);

– подготовка статической иллюстративной части (графический редактор);

– подготовка динамической иллюстративной части (звуковых, анимационных и видеофрагментов);

– подключение исполняемых модулей, реализованных с применением других средств и др. [1, с. 2–5].

К преимуществам разработки КТ в специализированных средах и программах следует отнести: возможность создания КТ преподавателями, которые не являются квалифицированными программистами; существенное сокращение трудоемкости и сроков разработки компьютерного теста; легкость в модификации и сопровождении. Для большинства преподавателей предметных дисциплин, в частности, гуманитарного профиля, приемлемым является именно этот подход.

Так, в качестве инструментального средства для создания компьютерного теста целесообразно использовать систему компьютерного тестирования, которая удовлетворяет следующим требованиям: простота подготовки тестовых заданий (препода-

ватели могут в минимальные сроки овладеть компьютером); широкий диапазон применения (использования для подготовки тестов по широкому спектру дисциплин); удобная система управления базами тестовых заданий (удаление, добавление заданий, объединение баз заданий); возможность формирования различных типов тестовых вопросов; наличие систем сбора и обработки статистической информации по результатам тестирования (для тестируемых и для тестовых заданий); легкость организации оперативного контроля знаний в учебном процессе (выбор шкал оценивания, сохранение результатов тестирования); удобные средства решения задач, встроенные мультимедийные возможности; компактность (система тестирования должна занимать небольшой объем в памяти компьютера); низкие требования к системному и аппаратному обеспечению; возможность работы в компьютерной сети; небольшая стоимость или бесплатное распространение.

Кроме того, необходимо учитывать назначение компьютерного теста (предварительный, текущий, тематический, итоговый контроль), вероятность модификации, ограничения на объем памяти и т. п.

Проведем обзор программ, которые удовлетворяют большинству требований:

1. Программа SunRav TestOfficePro (разработчик: SunRav Software, сайт http://www.sunrav.ru). В пакет TestOfficePro входят программы для создания тестов, проведения тестирования и обработки его результатов.

Все тесты и результаты тестирования шифруются, что исключает возможность подделки результатов. В тестах можно использовать 5 типов вопросов: одиночный выбор, множественный выбор, открытый вопрос (разработчик теста может использовать язык шаблонов, позволяет правильно оценить ответ пользователя), соответствие и упорядоченный список.

Вопросы и варианты ответов можно форматировать, используя для этого встроенный текстовый редактор, близкий по своим функциям к MS Word. В редакторе можно вставлять изображения, формулы, схемы, таблицы, аудио- и видеофайлы, HTML-документы и любые OLE-документы.

Преподаватель получает возможность осуществлять различные виды контроля. Тест может быть разделен на несколько тем. При этом можно оценивать знания тестируемого как по каждой теме отдельно, так и по тесту в целом. Последовательность вопросов можно менять. Порядок прохождения вопросов может быть не только линейным, но и зависеть от ответов пользователя.

Каждый вопрос и вариант ответа может иметь свой «вес». Это позволяет начислять пользователю больше баллов за правильные ответы на сложные вопросы и меньше баллов за ответы на легкие вопросы [11, с. 26].

В пакет SunRav TestOfficePro входят следующие программы:

tMaker – программа, позволяющая создавать и редактировать тесты. Возможен импорт тестов, созданных в текстовом редакторе или в редакторе электронных таблиц (рис. 1);

tTester – программа для проведения тестирования;

tAdmin – программа для удаленного администрирования пользователей и обработки результатов тестирования. Позволяет просматривать/печатать результаты тестирования, а также создавать, печатать, редактировать, экспортировать отчеты по тестированию групп пользователей. Возможно создание матрицы ответов.

2. Программа AVELife TestGold Studio (разработчик: AVELife, Inc, сайт http://www.avelife.ru)

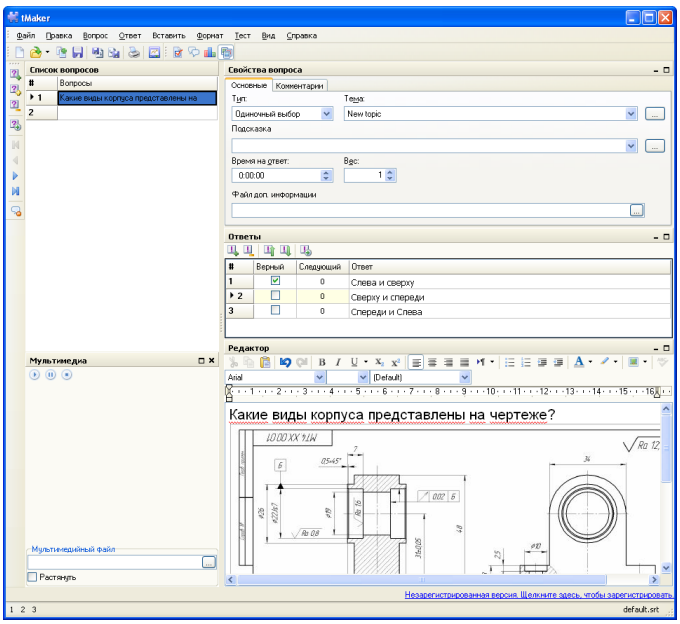


Рис. 1. Окно редактора программы *SunRav TestOfficePro*

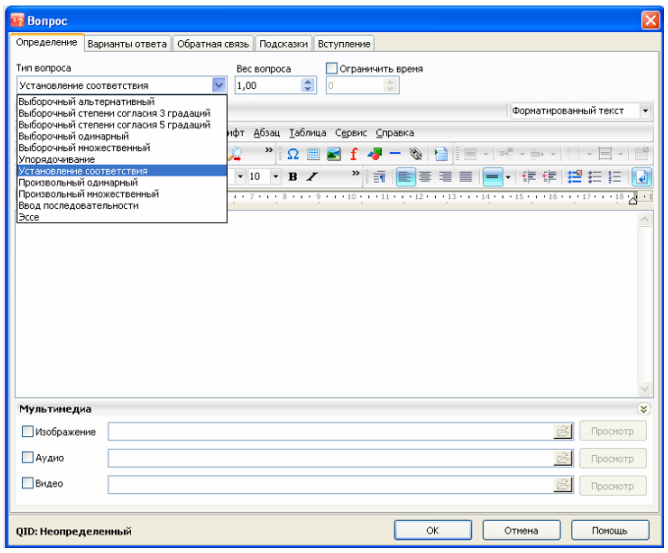


Рис. 2. Создание вопроса в программе *TestGold*

позволяет разрабатывать тесты, проводить тестирование, хранить и анализировать результаты.

Комплексный формат теста (12 типов вопросов, вес, подсказки, обратная связь, учет пола и возраста, деление на секции), мощный встроенный текстовый редактор, расширенная поддержка мультимедиа (64 формата данных) позволяют разрабатывать тесты любой сложности и направленности в удобной многооконной среде, а схема начисления промежуточного оценочного балла, который гибко настраивается, и различные типы конечных оценок обеспечивают возможность получения точного результата тестирования. Кроме того, TestGold имеет удобный интерфейс, многоуровневую систему обеспечения безопасности данных, гибкий механизм формирования отчетов (рис. 2). Система используется и в локальной, и в удаленной сети.

3. Програма MyTestXPro (сайт http://mytest.klyaksa.net) – система программ для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа их результатов. Программа MyTestX работает с десятью типами заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, указание истинности или ложности утверждений, ручной ввод числа, ручной ввод текста, выбор места на изображении, перестановка букв, заполнение пропусков (MyTestXPro). В тесте можно использовать любое количество любых типов, можно только один, можно и все сразу. В заданиях с выбором ответа (одиночный, множественный выбор, указание порядка, указание истинности) можно использовать до 10 (включительно) вариантов ответа (рис. 3).

Программа состоит из трех модулей: Модуль тестирования (MyTestStudent), Редактор

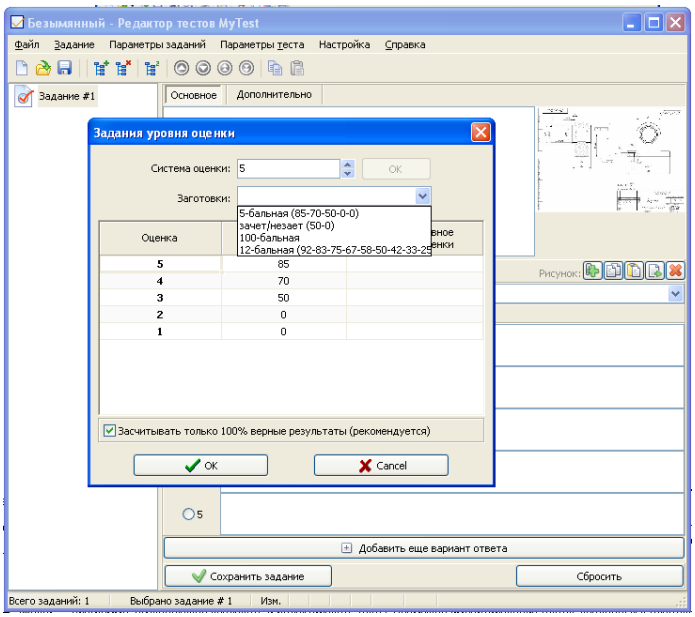


Рис. 3. Выбор системы оценивания в программе *MyTest*

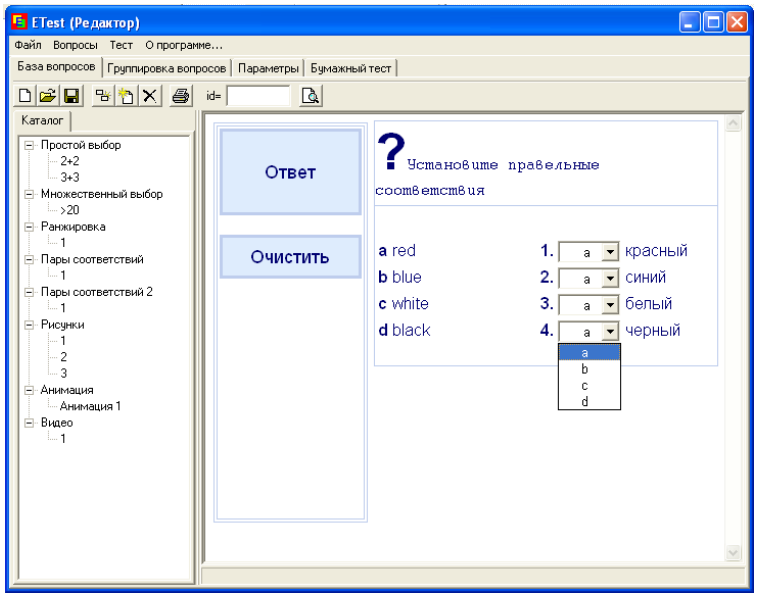


Рис. 4. Создание вопросов в eTeditor – подсистеме редактора eTest

тестов (MyTestEditor) и Журнал тестирования (MyTestServer). В MyTestX можно использовать любую систему оценивания от 2-х до 100-бальной. Программа поддерживает несколько независимых друг от друга режимов: обучающий, штрафной, свободный и монопольный. В обучающем режиме тестируемому выводятся сообщения об его ошибках, может быть показано объяснение к заданию. В штрафном режиме за не верные ответы у тестируемого отнимаются баллы и можно пропустить задания. В свободном режиме тестируемый может отвечать на вопросы в любой последовательности, переходить (возвращаться) к любому вопросу самостоятельно. В монопольном режиме окно программы занимает весь экран и его невозможно свернуть.

MyTestX имеет хорошую степень защиты, как тестовых заданий, так и результатов.

С помощью программы MyTest можно организовать как локальное, так и сетевое тестирование. Параметры тестирования, задания, изображения к заданиям для каждого отдельного теста хранится в одном файле теста (нет базы данных), который зашифрован и сжат. К достоинствам программы можно отнести возможность работы под операционной системой (ОС) семейства Windows, и свободно распространяемой ОС Linux.

4. Программа eTest (сайт www.etest.ru) состоит из двух частей: редактора тестов eTeditor (рабочее место преподавателя) и программы для проведения тестирования eTester (рабочее место обучаемого).

В редакторе можно создавать иерархическую структуру для хранения вопросов теста, добавлять комментарии к конкретным вопросам и группам вопросов, импортировать и экспортировать данные, что дает возможность создавать варианты тестов для безмашинного тестирования. Вопросы могут содержать графику, анимацию и видео.

Система поддерживает следующие типы вопросов: простой выбор, множественный выбор, ранжирование, проверка пар сочетаний, свободный ввод (рис. 4). Каждый вопрос имеет свой вес, вопрос формируются в группы.

Подготовленные тесты можно использовать как для проведения тестирования, так и для самостоятельного изучения дисциплины.

Программа проведения тестов обеспечивает полную защиту вопросов теста от просмотра, а также предоставляет возможность изменения последовательности вопросов и вариантов ответов случайным образом. Порядок прохождения случаен. После окончания тестирования его результаты выводятся на экран компьютера. Бесплатная версия программы *eTest* не предусматривает работу в сети.

5. Программа *Netop School* (разработчик: NetOp, сайт http://www.netop.ru) обладает мощными инструментами для подготовки и проведения занятий в компьютерном классе, а также оценки знаний в ходе тестирования. Встроенный модуль тестирования предоставляет выбор широкого списка типов вопросов: от множественного выбора вариантов до ответа в свободной форме (сочинения). Тестирование завершается либо при ответе на последний вопрос либо по истечении времени, отпущенного на выполнение теста (если оно задано). Во время проведения теста *Netop School* автоматически подсчитывает баллы, набираемые каждым из учащихся. *Netop School* также позволяет экспортировать результаты тестирования в файл электронной таблицы или другие программы.

Таким образом, проведение компьютерного тестирования требует наличия банка верифицированных заданий, что предполагает наличие у преподавателя соответствующей методической компетентности. Компьютерная форма тестирования

имеет ряд преимуществ. Преподаватель получает возможность осуществлять различные виды контроля (предварительный, текущий, тематический, итоговый), экономить время, одновременно привлекать к работе всю группу и оперативно обрабатывать результаты с целью анализа качества учебного процесса и выявления пробелов в знаниях. Студент немедленно получает результат и объективную оценку, может неоднократно проходить тестирование или обучение с одной темы.

Использование систем компьютерного тестирования в сфере высшего образования позволяет преподавателям различных дисциплин, в том числе не компьютерного направления, разрабатывать и использовать компьютерные тесты в рамках читаемых дисциплин, не привлекая к созданию тестов программистов. В свою очередь, в процессе подготовки специалистов, например, будущих учителей, можно использовать системы компьютерного тестирования как объект для получения знаний, умений и навыков по созданию тестов, что позволит в процессе дальнейшей преподавательской деятельности разрабатывать собственные компьютерные тесты согласно профилю подготовки специалиста.

В перспективе дальнейшего исследования проблемы предполагается выявить условия эффективности использования компьютерных тестов.

Библиографический список

1. *Безрукова Н.П.* Сравнительный анализ возможностей специализированных сред и программ для разработки компьютерных тестов // Всероссийский конкурсный отбор обзорно-аналитических статей по приоритетному направлению «Информационно-телекоммуникационные системы». – 2008. – 35 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window_catalog/files/r58789/68346e2-st02.pdf (дата обращения: 6.07.2015).

2. *Бойко М.В.* Тестування за допомогою TESTOFFICE PRO // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2006. – № 8. – С. 25–29.

3. *Крамаренко Т.А.* Класифікація й характеристика програмних засобів інформаційних технологій в освіті // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Луганськ: Альма-матер, 2008. – № 18 (157). – С. 53–65.

4. *Русаков С.В., Калмыков А.А.* Применение информационных технологий при оценке качества знаний. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ito.su/1997/B/B406.html (дата обращения: 4.07.2015).

УДК 37.02

Махова Оксана Вениаминовна
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
oksanamakhova@yandex.ru

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИМПРОВИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье описывается опытная работа по изучению склонности учителей, работающих в старших классах, к использованию импровизации на уроке. Раскрывается взаимосвязь склонности к применению педагогической импровизации в образовательном процессе через самооценку опытности педагога. На основании полученных и проанализированных данных, проведенного исследования, формулируются условия эффективности применения учителем импровизации в образовательном процессе.

Ключевые слова: *педагогическая деятельность, импровизация, педагогический опыт, образовательный процесс, творческие компетенции, самооценка опытности, склонность к импровизации.*

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта особое внимание уделяется подготовке старшеклассника в области формирования его конкурентоспособности, реализации его личностного потенциала на рынке образовательных услуг, труда. В этой связи формирование творческих компетенций старшеклассников средствами импровизации выступает одним из тех элементов, который непосредственно способен повлиять на становление осознания собственной значимости выпускника и дальнейшего его саморазвития, успешности в социальной, профессиональной и личностной сферах.

Педагогическая импровизация есть творчество педагога непосредственно во время общения с детьми, в момент осуществления в классе его педагогического замысла. Это творчество на основе интерпретации материала подготовленного урока в сегодняшних обстоятельствах деятельности, в свете настоящих педагогических установок и ощущений учителя. Оно воплощает в себе способность учителя оперативно оценивать ситуации и поступки учащихся и свою собственную деятельность, принимать решения сразу (порой без предварительного логического рассуждения) на основе предшествовавшего опыта и педагогических специальных знаний, эрудиции и интуитивного поиска и органично действовать в меняющихся обстоятельствах деятельности, чутко реагируя на их изменения, корректируя собственную деятельность [1].

Рассматривая импровизацию в образовательном процессе мы должны исходить из того, что педагогическая деятельность, как действо, возможно, как «таинство», всегда выходит за рамки стандартов деятельности и стереотипов поведения. Применение педагогической импровизации учителем на уроке или во внеклассной, или во внеурочной деятельности кратко можно охарактеризовать словами М. Горького, который писал, что решающую роль в работе играет не всегда материал, но всегда – мастер. И это ярко отражает и использование импровизации учителем в образовательном процессе.

Так в процессе проведения исследования мы стремимся утвердиться в том, что формирование творческих компетенций возможно у всех учащихся, единственное, что нужно, это их подвести к осознанному применению нестандартного решения. Соответственно педагогическая импровизация становится тем «толчком», который поможет учащимся осознать, что риск может быть оправданным, а решения возможно добиться неоднозначными способами. Для этого необходима инициатива со стороны учителя – импровизация и грамотное закрепление полученного результата учащимися.

Для изучения готовности учителей к использованию в практической деятельности импровизации нами была выбрана исследовательская методика кандидата психологических наук Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского Е.Ю. Савина «Склонность к педагогической импровизации». Предлагаемый им опросник направлен на то, чтобы выявить особенности представлений педагогов о профессиональном педагогическом мышлении: предпочитаемых способах планирования урока, решения проблем, возникающих в ходе его проведения, а также некоторых представлений и убеждений об особенностях педагогического процесса в целом [3].

При обработке результатов, полученных в ходе применения исследовательской методики, используются две шкалы: шкала склонности к импровизации и шкала самооценки опытности. В методике Е. Савина оценка склонности к импровизации складывается из двух подшкал, отражающих продуктивный и непродуктивный аспекты импровизации. Шкала спонтанности – отражает степень, в которой человек в планировании и проведении уроков ориентируется на текущую ситуацию, а не предварительное планирование, склонен импровизировать на уроке, воспринимать каждую ситуацию как новую и не имеющую аналогов в прошлом опыте. Шкала отвержения норм – описывает степень, в которой испытуемый переживает нормы и нормативы педагогического мышления как то, что препятствует достижению нужного результата, как предписания, навязанные ему извне. Сум-

© Махова О.В., 2015

ма этих двух шкал дает общую оценку склонности к импровизации [3].

Самооценка опытности рассматривается как общее субъективное ощущение своей состоятельности в решении педагогических задач, которое складывается из: а) осознанного планирования с опорой на ясно определенную цель и прошлый опыт в сочетании с выраженным рефлексивным контролем; б) сознательной ориентации на нормативные требования в педагогическом мышлении; в) актуализации хорошо освоенных автоматизированных схем, обеспечивающих прогнозирование и успешное принятие решения в изменяющихся условиях педагогической деятельности [3].

По ходу использования исследовательской методики: ее проведения и обработки результатов, выборка респондентов нами была условно разделена по величине показателя на три части соответственно каждой из обозначенных выше шкал. Тогда по шкале «склонности к импровизации» высокий показатель будут иметь 25% учителей, которые показали высший балл, а низкий – 25%, имеющих наиболее низкий балл. По данным исследования Е. Савина, среднее значение (медиана) по шкале «Склонность к импровизации» составляет 31 балл, нижние 25%, набравшие от 12 до 28 баллов будут иметь условно низкий уровень склонности к импровизации, верхние 25%, набравшие от 35 до 48 баллов – условно высокий уровень склонности к импровизации. Соответственно, разбег 29–34 балла становится средним показателем (медиана) склонности к импровизации и составляет средний уровень готовности и способности к использованию в образовательном процессе педагогической импровизации.

Приняв данные показатели к сведению, и обработав полученные данные, мы получили следующие результаты исследования учителей базовых школ на пример готовности и способности к использованию импровизации в образовательном процессе. В данном исследовании приняли участие 25 педагогов базовых школ, с различным стажем педагогической деятельности, который варьируется от 1 до 32 лет педагогической деятельности, среднее значение педагогического стажа исследуемых составляет 18,7 лет.

Обработав полученные результаты, получили, что из 25 исследуемых учителей по шкале «Склонность к импровизации» высокий уровень проявляют 8 учителей (32%) из всех опрошенных (рис. 1). Показатели по данной шкале близки к нижней границе условно высокого уровня склонности к импровизации и, респонденты, отнесенные нами к высокому уровню склонности к импровизации в образовательном процессе, набрали от 36 до 38 баллов. Педагогический стаж учителей, имеющих высокий уровень склонности к импровизации, варьируется от 11 до 36 лет, при этом самооценка опытности, как показывают исследования, не выявляет разницы между группами учителей имеющих различный педагогический стаж. Также по исследованиям Е. Савина анализ данных методики изучения «Склонности к педагогической импровизации» по критерию Крускала-Уоллиса не выявил значимых различий ни по самооценке импровизации, ни по самооценке опытности, что указывает на отсутствие прямой взаимосвязи стажа деятельности и опыта. Однако, в нашем случае при подробном рассмотрении результатов учителей базовых школ прослеживается зависимость наличного педагогического (учительского) опыта от готовности и склонности к использованию импровизации в образовательном процессе. Так, корреляция шкал склонности к импровизации и самооценки опытности исследуемых учителей в общем равна r=0,207 (таб. 1).

Но при подробном рассмотрении уровневой готовности учителей к использованию импровизации, получаем, что у учителей, показавших условно высокий (r=0,584) и средний (r=0,528) уровни способности к импровизации по шкалам-факторам прослеживается положительная корреляция и говорит о выраженной зависимости опыта педагогической деятельности и способности

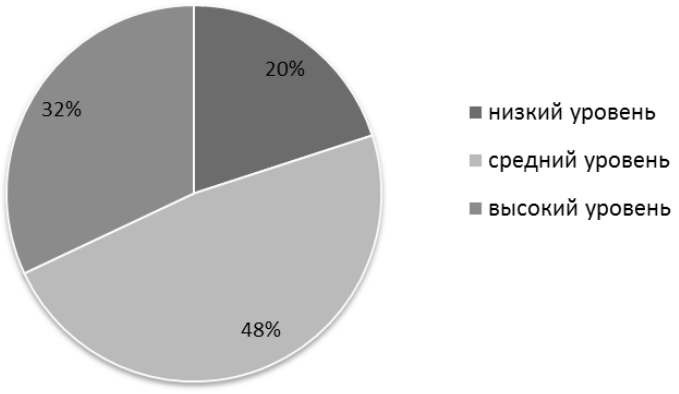


Рис. 1. Склонность к педагогической импровизации

Таблица 1

Сравнение результатов уровневой готовности учителей к импровизации по шкалам-факторам

Шкала	Среднее значение (N=25)		Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	x	*r*	*x*	*r*	*x*	*r*	*x*	*r*
Склонность к импровизации (СИ)	31,96	0,207	27,60	-0,491	31,29	0,528	37	0,584
Самооценка опытности (СО)	45,07		45,20		41,43		48,57	

к использованию импровизации в образовательном процессе. Педагогический стаж учителей, вошедших в группу среднего и высокого уровня склонности к педагогической импровизации, располагается в диапазоне от 13 до 36 лет, при этом прослеживается снижение зависимости шкал при увеличении стажа педагогической деятельности по каждому отдельному ответу. Это говорит о том, что учителя, имеющие опыт свыше 13–15 лет рассматривают способность импровизировать в образовательной деятельности уже как опытный ресурс. В свою очередь, учителя, показавшие низкий уровень (r=-0,491) склонности к импровизации, имеют стаж педагогической деятельности, располагающийся в диапазоне от 1 года до 12 лет. Они не рассматривают готовность и способность к педагогической импровизации как особый фактор и инструмент педагогической деятельности, предполагая, что это может зависеть от индивидуальных педагогических способностей и темперамента учителя.

Таким образом, результаты по изучению склонности учителей базовых школ к импровизации, говорят о том, что педагоги, имеющие опыт педагогической деятельности более 10 лет, стремятся к использованию импровизации на уроке на интуитивном уровне. Они опираются на многолетний собственный опыт, который у каждого учителя складывается как особая система неких педагогических «находок», выработанная и подтвержденная собственным положительным примером. Учителя, имеющие опыт менее 10 лет также склонны к использованию импровизации в образовательном процессе, но данная категория учителей более предрасположена к стереотипным действиям при откровенном завышении самооценки опыта.

Обобщая полученные данные по исследовательской методике «Склонность к педагогической импровизации» мы констатируем, что значительная роль в использовании педагогической импровизации учителем на уроке зависит от:

1) готовности педагога к использованию импровизации в образовательном процессе;

2) опыта педагога, позволяющего увидеть и грамотно включить в канву урока импровизационные элементы, не запланированные ранее.

Отсюда следует, что возможность применения импровизации в образовательном процессе учителем ограничивается:

1) сформированным желанием и готовностью включать импровизационные элементы и импровизацию в урок;

2) наличием педагогического опыта, выстроенного на положительных примерах собственных педагогических «находок»;

3) недостатком научно-методической подготовленности учителя в области использования импровизации в образовательном процессе;

4) отсутствием методического материала (описанных форм, методов, средств) по применению импровизации в образовательном процессе.

В процессе проведения исследования, на основании просмотренных уроков, проведенных бесед с учителями и анализов уроков был выявлен ряд условий использования импровизации в образовательном процессе учителем. Использование импровизации на уроке как условие формирования творческих компетенций учащихся будет эффективной если:

– педагог готов к использованию импровизации на уроке;

– опыт педагога позволяет увидеть и грамотно включить в канву урока импровизационные элементы, не запланированные ранее;

– педагог способен и включает в процесс урока юмор, видит смешное в ситуациях, которые не кажутся смешными;

– качественная речевая подготовка учителя способствует эффективно держать внимание аудитории;

– учитель поддерживает инициативу и готовность учащихся рискованно действовать на уроке (оправданный, неоправданный риск) для решения поставленных перед ними проблемных, учебно-воспитательных задач;

– у учащихся возникает постоянная настоятельная потребность в творческой деятельности, через реализацию учителем средств импровизации;

– учащиеся проявляют собственное мнение и способность его отстаивать, не боятся быть непохожим на других;

– у учащихся возрастает сосредоточенность на изучаемых вопросах, через проявление конструктивной критики учителя и изучаемого материала.

Таким образом, проведенное нами исследование подтвердило наше предположение о том, что грамотное и систематическое применение учителем в образовательном процессе импровизации

(вне зависимости о ее типа: классическая или с заготовкой) оказывает прямое содействие формированию творческих компетенций учащихся и способствуют укреплению активной, положительной учебной мотивации.

Библиографический список

1. *Вульфов Б.З., Харькин В.Н.* Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя [Тескт] / Б.З. Вульфов, В.Н. Харькин. – М.: ИЧП Издательство «Магистр», 1995. – 111 с.

2. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.12.2014) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 N 24480) // КонсультантПлюс: некоммерческая интернет-версия. – 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=175291 (дата обращения: 28.08.2015).

3. *Савин Е.Ю.* Методика изучения склонности к педагогической импровизации и самооценки опытности: конструирование и апробация // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psyedu.ru/journal/2012/1/2655.phtml (дата обращения: 15.08.2013).

УДК 372.8:811

Даминова София Оскаровна
кандидат химических наук
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
sofiya16s@yahoo.co.uk

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ПЕРЕВОДА НА ОСНОВЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ

В статье предложена методика развития умений перевода на основе иноязычных аудиовизуальных материалов у студентов-нефилологов. Эта методика разработана с учетом дидактических и методических принципов. Показано, что иноязычные аудиовизуальные материалы могут выступать в качестве эффективного средства развития умений перевода с иностранного языка на родной и с родного языка на иностранный.

Ключевые слова: *иноязычные аудиовизуальные материалы, профессиональный фильм, перевод, умения перевода, аудиовизуальные умения, методические рекомендации, студенты неязыкового вуза.*

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования и действующих программах по иностранному языку для вузов нелингвистического профиля отмечается, что выпускники этого типа высшего учебного заведения должны владеть умениями устного и письменного перевода профессионального текста [12; 14; 15]. В программах вузов нелингвистического профиля указывается, что студенты-нефилологи должны развивать и совершенствовать умения «перевода литературы на общекультурные, общетехнические и бытовые темы» [10, с. 15–16]. При этом перевод рассматривается и как цель, и как средство овладения иностранным языком.

Владение умениями в разных видах перевода позволяет выпускнику вузов нелингвистического профиля овладевать необходимыми знаниями о последних достижениях ученых за рубежом, получать необходимые сведения о внедрении передовых технологий, об открытиях в той или иной отрасли науки.

Проведенный анализ научной литературы с целью выявления наиболее важных видов перевода, которыми должны овладеть участники иноязычной межкультурной коммуникации, в том числе студенты-нефилологи, показал, что существуют разные классификации перевода [например, 9; 11 и др.]. Наиболее полной является классификация, разработанная А. Паршиным. Эта классификация включает следующие виды перевода:

1. Переводы, определяемые формами речи текста перевода и текста оригинала (устная и письменная формы). При этом выделяются такие виды *письменного перевода*, как: а) письменный перевод печатного текста; б) письменный перевод устного текста. И следующие виды *устного перевода:* а) перевод устного текста; б) синхронный перевод (устный перевод, выполняемый переводчиком с небольшим отставанием от произнесения текста-оригинала); в) последовательный перевод (устный перевод, осуществляемый после прослушивания отрывка аудиотекста в паузах между двумя отрывками); г) устный перевод письменного текста (перевод письменного текста, выполненный в устной форме).

2. Переводы текстов, относящихся к разным стилям и жанрам:

а) научно-технический перевод (перевод научно-технических текстов и документации);

б) общественно-политический перевод (перевод общественно-политических текстов);

в) художественный перевод (перевод художественных текстов);

г) бытовой перевод (перевод текстов разговорно-бытового стиля).

3. Перевод текста оригинала, выполняемый в зависимости от степени полноты передачи его содержания: полный перевод – перевод, передающий смысловое содержание оригинала без пропусков и сокращений; неполный перевод – перевод, передающий смысловое содержание оригинала с про-

 © Даминова С.О., 2015

пусками и сокращениями. При этом существуют следующие варианты неполного перевода:

а) сокращенный перевод (перевод, передающий основное смысловое содержание текста оригинала);

б) фрагментарный перевод (перевод отдельного отрывка/-ов);

в) аннотационный перевод (перевод, передающий цель, тему и предмет переводимого текста);

г) реферативный перевод (перевод, отражающий достаточно подробные сведения из содержания текста-оригинала его цель, тему, методы исследования, полученные результаты и др.) [11].

Тщательное изучение разных аспектов проблемы обучения умениям перевода с использованием видеофильмов [1–2; 4; 7; 8 и др.] позволило разработать следующие методические рекомендации, направленные на развитие умений в разных видах перевода на основе иноязычных аудиовизуальных материалов. Эта методика состоит из подготовительного этапа и семи последующих.

Подготовительный этап ставит целью отбор средств и методов обучения для развития умений в разных видах перевода на основе аудиовизуальных материалов.

На этом этапе преподаватель, планирующий использовать аудиовизуальные материалы для достижения программных целей в процессе обучения студентов-нефилологов иностранному языку, должен проделать определенную методическую работу:

1) отобрать иноязычные аудиовизуальные материалы (в частности, профессиональный фильм на иностранном языке), соответствующие изучаемой программной теме и принципам отбора;

2) составить текст вступительной беседы со студентами в начале работы с фильмом, в которой он отмечает важность владения умениями в разных видах перевода на основе аудиовизуальных материалов;

3) составить номенклатуру лексических единиц (частотных профессиональных терминов, общенаучных и общеупотребительных слов на иностранном языке) и грамматических явлений, которые могут вызвать трудности у студентов при просмотре фильма;

4) выбрать ряд эпизодов фильма протяженностью каждый в 3–5 минуты, которые будут использованы для развития умений в разных видах перевода;

5) распечатать графический вариант аудиотекста фильма для последующего развития умений в разных видах перевода;

6) отметить кадры и стоп-кадры в фильме, которые эффективны для решения поставленных коммуникативных задач;

7) переснять отобранные кадры фильма на рабочие карты и составить упражнения на основе субтитров / аудиотекстов, сопровождающих эти кадры;

8) составить задания и упражнения к определенным этапам работы над фильмом (см. ниже) для развития навыков и умений иноязычного профессионально направленного перевода;

9) составить задания для заключительного этапа – контроля качества развития умений в разных видах перевода на основе аудиовизуальных материалов (фильма) на иностранном языке.

Эффективная методика развития умений перевода на основе аудиовизуальных материалов (фильма) реализуется на последующих семи этапах:

Первый этап обучения начинается с беседы преподавателя со студентами о важности получения конкретной профессиональной информации, используя перевод аудиовизуальных материалов с иностранного языка на родной, и о необходимости овладения разными видами перевода для своей будущей профессиональной деятельности.

Преподаватель также рассказывает, что студенты должны уметь пользоваться сетевыми переводчиками, универсальными энциклопедиями, глоссариями, двуязычными и одноязычными словарями, толковыми словарями, словарями синонимов, словарями сокращений, конвертером единиц измерений, справочно-информационными порталами Интернета и др., способных помочь студентам в достижении программных целей. Преподаватель предоставляет список вышеуказанных наименований со ссылками в Интернете, чтобы студенты могли в случае необходимости воспользоваться этими ресурсами. В беседе необходимо также подчеркнуть важность овладения умениями сокращенной переводческой скорописи и краткописи.

Преподаватель подчеркивает, что конечной целью предстоящего обучения является овладение умениями последовательного перевода аудиовизуального текста с иностранного языка на родной и с родного языка на иностранный со скоростью речи приблизительно равной скорости речи действующих лиц фильма на иностранном языке.

На этом же этапе до просмотра преподаватель выясняет, какой информацией, связанной с содержанием фильма, владеют студенты. Таким образом, целью этой беседы является создание у студентов психологической установки для просмотра фильма и последующего овладения умениями перевода на основе иноязычных профессиональных аудиовизуальных материалов [13].

Второй этап разработанной методики ставит своей целью преодоление *языковых (фонетических, лексических, грамматических) трудностей*, которые могут возникнуть при развитии умений перевода на основе аутентичного фильма на иностранном языке. Данная задача решается путем использования большого количества предкоммуникативных упражнений, развивающих необходимые для переводческой деятельности языковые навыки. Кроме этого, на этом этапе осуществляется деятельность студентов, направленная на *развитие*

и совершенствование механизмов памяти, внутреннего проговаривания, языковой догадки и др.

Студентам также рекомендуется выполнить *следующие упражнения, развивающие речемоторные навыки / скорость речи:* а) прослушайте слова / словосочетания / предложения и повторите их, постепенно увеличивая темп речи; б) прослушайте слова, сходные по семантике, повторите их (количество слов увеличивается с 5 до 11); в) прослушайте термины, повторите их вслед за диктором, составьте предложения / текст на их основе и зачитайте вслух; г) прочитайте хором новые слова (предложения, содержащие новое грамматическое явление), переведите их с иностранного на родной язык, стараясь запомнить их произношение и значение, далее прочитайте их по очереди, начиная с самого сильного студента и заканчивая самым слабым и др.

На предкоммуникативном этапе рекомендуется также выполнять упражнения, направленные на тренировку механизмов памяти, например, упражнение под названием «снежный ком», упражнения, развивающие способность переключения с одного языка на другой, упражнения, развивающие навыки компрессии и развертывания текста, формирующие навыки переводческой нотации и др.

Студентам необходимо выполнить лексические и грамматические *упражнения, развивающие навыки, способствующие в последующем формированию умений переводческой деятельности:* а) найдите грамматические омонимы в профессионально направленном тексте, объясните их значение и употребление; б) в предложенном профессионально направленном тексте найдите формы глагола, выражающие определенное время / залог/ грамматические конструкции и переведите предложения с этими глагольными формами с иностранного языка на родной и др.

С целью совершенствования умений переводческой деятельности на этом этапе возможно использование метода параллельных текстов. Для реализации этого метода преподаватель предлагает студентам проанализировать два печатных текста на родном и иностранном языках, сходных по теме с содержанием фильмом, предназначенного к просмотру. Студентам рекомендуется проанализировать лексико-грамматические соответствия / расхождения в тексте-оригинале и тексте-переводе.

Третий этап ставит своей целью развитие умений *обзорной аудиовизуализации.* Этот этап начинается с просмотра фильма, который предваряется установкой преподавателя студентам понять его общее содержание. Для повышения эффективности развития умений переводческой деятельности студентам следует после просмотра фильма выполнить следующие упражнения с целью проверки правильности понимания общего содержания фильма: *а) прочитайте данные предложения и определите, соответствуют ли они содержанию фильма, если нет, дайте правильный вариант (опровергните / подтвердите содержащуюся в этих предложениях информацию); б) ответьте на общие вопросы к содержанию фильма; в) составьте логическую серию вопросов к фильму; г) одним предложением передайте основную мысль фильма и др.* Упражнения, направленные на развитие аудиовизуальных умений, подробно разработаны и представлены в статье [5].

Четвертый этап обучения умениям перевода ставит своей целью развитие умений предпереводческого анализа аутентичного профессионально направленного аудиовизуального текста. Анализ информационных трудностей, терминов, сложных грамматических конструкций должен помочь студентам точно понять содержание аудиовизуальных материалов. Предпереводческий анализ текста заключается в следующем: студентам раздается печатный вариант аудиотекста профессионально направленного фильма на иностранном языке для выполнения следующих заданий под руководством преподавателя:

1) бегло прочитать печатную версию аудиотекста фильма и выделить компоненты его логико-композиционной структуры: вводную часть, основную часть и заключение;

2) проанализировать содержание аудиотекста фильма и обсудить такие его характеристики, как информативность, логичность, последовательность предъявления информации;

3) обсудить следующие приемы перевода, которые необходимо применять при переводе данной печатной версии аудиотекста с иностранного языка на родной:

а) добавление слов, которые не позволяют нарушать нормы русского языка;

б) опущение слов, которые являются семантически избыточными;

в) замена слов (для более точной передачи содержания переводимого текста).

Эти замены являются контекстуальными и выражаются в таких приемах перевода, как:

– генерализация (замена единиц иностранного языка с более узким значением, единицами родного языка, имеющих более широкое значение);

– конкретизация (замена единиц иностранного языка, имеющих более широкое значение, единицами родного языка, имеющими более узкое значение);

– антонимичный перевод (трансформация утвердительных конструкций в отрицательную и наоборот);

– компенсация (при отсутствии эквивалента передачи информации какими-либо средствами родного языка, четко соответствующего семантике языкового средства, используемом в тексте перевода);

– смысловое развитие (использование в переводе средств, передающих логическое развитие значения переводимой языковой единицы);

– целостное преобразование (передача смысла языковой единицы в переводимом тексте какими-либо словами, далекими от значения языковой единице в тексте оригинала) [6; 9, с. 95–100].

4) учитывать, что в большинстве аудиовизуальных текстов наблюдается тематическая недостаточность, т.е. некоторые пробелы в потоке передаваемой при переводе информации восполняются на основе анализа текста, сопоставления поступающих данных, догадки по контексту, а также за счет использования других аутентичных сходных по тематике текстов с целью изучения профессионально значимой информации, незнакомой студентам [3, с. 16];

5) обсудить с преподавателем те приемы, с помощью которых достигается когерентность (глобальная связность) аудиовизуального текста, выражающаяся в семантике, прагматической направленности и в языковом (фонетическом, лексическом, грамматическом) оформлении;

6) определить, какие единицы текста обладают определенной самостоятельностью, т. е. характеризуются автосемантией (например, авторское отступление, рассуждения, цитаты, смена планов повествования). Это свойство текста позволяет правильно распределить время и силы студентов при переводе аудиовизуального текста, который используется при развитии умений в данном виде речевой деятельности. Под руководством преподавателя студенты уточняют, какие языковые средства родного языка должны использоваться при переводе таких текстов. При этом имеющий место предпереводческий анализ аудиовизуальных материалов включает в себя уточнение значения терминов и их перевод с иностранного языка на родной, подбор точного соответствия на родном языке словосочетаний на основе терминов, поиск в словарях, справочниках, научных публикациях профессионально значимой информации, которая затрагивается в фильме и которой студенты не владеют.

Развитие и совершенствование умений перевода на данном этапе осуществляется также с помощью упражнений, составленных на основе *кадров и стоп-кадров из фильма* и субтитров к ним. Эти упражнения с опорой на кадры, стоп-кадры из фильма могут быть следующими: *а) переведите данные слова и словосочетания с иностранного языка на родной; б) найдите соответствия на родном языке следующим единицам измерения, представленных на иностранном языке; в) проанализируйте подчеркнутые термины / словосочетания в печатном варианте иноязычного аудиовизуального текста и найдите им языковые соответствия в родном языке; г) заполните пропуски языковыми единицами на иностранном языке в предложенном фрагменте печатного аудиотекста из фильма на иностранном языке; д) найдите в печатной версии иноязычного аудиотекста слова / словосочетания, соответствующие предложенным словам на родном языке и др.*

После выполнения упражнений подготовительного этапа и после детального предпереводческого анализа печатной версии аудиотекста из фильма, преподаватель дает студентам задание подготовить во внеаудиторное время устный перевод предложенного им печатного варианта аудиотекста с соблюдением лексических, грамматических, синтаксических и стилистических норм.

Пятый этап Целью этого этапа является развитие умений устного и письменного перевода с иностранного языка на родной с применением основных приемов переводческой деятельности, с соблюдением лексической эквивалентности, грамматических, синтаксических и стилистических норм переводимого текста.

Этот этап начинается с проверки преподавателем домашнего задания, выполненного студентами во внеаудиторное время – с устного перевода печатной версии иноязычного аудиотекста из фильма. При этом студенты записывают лучший вариант перевода каждого предложения с иностранного языка на родной. Правильность перевода проверяется совместно преподавателем и студентами.

Студенты уточняют перевод отдельных терминов и выражений, а также вспоминают основные способы достижения эквивалентности в переводе с иностранного языка на родной (описательный перевод, генерализация, антонимичный перевод, компенсация и др.). Эти задания конкретизируются следующим образом: *а) переведите аудиовизуальный текст устно, комментируя в нем сложные для перевода фрагменты и обращая внимание на сохранение эквивалентности в тексте перевода; б) переведите печатную версию аудиотекста, обращая внимание на следующие многозначные слова / термины и др.*

На этом же этапе преподаватель зачитывает небольшие отрывки переведенного на родной язык текста и студенты по очереди устно переводят их на иностранный язык без зрительной опоры на текст, и наоборот, с иностранного языка на родной.

Далее в качестве домашнего задания преподаватель раздает аудиозапись текста фильма на родном и иностранном языке с тем, чтобы студенты во внеаудиторное время многократно повторили (с остановкой) за дикторами / действующими лицами фильма предложенный аудиотекст на родном языке, затем его перевод на иностранный язык и были готовы осуществить синхронный перевод как с родного языка на иностранный, так и с иностранного на родной на следующем аудиторном занятии.

Таким образом, обучение умениям переводческой деятельности должно осуществляться в следующей последовательности: от выполнения упражнений в переводе с иностранного языка на родной, а затем с родного на иностранный.

Шестой этап заключается в развитии умений синхронного перевода с использованием субтитров и видеоряда фильма. Этот этап имеет место во время аудиторного занятия.

В начале занятия преподаватель проверяет выполнение домашнего задания студентами. Им предлагается перевести синхронно аудиотекст фильма сначала с родного на иностранный, а затем с иностранного языка на родной, максимально точно передавая содержание услышанного фрагмента.

Другим вариантом такого упражнения является синхронный перевод аудиотекста студентами с родного на иностранный, а затем с иностранного на родной язык, когда текст зачитывается преподавателем. Качество перевода проверяется преподавателем совместно со студентами группы.

Далее студентам предлагается выполнить синхронный перевод фильма с включенными субтитрами сначала с родного на иностранный, а затем с иностранного языка на родной, максимально точно и полно передавая содержание услышанного отрезка текста. Затем студенты должны синхронно перевести весь фильм с выключенными субтитрами.

При успешном выполнении синхронного перевода фильма с субтитрами и без них, студентам предлагается более сложное задание: озвучить фильм с выключенным звуком и выключенными субтитрами, имея только одну визуальную опору – видеоизображение кадров фильма.

Седьмой этап. С целью совершенствования умений переводческой деятельности на этом этапе возможно использование аудиовизуального битекста. Студентам предлагается сравнить аудиовизуальный текст-оригинал и текст-перевод, проанализировать лексико-грамматические соответствия / расхождения в предложенных фрагментах аудиотекстов на родном и иностранном языках, представленных в печатном варианте и выполнить их прямой и обратный перевод. При этом студентам рекомендуется сопоставлять результаты своей переводческой деятельности с текстом перевода, выполненного переводчиком-профессионалом.

Разработанная методика развития умений перевода на основе аудиовизуальных материалов прошла проверку и успешно используется на занятиях по английскому языку на Химическом факультете Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Библиографический список

1. *Гавриленко Н.Н.* Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Книга 1. – М.: Научно-техническое общество имени академика С.И. Вавилова, 2009. – 178 с.

2. *Гавриленко Н.Н.* Теория и методика обучения переводу в сфере профессиональной коммуникации. Книга 2. – М.: Научно-техническое общество имени академика С.И.Вавилова, 2010. – 206 с.

3. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2006. – 144 с.

4. *Горшкова В.Е.* Особенности перевода фильмов с субтитрами // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. акад. М.Ф. Решетнева. – 2006. – Вып. 3 (10). – С. 141–144.

5. *Даминова С.О.* Развитие умений аудиовизуализации на основе иноязычного научно-популярного видеофильма (неязыковой вуз, магистратура) // Инновации в образовании. – 2015. – № 4. – С. 120–135.

6. *Дмитриева Л.Ф., Кунцевич С.Е., Мартинкевич Е.А., Смирнова Н.Ф.* Английский язык. Курс перевода. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: «МарТ», 2005. – 304 с.

7. *Кузяева О.П.* Методика обучения студентов языкового вуза коммуникативно-эквивалентному письменному переводу: Дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 2014. – 189 с.

8. *Матасов Р.А.* Перевод кино/видео материалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: Дис. … канд. филол. наук. – М., 2009. – 167 с.

9. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Теория и методы перевода. – М.: Московский Лицей, 1996. – 208 с.

10. Основная образовательная программа высшего профессионального образования. Направление подготовки 020100.62 Химия. Профиль подготовки «Химия твердого тела и химия материалов». Квалификация (степень бакалавр). Утверждена Ученым советом Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина. – Тамбов, 2011. – С. 14–15 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tsutmb.ru/files/obychenie/oopvpo/bakalavr/020100_62.pdf.

11. *Паршин А.* Теория и практика перевода. – М.: Высш. шк., 2008. – 422 с.

12. Программно-методическое обеспечение системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. – М.: ИПК МГЛУ Рема, 2006. – 347 с.

13. *Узнадзе Д.Н.* Психология установки. – СПб.: Питер, 2001. – 414 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «Бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 мая 2010 г. № 531 – С. 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm531-1.pdf.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «Магистр»): утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 547. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.osu.ru/docs/magistrat/fgos/project/020100m.pdf

УДК 008.001

Абдуллаева Мехриниссо Абдугаффаровна
кандидат педагогических наук, доцент
Худжандский государственный университет им. академика Б. Гафурова, Таджикистан
mehriniso25@mail.ru

ОВЛАДЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Данная статья представляет собой исследование одной из наиболее дискутируемых в последнее время проблемы развития коммуникативной компетенции студентов – будущих учителей. В своей работе мы рассматриваем данный вопрос с учетом подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации. Проанализировав отечественную и зарубежную методическую литературу, в статье мы определили значение термина «коммуникативная компетенция», дали характеристику составляющим её компонентам, а также выделили принципы коммуникативного обучения. Исходя из анализа принципов коммуникативного обучения, нами предлагаются примеры упражнений применительно к каждому виду речевой деятельности, которые могут быть использованы на уроках иностранного языка с целью овладения студентами коммуникативной компетенцией для её реализации в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, иностранный язык, студенты, виды речевой деятельности.*

XXI век характеризуется многими изменениями, происходящими в различных сферах общества. В геолингвистической сфере произошла перемена, в результате чего изменился социокультурный контекст изучения иностранного языка (далее ИЯ). Значительно возрастают практическая, образовательная ценности, профессиональная значимость владения ИЯ, что влечёт за собой усиление мотивации к изучению ИЯ. Не зря социологи утверждают, что насущной потребностью XXI века становится свободное владение английским языком всеми народами мира в качестве второго, а не ИЯ. Такое обстоятельство обусловливает необходимость постановки перед системой образования задачу такого обучения студентов – будущих учителей английскому языку, чтобы он был на уровне второго языка, и составной частью такого процесса преподавания станет обучение особенностям употребления английского языка для межкультурного общения. Поэтому в «Национальной программе по подготовке кадров» Республики Таджикистан особо отмечается значение совершенного знания ИЯ для страны, стремящейся занять достойное место в мировом сообществе.

Отсюда перед вузами, готовящими учителей ИЯ, возникает задача формирования активной, творческой личности, глубоко знающей свой предмет, владеющей разнообразными методическими средствами, имеющей основательную психолого-педагогическую подготовку. Наряду с вышеперечисленными качествами у выпускника языкового вуза должна быть прочно развита и коммуникативная компетенция, которая особенно важна для межкультурного общения.

Хотя термин «*компетенция*» был озвучен Хомским в 1965 году, понятие «*коммуникативная компетенция*» впервые было выделено из круга компетенций антропологом Деллом Хаймсом в 1972 году [7, с. 269]. В методической литературе последних лет под коммуникативной компетенцией принято понимать иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка в заданных стандартом (программой) пределах [3, с. 10]. Как отмечается в социолингвистике, для овладения коммуникативной компетенцией основным требованием является не только знание правил грамматики (включая фонологию, орфографию, синтаксис, лексику и семантику), но также и нормы их использования при социально необходимых обстоятельствах.

К сожалению очевидным остается тот факт, что мы часто обращаем внимание на лингвистическую компетенцию будущего учителя иностранного языка, в то время как коммуникативная компетенция играет немаловажную роль в формировании всесторонне развитого компетентного выпускника языкового вуза. Если учитель иностранного языка будет опираться только на свои языковые навыки и умения, да, он сможет объясниться, используя правила грамматики – составляя грамматически правильные предложения, используя необходимую лексику, но он не всегда сможет выражаться корректно. Например: сравните два предложения – *Bring me some water* (Принесите мне немного воды) и *Would you mind bringing me some water, please?* (Не возражаете ли Вы принести мне немного воды, пожалуйста?). Оба предложения грамматически правильно составлены, но они отличаются друг от друга по уместности их использования в данной ситуации. Именно для того, чтобы говорящий выбрал что сказать, а также как и когда сказать, он должен развивать свою коммуникативную компетентность.

Хотя развитие коммуникативной компетенции студентов – одна из целей обучения иностранному языку, но факт остаётся фактом, и при изучении четырёх видов речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование и письмо) именно говорение создаёт больше трудностей в языковых вузах Таджикистана, так как студенты не так часто находят

© Абдуллаева М.А., 2015

возможность для общения с носителями иностранного языка. Не зря Литтлвуд в своей работе пишет «...Студенты должны владеть коммуникативными способностями, которые помогут общаться им в любой жизненной ситуации» [8, с. 68].

Исходя из этого, преподавание в языковых вузах должно быть основано по такому направлению, где целью овладения языком была бы коммуникативная компетенция, т.е. способность правильно использовать иностранный язык и тем самым формировать навыки коммуникации. Особое внимание необходимо уделить именно межкультурной коммуникации, поскольку в нашем случае преподаватели английского языка должны быть осведомлены о характерных свойствах культуры англоязычных стран, уметь сравнивать и оценивать две разные по характеру культуры – таджикскую и британскую/американскую.

Но вернёмся сначала к самому термину «коммуникативная компетенция». Что же такое «коммуникативная компетенция»? В Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка даётся следующее определение: «Коммуникативная компетенция – термин, обозначающий знание языка, его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека» [2, с. 272].

Известно, что коммуникативная компетенция состоит из следующих составляющих: лингвистической, социолингвистической и стратегической [5, с. 1].

Рассмотрим их более детально на примере компетенции учителя английского языка.

Лингвистическая компетенция означает, что учитель английского языка знает, как использовать грамматику и лексику. Знание учителем ответов на такие вопросы: Какие слова нужно использовать в процессе коммуникации? Как с их помощью правильно построить предложения? Какую временную форму употребить в той или иной ситуации? – показывает на его владение лингвистической компетенцией.

Социолингвистическая компетенция требует от учителя умения правильного использования языка, учитывая тему общения и взаимоотношения общающихся, т.е. учитель должен знать какие слова, фразы и предложения употребить именно в данной ситуации по этой теме; как выразить определенное отношение (любезность, сочувствие, уважение); как понять отношение выражаемое собеседником, и т.д.

А стратегическая компетенция учителя английского языка заключается в его умении найти и устранить недочёты или недопонимания в процессе коммуникации, т.е. он сразу же должен, например, осознать, если собеседник его не понял из-за неправильного использования лексики или грамматики, и сразу же корректно отреагировать на такие недочёты.

В зарубежной литературе выделяются следующие принципы коммуникативного обучения ИЯ: развитие грамотности и беглости высказывания; социокультурная адекватность речевого поведения; целесообразность групповой формы учебных заданий; стимулирование непроизвольного запоминания; поощрение «личностного» содержания учебного общения [6, с. 75]; уважение личности ученика; принятие личностной неповторимости каждого участника работы; защита индивида от психических травм на уроке; сохранение личностной автономии каждого обучаемого; развитие межличностных взаимоотношений [8, с. 78]. Иностранный язык как инструмент познания в условиях коммуникативно-ориентированного обучения становится также средством социокультурного образования, формируя у обучаемых образ «себя» как носителей национальной культуры [3, с. 15].

Как видно из анализа принципов коммуникативного обучения ИЯ, у разных авторов принципы разработаны в общем плане, т.е. не применительно к каждому виду речевой деятельности, а всей речевой деятельности в целом. Для применения вышеотмеченных принципов следует учесть специфические особенности каждого вида речевой деятельности, с одной стороны, а с другой – каждого речевого навыка. В этой связи переходим к рассмотрению специфических особенностей формирования навыков различных видов речевой деятельности.

Во-первых, нужно внести коррективы в характер упражнений, выполняемых студентами. Студенты должны выполнять такие упражнения, которые влияют на формирование и совершенствование всех четырёх видов речевой деятельности, т.е. аудирования, говорения, чтения и письма, которые бы имели целью развитие их коммуникативной компетенции, в частности, на примере межкультурной коммуникации.

Для формирования и усовершенствования навыков *аудирования* на уроках можно использовать следующие упражнения. Студенты просматривают видеосюжеты, где представители двух различных культур (таджикской/британской) обсуждают культурные особенности двух стран. Задача учителя – заранее запланировать предпросмотровые, просмотровые и постпросмотровые вопросы с целью завлечь студентов к коммуникации посредством материалов по теме межкультурных связей. Например, предпросмотровые вопросы могут быть: Как вы думаете, о чём будут говорить эти люди в свой беседе? Во время просмотра можно попросить студентов подтвердить или опровергнуть предсказания, сделанные на предпросмотровом этапе. Наконец на послепросмотровом этапе дать студентам задание обсудить речь, действия героев видеосюжета с критической точки зрения. Для того чтобы

осведомить студентов о вопросах, касающихся темы межкультурной коммуникации и тем самым еще больше завлечь их к общению можно обсудить всевозможные конфузы, которые могут смутить представителя противоположной культуры при неверном использовании языка, мимики, жестов, и найти пути для выхода из такой ситуации. Кроме того, видеосюжеты освещающие традиции и обычаи целевой культуры могли бы стать отличным источником материала для развития навыков аудирования, тем самым мотивируя студентов для коммуникации в естественных ситуациях в рамках тем, связанных с культурными особенностями.

Упражнения для *чтения* также должны быть креативными. Множество упражнений по развитию навыков чтения с акцентом на межкультурный компонент могут быть использованы в классной аудитории. Например, чтение с извлечением информации о том, как написан текст, может ли он сподвигнуть читателя к межкультурной коммуникации. Здесь помогут задания, проводимые перед чтением, во время чтения и после чтения. Например, перед чтением можно попросить студентов определить содержание текста по его заглавию, спросить их как они думают: представителем какой культуры является автор текста и т.д. На этапе чтения можно спросить о языке, структуре текста, стиле речи автора и т.п. После чтения текста можно задать примерно следующие вопросы: Как вы думаете, изменилось ли содержание текста, если бы он был написан носителем другой культуры? В каком ракурсе была бы освещена эта проблема (например, События на Украине; Война в Сирии; Миграция в Европу и т.д.), если бы авторами текста были бы представители других стран (европеец, иранец, американец, русский и т.д.).

Для развития навыков *говорения* и формирования навыков межкультурной коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей иностранного языка совместное изучение языка между носителями двух разных культур посредством Интернет гаджетов, таких как Skype, Viber, Whatsapp и др. конечно же, бесценно, и задача учителя состоит в том, чтобы направить двух собеседников для подготовки интересных вопросов по темам (например, различия/сходства в системах образования США и Таджикистана, политической системе двух стран, традициях и обычаях обоих народов и др). Другая задача преподавателя заключается в том, чтобы проводить последующее обсуждение проведенной беседы с целью мотивации студентов к устному общению.

Кроме того можно пригласить носителя языка в аудиторию, где можно создать реальную встречу студентов с гостем, т.е. проводить диалог двух культур посредством бесед, круглых столов, интервью и т.д.

Упражнения, направленные на развитие навыков *письма*. Использование электронной почты, онлайн гаджетов с целью развития тесных связей между представителями двух культур − одно из эффективных средств обучения иностранному языку. Такой вид связи может помочь носителям различных культур выучить язык друг друга, в особенности формировать и совершенствовать навыки письменной речи. Одобряя правильность выраженных мыслей, язык, стиль письменных высказываний, или наоборот, исправляя ошибки, имеющие место в письмах/сообщениях/репликах собеседники тем самым помогают друг другу правильно выражать свои мысли в письме. Межкультурная и межличностная ценность электронной почты обусловлена таким ее свойством, как интерактивность, то есть возможностью непосредственного взаимодействия с преподавателями, сверстниками, носителями языка. Кроме того, электронная почта позволяет значительно расширить знания о культуре страны изучаемого языка, при этом иностранный язык является средством, а не целью общения [1, с. 116]. Такой вид работы может быть использован в качестве внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Итак, одним из основополагающих принципов коммуникативного подхода к обучению иностранного языка является учет связи языка и культуры его носителей. Включение лингвострановедческих элементов в учебный процесс приносит многостороннюю пользу – повышает, а иногда и прямо обеспечивает мотивацию, помогает изучить новую национальную культуру, увеличивает эстетическую и эмоциональную эффективность учебного процесса и, что самое главное, является необходимым условием овладения ИЯ на уровне коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. *Ажель Ю.П.* Особенности внедрения Интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Молодой ученый. – 2011. – № 6. – Т. 2. – С. 116–119.

2. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике преподавания русского языка. – М.: Академия; Высшая школа, 1999. – 272 с.

3. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку. – М.: Амспорт Интернэшнл, 1991. – С. 10–15

4. *Титова С.В.* Интеграция социальных сетей и сервисов Интернета 2.0 в процесс преподавания иностранных языков: необходимость или блажь? // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 3. – С. 208–213.

5. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics (1). – 1980. – P. 1–47.

6. *Finocchiaro M. and Brumfit C.* The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice. – New York: Oxford University Press, 1983. – P. 75–79.

7. *Hymes D.* On communicative competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds.) Sociolinguistics. – Middlesex: Penguin Books LTD, 1972. – P. 269–293.

8. *Littelwood W.* Communicative Language Teaching. An Introduction. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – P. 68–80.

УДК 159.922.7

Котова Елена Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент
Московский государственный областной гуманитарный институт
kotova070809@yandex.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В МАЛЫХ ГРУППАХ СОТРУДНИЧЕСТВА

Статья посвящена рассмотрению вопроса о влиянии обучения в малых группах сотрудничества на психическое здоровье учащихся младшего школьного возраста. Принципиальное отличие обучения в сотрудничестве оценивается по трем основным критериям: психическое здоровье, позитивное взаимодействие и результативность. Психологическая составляющая данной педагогической технологии способствует обретению ребёнком положительного эмоционального опыта и становлению его как личности. Учащиеся приобретают не только навыки работы в коллективе, но и чувство собственного достоинства. Обучающиеся в сотрудничестве дети гораздо лучше адаптированы к жизни в современном обществе. Большое влияние, которое оказывает обучение в малых группах сотрудничества на подрастающее поколение, делает методику его преподавания важнейшим инструментом педагогики.

Ключевые слова: *обучение в сотрудничестве, психическое здоровье, младшие школьники, личность ребёнка, поведенческие проблемы, позитивная взаимозависимость, успех, совместная деятельность*

Поступление ребенка в школу коренным образом меняет стиль его жизни. Психическое здоровье детей подвергается стрессу в связи с уходом из детского сада и началом учёбы. К младшему школьнику предъявляются иные требования, учебная деятельность становится доминирующей. Психическое здоровье школьника значительно страдает от неуверенности в себе, боязни не справиться с учебной нагрузкой, страха оказаться несостоятельным, неумения общаться со сверстниками. В школе ребенок приобретает не просто знания и умения, но и определенный социальный статус.

Младший школьный возраст – время выраженных социальных перестроек личности ребенка в результате его активного взаимодействия с социумом. Детям с низкой социальной адаптацией не нравится учиться в школе, они становятся «аутсайдерами», «изгоями». Интенсификация учебного процесса привела к значительному росту количества детей, не способных полностью адаптироваться к учебным нагрузкам, школьная успеваемость продолжает оставаться доминирующим фактором успеха на фоне конкуренции и индивидуального труда, а отсутствие успеха в школе напрямую ведет к депрессивному состоянию, социальной неадаптированности, потере чувства собственного достоинства, недоброжелательного отношения к людям. Такого ребенка в будущем ждет «перспектива» самоизоляции от общества с вытекающими из этого последствиями (правонарушения, суицид и пр.). Поведенческие проблемы возникают при нарушении доброжелательных взаимоотношений с учителем, одноклассниками, что является причиной утраты самоуважения, самореализации, и ребенок становится либо очень замкнутым и застенчивым, либо чрезвычайно агрессивным и эгоистичным. А эгоизм, как правило, сопровождается высокомерием, жестокостью, нетерпимостью к чужим слабостям. Все это может иметь неблагоприятные последствия для развития полноценной и здоровой личности ребенка.

Здоровье отдельного человека характеризуется полнотой проявления жизненных сил, ощущения жизни, всесторонностью и долговременностью социальной активности и гармоничностью развития личности [7]. Термин «психическое здоровье» был введен Всероссийской организацией здравоохранения в 1979 году в качестве базисного элемента общественного здоровья. **Психическое здоровье** – понятие, которое включает нормальное эмоциональное, социальное, поведенческое самочувствие [11]. Термин «эмоциональное здоровье» принадлежит доктору психологических наук, профессору Л.В. Тарабакиной, которая рассматривает его как составную часть психологического здоровья человека. Эмоциональное здоровье с точки зрения автора понятия, обеспечивает «…единство преходящего и непрерывного на основе функционирования уровней – ситуативно-ориентировочного, адаптационно-целевого, личностно-деятельностного; эмоциональное здоровье позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания…» [2, с. 22–23].

Психологи отмечают, что именно младших школьников отличает весьма высокая эмоциональная впечатлительность. Эмоциональные сложности связаны со многими факторами. Простым

 © Котова Е.Г., 2015

примером может служить неумение ребенка в одиночку справиться со своим чувствами при попадании в сложную ситуацию, что, в свою очередь, порождает отрицательные эмоции и переживания, вызывает дискомфорт. Поэтому очень важно правильно организовать учебно-воспитательный процесс, используя те формы и технологии обучения, которые способствовали бы становлению эмоционального опыта школьников.

Использование новых форм и технологий обучения представляет собой сложную систему мероприятий, направленных на овладение новыми формами деятельности, поведения и общения как внутри школьного коллектива, так и за его пределами. Сравнение обучения в сотрудничестве с обучением, основанном на соревновании, показывает, что сотрудничество благотворно влияет на психическое здоровье детей любого возраста. «Невропат – это человек, признающий только соревнование, а потому не способный ни с кем сотрудничать» [5, с. 57]. Эти слова принадлежат американскому психологу Карен Хорни. В своих научных работах Хорни акцентировала значение воздействия окружающей социальной среды на формирование личности. Английский антрополог Эшли Монтегю любил повторять: «За редким исключением, одинокое животное – это неполноценное животное, и неважно, к какому виду оно относится» [5, с. 57]. Д. и Р. Джонсон [5] неоднократно подчеркивают мысль о том, что «сотрудничество и бережное отношение к этому сотрудничеству, гарантируют ребенку психическое здоровье, формируют у него навыки, необходимые для жизни в обществе», к примеру, чувство собственного достоинства, так как исторически доказано, что коллективный труд вселяет в человека уверенность в собственной значимости. Обладая своими знаниями и способностями, он вносит существенный вклад в общее дело, а значит, он вправе рассчитывать на успех.

Создание ситуации успеха в обучении имеет очень большое значение. К.Д. Ушинский в своем педагогическом сочинении «Труд в его психическом и воспитательном значении» [9] делает вывод о том, что только успех поддерживает интерес ученика к учению. Ребенок, никогда не познавший радости труда в учении, не переживший гордости от того, что трудности преодолены, теряет желание и интерес учиться. Как отмечает доктор педагогических наук А.С.Белкин, с психологической точки зрения успех – это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех становится устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности. С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [2].

Е.Г. Иванова подчеркивает, что создание позитивной взаимозависимости как одного из основных элементов обучения в сотрудничестве, придает смысл всему, что делают ученики, обучающиеся в сотрудничестве [6]. Желание учиться и делать это с удовольствием, усилия каждого учащегося, внесшего свой вклад в одно общее дело, должны подкрепляться одобрением со стороны окружающих. Ребенок должен непременно чувствовать и знать, что его ценят как личность, как неповторимую индивидуальность. «Каждый раз, когда член группы сотрудничества демонстрирует готовность потрудиться над приобретением знаний или помощь в этом своим товарищам, он заслуживает того, чтобы его заметили и похвалили» [5, с. 193]. Поэтому многое зависит от учителя, использующего технологию сотрудничества, от его умения создать атмосферу доброжелательности в классе. Согласно Е.В. Бондаревской [3], учитель должен обеспечить всех учащихся общей педагогической поддержкой и создать необходимый для всех эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества. Это внимательное, приветливое отношение учителя к ученикам, доверие к ним, привлечение к планированию уроков, создание ситуации взаимного обучения, игр, различных форм драматизации, творческих работ, позитивная оценка достижений и диалогическое общение. Улыбка, добрый взгляд, внимание и интерес к каждому ученику, приветливость на протяжении всех минут занятия или урока являются важным условием педагогического созидания ситуации успеха. Индивидуально-личностная поддержка предполагает диагностику развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем детей, отслеживание процесса развития каждого ребенка.

Особая роль в индивидуальной поддержке отводится ситуациям успеха, созданию условий для самореализации личности, повышению статуса ученика, значимости его личного вклада в решение общих задач [3, с. 15]. «Ситуация успеха не возникает там, где допускается сравнение одного ребенка с другим, сопоставление одной группы с другой: развитие личности протекает неравномерно, дискретно, и какие-то дети при таком сравнении всегда будут проигрывать, отставать якобы от развития других детей, а значит, будут лишены замечательного ощущения своей силы и личностного успеха» [10]. Успех – это залог положительного отношения к учебе, труду, к себе, стимул к активной работе.

«Технология поддержки, – считает Е.В. Бондаревская, – имеет в своей основе гуманитарное мышление преподавателя, его способности видеть в ребенке не ученика, а человека, который учится. Отношение к ребенку предполагает ценностный подход к детской личности, уважение самобытности, понимание того, что ребенок является субъектом собственной жизни, имеет свою жизненную историю, собственное «я», свой внутренний мир…, что и у ребенка в любом возрасте есть честь и достоинство, что он жаждет справедливости, нуждается в сострадании, общении, диалоге, поддержке, что способен мыслить и творить, наделен свободой морального выбора, может совершать ошибки, но и осознавать их, возрождаясь к лучшему» [4].

Наиболее яркий представитель гуманистического направления в зарубежной психологии К. Роджерс [8] считал основной задачей педагога – помочь ребенку в его личностном росте.

Технология обучения в сотрудничестве, гуманистическая по своей сути, являясь технологией развивающего обучения, предполагает «пробуждение и запуск» потребностей в самоактуализации, самореализации, самоусовершенствовании, то есть то, что мы надеемся развить в детях. Но это трудно сделать, если ребенок обладает низким уровнем самоуважения, самопринятия, неудовлетворенной потребностью в любви, понимании и принятии со стороны других людей (учителей, одноклассников и др.). Создание психологического климата, как отмечалось выше, благоприятного для развития личности, приобретает первоочередное значение. О роли психологического климата говорил основатель гуманистической психологии К. Роджерс: «Я утверждаю, что процесс становления возникает в благоприятном психологическом климате» [8, с. 171]. Такой климат автор называет также «свободным климатом, подходящим; атмосферой принятия, атмосферой безопасных, помогающих отношений» и утверждает, что только в таком климате личность может «расцветать и расти». Обучение в сотрудничестве предполагает организацию учебного процесса таким образом, чтобы обеспечить ситуацию успеха для каждого ученика и возможность обучаться в индивидуальном темпе, что, кстати, является одной из задач учебной программы Н.Ф. Виноградовой «Начальная школа XXI века». Соперничество групп друг с другом полностью исключается, т.к. учащиеся соревнуются со своими же успехами (результатами), достигнутыми ранее (на предыдущих уроках).

Напомним, что психическое здоровье слагается из многих компонентов, которые приобретаются именно в сотрудничестве. Сотрудничество – это такой тип взаимодействия, при котором люди содействуют удовлетворению интересов друг друга, соблюдая примерный паритет. Итак, обучение в сотрудничестве, являясь технологией XXI века, предполагает равенство психологических позиций участников учебной группы, психологическое обеспечение творческой, доброжелательной атмосферы в процессе общения. Общение же выступает как межличностное взаимодействие, т.е. совокупность связей и взаимовлияний людей, складывающихся в их совместной деятельности. Человек не перестает быть личностью, а значит, он избирательно относится к другим людям, точно так же как другие люди не безразличные к нему. Ученик может испытывать симпатию к одним одноклассникам, к другим – антипатию, к третьим – безразличие и т.д. Эти отношения в сумме составляют систему личностных взаимоотношений, которые складываются из многообразия характеров и темпераментов. Личностные взаимоотношения оказывают влияние на жизнь каждого школьника и на деятельность группы в целом. Именно личностные взаимоотношения представляют собой один из важнейших факторов «эмоционального благополучия» (Л.И. Божович) её членов. Такая психологическая ситуация придает учащимся чувство единства и сплоченности, уверенности в себе, «защищенности» (А.С. Макаренко). А умение смотреть на вещи глазами других, учитывать их взгляды и представления, думать о них, воспитывает очень важное качество личности, которое скрывается за не всегда понятным нам словом «альтруизм».

Сотрудничество не допускает возникновения таких негативных явлений, как агрессивность, компенсирующей школьные неудачи, чувство тревожности, страх перед учителями, конфликтность и общая эмоциональная напряженность. «Дружеские отношения в коллективе благотворно влияют на процесс обучения, а также на интеллектуальное развитие детей и их социальную адаптацию. Именно отношения со сверстниками являются для детей и подростков той «питательной средой», в которой формируются их интересы и взгляды. Благодаря отношениям, они становятся (или не становятся) законопослушными гражданами, учатся смотреть на события с разных точек зрения, приобретают интерес к продолжению образования и самостоятельность, учатся преодолевать стрессы и владеть своими эмоциями» [5, с. 57].

Библиографический список

1. *Бекузарова А.Т.* Психологическое благополучие как предмет зарубежных и отечественных исследований // Актуальные проблемы психологического знания. – М.: МПСУ, 2014. – № 2. – 140 с.

2. *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991 – 176 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.twirpx.com/file/125032/ (дата обращения: 15.07.15).

3. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

4. *Бондаревская Е.В.* Школьное образование в контексте культуры // RELGA. – 1999. – № 23 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?level1=main&level2=articles&textid=1906 (дата обращения: 06.06.15.)

5. *Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э.* Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / пер. с англ. З.С. Замчук. – СПб.: Экономическая школа, 2001. – 256 с.

6. *Иванова Е.Г.* Методика обучения в сотрудничестве на начальном этапе средней общеобразовательной школы (на материале англ. яз.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2002. – 16 с.

7. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Сфера, 2004. – 592 с.

8. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

9. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1974 – 584 с.

10. *Щуркова Н.Е.* Ситуация успеха и ситуация неуспеха. Культура современного урока. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.syntone.ru/library/article_other/content/2481.html?current_book_page=26 (дата обращения: 06.06.15).

11. Некоторые аспекты социальной адаптации больных шизофренией. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://medconfer.com/node/1350 (дата обращения: 04.06.15).

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37.01

Каташова Елена Анатолиевна
Луганский университет им. Тараса Шевченко
16093105k@gmail.com

ВОСПИТАНИЕ ЧЕЛОВЕКА ТРЕТЬЕГО ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ

В статье автор предлагает педагогической общественности свою модель воспитания человека третьего тысячелетия. Подчеркивается ведущая мысль о том, что воспитание такого человека возможно при условии его восхождения к вершинам духовных традиций своего народа и осознания необходимости реального преобразования своего отношения к себе. Показано, что духовная среда образовательного учреждения приобретает новые характеристики, которые в педагогике еще недостаточно исследованы.

Ключевые слова: *современный человек, гераклитовый человек, биобразование, духовная среда образовательного учреждения.*

Сорок лет тому назад Нобелевский лауреат Андрей Сахаров в статье «Мир через полвека» говорил человечеству: «Внутреннюю духовную жизнь людей, внутренние импульсы их активности труднее всего прогнозировать, но именно от них зависит в конечном итоге и гибель и спасение цивилизации» [7, с. 27].

События, происходящие в Украине, рельефно подтвердили прозорливость великого мыслителя и, как это ни печально, ошибочность ранее доминирующих воспитательных концепций. За годы независимости воспитано поколение, пропитанное западными ценностями, разрушившими сознание молодежи. Попрание базисных нравственных ценностей, наложенное на высокий уровень развития науки и техники, утверждает Г. Маркузе, позволяет репрессивному обществу сформировать новый тип массового «одномерного человека», в котором критическое отношение к обществу атрофировалось [4, с. 20]. Его главным качеством является невозможность противостоять навязываемому сознанию. Именно такой человек сегодня принимает активное участие в разрушительных действиях на некогда благополучной земле на берегах Борисфена, которая является прародиной мощного европейского государства.

А.Д. Сахаров убежден, что наиболее глубокая, первичная причина всего происходящего лежит во внутренней бездуховности, при которой личная мораль и ответственность человека вытесняются и подавляются абстрактным и бесчеловечным по своей сущности, отчужденным от личности авторитетом [7, с. 28].

Напрашивается очевидная историческая параллель с варварами, некогда угрожавшими цивилизованной империи; вторым периодом варварства вполне может стать разрушение самой цивилизации [4, с. 136] .

Нет необходимости доказывать, что в сегодняшней ситуации глобальных социально-экономических потрясений, постоянно растущей угрозе экологической и военной катастрофы человечество все более задумывается над словами Аурелио Печчеи «Человеку сейчас, по сути дела, не остается ничего иного, как возможно быстрее приблизиться к следующей фазе своего развития – той, где он, сочетая свое могущество с достойной мудростью, научится поддерживать в гармонии и равновесии все дела человеческие. Но произойти это может только за счет невиданной еще цепи событий, которую я называю «человеческой революцией» [6, с. 35].

Мы поддерживаем центральную идею основателя Римского клуба о «стартовых целях» и «внутренних пределах» человека ибо проблемы современного человека и человечества кроются «…в самом человеке, а не вне его, поэтому и возможное их решение связано с ним; и отныне квинтэссенцией всего, что имеет значение для самого человека, являются именно качества и способности всех людей …и не только отдельных элитарных групп, а именно «средние» качества миллиардов жителей планеты» [6, с. 73]. Он убеждает нас в том, что изменения самого человека являются наиболее значимыми для общества. Эта задача станет реальной и разрешимой при условии, что мы, наконец, осознаем, что именно поставлено на карту, и если поймем, что называться современным человеком – значит постигнуть искусство становиться лучше. Такой человек понимает необходимость реальных преобразований своего отношения к себе, условиям жизнедеятельности, проявляющихся в разной степени и в разных плоскостях, но глобально и многокомпонентно.

Российский ученый Х.А. Барлыбаев утверждает, что если человечество продолжит скатываться по «конусу социальной эволюции» [8, с. 8] ему «…придется заниматься не элементарной защитой природной среды, а кардинально революционизировать всю философию своей жизни на Земле, нравственные и этические ценности, систему потребностей и потребления, законы экономической жизни, соответственно способы производства и распределения материальных благ» [1, с. 30].

Мы убеждены, что осуществить «человеческую революцию» может только человек новой формации, способный отказаться от индивидуалистического существования, в котором доминирует стремление к выживанию отдельного индивидуу-

 © Каташова Е.А., 2015

ма, и перейти к «философии экзистенциализма – теории выживания всего человечества» [1, с. 46], т.е. к коллективистскому, соборному, общинному бытию. Если он осознает себя структурным элементом вселенной, определяющим законы развития человечества как неотъемлемой части природы, тогда ему удастся самосохраниться и спасти свой род и цивилизацию. Новый курс ее развития определит «человек с осознанным созидательным поведением, т.е. человек-созидатель» [3, с. 19].

Человеческое сообщество понимает, что именно в школе миллиарды детей имеющие «средние» качества познают мир. Таким образом, ее миссия в XXI веке – стать ведущей и управляемой социоприродной силой «человеческой революции» на основе общественного интеллекта и гуманного общества – единственной модели устойчивого развития цивилизации, в которой развивающиеся молодые люди осознают себя не только ответственным за судьбу цивилизации. Именно учитель способен убедить их в том, что «…могущество без мудрости сделало их современными варварами, обладающими громадной силой, но не имеющими ни малейшего представления о том, как применить ее» [6, с. 73]. Он научит их настойчиво бороться за государственное благополучие и духовное оздоровление современного общества.

В связи с этим, актуальна разработка духовного аспекта современной педагогической практики, в которой приоритет отдается воспитанию счастливой, свободной, вольной, высокодуховной, нравственной, творческой, ответственной личности, обладающей не только широким мировоззренческим кругозором, но сочетающей духовную компетентность с осознанным выбором служения своему роду, обществу, Отечеству, владеющей рефлексивным методом познания и самопознания, способной к самопроектированию и саморазвитию.

Такая личность осознает, что ей предстоит сделать окончательный выбор. «Иными словами, завоеванное им господствующее положение в мире практически вынуждает его (человека) взять на себя общие регулирующие функции. А они в свою очередь предполагают – хочет того человек или нет – уважение к тем сложным системам, в которых тесно переплетаются интересы человека и окружающей его природы. Разгадав множество тайн и научившись подчинять себе ход событий, он оказался теперь наделенным невиданной, огромной ответственностью и обречен на то, чтобы играть совершенно новую роль арбитра, регулирующего жизнь на планете, включая и свою собственную жизнь» и был готов стать регулятором жизни на Земле, т.е. стать ГЕРАКЛИТОВЫМ ЧЕЛОВЕКОМ [6, с. 70–71].

А. Маслоу назвал человека, способного импровизировать в ситуации, никогда ранее не возникавшей, «гераклитовым» и заявил, что общество, которое сможет воспитать таких людей выживет, а те общества, которые с этим не справятся, погибнут [5, с. 15]. Мы рассматриваем импровизацию как форму нестандартного мышления.

По Дж. Хаксли такой человек должен взять на себя роль лидера эволюционного процесса. Эта новая роль для него своевременна, возвышенна и благородна, ибо ему предстоит выполнять те функции и принимать те решения, которые он ранее относил исключительно на счет мудрости Вселенной. Воспитание такого эволюционного лидера – путь к освобождению человечества от невежества, человеческих пороков, к системному приумножению духовно-нравственного содержания сознания, росту понимания того, что мир в котором он живет хрупок.

Исходя из выше изложенного, гераклитовым человеком мы называем человека третьего тысячелетия имеющего стратегическое мышление и понимающего, что мир принадлежит не ему, а его правнукам и его центральной задачей является преобразование социокультурной среды, сохранение и приумножение живой природы, создание справедливого общества способного развивать этнокультурное разнообразие.

Можно допустить, что обучающийся с активной жизненной позицией и средним образованием, будет обладать тем «средним качеством», которое освободит его от всевозможных пороков. Школа как центр духовного возрождения станет той средой, где его и всех участников образовательного процесса ожидает радость личностного созидания на пути восхождения к «гераклитовому человеку» и «человеческой революции».

Для этого нам необходимо создать модель инновационной культуры лицея в которой осуществится постепенный переход от воспитания, которое выстраивалось на основании внешних регуляторов к воспитанию, которое ставит акцент «на внутренние регуляторы развивающегося ребенка, его способности к самоуправлению формируя свободную личность, интерпретирует воспитание как процесс, инициирующий внутреннюю активность ребенка, – то, что происходит с ребенком в его душе, то, что совершается спонтанно под влиянием, разумеется, педагогически организованной деятельности и педагогически инструментованной среды» [10, с.16].

Мы готовы предложить педагогическому сообществу свой взгляд на формирование инновационной культуры лицея. Логика наших размышлений заключается в поступательном движении от создания идеальной модели инновационной культуры лицея к формированию определенной технологии воспитания гераклитового человека.

Прежде чем начать характеристику модели инновационной культуры Луганского лицея иностранных языков, считаем целесообразным напом-

нить, что мы пользуемся терминами «технология» и «система» понимая, что каждая технология может быть системой. Термином «модель» определен указанный образ или вариант инновационной культуры лицея.

При разработке своей модели мы опирались на мнение Н. Клокар. Она утверждает, что модель – это материальный или воображаемый объект, который в процессе исследования заменяет объект-оригинал так, что непосредственное изучение первого дает новые знания о втором.

Народный учитель Украины Анатолий Каташов, рассматривая проблемы теории воспитания детей и молодежи в Луганской Народной Республике, определил основные требования к научению и воспитанию обучающихся, среди которых подчеркивается необходимость: создать духовную среду, войти в духовный мир каждого ребенка, понять его проблемы, помочь создать свой духовный проект «Я вольный человек: проектирую, создаю личный духовный фонд»; ориентировать учащуюся молодежь на ценности русского мира; широко применять в практике работы учебных заведений один из основных принципов педагогики казачества: «Тот, кто не уважает обычаи своего народа, не хранит их в своем сердце, тот позорит не только свой народ, но прежде всего, не уважает самого себя, свой род, своих предков» [2, с. 32].

Поддерживая данную точку зрения, мы признаем духовную среду инструментом воспитания гераклитового человека и определяем последнюю как процесс усвоения личностью норм общественной жизни, духовных идеалов и ценностей, форм духовной и общественной культуры, способов социального и культурного взаимодействия.

Содержание духовного воспитания обучающихся направлено на следующие результаты: формирование веры в духовные силы своего народа и его будущее; формирование социальной компетентности и ответственности, культуры межэтнических взаимоотношений, приобретение позитивного опыта участия в общественной жизни; усвоение духовного словаря народной педагогики; усвоение демократических установок и ценностей (осознание абсолютной ценности человека как высшей социальной ценности государства), свободы личности, чувства собственного достоинства, способности к компромиссу; осознание себя частицей русского мира, необходимости и ценности самостоятельного гражданского выбора.

Понимая, что задачи формирования гераклитового человека реализуются в ситуации поствоенного синдрома и ослабления духовных традиций и норм, ограниченных возможностях влияния на этот процесс со стороны родителей, считаем возможным определить общие требования к созданию модели духовного воспитания: образовательные и воспитательные действия необходимо направить одновременно на родителей, учителей и обучающихся, используя социальный потенциал лицейской общины; вся система должна соответствовать духу, потребностям и целям общества и быть сориентированной на формирование активной, автономной, независимой, свободной личности, которая воспринимается обществом как социальная ценность.

Нами разработана пошаговая технология становления духовного воспитания как системы воздействий, направленных на создание условий для вхождения духовных ценностей в общественное и индивидуальное сознание обучающихся.

Эта система включает следующие компоненты: создание новой концепции духовной среды, которая минимизирует авторитарные формы взаимодействия учителя и обучающегося и будет направлена на максимально возможное обеспечение условий для самостоятельного выбора, самореализации личности; переподготовка педагогических кадров, формирования у них позитивного отношения к духовным ценностям русского мира, готовности к принятию новых форм взаимодействия в условиях лицейской общины; повышение профессиональной квалификации учителей, овладение новыми формами обучения и образовательных технологий в соответствии с требованиями ФГОС; смещение акцентов при определении показателей качества воспитания с оценки успешности усвоения конкретной информации на оценку деятельности по самосовершенствования обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, общества и государства.

Определение таких шагов позволяет нам утверждать, что основными составляющими модели такой системы воспитания в виде взаимоотношений субъекта деятельности и общества в социально-духовной сфере могут быть: отношение обучающегося к самому себе (убежденность в необходимости самовоспитания, самопроектирования и реализации плана духовного саморазвития); отношение к другим людям (терпимость, признание их прав, готовность к совместному решению проблем, доверие и стремление к сотрудничеству, стремление понять мотивы их поступков и ожиданий); отношение к коллективу (идентификация себя коллективом, уважение к коллективным делам, осознание важности личного участия в делах коллектива, способствование социальному и культурному развитию коллектива); отношение к своей стране (уважение и признание фундаментальных конституционных ценностей и принципов, к общественным делам, социальное доверие); отношение к суверенности личности (осознание себя неотъемлемой частью государства, важности личного вклада в укрепление Отечества, гражданская гордость);

отношение к русскому миру (ощущение сопричастности к культуре и традициям своего народа, сохранение своей ментальности).

Обращаем внимание на некоторые особенности и тонкости осуществления воспитательного процесса в соответствии с технологией воспитания духовных ценностей: обучающимся целесообразно переходить к самостоятельной работе только после того как они получили консультации и с ними проведены практические занятия по методике работы по программе «Я вольный человек: проектирую, создаю личный духовный фонд»; учебные занятия имеют высокий уровень и качество педагогической поддержки; стержнем технологии является высокий уровень научно-методической подготовки членов педагогического коллектива; эффективная обратная связь, которая имеет обучающую направленность.

Основными компонентами воспитательной системы инновационной площадки являются: авторское образовательное пространство, педагогический потенциал, духовная среда лицея, лицейская община и ее ценности, программа «Я вольный человек: проектирую, создаю личный духовный фонд», технология воспитания духовных ценностей обучающихся, программа «Дневник классного руководителя».

Первый компонент: предусматривает реализацию образовательных потребностей, склонностей и способностей, обучающихся в полном объеме, и создает условия для их обучения в соответствии с их профильным определением. Это обеспечивается за счет предоставления каждому реальной возможности конструирования индивидуальной образовательной траектории. Учебно-воспитательная работа проводится в соответствии с концепцией двух уровней лицейского образования (биобразование).

Такая форма организации учебной работы основана на обязательном изучении учебных предметов лингвистического профиля всеми лицеистами в объеме специализированной школы с предоставлением права выбора дополнительного учебного профиля, а именно: филологического, математического, биолого-химического, историко-правового, социально-экономического, социально-гуманитарного.

Лицей реализует принципы вариативности и дифференциации среднего образования в пределах единого образовательного пространства и соответствует принципам личностно-ориентированного образования. Идеология «биобразования» Луганского лицея иностранных языков в какой-то мере расширяет границы содержания среднего образования, прежде всего путем предоставления возможности обучающемуся получить лингвистическую подготовку и в полном объеме изучить курс второго профильного образования.

В авторский учебный план, который определяет содержание образования, заложена идея познания и интериоризации духовных ценностей, которые интегрируют воспитательный потенциал всех учебных предметов.

Второй компонент: объединяет большую группу высококвалифицированных учителей. Доля учителей высшей категории составляет 75%. За двадцать лет работы лицея троим учителям присвоено высокое звание «Заслуженный учитель Украины», одному – «Народный учитель Украины». За этот период учителями лицея защищено 7 кандидатских диссертаций по педагогике. Результатом проведения научно-экспериментальной работы стало создание в лицее специфического пространства, которое мы назвали духовным пространством (третий компонент). Такое пространство является одним из главных средств воспитания духовных ценностей обучающихся.

Основными принципами организации духовной среды лицея выступили: аппеляция к личности; использование разных форм активного и сознательного приобщения обучающихся к процессу духовного становлення; настойчивая работа по созданию личного духовного фонда; самообучение, самовоспитание, самопознание личности; возможность определения критериев, которые помогут осуществить качественный мониторинг воспитательного процесса.

Опираясь на многовековой опыт русского мира, мы выделили несколько обязательных элементов духовной среды: национальная традиция: изучение национальной культуры, как общей государствоформирующей культуры, русского языка, уклада жизни, усвоение духовно-материального наследия; региональная традиция: освоение главных принципов педагогики донского казачества; народная традиция: изучение родного языка, правовых и этнических норм, знание уклада жизни народа, его ценностей; традиции международного сообщества: изучение иностранных языков, этикета и знаний, необходимых для вхождения в мировое сообщество.

Стратегическая задача такой среды: гераклитовый человек – духовный, здоровый, образованный, воспитанный, интеллектуально развитый выпускник лицея. Системосозидающим компонентом целостности такой среды выступает личность обучающегося, которая находится в процессе постоянного творческого самопроектирования и саморазвития.

Изучение обучающегося совершается, прежде всего, в совместной деятельности с ним, в процессе взаимодействия через восприятие его активного выражения своих отношений к миру в ходе деятельности. Поэтому неоспоримо преимущество педагогического наблюдения, совершаемого классным руководителем, вооруженного методикой прослеживания и фиксирования воспитанности детей,

которыми являются две программы: «Дневник классного руководителя» и «Я вольный человек: проектирую, создаю личный духовный проект».

Совместно с психологами и коллегами учителями наблюдение направлено на оказание педагогической поддержки детей, в условиях повседневного и свободного выбора их поведения. Здесь важно лишь оговорить следующее: наблюдение направляется на объект «отношение» – именно оно подвергается педагогической оценке. Педагогические оценки должны быть максимально взвешены, осторожны и никогда не окончательны, т.е. мы «ребенка сегодняшнего» сравниваем с «ребенком вчерашним» и постоянно сохраняем ему шанс для внутренних изменений [9, с. 173–174]. Мы должны, наконец, увидеть в человеке не средство, а цель развития общества, его смысл и результат.

Таким образом, нами впервые на основе культурологического и аксиологического подходов разработаны требования к созданию: модели духовного воспитания гераклитового человека в условиях современной школы; системы отношений, которые определяют взаимодействие субъекта деятельности и общества в социально-духовной сфере.

Определены теоретические основы духовного воспитания лицеистов; усовершенствована сущность понятий: «духовные ценности лицейской общины», «духовное среда лицея»; дальнейшее развитие получили содержание и структура учебно-воспитательного процесса в лицее.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов проблемы модернизации современной школы. Перспективы дальнейшей работы мы связываем с обобщением и систематизацией опыта использования разработанной модели системы духовного воспитания обучающихся, определением духовных основ субъект-субъектных взаимосвязей в триадах: государство – школа – семья; учитель – обучающийся – родители.

Библиографический список

1. *Барлыбаев Х.А.* Путь человечества: самоуничтожение или устойчивое развитие. – М.: Изд-во Комиссии Государственной Думы по устойчивому развитию, 2001. – 143 с.

2. *Каташов А. И.* Обогащаем образовательную среду. – Луганск: Янтарь, 2014. – 210 с.

3. *Мадиев Х.Р.* Педагогика созидания и новый человек XXI века. – Астана: Фолиант, 2011. – 128 с.

4. *Маркузе Г.* Одномерный человек. – М.: ООО Изд-во АСТ: ЗАО НПП Ермак, 2003. – 331 с.

5. *Маслоу А.* Самоактуализация личности и образование. – Киев – Донецк, 1994. – 52 с.

6. *Печчеи А.* Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.

7. *Сахаров А.Д.* Мир через полвека // Вопросы философии. – 1989. – № 1. – С. 27–36.

8. *Субетто А.И.* Ноосферизм. Введение в ноосферизм: в 3 т. – СПб.: ПАНИ, 2001. – Т. 1. – 537 с.

9. *Щуркова Н.Е.* Прикладная педагогика воспитания. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.

10. *Щуркова Н.Е., Мухин М.И., Желаннова А.В.* Новое воспитание в новой школе. – М.: АРКТИ, 2012. – 264 с.

УДК 373.3

Смолонский Сергей Игоревич
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
jiwpansbeypasa@mail.ru

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье раскрывается ценностное отношение к социальной действительности как педагогическая проблема. Представляются точки зрения различных исследователей, занимавшихся данной тематикой, рассматривается взаимосвязь понятий «ценностное отношение» и нравственность, а также результаты практического исследования.

Ключевые слова: *краеведение, младшие школьники, начальная школа, нравственность, патриотическое воспитание, система воспитания, ценностное отношение.*

Знаменитые «педагоги-классики» (Я.А. Коменский, Я. Корчак, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, В.Н. Сорока-Росинский, С.Т. Шацкий) отводили огромное значение педагогическим традициям народа и его воспитательного опыта, которые являются основным исходным материалом для таких понятий как «ценности» и «ценностное отношение», применимо к педагогической науке. Одной из распространенных точек зрения являлось мнение о тесной взаимосвязи, народной педагогики и ценностного воспитания.

Я.А. Коменский вел свою просветительскую деятельность в эпоху зарождения и начала становления европейских наций. Исходя из культурной, этнической самоидентификации его работы носили народно-педагогический, национально-педагогический характер, в которых отражались отличительные черты национальностей, проживавших на определенной территории, что помогало выстраивать дружественные отношения в полиэтнической среде [1, с. 9].

И.Г. Песталоцци в таких произведениях, как «Как Гертруда учит своих детей», «Книга для матерей», «Лингард и Гертруда», ссылается на педагогические традиции и ценности общества: отчий дом он называет школой нравов, делая закономерный вывод, что средства воспитания народной школы следует искать, прежде всего, в специфике жизни народа [1, с. 10].

Современные условия предполагают активацию ценностного воспитания в рамках системы образования, причем с одного из самых ранних ее этапов: начальной школы, с учетом взаимодействия школы и родителей. Так, в ст. 18 Федерального закона РФ «Об образовании» говорится: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте» [4].

Ценностное воспитание сегодня непосредственно связано с таким понятием, как патриотическое воспитание, что выражается в привитии чувства сильной эмоциональной привязанности к родному краю, а также знакомстве с региональными и национальными особенностями. В ходе реализации данного процесса происходит развитие нравственного и эстетического мировоззрения, в том числе интеллектуального потенциала, а также способности к активной творческой деятельности. Таким образом, подбор и систематизация компетенций, необходимых для развития ценностного отношения должны соответствовать, во-первых, задачам современной системы воспитания, а во-вторых, стимулировать познавательную деятельность ребенка.

Одним из базовых понятий в воспитании ценностного отношения к родному краю является «этнос». А.В. Мудрик определяет его – как «исторически сложившуюся устойчивую общность людей, обладающих общими языком и менталитетом, стабильными особенностями культуры, а также осознанием своего единства и отличия от других общностей» [6, с. 80].

В то же время, все составляющие данного понятия обладают как собственной ценностью, так и взаимозависимы, а следовательно, они являются элементами, от которых зависит успешность развития ценностного отношения к родному краю, национальным и региональным традициям.

«Регион», по определению А.В. Мудрика, – часть государства, которая характеризуется наличием относительно целостной социально-экономической системы, своеобразной истории, культуры, уникальностью социального устройства, и в ряде случаев исключительной экономической, политической и духовной сферами [6, с. 102].

При этом, если понимать ценностное воспитание в более широком смысле, то перед нами возникает проблема развития ценностного отношения к общественным нормам, традициям и обычаям на уровне государства. В роли данного института выступает политолого-юридическое явление, которое представляет составную часть политической сферы общества, имеющую в распоряжении властные полномочия.

Государство – это, прежде всего, система связанных между собой учреждений и организаций (управленческий, законодательный и судебный аппараты), осуществляющих регламентирование деятельности всей общественной структуры [6, с. 94].

При этом, понятие «ценностное отношение» тесно связано с термином «нравственность», ко-

© Смолонский С.И., 2015

торое определяется как внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами; «патриотизм» – как преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу [7, с. 183].

Учитывая указанную выше взаимосвязь «ценностного отношения» и нравственности, а также свойства и характеристики последнего термина, следует упомянуть его обусловленность описанными нами региональными и национальными особенностями, что приводит нас к важности изучения краеведения младшими школьниками.

В толковом словаре русского языка понятие «краеведение» рассматривается как изучение определенных местностей страны с точки зрения их географических, культурно-исторических, экономических, этнографических особенностей [7, с. 302].

В рамках нашего исследования, мы рассматривали влияние материала, с которым знакомились младшие школьники в рамках краеведения, внеучебной деятельности, а также семейного воспитания с применением национально-регионального компонента.

Полученные результаты продемонстрировали, что большая часть родителей детей экспериментальной группы, считают формирование патриотических чувств важным аспектом воспитательного процесса собственных детей. Также отмечается актуальность таких элементов, как воспитание любви и привязанности к семье, своему дому, городу, стране; традициям, культуре своего и одновременным принятием и уважением к традициям и культуре других народов; трепетного и бережного отношения к природе. 67% опрошенных считают, что патриотическое воспитание детей и привитие ценностей своего народа следует начинать исключительно в начальной школе. Из общего числа анкетируемых – 27% отмечают, что в данном вопросе стоит учитывать индивидуальные возможности каждого ребенка. Опрос родителей младших школьников контрольной группы показал, что актуальной проблему воспитания патриотических чувств у детей считают 65%, мотивируя это тем, что любовь и бережное отношение к своей родине, знание ее истории являются неотъемлемым элементом воспитания.

Анкетирование выявило, что родители детей контрольной группы (48%) развивают у детей представления о своей стране и отношение к ней при помощи бесед, чтения рассказов и стихов о народах, природе и культуре родной страны, посещения музеев, участия в культурной жизни города, что не показало существенных отличий в средствах привития патриотических ценностей со стороны родителей экспериментальной группы (45%). Выявлено, что 10% опрошенных обеих групп уделяют значительное внимание туристической составляющей, как элементу ценностного воспитания своих детей. В ходе поездок они посещают культурно-исторические памятники, музеи, сопровождая рассказами и пояснениями, что оказывает положительный эффект в виде открытия для ребенка многообразия традиций своей родины, а также своего региона. В то же время, 35% родителей экспериментальной и 32% контрольной групп затруднились с выбором позиции по поводу привития ценностного отношения к родине и родному краю, а также формами и методами развития патриотических чувств как компонента ценностного воспитания.

Однако значение истории в воспитании подрастающего поколения отметили 100% опрошенных родителей, что позволяет сделать вывод о том, что они понимают цель таких ценностей как патриотизм, любовь к родине и ее культуре, но в то же время существенное количество из них испытывает трудности в трансляции данной модели воспитания применимо к своим детям.

Подавляющее большинство родителей обеих групп указали, что любимыми местами в родном городе для семейного времяпрепровождения являются парки и набережная города, в виду того, что последняя отличается живописностью и широтой пространства. В то же время, только 8% опрошенных отметило, что регулярно посещают музеи и театры. Большинство указало, что данным видом культурного отдыха имели возможность заниматься только в рамках школьных экскурсий.

Вопрос, касающийся оценкой родителями знаний своих детей о родном городе показал средний показатель в обеих группах: 45% в контрольной и 40% в экспериментальной, что однако расходится с объективным анализом результатов знаний детей: 28%: контрольная, 25% экспериментальная группы. 35% родителей контрольной и 31% экспериментальной групп затруднились с ответом на поставленный вопрос.

Основную роль в воспитании ценностного отношения к родине и родному краю большинство родителей отводит педагогам (74%), что значительно превышает аналогичные показатели в отношении роли семьи (52%). При этом, наиболее известными формами работы с детьми в данном направлении были выбраны экскурсии и массовые походы, изучение истории.

Таким образом, ценностное отношение к социальной действительности как педагогическая проблема тесно взаимосвязано с такими понятиями как нравственность, патриотизм, воспитание любви к родному краю, его особенностям, национальным традициям, что в практическом применении возможно в рамках ознакомления с краеведческим материалом и заинтересованностью родителей ребенка.

Библиографический список

1. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика. – М.: Академия, 1999. – 168 с.

2. *Груба Г.В.*, *Помелова И.К.* Ребенок познает мир. – Н. Новгород, 2003. – 160 с.

3. *Жуковская Р.И., Виноградова Н.Ф., Козлова С.А.* Родной край. – М.: Просвещение, 1990. – 238 с.

4. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании» с изм. от 12.11.2012 № 185-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru.

5. *Марчук Е.Г.* Педагогические условия формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4. – С. 175–177.

6. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 568 с.

7. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

8. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа / сост. О.Л. Князева, М.Д. Маханева. – СПб.: Акцент 1997. – 158 с.

УДК 378.09

Грушецкая Ирина Николаевна
кандидат педагогических наук
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
i.gru@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В статье проанализированы условия работы по развитию творческих способностей студентов, описана роль субъектов, влияющих на данный процесс, обозначены этапы и особенности социально-педагогической деятельности по развитию творческих способностей у студенческой молодежи в колледже.

Ключевые слова: *творческие способности, студент, профессиональная образовательная организация.*

Формирование творческой личности и ее способностей — одна из важных задач педагогической теории и практики, решаемых на современном этапе образовательными организациями, в том числе и профессиональными.

Содержание понятия «творчество» чаще всего связывается с понятием творческих способностей и рассматривается как личностная характеристика человека. Нам близка точка зрения Л.В. Мардахаева, что творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью [2]. Говоря о творческих способностях А.В. Петровский отмечает, что это индивидуальные особенности человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода [3]. Д.Б. Богоявленская считает, что творческие способности проявляются в умении продолжать мыслительную деятельность за пределами требуемого, за пределами решения задачи, которая ставится перед человеком [1].

Отличительные для конца XX – начала XXI века изменения в характере образования – в его направленности, целях, содержании – все более ориентируют его на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность обучаемых, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов. Образование должно обеспечивать преемственность профессиональных приемов, моделей, алгоритмов. Важнейшая функция образования – развитие личности обучающегося, его творческого потенциала и профессиональных способностей. Современная педагогика признает различные пути обучения, но достижение целей возможно через инновационную деятельность педагога и учащегося, не прописанную в стандарте, но просвечивающую сквозь призму компетенций.

Стоит отметить, что проблема целенаправленной подготовки к творческой деятельности обучающихся сложна. Это обусловлено тем, что творческая деятельность связана со многими сторонами учебного процесса, выступая одновременно как цель – в плане формирования личности, и как результат, обусловленный определенным способом организации учебной деятельности учащихся, а также как средство повышения эффективности процесса обучения.

Наше исследование проходило на базе Костромского автодорожного колледжа. В исследовании приняли участие 40 студентов 1 и 4 курсов. В качестве диагностического инструментария использовались опросник креативности Джонсона, опросник творческого потенциала студентов.

В рамках изучения творческого потенциала студентов было выявлено, что студенты колледжа в основном имеют средний уровень развития творческого потенциала. При сравнивании результатов исследования студентов 1 и 4 курсов выявлено, что в процессе обучения в колледже увеличивается процент студентов, обладающих творческими способностями (от 25% до 67% соответственно). Студенты к 4 курсу становятся более инициативными в творческом выборе, в основном применяя на себя

© Грушецкая И.Н., 2015

роль не только участника, но и организатора творческих программ, реализующихся как в самом колледже, так и мероприятиях городского, областного уровня, проходящих при поддержке Департамента образования и науки Костромской области.

Развитие творческих способностей обучающихся предполагает рад этапов:

Диагностический – диагностика развития творческих способностей студентов-первокурсников (анкетирование, изучение портфолио, творческих работ, профессиональные пробы).

Основной – реализация программы воспитательной работы колледжа, включение в деятельность творческих коллективов, студенческих объединений колледжа.

Заключительный – выявление уровня сформированности творческих способностей, поддержка в профессиональном трудоустройстве.

Развитие творческих способностей студентов осуществляется при работе ряда специалистов, среди которых:

– педагог-психолог (выявление творческих способностей);

– преподаватели специальных дисциплин (формируют творческие умения студентов, в основном, через организацию технического и социального творчества);

– педагог-организатор, педагоги дополнительного образования (организация программ и мероприятий внутри колледжа в рамках реализации воспитательной работы колледжа, включения в деятельность творческих коллективов);

– социальный педагог (курирует индивидуальный маршрут студентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в том числе студентов группы риска).

Среди основных задач специалистов, работающих с обучающимися по развитию творческих способностей, можем выделить такие:

– обеспечение ориентации учащихся на активизацию творческой деятельности;

– использование при подготовке к активной творческой деятельности интеграции основ учебных дисциплин (гуманитарного и производственно-технического цикла) и внеучебной работы (предметные кружки, объединения по интересам в рамках реализации программы воспитательной работы колледжа);

– использование в учебном процессе и внеучебной работе инновационных методов (средства, организационные формы и педагогические технологии), обеспечивающих развитие творческой активности обучающихся;

– содействие эмоциональному восприятию творческой деятельности посредством диалогического общения педагогов и учащихся, учитывающих психологические особенности подросткового возраста.

Кроме того, развитие творческих способностей обучающихся может реализовываться за счет внедрения в учебный процесс современных технологий профессионального обучения (педагогические, компьютерные технологии), создание дифференцированного, личностно-ориентированного процесса профессионального обучения и воспитания (это и система индивидуальной работы учащихся, обучение учащихся специальным дисциплинам по авторским программам, возможность участия в научно-исследовательской работе каждого студента).

По итогам проведенной работы, нами выявлены ряд условий, способствующих развитию творческих способностей студентов колледжа:

– учет индивидуальных и возрастных особенностей развития личности студента;

– приобщение студентов к художественно-творческой деятельности;

– разработка практических ситуаций творческого характера;

– организация самостоятельной творческой работы студентов.

Сопровождение студентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, осуществляет социальный педагог, который участвуя в развитии творческих способностей, осуществляет взаимодействие:

– с психологом (оказывает консультативную помощь студентам, сохраняя их психическое, соматическое и социальное благополучие);

– преподавателями специальных дисциплин (обучение дисциплин по профилю специальности);

– родителями (участвуют в проведении родительских собраний, классных часов, встреч и т.д. для сотрудничества и объединения усилий в целях развития творческой деятельности обучающихся);

– органами студенческого самоуправления (Студенческий Совет колледжа).

В рамках проведенной работы нами были выявлены следующие особенности социально-педагогической деятельности по развитию творческих способностей у студенческой молодежи в колледже:

– диагностика интересов студенческой молодёжи для дальнейшего их участия в творческой жизни колледжа;

– оказание социально-педагогической поддержки в творческом самоопределении студентов;

– включение студентов в реализацию воспитательной программы колледжа;

– стимулирование творческой активности студенческой молодёжи через участие в проектах, программах, выездах, выставках, встречах, конкурсах.

Библиографический список

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

2. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика. – М.: Гардарики, 2006. – 269 с.

3. Современный словарь по психологии / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – СПб.: Питер, 2007. – 160 с.

УДК 378.018

Петрова Мария Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
m-petrova@ksu.edu.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕАУДИТОРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье раскрывается специфика внеаудиторной деятельности в вузе, описаны основные идеи и опыт организации внеаудиторной работы в Институте педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова. Приведены примеры конкретных форм внеучебной деятельности студентов, показаны пути включения обучающихся в разные направления общественно-полезных и личностно-привлекательных занятий.

Ключевые слова: *студент, внеаудиторная деятельность, воспитание, программа воспитательной работы.*

Процесс образования в вузе направлен на формирование профессиональных компетенций и качеств личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, формирование личности, интегрированной в современное общество и нацеленной на совершенствование этого общества. Одним из способов организации эффективного обучения, интенсификации образовательного процесса в высшей школе является создание единой системы аудиторной и внеаудиторной работы со студентами.

Неотъемлемым компонентом системы профессионального образования, позволяющим сформировать компетентного специалиста, является внеаудиторная деятельность студентов. При эффективной организации профессионально ориентированная внеаудиторная деятельность может обеспечить получение теоретических знаний, освоение практических навыков и формирование общекультурных и профессиональных компетенций.

Внеаудиторная деятельность понимается нами как целенаправленная организация свободного от учебных занятий времени обучающихся, ориентированная на развитие креативности, ответственности, инициативности, мобильности студентов и способствующая формированию основ индивидуального стиля будущей профессиональной деятельности, приобретению специальных знаний, навыков и умений.

Можно выделить значимые характеристики внеаудиторной деятельности в высшей школе. Во-первых, существует разница в содержании и назначении аудиторной и внеаудиторной работы со студентами. Регламентированность, нормативность свойственна учебной деятельности, внеаудиторная же характеризуется ненормативностью, динамичностью, разнообразием форм и методов реализации. Во-вторых, внеаудиторная деятельность имеет отношение к сфере свободного времени, так как осуществляется вне рамок учебных занятий, за пределами аудиторий. В-третьих, от содержания внеаудиторной деятельности напрямую зависит формирование и развитие образовательной и социально-культурной среды вуза, т.к. внеаудиторная работа напрямую связана с целями и задачами обучения и воспитания студентов.

Внеаудиторная деятельность КГУ им. Н.А. Некрасова является неотъемлемой частью процесса профессионального воспитания студентов и реализуется по следующим направлениям: освоение студентами общечеловеческих ценностей, гуманистических ориентаций, формирование ценностного отношения к явлениям действительности; формирование мировоззрения и миропонимания, соответствующего реалиям сегодняшнего дня и современным достижениям науки; организацию самопознания и самореализации студентов; формирование патриотизма, гражданской позиции, толерантности, коммуникативной и правовой культуры, поведения, адекватного нравственно-этическим принципам и социальным нормам; формирование опыта участия в социально-значимой деятельности; формирование профессионально-значимых качеств личности, формирование здорового образа жизни; развитие творческого мышления, усиление мотивации к участию в научно-исследовательской деятельности. Представленные направления являются взаимодополняющими и реализуются комплексно.

Интересен опыт организации внеаудиторной деятельности в Институте педагогики и психологии КГУ им. Н.А. Некрасова, ориентированной на развитие личностных творческих потенциалов, активизацию способностей студентов к созиданию в различных областях социальной действительности. В основе внеаудиторной деятельности лежит комплексная программа воспитательной работы со студентами «Палитра Фестивалей», задачами которой являются: организация различных направлений внеаудиторной деятельности студентов; создание условий для работы творческих объединений студенческой молодежи; обеспечение возможностей самореализации и творчества студентов.

В течение всего учебного года студенты и преподаватели являются активными участниками и организаторами фестивалей.

Фестиваль профессионалов, к задачам которого относится презентация студентами направлений и профилей подготовки и своей будущей профессии; ресурсов Института, обеспечивающих профессиональное становление бакалавров, магистров. Академические группы готовят творческие площадки-демонстрации кафедр и профессиональ-

© Петрова М.С., 2015

ных технологий, буклеты и газеты о своей будущей профессии, участвуют в профильной олимпиаде.

Фестиваль лета организуется с целью популяризации деятельности педагогических отрядов загородных детских оздоровительных центров. Основными участниками этого фестиваля являются студенты – члены педагогических коллективов лагерей Костромской, Ярославской и Московской областей. В рамках фестиваля проводятся семинары-практикумы и мастер-классы по вопросам деятельности педагога-организатора, круглый стол по обмену опытом организации профильных смен, вечер песни, гала-концерт.

Фестиваль творчества способствует развитию творческого потенциала студентов, формированию представлений о значимости творчества для профессионального становления и будущей профессиональной деятельности. В рамках фестиваля организуются следующие формы: конкурс песни и танца, выставка творческих работ, театральная мастерская.

Фестиваль социальных акций решает задачу включения студентов в социально-значимую деятельность, формирование опыта организаторской и социально-проектной деятельности. В ходе этого фестиваля студенты каждого направления подготовки организуют различные социально значимые акции совместно с учреждениями образования, здравоохранения, социальной защиты населения.

Фестиваль спорта ориентирован на привлечение студенческой молодежи к массовым спортивным соревнованиям и формирование здорового образа жизни. Соревнования проходят в таких видах спорта как теннис, бильярд, волейбол, мини-футбол, волейбол, силовая гимнастика. Кроме того студентами готовятся социальные плакаты «Здоровье – это здорово!»

Фестиваль студенческая весна предполагает творческий отчет о результатах социального и художественного творчества студентов. В рамках фестиваля студенты и преподаватели готовят театральные постановки, концерты, капустники, организуют мастер-классы.

Фестиваль науки организуется с целью формирования представлений о научно-исследовательской деятельности как средства профессионального становления. В рамках фестиваля подводятся итоги исследовательской деятельности студентов, аспирантов, молодых ученых.

Субъектами целеполагания, планирования и организации событий в рамках программы являются студенческий актив, социально-педагогическая служба, кафедры Института.

Внеаудиторная деятельность ИПП реализуется посредством:

– активизации деятельности органа студенческого самоуправления – Координационного, что предполагает активное участие студентов в подготовке, принятии и реализации управленческих решений, касающихся жизнедеятельности учебного заведения, защите прав и интересов обучающихся, включение студентов в различные виды социально значимой деятельности;

– организации культурно-массовой, творческой, спортивно-оздоровительной деятельности в рамках программы воспитательной работы;

– организации профориентационной работы, что включает в себя проведение профильных олимпиад, содействие в трудоустройстве выпускников и организации временной занятости студенческой молодежи;

– развитие института кураторства (из числа преподавателей выпускающих кафедр и студентов-старшекурсников) для помощи студентам в процессе социальной адаптации в вузе, а также обеспечения реализации личностных потенциалов студента, его самовыражения и самоутверждения;

– организации взаимодействия и сотрудничества с «внешней средой» – учреждениями образования, здравоохранения, социальной защиты населения, молодежной сферы, общественными объединениями и организациями – с целью привлечения дополнительных ресурсов, организации профессионально-ориентированной деятельности студентов на предприятиях и др.

Участвуя во внеаудиторной деятельности, студенты могут самореализовать себя, развить свой социальный опыт и приобрести новый. Кроме того, благодаря органам студенческого самоуправления студенты имеют реальную возможность влиять на различные процессы, происходящие в образовательной организации и затрагивающие их интересы, выстроить эффективное взаимодействие с администрацией вуза.

К особенностям организации внеаудиторной деятельности в высшей школе можно отнести следующие. Во-первых, организация профессионального воспитания на основе компетентностного подхода. Программы внеаудиторной работы предполагают формирование и закрепление общекультурных и профессиональных компетенций. Во-вторых, наличие осознанного выбора, добровольности при участии во внеаудиторной деятельности в отличие от школы. В-третьих, изменение позиции студента в рамках внеаудиторной деятельности: зритель – участник – организатор – руководитель – автор собственного проекта и т.п. В-четвертых, взаимосвязь с учебной и производственной практиками студентов в связи с тесным сотрудничеством с внешней средой (базами практик, потенциальными работодателями).

Библиографический список

1. *Козырева Т.В.* Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2006.

2. *Тимонин А.И.* Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: Дис. … д-ра пед. наук. – Кострома, 2008.

УДК 377.018

Грушецкая Ирина Николаевна
кандидат педагогических наук
Баранова Светлана Константиновна
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
i.gru@mail.ru, Svetysik-sunny@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Начальный период обучения студентов в профессиональной образовательной организации требует от обучающихся ряда усилий и готовности к получению профессии. В зависимости от того, насколько адаптирован студент, зависит его дальнейшее обучение, успеваемость, успешность. В статье проанализированы результаты применения диагностических методик социальной адаптации, выявлены особенности их социальной адаптации.

Ключевые слова: *социальная адаптация, студент, профессиональная образовательная организация.*

Современное развитие нашей страны характеризуется различными видами модернизаций социально-экономического, ценностного, культурного и психолого-педагогического характера. Данные обстоятельства актуализируют потребность в адаптации к новым ценностным ориентациям и условиям жизни у населения.

Кроме того, на сегодняшний день система профессионального образования находится в стадии реформирования и модернизации. Вследствие данных обстоятельств, характеризуемых изменениями образовательных программ и стандартов, проблемой разрыва в содержании, формах и методах, применяемых на разных этапах обучения, наибольшую актуальность приобретает проблема социальной адаптации студентов в профессиональных образовательных организациях. В настоящее время система среднего профессионального образования характеризуется отсутствием комплексной системы сопровождения социальной адаптации студентов.

По мнению Л.В. Мардахаева, социальную адаптацию следует рассматривать как активное приспособление человека к условиям социальной среды, благодаря которому создаются наиболее благоприятные условия для самопроявления и естественного усвоения, принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в обществе [3].

Я.В. Бочарникова рассматривает успешную социальную адаптацию студентов как их включенность в новую социальную среду, в учебно-познавательный процесс, в новую систему отношений [1].

В процессе социальной адаптации студентов к условиям профессиональных образовательных организаций существует ряд трудностей.

А.В. Бучкин отмечает, что процесс социальной адаптации в учреждениях профессионального образования затрудняет: понижение интеллектуального уровня учащейся молодежи, развитие страха у учащихся перед будущим, связанного во многом с низким уровнем знаний; низкая степень сознательности и дисциплинированности по отношению к учебной деятельности, нежелание и неумение учиться, случайный выбор профессии, предопределенность выбора, выбор профессии, не пользующейся спросом; высокий уровень тревожности, обусловленный многочисленными личными проблемами, ведущий к нервным перенапряжениям; проблемы взаимоотношения с педагогами, классным руководителем и мастером производственного обучения, студентами, нежелание считаться с коллективными интересами, уважать нормы коллективной жизни; асоциальное поведение (употребление алкоголя, нецензурная брань, правонарушения, преступления) и ряд других [2].

Наша деятельность по организации социальной адаптации студента включала в себя несколько этапов.

Этап диагностики, основной целью которого является изучение особенностей социальной адаптации студентов. На данном этапе могут быть использованы включенное наблюдение, анализ социально-педагогической документации, тестовые методики (например, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова; психодиагностический опросник «Методика исследования адаптивности студентов» Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой).

В рамках второго этапа - *адаптации студентов к учебной деятельности,* осуществляется реализация курса подготовки студентов к профессиональной деятельности «Учись учиться», согласно учебно-методическому пособию, разработанному Л.А. Байковой, а также создание памяток из серии «Помощь первокурснику».

Третьим этапом является этап *адаптации студентов к учебной группе.* На нем осуществляется реализация социально-педагогического комплекса тренинговых занятий «Адаптивность или личностный рост студентов первого курса» совместно с психологами профессиональной организации.

4 этап – *адаптированность,* включает в себя организацию вторичной диагностики студентов, а также организацию рефлексии и анализ эффективности социально-педагогической деятельности в рамках данной проблемы.

Данные этапы социальной адаптации студентов были апробированы на базе двух профессиональных образовательных организаций Костромской области: ОГБОУ СПО «Костромской областной

© Грушецкая И.Н., Баранова С.К., 2015

колледж культуры» и ОГБПОУ «Костромской автодорожный колледж». В исследовании принимали участие студенты 1 курса в общем количестве 40 человек в возрасте 15–17 лет, обучающиеся на таких специальностях как «Актерское искусство» и «Машинист дорожных и строительных машин». Выбор участников эксперимента обусловлен тем, что именно данные профессии требуют от студента наиболее высокой степени социальной адаптации.

В ходе первичной диагностики метод наблюдения за студентами на учебных занятиях позволил выявить недостаточный интерес к процессу обучения в колледжах. Анализ социально-педагогических паспортов учебных групп студентов выявил наличие студентов, относящихся к «группе риска» по социально-демографическому, социально-экономическому, социально-педагогическому и социально-психологическому критериям. Наличие данных факторов риска осложняет процесс социальной адаптации студентов.

Проанализировав результаты первичной диагностики студентов посредством многоуровневого личностного опросника «Адаптивность» А.Г. Маклакова следует отметить более высокий личностный адаптационный потенциал у студентов колледжа культуры в сравнении со студентами автодорожного колледжа, более высокий уровень развития коммуникативных способностей и моральной нормативности. Показатели нервно-психической устойчивости у студентов автодорожного колледжа выше, чем у студентов колледжа культуры.

Результаты диагностики при помощи методики Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой позволяют отметить низкий уровень адаптации преобладающего числа студентов обеих профессиональных образовательных организаций к учебной деятельности. Уровень адаптации к учебной группе у студентов колледжа культуры выше, чем у студентов автодорожного колледжа вдвое, что связано с характером учебной и внеучебной деятельности профессиональных образовательных организаций. Студенты колледжа культуры специальности «Актерское искусство» имеют больше возможности для общения друг с другом, так как характер их учебной деятельности носит творческий характер.

По окончании реализации 2 и 3 этапа нами были получены следующие результаты вторичной диагностики. Применяя многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова можно отметить повышение личностного адаптационного потенциала, коммуникативных способностей, нервно-психической устойчивости и моральной нормативности у студентов обоих профессиональных образовательных организаций. Показатели нервно-психической устойчивости у студентов автодорожного колледжа остаются выше, чем у студентов колледжа культуры. Так же, как и при первичной диагностике отмечается более высокий личностный адаптационный потенциал у студентов колледжа культуры в сравнении со студентами автодорожного колледжа, а также более высокий уровень развития коммуникативных способностей и моральной нормативности.

Результаты вторичной диагностики студентов посредством методики исследования адаптивности студентов Т.Д. Дубовицкой, А.В. Крыловой свидетельствуют о незначительном повышении адаптации студентов к учебной деятельности и к учебной группе. К тому же, показатели степени адаптации к учебной группе у студентов колледжа культуры остаются выше, чем у студентов автодорожного колледжа. Показатели по шкале «адаптация к учебной деятельности» у студентов обеих профессиональных образовательных организаций равные.

Проанализировав результаты исследования, нами были выявлены следующие особенности социальной адаптации студентов:

– социальная адаптация студентов профессиональных образовательных организаций зависит от возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся;

– на осуществление процесса социальной адаптации студентов влияет профиль учреждения, в котором они обучаются: так, среда гуманитарных и творческих образовательных учреждений является наиболее приспособленной для эффективной адаптации студентов к учебной группе, вследствие большого количества внеаудиторных занятий, среда технических профессиональных образовательных организаций, напротив, более эффективна в процессе адаптации студентов к учебной и производственной деятельности;

– студенты 1 курса профессиональных образовательных организаций имеют низкую степень адаптации к учебной деятельности вследствие большого разрыва между содержанием, формами и методами школьного и профессионального образования;

– в основном, студенты гуманитарного профиля являются более адаптированными к учебной группе и имеют более высокий уровень развития коммуникативных навыков по сравнению со студентами технического профиля;

– эффективность социальной адаптации студентов зависит от их мотивации к учебной и профессиональной деятельности и от степени их готовности к обучению.

По результатам практической работы, нами были сформулированы методические рекомендации по развитию социальной адаптации у студентов профессиональных образовательных организаций гуманитарного и технического профиля, которые могут быть применены в социально-педагогической практике.

Библиографический список

1. *Бочарникова Я.В.* Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://festival.1september.ru.

2. *Бучкин А.В.* Критерии социально-педагогической адаптации студентов среднего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. – С. 42–48.

3. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика. – М.: Гардарики, 2006. – 269 с.

4. *Цегельная Н.В.* Социально-педагогические условия развития профессиональной адаптации студентов среднего профессионального образования: Автореф. дисс. … канд. пед. наук. – М., 2008. – 23 с.

УДК 374

Петрова Мария Сергеевна
кандидат педагогических наук, доцент
Сомкина Мария Александровна
кандидат педагогических наук
Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова
m-petrova@ksu.edu.ru, shynya2012@mail.ru

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ОРГАНИЗАТОРОВ ПРОФИЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК ДЛЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

В статье раскрываются основные идеи, механизмы и формы подготовки студентов к деятельности педагога-организатора профильных площадок для детей и молодежи. Показано, что подготовка стажеров, инструкторов, методистов, руководителей призвана стимулировать продвижение педагога к осознанию собственной педагогической позиции, а также оформлению его педагогического мастерства. Описан опыт организации образовательной площадки подготовки студентов и формирования педагогических отрядов «Школа профессионального вожатого», которая представляет собой творческое объединение студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей Института педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова.

Ключевые слова: *педагог-организатор, профильная площадка, система подготовки, педагогический коллектив.*

В последние годы особо актуальным становится вопрос становления молодого человека компетентного, ответственного, готового к профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, обладающего мировоззрением, соответствующим реалиям сегодняшнего дня и современным достижениям науки, с высокой гражданской позицией и правовой культурой. Формирование социального опыта молодого человека происходит посредством реализации образовательных и воспитательных программ не только на базе образовательных учреждений, но и профильных площадках различной направленности. Все большую популярность среди детей и молодежи приобретают профильные смены в загородных лагерях, которые дают возможность заняться творческой деятельностью, приобрести личностный опыт, разнообразить досуг.

В настоящей статье речь пойдет о системе подготовки студентов для работы на профильных площадках в качестве педагогов-организаторов.

Профильная площадка является одной из форм образовательной и оздоровительной деятельности с творчески одарёнными, социально активными детьми и молодежью в каникулярный период. Данные площадки в зависимости от направленности организуются на базе образовательных организаций, пансионатов, загородных учреждений отдыха и оздоровления детей и молодежи, досуговых учреждений, учреждений культуры и спорта.

Ключевыми целями проведения профильных смен являются создание условий для самоопределения личности молодого человека по отношению к социальной деятельности, развития молодежных инициатив; организация жизнедеятельности, обеспечивающей сознательное выявление и утверждение собственной позиции молодого человека; организации жизнедеятельности, стимулирующей социальную активность и обеспечивающей раскрытие и развитие личностных потенциалов молодежи.

Организация и проведение детских и молодежных профильных смен, лагерей, форумов решает следующие задачи:

– подготовка молодых лидеров к разработке, реализации в муниципальных образованиях, образовательных организациях, детских и молодежных общественных объединениях социальных программ и проектов;

– обмен и обобщение опыта реализации молодежных социальных проектов между отдельными участниками, а также детскими и молодежными объединениями;

– активизация деятельности муниципальных и региональных органов, осуществляющих управление в сфере молодежной политики, образовательных организаций, учреждений системы органов по делам молодежи;

– разработка новых программ, соответствующих интересам и потребностям детей и молодежи;

– патриотическое воспитание молодежи, формирование активной гражданской позиции, ценностного отношения к Родине.

Образовательная программа профильных смен направлена на подготовку участников к разработке

© Петрова М.С., Сомкина М.А., 2015

и реализации социальных проектов, создании условий для появления проектов различного уровня и содержания как результатов коллективной или индивидуальной деятельности молодых людей. Профильная площадка предусматривает практическую отработку знаний, умений и навыков в определенных видах социального, художественного, научного, технического творчества, выполнение коллективных или индивидуальных творческих работ.

В Костромском регионе накоплен богатый опыт организации профильных площадок для детей и молодежи. В каникулярное время реализуют свои программы профильные лагеря и форумы «Комсорг», «Соколенок», «Кентавр», «Мир людей», «Академ-городок», «Патриот» и др.

Подготовка педагогических отрядов является необходимым компонентом эффективной реализации профильных программ. Подготовка стажеров, инструкторов, методистов, руководителей призвана стимулировать продвижение педагога к осознанию собственной педагогической позиции, а также оформлению его педагогического мастерства.

Обычно педагогические отряды состоят из студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей, что позволяет выделить специфические особенности коллектива:

1. Наличие практического опыта работы у педагогов со временными детскими и молодежными объединениями.

2. Большая часть представителей педагогического коллектива в свое время являлась участниками профильных смен.

3. Происходит изменение позиции педагога: стажер – инструктор – методист – руководитель коллектива – автор программы и пр.

4. Наличие специальных знаний у педагогов, полученных в рамках образовательных программ, изучаемых в вузе.

Подготовка педагогов-организаторов профильных площадок является многоаспектной и включает в себя следующие элементы: курс «Школы профессионального вожатого», систематические сборы педагогических коллективов в течение учебного года; участие в реализации комплексной программы воспитательной работы ИПП «Палитра фестивалей», стажировка в загородных детских оздоровительных центрах, педагогическая практика.

В Институте педагогики и психологии Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова создана уникальная образовательная площадка подготовки студентов и формирования педагогических отрядов «Школа профессионального вожатого», которая представляет собой творческое объединение студентов, магистрантов, аспирантов и преподавателей Института педагогики и психологии. Основными задачами курса являются: сформировать представление о системе организации и функционирования загородных детских оздоровительных центров, авторских лагерей; сформировать профессионально-педагогические умения и навыки организации жизнедеятельности детей с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей; освоение методики организации воспитательной работы с детьми; овладение техниками педагогического общения, методами индивидуального педагогического воздействия; стимулирование процесса научно-исследовательской деятельности; развитие педагогического мышления, умения видеть, анализировать педагогические явления; развитие профессиональной направленности студентов: стремление овладеть педагогическими технологиями, нацеленность на достижение профессиональной компетентности.

Систематические сборы коллективов в течение учебного года являются ключевыми в процессе подготовки педагогов-организаторов и включают в себя целеполагание и планирование программ смены. Вместе с тем, осуществляется деятельность по формированию конкретных умений, направленная на получение новых знаний в области педагогической деятельности и научной работы. Организация общения, совместного отдыха позволяют создать позитивные взаимоотношения, образовать эффективное взаимодействие внутри педагогического коллектива. Подготовка педагогических отрядов осуществляется по двум направлениям: подготовка по службам (инструкторская служба, методическая служба, психологическая служба, служба управления и др.) и общая подготовка (содержание смены).

Помимо образовательной и научно-исследовательской работы студенты активно включены в социально-педагогическую деятельность, которая реализуется в рамках комплексной программы воспитательной работы «Палитра Фестивалей». Основным становится участие в Фестивале лета, целью которого является популяризация деятельности педагогических отрядов; творческий отчет педагогических коллективов; предъявление образцов деятельности педагога-организатора; презентация результатов научных исследований. Формы участия: коллективные творческие дела, конкурсные программы; научно-практическая конференция; мастер-классы; практикумы; гала-концерт; презентация (педагогических коллективов, газет, опыта работы); авторские консультации.

В рамках педагогической практики и стажировки в ЗДОЦ происходит опробование и закрепление знаний, умений и навыков осуществления исследовательской и педагогической деятельности. Педагог на этом этапе реализует ряд частных программ: программа работы с временным детским объединением (отрядом); программа реализации педагогической идеи лагеря; программа осуществления научного исследования; программа личностного развития.

Представители педагогических отрядов профильных лагерей принимают активное участие в событиях городского, регионального и всероссийского уровня. Следует отметить участие членов педагогических отрядов в организации научно-практических конференций, презентацию опыта деятельности в рамках визитов представителей органов власти различного уровня (встречи с губернатором области, представителями областной Думы, Правительства РФ). На протяжении нескольких лет ведется активное сотрудничество с педагогическими коллективами ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Шуйского филиала ИГУ, всероссийских детских центров «Смена», «Орленок» и др. Кроме того, студенты презентуют опыт организации профильных смен в рамках всероссийских молодежных форумов «Всероссийский студенческий форум», «Дорогу весне» и т.д.

Результативность системы подготовки педагогов-организаторов профильных площадок можно оценивать на трех разных уровнях: на уровне области – подготовка высококвалифицированных педагогических кадров для работы в загородных детских центрах области и других регионов, расширение методической базы деятельности лагерей, участие в разработке программ летнего отдыха и оздоровления, повышение эффективности организации каникулярного периода; на уровне образовательных организаций – повышение профессиональных знаний, умений и навыков будущих специалистов, расширение партнерских отношений, трудоустройство выпускников; на уровне личности – повышение профессиональных знаний, умений, навыков, компетенций студента, приобретение опыта работы с различными категориями детей и молодежи в условиях лагеря, личностный и профессиональный рост.

Библиографический список

1. *Райкина М.А.* Непрерывная профессиональная практика студентов в вузе как условие формирования социального опыта будущего специалиста // Психолого-педагогическое обеспечение процесса социального становления личности в современном обществе: Сб. науч. тр. студентов и аспирантов института педагогики и психологии. – Кострома, 2010.

2. *Тимонин А.И.* Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления студентов гуманитарных факультетов университета: Дис. … д-ра пед. наук. – Кострома, 2008.

СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 376

Богданова Елена Виталиевна
Луганский университет им. Тараса Шевченко
Bogdanova-elena-70@rambler.ru

ЭТИКА ОБЩЕНИЯ С ЛЮДЬМИ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования, его внедрения в образовательное пространство, становление инклюзивной культуры в контексте этических норм коммуникативного общения с людьми с особыми возможностями здоровья. Также проводится анализ понятий «культура», «инклюзивная культура».

Ключевые слова: *инклюзия, инклюзивная культура, люди с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивная культура, этика, культура.*

Реформа образования рассматривается многими учёными, социологами, политиками как основной инструмент достижения социальной интеграции и сплочённости общества в социальном отношении. В условиях модернизации образования разработка адаптивных стратегий для людей с ограниченными возможностями здоровья является функционально значимым переходом от закрытого обучения и воспитания к открытой форме, при которой появляется возможность социально адаптироваться в обществе людям с особенностями в развитии. Альтернативной формой специальному образованию выступает инклюзия, которая понимается как включение в образовательный процесс каждого ученика [1]. Реализация идей инклюзивного образования требует формирования инклюзивной культуры, неотъемлемой частью которой являются коммуникативные навыки. Развитие коммуникативных навыков в инклюзивной образовательной среде начинается с соблюдения этических норм поведения.

Существенный вклад в разработку теоретических, методологических и концептуальных основ образовательной интеграции внесли исследователи Т. Варенова, Л. Выготский, С. Гайдукевич, В. Гудонис, Т. Зыкова, А. Коноплева, Т. Лещинская, Н. Малофеев, Н. Назарова, Л. Солнцева, Л. Уфимцева, Л. Шипицина, Н. Шматко и др. Инклюзивной культуре посвящены исследования С. Алехиной, К. Медведева, Л. Митиной, О. Опалюк, Н. Семаго, М. Хайруддинова, Т. Чмут и др.

В формате данной статьи мы рассматриваем феномен «инклюзивная культура» в контексте этических норм коммуникативного общения с людьми с особыми возможностями здоровья.

Инклюзия носит социальный характер, и невозможно рассматривать инклюзивную культуру отдельно от культуры личности в целом. Мы понимаем под культурой систему «всевозможных общественных отношений, в которую включен субъект и которая формирует субъекта (сообщает ему знания, навыки, понятия о нормах и ценностях), с другой стороны – выступает ареной его собственной деятельности». Серж Московиси пишет, что культура создается в общении и через его посредство; организующие принципы общения отражают общественные отношения, которые в них содержатся [1].

Понятие «культура» трактуется как: 1) «высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие, умение» [2, с. 313]; 2) «все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также результаты этой деятельности» [3, с. 84]. Профессионально-педагогическая культура, являясь системным образованием, представляет собой «совокупность высокого уровня развития и совершенствования всех компонентов педагогической деятельности, развития и реализации личностных сил педагога, его способностей и возможностей» [4, с. 198]. Инклюзивное образование как педагогический феномен акцентирует внимание на новых знаниях, концепциях, идеях, которые приобретают наибольшую значимость для общества и выступают в качестве новых педагогических ценностей, накладывают отпечаток на способы и приемы педагогической деятельности, собственно механизм овладения и воплощения профессионально-творческой культуры педагога.

Инклюзивная культура рассматривается нами как составляющая профессионально-педагогической культуры, и определяется как интегративное личностное качество, способствующее созданию и освоению ценностей и технологий инклюзивного образования, интегрирующее систему знаний, умений, социально-личностных и профессиональных компетенций, позволяющих педагогу эффективно работать в условиях инклюзивного образования (интегрированного обучения), определять оптимальные условия развития для каждого [6].

Суть инклюзивной культуры – ценностное отношение к людям с ОВЗ. Одним из важнейших плюсов в процессе инклюзивного образования является решение важной проблемы, связанной с воспитанием, как у студентов, так и у преподавателей толерантного отношения к «особым» людям, уважения к ним, внимательного отношения к их проблемам.

Говоря о профессиональной этике специалиста, который взаимодействует с людьми с особыми возможностями здоровья, необходимо обозначить, что в общении и взаимоотношениях с ними специалист (социальный работник, психолог, педагог, библиотекарь и т.д.) является лицом, выполняющим воз-

© Богданова Е.В., 2015

ложенные на него обязанности и представляющим свое учреждение. Инклюзивная культура – это набор наиболее важных принципов, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий, состоит из идей, взглядов, основополагающих ценностей, которые разделяются членами организации. Ценности определяют и стили поведения, и стили общения внутри образовательного сообщества, уровень мотивированности, активности. От того, насколько его внешний вид, поведение и речь соответствуют общепринятым правилам этикета, зависят не только доверие к нему и эффективность работы, но и общественное мнение об учреждении и его деятельности. Существуют некоторые специфические нормы этикета при взаимодействии с людьми с ограниченными возможностями.

Эти нормы предназначены, в первую очередь, для сохранения личного достоинства человека с ограниченными возможностями, а также для разрешения сложных и неловких ситуаций, которые могут возникнуть во взаимодействии с участием людей с ограниченными возможностями. Вот некоторые из них: при разговоре следует обращаться непосредственно к нему, а не к сопровождающему (или, например, сурдопереводчику), которые присутствуют при разговоре; при знакомстве вполне естественно (при желании) пожать ему руку – даже те, кому трудно ею двигать, или кто пользуется протезом, вполне могут пожать руку – правую или левую, что вполне допустимо; со взрослыми следует обращаться как со взрослыми, ни в коем случае нельзя фамильярничать (например обращаться на «ты» и проч.); предлагайте помощь, и только получив положительный ответ, приступайте к её оказанию (спросив перед этим – как и что делать); сдержите все негативные проявления, если ваша помощь отвергнута.

Говоря о работе с людьми, имеющими различные ограничения здоровья (и возникающие при этом барьеры во взаимодействии), помимо общих правил, следует рассмотреть также и конкретные ситуации и связанные с ними правила поведения. Например, можно выделить нормы взаимодействия с людьми, испытывающими трудности при передвижении: при общении следует занять удобное положение относительно человека с ограниченными возможностями: не стоять за его спиной или сбоку, если возможно, сесть таким образом, чтобы находиться на одном уровне с собеседником; необходимо помнить, что инвалидная коляска – это часть неприкасаемого пространства человека, который ее использует; недопустимо опираться о коляску или «повиснуть» на ней; ненавязчиво следите за окружающей обстановкой, чтобы предвидеть трудности, которые может испытывать человек с ограниченными возможностями при передвижении в конкретной ситуации: иногда нужно задержаться и пропустить вперед человека на костылях или коляске при входе в узкую дверь, придержать дверь или убрать с дороги мешающие передвижению предметы, не наращивать скорость ходьбы, недоступную для собеседника.

Люди с нарушениями зрения часто испытывают к себе дискриминационное отношение, потому что их собеседнику кажется, что человек не просто ограничен в одном из средств восприятия мира, но и в целом неспособен понять, о чем идет речь и принять необходимое решение. Это выражается в стремлении говорить с сопровождающим, задавать ему вопросы и ожидать именно от него ответов, касающихся непосредственно человека с ограниченными возможностями. Иногда слепые и слабовидящие люди говорят, что они испытывают чувство изоляции.

При общении необходимо соблюдать следующие правила:

– когда вы встречаетесь с человеком, который плохо или совсем не видит, обязательно называйте себя и тех людей, которые пришли с вами. Если у вас общая беседа в группе, не забывайте пояснить, к кому в данный момент вы обращаетесь и назвать себя;

– осуществляя сопровождение, направляйте человека аккуратно, не тащите его за собой, чаще всего, достаточно поддержать незрячего под локоть и в среднем темпе двигаться к цели. При этом следует предупреждать его о препятствиях, стараясь четко определить их местоположение (например, «в трех шагах прямо по движению будет невысокий порог»;

– предлагая незрячему человеку сесть, не усаживайте его, а направьте руку на спинку стула или подлокотник;

– не пытайтесь «заигрывать» с собакой-поводырем, не отвлекайте её; помните специально обученная собака находится на ответственной службе, требующей постоянной концентрации внимания;

– при знакомстве незрячего с незнакомым предметом, не водите по поверхности его руку, а дайте ему возможность свободно потрогать предмет. Если вас попросили помочь взять какой-то предмет, не следует тянуть кисть слепого к предмету и брать его рукой этот предмет [5].

У людей с нарушениями слуха – другие барьеры, поэтому для эффективного общения важно соблюдать особые этикетные правила, которые служат для того, чтобы облегчить получение собеседником информации через доступные ему (визуальные или звуковые) каналы восприятия.

Общаясь с человеком, у которого плохой слух: смотрите прямо на него; не затемняйте свое лицо и не загораживайте его руками, волосами или какими-то предметами. Лучше, чтобы ваш собеседник имел возможность следить за выражением вашего лица; говорите ясно и ровно. Не нужно излишне подчеркивать что-то или сильно повышать голос (кричать); убедитесь, что вас понимают, если сомневаетесь – вежливо спросите об этом; используйте короткие и простые фразы, не отягощайте речь специальными терминами, незначительной информацией и сложными речевыми конструкци-

ями; используйте «переходные» фразы, которые дадут собеседнику понять, что вы меняете тему разговора; если конкретное предложение не понято собеседником, перефразируйте его [5].

Нарушения слуха довольно часто сопровождаются затруднениями речи. Общение с человеком с такими проблемами требует такта и деликатности. Иногда люди испытывают непроизвольную неловкость при общении с людьми с затруднениями речи, стараются, как можно быстрей выйти из ситуации, и совершают несколько распространенных ошибок: делают вид, что поняли фразу тогда, когда на самом деле это не так; перебивают говорящего словами «я понял»; договаривают за собеседника; прерывают общение.

Правила взаимодействия с человеком, у которого имеются речевые затруднения, состоят в следующем: не игнорируйте таких людей и не избегайте с ними разговора; будьте готовы к тому, что общение займет достаточно много времени; сосредоточьтесь на разговоре и поддерживайте визуальный контакт с собеседником; позвольте собеседнику полностью договаривать фразы и начинайте говорить только тогда, когда вы убедились, что мысль завершена; не стесняйтесь переспросить или уточнить, если вы что-то не поняли; не относитесь к собеседнику предвзято: трудности в речи прямо не влекут за собой трудности и восприятии и обработке информации; при наличии серьезных барьеров в речевой коммуникации тактично предложите альтернативный способ обмена информацией, например, переписку.

Общение с людьми с задержкой психического развития также требует соблюдения определенных норм и правил: выбирайте доступные вашему партнеру темы для разговора, т.е. не говорите о том, что для данного человека будет непонятно; используйте простой и точный язык, короткие фразы и полные предложения; избегайте метафор и образных выражений; если есть необходимость и возможность, в процессе речи указывайте на предмет, о котором вы говорите для облегчения его восприятия информации; сложную информацию напишите, визуализация улучшит восприятие информации. Изложите суть вашего разговора на бумаге и предложите вашему собеседнику обсудить это с родными [5].

Наиболее распространенная ошибка при взаимодействии с такими людьми – смотреть на человека с задержкой психического развития, как на неспособного вас понять. Это не так, определенный уровень информации доступен для него, и лучше позаботиться о том, чтобы сведения, которые вы сообщаете собеседнику, соответствовали этому уровню, тогда вам удастся построить эффективное взаимодействие.

При общении с людьми, имеющими психические расстройства, необходимо помнить, что эти нарушения – не то же самое, что проблемы в развитии. Люди с психическими проблемами могут испытывать эмоциональные расстройства или замешательство, осложняющие их жизнь. У них свой особый взгляд на мир. Психические расстройства не всегда сопровождаются интеллектуальными нарушениями, более того, часто они проявляются не на постоянной основе, а ситуационно.

При организации мероприятий: всегда необходимо лично убедиться в доступности мест, где они запланированы; заранее поинтересуйтесь, какие могут возникнуть проблемы или барьеры, и как их можно устранить; если существуют архитектурные препятствия, предупредите о них, чтобы человек заранее имел возможность принимать решения или пришел с сопровождающим (волонтером). Например, есть люди, пользующиеся инвалидной коляской, которые при этом не утратили способности ходить и могут передвигаться с помощью костылей, ходунков, трости и т.п. Коляски они используют для того, чтобы экономить силы и быстрее передвигаться в местах, где это им доступно; не смущайтесь, если из-за недостатка опыта вы случайно допустили оплошность, расслабьтесь и не акцентируйте на ней внимание, однако, старайтесь не допускать повторения ситуации [5].

Современному обществу следует приложить особые усилия к изменению ситуации, к выработке культуры инклюзии, к привитию этически выдержанной и грамотной терминологии, к становлению толерантного отношения к людям с особыми возможностями здоровья. Для этого необходима не только специальная просветительская работа в этом направлении, но и изменение всей культуры общественных взаимоотношений. Корректный язык помогает формировать позитивный образ человека. Даже если мы считаем себя воспитанными, культурными людьми, не лишним будет прислушаться к рекомендациям – что желательно учитывать при общении с людьми, имеющими ту или иную инвалидность.

Библиографический список

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: От образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования / отв. ред. С.В. Алехина. – М.: МГППУ, ООО «Буки Веди». 2013. – С. 5–19.

2. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Словарь русского языка. – М.: ООО «Издательство ЭЛПИС», 2003.– 944 с.

3. Общая и профессиональная педагогика / под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского гос. ун-та, 2003. – Кн. 1. – 174 с.

4. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Педагогика / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

5. Всемирная программа действий в отношении инвалидов». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/prog3.shtml

6 *Медведев К.Е.* Инклюзивная культура как принцип формирования молодежной политики в аспекте культурной гибридизации: Дис. ... канд. соцолог. наук: – Саратов, 2013. – 178 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

УДК 37:796

Гурьянова Марина Петровна
доктор педагогических наук, профессор
Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, г. Москва
Малинин Владимир Михайлович
Заслуженный учитель Российской Федерации,
кандидат педагогических наук
guryanowamp@yandex.ru, malininvm@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НОВАЦИЯ В СФЕРЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ

В статье представлена муниципальная модель деятельности социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы, основанная на результатах многолетней опытно-экспериментальной работы в г. Нерехта и Нерехтском муниципальном районе Костромской области и представляющая собой экспериментальный образец для апробации и внедрения в массовую образовательную практику.

Ключевые слова: *здоровье детей, физкультурно-оздоровительная сфера, муниципальная модель, социальный педагог, социальный педагог физкультурно-оздоровительной сферы.*

Потребность массовой практики в появлении *социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы* обусловлена необходимостью преодоления существующего сегодня противоречия между устойчивой динамикой ухудшения показателей здоровья школьников, их физического развития, состояния физической подготовленности и потенциальными возможностями школьной физической культуры, реализация которых позволит при минимальных финансовых вложениях, эффективной организации физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями в социуме, по месту жительства, достигать существенных результатов в сохранении и укреплении здоровья детей дошкольного и школьного возраста.

В современной России физическое воспитание детей в структуре дошкольного, школьного, дополнительного образования приобретает особо важное значение. Результаты многочисленных практико-ориентированных исследований по данной проблеме (В.В. Находкин, 2003, В.М. Малинин, 2009; Ю.И. Якунин, 2002. и др.) убедительно доказывают: *грамотно организованное школьное физическое воспитание может стать фактором сохранения и укреплении здоровья детей в период их обучения в школе, развития у них внутренней мотивации к регулярным занятиям физической культурой и спортом, привычки к двигательной активности, формирования потребности в здоровом и активном образе жизни*.

Проведённое многолетнее исследование в г. Нерехта и Нерехтском районе Костромской области позволило определить *предназначение* социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы в муниципальном образовании. Этого нового специалиста педагогического профиля мы рассматриваем как руководителя физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями в муниципальном районе, организатора крупных социально-спортивных проектов физкультурно-оздоровительной направленности, методиста по физкультуре и спорту районного уровня.

Социальный педагог физкультурно-оздоровительной сферы – специалист высшей квалификации, решающий задачи по созданию в районе целостной системы физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми дошкольного и школьного возраста и их родителями. Реализация этой системы на практике, как показал практический опыт в Нерехтском районе Костромской области, будет способствовать достижению устойчивых позитивных результатов в сохранении и укреплении здоровья детей. Социальный педагог физкультурно-оздоровительной сферы – управленец, обладающий широкими полномочиями организатора физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми и семьями, координатора этой работы в поселениях муниципального района. Он работает при активной поддержке администраций муниципального района, глав городских и сельских поселений, в тесном сотрудничестве с представителями власти, государственных структур, общественности, бизнеса.

Сфера профессиональной деятельности социального педагога физкультурно-оздоровительного профиля – образовательное пространство формирования здоровья подрастающего поколения в районе. *Место его работы* – администрация муниципалитета с подчинением непосредственно Главе администрации муниципального района. В ходе исследования установлены и другие возможные варианты его рабочих мест – Центр психолого-медико-социального сопровождения детей, Комитет по делам молодёжи, Комитет по образованию, НКО.

Деятельность социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы *нацелена* на: а) создание условий для: проведения в районе инновационной практики по организации и развитию физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями в образовательных организациях (детские сады, общеобразовательные школы, учреждения допол-

© Гурьянова М.П., Малинин В.М., 2015

нительного образования детей), способствующей вовлечению детей, их родителей в физкультурно-оздоровительную деятельность в социуме; б) на реализацию здоровьесберегающей функции физкультурно-оздоровительной, спортивной работы в образовательных организациях и в социуме; в) на активизацию социально-педагогических ресурсов социума в дальнейшем совершенствовании массовой физической культуры и семейного спорта в городских и сельских поселениях района; г) на развитие в поселениях муниципального района необходимой физкультурно-спортивной инфраструктуры.

Как специалист социальной сферы, социальный педагог данного профиля не дублирует работу специалистов различных ведомств: комитетов по физической культуре и спорту, по делам молодёжи, по образованию, работников ДЮСШ, представителей общественных структур по вопросам физкультуры и спорта, а *дополняет и расширяет их работу.*

В круг его должностных обязанностей входят осуществление мониторинга состояния здоровья детей, их физической подготовленности, физического развития; создание условий для здорового образа жизни детей и семей; поиск и внедрение эффективных педагогических моделей и технологий оздоровления детей средствами физической культуры и спорта; поддержка инициатив граждан в области физкультуры и спорта, оздоровления детей; разработка и реализация крупных проектов физкультурно-оздоровительной направленности; проектирование и моделирование инфраструктуры физкультурно-спортивной работы в образовательных организациях и в социуме; осуществление информационной политики муниципального образования в области физкультуры и спорта; ведение сайта о спортивной жизни детей и семей района; осуществление межведомственного взаимодействия в организации физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями в каждом из поселений района.

В сфере пристального внимания и профессиональной ответственности социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы решение таких стратегических социально-воспитательных задач, как: обеспечение преемственности поколений; сохранение, поддержание сформировавшихся в районе традиций в области физического воспитания детей; преемственности спортивного мастерства спортсменов различных поколений; воспитание ответственного отношения родителей к здоровью детей; воспитание у подрастающего поколения ценностного отношения к своему здоровью; обеспечение процесса организация досуговой занятости детей средствами физкультуры и спорта; организация профилактической работы с подростками девиантного поведения, профилактика вредных привычек у детей и подростков.

В числе основных направлений его профессиональной деятельности – реализация нестандартных подходов к решению вопросов, связанных со спортивно-оздоровительной деятельностью, с организацией массовых занятий физкультурой и спортом с детьми и семьями в районе; создание в районе системы спортивных праздников и спортивных соревнований детей, в том числе совместно с родителями; налаживание учебного, внеурочного, учебно-тренировочного процесса в образовательных организациях, в детских, детско-родительских коллективах поселений; содействие в создании физкультурно-спортивной инфраструктуры в поселениях района.

Профессиональная деятельность социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы нацелена на реализацию Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации», создание системы физкультурно-оздоровительной работы с детьми, с вовлечением в неё семьи, как одного из самых важных факторов успеха в развитии массовой физической культуры и спорта в России в целом. Этот специалист проводит экспертную оценку эффективности действующих в поселениях систем физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми и семьями, помогает выявлять резервы её совершенствования. Он поддерживает широкий фронт волонтёрского движения и посильные добровольные пожертвования жителей района – пользователей спортивной инфраструктуры района.

Социальный педагог физкультурно-оздоровительной сферы организует в районе работу по новому комплексу «ГТО», в контексте корректной PR-пропаганды, тренировочного процесса при подготовке к сдаче нормативов и сезонной деятельности во время принятия нормативов.

Основными *задачами* его текущей деятельности являются: создание условий для оздоровления детей в образовательных организациях средствами физической культуры и спорта; развитие в районе оздоровительных видов спортивной деятельности; содействие позитивному семейному воспитанию посредством приобщения родителей (бабушек, дедушек) к активным занятиям физической культурой и спортом; содействие формированию активного здорового образа жизни детей и родителей; расширение и углубление семейных традиций совместных занятий физической культурой и спортом детей и родителей; разработка и содействие реализации на практике семейных форм физкультурно-оздоровительной деятельности; создание условий для обеспечения высокого любительского уровня занятий физкультурой и спортом детей и родителей.

В числе крупных проектов физкультурно-оздоровительной направленности, реализуемых под руководством этого специалиста, могут быть социально-спортивный проект «Город лыжный»; спор-

тивные лагеря для детей, детей и родителей в каникулярное время; районный смотр-конкурс «Семья спортивная»; районный ежегодный туристический слёт; семейные туристические маршруты по городам России.

В ходе исследования уточнены и конкретизированы *функции и содержание* физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми и семьями в городских и сельских сообществах. В числе основных *функций,* которые выполняет социальный педагог физкультурно-оздоровительной сферы, диагностико-аналитическая, воспитательная, организаторская, координационная, профилактическая, прогностическая.

Реализуя *диагностико-аналитическую функцию,* он выступает организатором мониторинга здоровья детей, вместе с работниками здравоохранения проводит анализ учёта групп здоровья детей, учёта хронических заболеваний детей после ежегодных медицинских осмотров, анализ двигательной активности детей дошкольного и школьного возраста, проживающих в районе; анализирует также стартовый уровень реализации проектов физкультурно-оздоровительной направленности. В процессе реализации *воспитательной функции*, социальный педагог создаёт условия для положительных влияний на сознание, поведение, образ жизни детей, формирует у них позитивные интересы в области физкультуры и спорта, способствует развитию мотивации к здоровому образу жизни.

В ходе выполнения *организаторской функции социальный педагог* становится организатором подготовки и проведения массовых спортивных праздников и соревнований для детей и их родителей, чествования спортивных семей и ветеранов спорта. В процессе реализации *координационной функции, он* обеспечивает координацию деятельности спортивных инструкторов муниципалитета, координацию работы всех социальных институтов муниципалитетов, занимающихся развитием массовой физической культуры и спортивной подготовкой школьных команд. В ходе выполнения *профилактической функции* социальный педагог содействует созданию ситуаций, благоприятных для профилактики у детей, учащейся молодёжи вредных привычек, девиантного, асоциального, криминального поведения. Выполняя *прогностическую функцию*, он прогнозирует тенденции, векторы развития физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми и семьями в районе.

Понятно, что одному социальному педагогу физкультурно-оздоровительной сферы без опоры на сообщество заинтересованных людей комплекс таких сложных задач воспитательного, образовательного, социального, оздоровительного характера не осуществить. Социальными партнёрами этого специалиста выступают администрации внутри муниципалитета; специалисты органов здравоохранения, комитетов по физической культуре и спорту, по образованию, по делам молодёжи, по социальной защите населения; работники ДЮСШ, школ и детских садов, подростковых клубов по месту жительства, спонсорские организации, добровольные общества, классные руководители, воспитатели групп продлённого дня, социальные педагоги, социальные работники, педагоги-психологи, волонтёры, общественные объединения, инструкторы по физической культуре, тренеры-общественники, участковые врачи, фельдшеры ФАПов.

В ходе исследования разработаны *виды и формы физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями по месту жительства.* В числе *основных видов такой* физкультурно-оздоровительной работы определены: тренировки, подготовка к соревнованиям и спортивным праздникам, участие в спортивных мероприятиях, подготовка детей к сдаче нормативов нововведённого комплекса ГТО. В числе *основных форм* – кружки для самых маленьких, секции, физкультурно-оздоровительные занятия для детей разного возраста, занимающихся в спортивных секциях МОУ ДОД ДЮСШ, включая занятия по основным видам (баскетбол, плавание, прыжки на батуте, настольный теннис); занятия вспомогательными (сопутствующими) видами спорта (прыжки со скакалкой, пляжный бадминтон, стритбол, волейбол, мини-футбол); занятия прикладными видами спорта (метание ножей и топоров, стрельба из лука); турниры и спортивные праздники, семейные старты, семейные спортивные праздники, уличный баскетбол, волейбол; межшкольные соревнования, комплекс ГТО, эстафеты, спортивные игры, походы, велопробеги, клубы выходного дня, лыжные занятия и походы, туристические походы выходного дня и др.

Социальный педагог осуществляет контроль за проведением организаторами физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями этой работы в поселениях. Он контролирует реализацию на занятиях основных принципов физкультурно-оздоровительной работы, в числе которых безопасность (профилактика травматизма, оптимальные нагрузки, защита от солнца, соблюдение питьевого режима); методически грамотные правильные, адекватные погоде, возрасту и подготовленности учащихся задачи на каждое занятие (каждую форму занятий); смена видов деятельности; учет возрастных и психофизиологических особенностей детей; музыкальное оформление занятия (при целесообразности такового). Он помогает организаторам этой работы в поселениях сбалансировать реализацию различных видов и форм физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями по месту жительства, создать условия для учебных занятий и тренировок в поселении; организовать привлечение человеческих и материальных ресурсов социума к улучшению этой работы.

Заметим, что *инфраструктура* физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями в районе предполагает комплекс спортивных объектов для занятий физкультурой и спортом детей и родителей. Так, в городе Нерехта Костромской области акцент сделан на развитие лыжного спорта как фитнеса для здоровья. В этой связи в состав спортивной инфраструктуры города входят лыжная гостиница в центре города (проживание, питание, спортивная база, каток, баня, прокат лыж, коньков); а также комплекс благоустроенных лыжных трасс: каскад спринтерских трасс, профессиональные категорийные трассы ДЮСШ, лыжные трассы для классического и конькового хода, для новичков и профессионалов, которые используются и для массового катания, и для тренировок, и для соревнований.

Инфраструктура физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями в поселениях по месту жительства может включать в каждом поселении туристические маршруты, спортивные площадки (баскетбольная, волейбольная, площадка футбольных полей), лыжные трассы, парковую лыжню, лыжные прокатные базы, катки, хоккейные площадки, необходимый спортивный инвентарь. Поэтому в сферу деятельности социального педагога физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями входит помощь руководителям поселений в обеспечении строительства и модернизации спортивных площадок, футбольных полей, хоккейных площадок, лыжных трасс.

Одним из направлений деятельности социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы может быть организация летних лагерей физкультурно-оздоровительной направленности.

В условиях недостатка финансирования социальной сферы важным направлением деятельности социального педагога становится работа по привлечению необходимого финансирования спортивных программ муниципалитетов. Фандрайзинг и предварительный PR имеют едва ли не решающее значение для эффективной организации физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми и семьями. PR и фандрайзинг – две взаимосвязанные области, важные для осуществления любого спортивного проекта. Чем эффективнее социальный педагог будет информировать общественность о проделанной работе, тем большая вероятность того, что дальнейшие спортивные акции, проекты будут поддержаны населением.

Социальный педагог физкультурно-оздоровительной сферы призван помогать организаторам работы в сельских поселениях выявлять и учитывать специфику физкультурно-оздоровительной деятельности с детьми и семьями в конкретном поселении с целью последующего использования на практике её положительных факторов. Так, например, в сельском социуме важна опора на естественные источники оздоровления сельской среды; на двигательный и моторный опыт, приобретаемый детьми в процессе домашнего труда, выполнения различных действий в обыденной жизни в саду, огороде, в быту. Для малочисленной школы приемлемы интегрированные уроки физической культуры с разновозрастным составом учащихся.

Сегодня крайне необходима разработка *Профессионального стандарта социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы*. Инициатором его разработки может выступить и Министерство образования и науки РФ, и Министерство физкультуры и спорта РФ, и Министерство здравоохранения РФ.

Социальный педагог физкультурно-оздоровительной сферы фактически осуществляет социально-педагогические услуги физкультурно-оздоровительной направленности, которые могут включать такие, как:

– социально-педагогический мониторинг состояния здоровья, физического развития, физической подготовленности ребёнка, диагностика его интересов, склонностей, потенциальных возможностей в занятиях конкретным видом спорта;

– обучение конкретным формам спортивно-физкультурного досуга, способам правильных занятий спортом;

– организация помощи детям в овладении тем или иным видом спортивной деятельности; детям с ослабленным здоровьем – в овладении оздоровительной гимнастикой; детям-инвалидам – в обучении навыкам самообслуживания, общения, развития физических способностей, направленных на физическое развитие личности;

– организация социально-педагогической помощи детям в преодолении вредных привычек, различного рода зависимостей (к азартным играм, к употреблению наркотиков, к алкоголю, табакокурению); отказа от образования, воспитания; конфликтных ситуаций, дискриминации в школе, по месту жительства; а также организация помощи в гармонизации отношений с родителями, со сверстниками; в предотвращении неблагополучия детей, жестокого обращения родителей, взрослых с детьми;

– организация воспитательной помощи детям в овладении современными технологиями оздоровления;

– организация досуга (спортивные праздники, прогулки на лыжах, экскурсии и другие культурные мероприятия);

– организация помощи родителям в получении основ физического воспитания детей, оздоровления детей средствами физкультуры и спорта;

– педагогическое консультирование родителей по вопросам физического воспитания детей, особенно детей с проблемами в развитии, в поведении, в состоянии здоровья; а также по гармонизации детско-родительских отношений;

– педагогическая коррекция поведения детей, имеющих различные отклонения в развитии, поведении, состоянии здоровья средствами физической культуры и спорта;

– осуществление мер ранней профилактики семейного неблагополучия, неблагополучия детей.

В процессе исследования разработаны критерии эффективности профессиональной деятельности социального педагога физкультурно-оздоровительной направленности. В их числе следующие. *На уровне личностного развития:* увеличение двигательной активности детей, возрастание роли родителей в укреплении здоровья детей, развитие семейных форм занятий физкультурой, расширение образовательной поддержки родителям в контексте воспитания у детей интереса к занятиям физкультурой и спортом, наличие в семьях спортивного инвентаря для занятий физическими упражнениями, овладение учителями современными педагогическими технологиями оздоровления учащихся.

На уровне поселений: создание предпосылок для устойчивого углубленного сотрудничества на системной основе государственных структур, общественности в физкультурно-оздоровительной работе с детьми и семьями; создание и развитие на современном уровне спортивной инфраструктуры в сельских поселениях; насыщение спортивной жизни поселений спортивными праздниками, соревнованиями и массовыми физкультурно-оздоровительными мероприятиями; реализация спортивных проектов при массовой поддержке населения муниципалитета.

Деятельность социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы будет способствовать укреплению и сохранению здоровья детей, взрослых; существенному снижению заболеваемости учащихся; активизации спортивной жизни района; созданию условий для здорового образа жизни; развитию в районе массовости физической культуры и спорта; выравниванию условий физического воспитания детей в образовательных организациях района; инвестированию населения в физическую культуру и спорт; формированию у детей и взрослых здорового образа жизни; развитию волонтёрского движения в районе; увеличению числа пользователей возможностями спортивной инфраструктуры; расширению числа сторонников здорового образа жизни; созданию в районе атмосферы содружества, общих интересов детей и взрослых, увлечённых физкультурой и спортом.

На основе анализа научных исследований и массовой практики нами были определены *критерии оценки эффективности системы физкультурно-оздоровительной работы* сельской школы как базового звена этой работы в социуме. В первую группу критериев входят следующие: состояние здоровья учащихся, уровень их физической активности, физической подготовленности, физического развития личности, развития основных физических качеств личности; уровень знаний в области физической культуры и спорта, поддержания здоровья; степень сформированности нравственно-волевых качеств личности, устойчивости к вредным привычкам, потребности в физической нагрузке. Ко второй группе критериев можно отнести такте как: положительная динамика здоровья школьников; снижение общего уровня заболеваемости, массовость занятий учащихся физкультурой и спортом, рост спортивного мастерства школьников, качество уроков физической культуры, их оздоровительная направленность, охват детей занятиями физической культурой и спортом, соответствие материально-технической базы для занятий физкультурой и спортом современным требованиям к образовательному процессу, ориентация учащихся на выбор профессий в области физкультуры и спорта.

В ходе исследования разработаны *организационно-управленческие условия* эффективности работы социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы, включающие: нормативно-правовое закрепление статуса социального педагога, закрепление его должностных обязанностей на муниципальном уровне; широкое информирование общественности о предназначении специалиста нового профиля.

Сформулируем *предложения по повышению эффективности физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями* в условиях городского и сельского поселений.

1. Разработка Профессионального стандарта социального педагога физкультурно-оздоровительной сферы.

2. Принятие Государственной Думой РФ закона о развитии на территориях России массовой физкультуры и спорта, предусматривающего бесплатное выделение земли под лыжные трассы и базы – ФОКи, освобождение муниципалитетов от налогов на землю, выделение субсидий на строительство лыжных трасс, спецтехнику (ретраки, бураны и т. д.).

3.Активизации работы Министерства образования и науки РФ, субъектов РФ по распространению инновационного регионального опыта организации лучших практик физкультурно-оздоровительной работы с детьми и семьями в социуме.

Библиографический список

1. *Гурьянова М.П.* Социальный педагог в сельской России. – М.: Изд-во «Современное образование», 2014. – 248 с.

2. *Гурьянова М.П.* Становление и развитие института социальных педагогов в сельской местности России // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Юве-

нология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 1. – Ч. 1. – С. 130–135.

3. *Малинин В.М.* Физкультурно-оздоровительная работа в сельской школе. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 192 с.

4. *Малинин В.М.* Развитие системы физкультурно-оздоровительной деятельности сельской школы: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2009.

5. *Находкин В.В.* Педагогические условия формирования нравственно-волевых качеств у подростков в процессе физкультурно-спортивной деятельности: Автореф. дис. … канд. пед.наук. – Якутск, 2003.

6. *Якунин Ю.И.* Формирование здорового образа жизни сельских старшеклассников средствами и методами физической культуры: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Кострома, 2002.

УДК 796.01

Рудин Максим Владимирович
кандидат педагогических наук, доцент
Булавкина Татьяна Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
Калоша Александр Иванович
кандидат педагогических наук, доцент
Шкуричева Елена Викторовна
Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского
fizvoss@bk.ru, tabul90@yandex.ru, kaloschaai@yandex.ru, alena.shkuri4eva@yandex.ru

ЛИЧНОСТНЫЕ КОНСТРУКТЫ КАК ПОКАЗАТЕЛИ СУЩНОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

В данной статье проводится анализ сущности личностных конструктов для студентов факультета физической культуры, обосновываются возможности спортивно-оздоровительной деятельности, раскрываются содержание и результаты опытно-экспериментальной работы. Здесь также обсуждаются результаты констатирующего эксперимента по выявлению динамики сущности восприятия физической культуры как культурного феномена будущими педагогами физической культуры. Внимание акцентируется на определении когнитивного компонента социокультурного опыта личности. Используется метод репертуарных решеток для выявления личностных конструктов и анализ соответствий для их анализа.

Ключевые слова: *личностные конструкты, когнитивные конструкты, спортивно-оздоровительная деятельность, физическая культура.*

Высшее образование является одной из самых мощных систем культурного формирования личности и одновременно ее образа жизни. Нынешние студенты ФФК БГУ в скором будущем, в своей профессиональной деятельности, работая в школе, должны будут формировать физическую культуру у детей. Для того, чтобы эффективно воспитывать физическую культуру у детей, необходимо самим будущим педагогам осознать, что для них является физической культурой. Такое осмысление личностью и превращает ее (личность) из пассивного потребителя сообщаемых знаний в творца собственной физической культуры, открывает наибольшие возможности для ее развития.

Цель исследования. Личностная и индивидуальная физическая культура наиболее сложна для изучения и представляет особый интерес в силу того, что именно личности влияют на дальнейшее развитие феномена физическая культура и являются ее носителями в обществе. С целью выявления отличий восприятия студентами факультета физической культуры педагогического вуза окружающей действительности с акцентом на физическую культуру и учебно-профессиональную деятельность было проведено настоящее исследование.

Методы исследования. *Основным методом является метод репертуарных решеток и метод математической статистики*.

Выделяется целый ряд объективных компонентов физической культуры личности: знания, умения, навыки, физическая подготовленность, физическое развитие и здоровье, работоспособность, реальная или декларируемая включенность в физкультурно-спортивную деятельность, насыщенность, или интенсивность этой деятельности и т.д. К субъективным элементам физической культуры можно отнести нормы личности, ценности, потребности, мотивы, установки, интересы, традиции и т.д. Как объективные, так и субъективные элементы физической культуры личности обладают культурной вариабельностью, но для психолого-педагогического анализа поведения личности в рамках физической культуры в большей степени важны субъективные компоненты.

Концептуализация субъективного компонента физической культуры личности позволяет измерить ее. В настоящем исследовании акцентируется внимание на определении *когнитивного компонента социокультурного опыта* личности в области физической культуры (в отличие от большинства исследователей физической культуры, выделяющих в качестве когнитивного компонента – зна-

 © Рудин М.В., Булавкина Т.А., Калоша А.И., Шкуричева Е.В., 2015

ния). Специально ориентированная когнитивная карта студента является основанием для анализа и оценки физической культуры личности, базой для рефлексивного анализа физической культуры самим студентом. Рефлексия и осмысление физкультурно-спортивной деятельности студентами с целью освоения физической культуры и ее ценностей востребованы в вузовской практике недостаточно. В то же время, психолого-педагогические особенности студентов, такие как, например, наличие собственного культурного опыта, не позволяет игнорировать рефлексию как фактор возможного поворота личности «лицом» к физической культуре.

Методика. С помощью метода репертуарных решеток были обследованы две выборки студентов (мужского пола) 3-го курса дневного отделения ФФК БГУ в 2002 г. и в 2014 г. В результате исследования было получено в общей сложности 1340 высказываний (конструктов), которые подверглись математико-статистической обработке. Все конструкты имеют два противоположных полюса (белый-черный, и т.п.), то есть, имеют форму биполярных понятий.

Для анализа полученных данных был использован разведочный статистический метод: анализ соответствий (*correspondenceanalysis*). Анализ соответствий позволяет сгруппировать категории студентов и категории восприятия ими действительности. Результаты интерпретируются с точки зрения близости координат в таблице сопряженности. Категории, ближе расположенные друг к другу, считаются более схожими между собой в структуре подлежащих факторов. Частотная таблица сопряженности обрабатывалась с помощью многомерного статистического шкалирования (пакет STATISTICA).

Результаты исследования. Анализ соответствий по создаваемым конструктам (ориентированным на учебную, профессиональную, физкультурно-спортивную деятельность и личностные характеристики) позволил выявить сходство-различие по восприятию как системы физической культуры и спорта, учебно-профессиональной деятельности, так и личностных характеристик.

Собранные в процессе обследования студентов дневного отделения ФФК БГУ данные (когнитивные конструкты) являлись категориальными (измеренными по номинальной шкале). Наиболее простой формой представления подобных данных является таблица сопряженности. Анализ соответствий является многомерным методом, позволяющим исследовать данные таблицы сопряженности путем графического представления ее строк и столбцов в качестве точек в пространстве низкой размерности. А, посему, представляется ценным инструментом понимания и объяснения полученной информации. Этот разведочный метод дает результаты, относящиеся к выборке, а не к генеральной совокупности. Данный метод позволяет выдвинуть гипотезу, которую впоследствии можно будет проверить другими методами математический статистики, полученные данные могут послужить для создания педагогической модели формирования физической культуры личности. В настоящем исследовании использовался простой анализ соответствий (*simplecorrespondenceanalysis, CA*). «Входом» для простого анализа соответствий служила частотная матрица таблицы сопряженности.

Мы имеем 2 переменные. «Описываемыми» переменными (*variabletobedescribed*) в настоящем случае выступали две выборки: студенты 3 курса дневного отделения факультета физической культуры в различные годы (2002 и 2014 гг.). В качестве и «описывающих» переменных (*describingvariables*) выступали, создаваемые ими в процессе эксперимента когнитивные конструкты в рамках теста репертуарных решеток (настроенных на сферу учебно-профессиональной деятельности и физической культуры и спорта). Джордж Александер Келли считает, что человек как исследователь постоянно строит свой образ реальности посредством индивидуальной системы категориальных шкал личностных конструктов и это является источником его активности, сам человек отвечает за все им содеянное. Ошибочность некоторых выдвигаемых гипотез ведет к большей или меньшей перестройке системы конструктов, позволяющей повысить адекватность последующих предсказаний. «Конструкт», это понятие теории репертуарных решеток, отражающее определенную сторону реальности, «личностное истолкование», которое накладывается на реальность [2, с. 136]. Конструкты берутся из жизненного опыта личности, позволяют выявить реальный след, оставляемый всеми формирующими воздействиями, определить то, что стало внутренним содержанием личности, позволяет воспринимать окружающую действительность через призму физической культуры. Присвоение нового опыта сопровождается перестройкой системы смысловых, индивидуально окрашенных отношений к ценностям физической культуры, что и отражается в системе личностных конструктов.

Личностные конструкты являются культурным достижением личности на уровне сознательного восприятия действительности и могут выступать как один из интегративных критериев физической культуры личности. Личностные перспективы, отражаемые в системе конструктов, оказывают важнейшее значение на практическую деятельность личности [5, с. 154]. Применительно к проблеме формирования физической культуры это означает, что разные люди по-разному видят и интерпретируют ситуации связанные с двигательной актив-

ностью и физической культурой. Их субъективная интерпретация этих ситуаций есть более значимый фактор для принятия решения о включении в эту деятельность, чем «объективное» значение этих ситуаций, связанных с понятиями «здоровья», здорового образа жизни» и т.п. Восприятие мира, отражаемое посредством системы личностных конструктов, будет определять потребности, волю, желание, настойчивость, умение реализовывать свой выбор, знания, двигательные навыки и привычки. А также то, какие ценности личность связывает с телом, одобряемые и реализуемые ею на практике идеалы, нормы, образцы поведения, связанные с заботой о физическом состоянии, то есть физическую культуру личности.

Термины «описываемые» и «описывающие» переменные по своей сути близки традиционному понятию зависимых и независимых переменных. Однако в контексте анализа соответствий отношения зависимости, строго говоря, неприменимы, поскольку метод не предназначен для поиска причинно-следственных связей.

Простой анализ соответствий как метод предварительного анализа данных позволяет исследовать как силу, так и природу связей между категориями в строках и столбцах таблицы. В результате применения анализа соответствий к нашему случаю, мы получаем возможность визуализировать данные на карте, где созданные студентами когнитивные конструкты (строки таблицы) и классифицируемые выборки студентов (столбцы таблицы) будут представлены точками в совместном пространстве. Благодаря этому мы сможем более наглядно изучить структуру связей между переменными и получить выводы следующего характера: например, «для студентов 2002 г. характерным является забота о здоровье, в то время как забота о телосложении в большей степени ассоциируется с современными студентами (2014 г.)». Преимущество двумерного пространства заключается в том, что понятия, отображаемые в виде близких точек, близки друг к другу по относительным частотам.

В работе одновременно отображены конструкты (группы биполярных высказываний), создаваемые студентами для объяснения и восприятия окружающей действительности и категории – год обучения в вузе. Особенно важно то, что *конструкт не усваивается извне, а строится самим человеком, он индивидуально определен, и есть конструкты, которые существуют в одном экземпляре, лишь у данного конкретного человека* [5, с. 151]. За каждым актом оценки реальных событий, как сознательным, так и бессознательным, у каждого человека есть своя теория причин и следствий, которая и образует смысловое пространство, упорядочивающее его мир и становится основой его поведения [3, с. 34].

Наглядность содержательного анализа результатов обеспечивается тем, что, расстояние между точками максимально точно воспроизводит сходство или различие категорий, координаты точек представляют собой относительные частоты (частоты стандартизованы так, что их сумма по каждой категории (год обучения студентов) равна 100%).

Двумерный анализ соответствия выявил, что студенты ФФК БГУ (мужчины) по сравнению с аналогичными студентами в 2002 г. в большей степени ориентированы на культуру тела (следует принять во внимание распространение фитнес центров за последнее десятилетие). Но, для них не характерно отношение (внимание) к здоровью, здоровому образу жизни, что гораздо чаще имело значение для их сверстников в 2002 г.

В то же время, у современных студентов ФФК не пользуются популярностью увлечения, не связанные со спортом, в то время, как в 2002 г., на них указывало значительное число студентов. Общая культура, самоорганизация для современных студентов также имеет меньшее значение, чем это было в 2002 г.

Для современных студентов снизили свою актуальность как ценности высшего образования, значимость студенческой жизни, так и успех (материальный, социальный, профессиональный) наряду с достижениями в спорте.

Студентам 2002 г. были ближе понятия профессиональной деятельности, особое место занимали и достижения в спорте, как один из компонентов профессиональной деятельности, что практически отсутствует у современных студентов.

Одинаковое значение для студентов обеих выборок имеют «отношение к вредным привычкам» и занятие физкультурой и спортом в самом широком смысле.

Если для студентов в 2002 г. имели значение личностные характеристики окружающих их людей (характер, доброта, взаимопомощь, нравственность, юмор ит.п.) и межличностные отношения (отношения любви, дружбы, симпатий, родственные связи, знакомства и т.д.), то для современных студентов более значимы пол и возраст окружающих людей. Но для современных студентов ближе эмоциональные отношения к физкультуре и спорту (например, «любить спорт», «влюблены в бодибилдинг, обожает баскетбол», «отдаются игре», «любят ходить в качалку»).

Выводы. В соответствии с выявленными отличиями между студентами можно выдвинуть гипотезу, что отношение и восприятие системы физической культуры и спорта и связанной с ней системой образования за последнее десятилетии изменилось. Современные будущие специалисты в сфере физической культуры и спорта не только иначе, чем их сверстники десятилетие назад, видят и интерпретируют ситуации связанные с двигательной активностью и физической культурой, профессии-

ональным обучением. Их субъективная интерпретация есть более значимый фактор для принятия решения о включении в эту деятельность, чем «объективное» значение этих ситуаций, связанных с понятиями «здоровья», здорового образа жизни» и т.п. Восприятие мира, отражаемое посредством системы личностных конструктов, будет определять физическую культуру личности: потребности, волю, желание, настойчивость, умение реализовывать свой выбор, знания, двигательные навыки и привычки, а также ценности, связываемые личностью с телом, одобряемые и реализуемые ею на практике идеалы, нормы, образцы поведения, связанные с заботой о физическом состоянии.

Библиографический список

1. *Арабекян Р.Л.* Математические методы в социологии: Анализ данных и логика вывода в эмпирическом исследовании. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 192 с.

2. *Келли Дж.А.* Теория личности: Психология личных конструктов. – СПб: Речь, 2000. – 249 с.

3. *Колесникова Е.М.* Культурные модели образовательного процесса: теоретический анализ и опыт применения репертуарных решеток Дж.А. Келли: Дис. ... канд. социол. наук. – М., 2000. – 150 с.

4. *Губа В.П.* Математические методы в педагогической теории и практике (измерения, вычисления, методы математического моделирования и статистики). – М.: «Принт-Экспресс», 2011. – 270 с.

5. *Похилько В.И., Федотова Е.О.* Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151–157.

6. *Суходольский Г.В.* Математические методы в психологии. – Харьков: Изд-во гуманитарный центр, 2008. – 284 с.

7. *Франселла Ф., Банистер Д.* Новый метод исследования личности. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.

8. *Халафян А.А.* STATISTICA 6. Статистический анализ данных. – М.: ООО «Бином-Пресс», 2008. – 512 с.

9. *Шестаков М.П.* Статистика. Обработка спортивных данных на компьютере. – М.: ТВТ Дивизион, 2009. – 248 с.

SUMMARY

TOPICAL THEME

Sergey K. Buldakov
Nekrasov Kostroma State University
kaf_filosof@ksu.edu.ru

Axiology of education: changing values bases

Understanding the problems of education in the European philosophic and pedagogic tradition of the 20th century is analysed in the article, an overview of the systematic works on philosophy of education of prominent Western scholars of these problems, in view of the educational value that they offer, is given. The conclusion about the need to review a number of critical approaches to understanding the value of education foundations that are traditional for the European philosophy of education is based on the analysis. The author notes the appearance new axiological paradigm of education, associated with the development of culture-historical and global trends in philosophy, in the philosophy of education of the late 20th century. A number of theoretical concepts of education that develop the idea of the noosphere, co-evolution and co-creation of man and nature, is considered in the article. Formation of a new ideological paradigm that requires to treat nature as a complex organism with which human has tointeract, rather than as a material, is approved.

Keywords: education, values, philosophic bases, ideology, evolution, synergetics, axiology.

Galina N. Skudaryova
Moscow State Regional Institute of Humanities,
city of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region
fdp@mgogi.ru

Personality, society and state as subjects of social order education

The article covers the problem of mutual influence and interdependence between the expectations of the individual, the needs of society and the state in the context of the social order education, the degree of satisfaction which claims to be the most important indicator of the effectiveness of the modern education system. The formulated concept of "social order for education" has allowed us placing the emphasis on the semantic units of "social necessity", "objective need", "potential factor", "mechanism of realisation of social need". The content of the social order education correlates with the strategic guidelines of the Russian educational policy and is differentiated depending on the subjective position of the individual, society and the state. The conceptual understanding of this phenomenon is based on the understanding of its polysubjectness, polycomponent and semantic diversity. The results of scientific studies express still weakly formed request of the parent community education, some disunity in the requirement of the expectations of parents, the lack of a single vector in their direction.

Keywords: state, personality, non-professional community, education, society, parents' community, social order.

PEDAGOGY

Vladimir P. Zhukovskiy
Saratov Regional Institute of Education Development
vl0971@mail.ru
Larisa A. Skvortsova
Gagarin Saratov State Technical University
lor7530@yandex.ru

Conflictological competency of the pedagogue: meaningful and structural analysis of the concept

The article analyses the essence and the content of the conflicts arising in the educational environment between its subjects. The phenomenon of conflictological competency considered in this article serves as a priority of personal property of the pedagogue. Conflictological competency enables all participants of educational process to participate effectively and build a constructive dialogue on the frictionless basis. At that, emphasis is placed on the actualisation of internal installation of the teacher identity, involvement of its personal cognitive and regulatory mechanisms directed on expedient actions for minimisation or prevention of a conflict situation. The structure of conflictological competency is made up of both standard (gnostic, regulatory, design, reflexive, normative) components and motivational, emotional and moral components, which make it possible to capture all aspects of conflictological competence of the pedagogic worker.

Keywords: conflict, education system participants, professionalism, competency, professional competency, conflictological competency, structure.

Tat'yana N. Osinina
Moscow State Regional Institute of Humanities,
city of Orekhovo-Zuyevo, Moscow Region
tatyanaosinina@mail.ru

Development of the ability of pupils to learn the lesson in a condition of realisation of federal state educational standard of general education

The article considers pupils' abilities development which is of particular importance in the implementation and realisation of the new federal state educational standards. Our results indicate that the majority of pedagogues are not well informed about the standards of the new generation and experiencing the need to improve their professional level. Implementation of system-activity approach requires a substantial restructuring of the traditional lesson of innovation methods, techniques and forms of organisation of teaching. These transformations are focused on psychological patterns of memorisation, preservation, reproduction of the material and the basic provisions of system-activity approach.

Keywords: educational standards, abilities, teaching process, lesson.

Anna N. Smolonskaya
Nekrasov Kostroma State University
sergiusav@mail.ru

The main indicators of the formation of life competences in children of primary school age as a factor in adaptation to the surrounding world

The main problems of the primary school children's life competences' formation and their interconnection with the processes affecting the successful adaptation for environmental are considered in the article. It is proposed to consider the life competences as the willingness and the ability of the individual to act effectively in specific situations of everyday life, mastering the original ideas of social reality, rights and responsibilities, ways of their implementation.

Keywords: adaptation, adaptation abilities, competences, life competences, primary-school age, primary school, environment.

Yelena S. Bogdanova (Simakova)
Yesenin Ryazan State University
helensim@mail.ru

Motivating teenagers to read: problems and solutions

The article focuses on the problem of teenagers' low motivation to read. The author considers the difficulties of the text to be the main reason of low interest to reading activity. The author also analyses the possible solutions of the problem suggestedby other scholars. One of the solutions is using techniques based on reproductive imagination when analysing a text at the lesson; the author describes her experience of applying this method.

Keywords: reading activity, literary text, motivation to read, text difficulties, reproductive imagination techniques for literary text analysis.

PSYCHOLOGY

Vladimir V. Kozlov
Demidov Yaroslavl State University
kozlov@zi-kozlov.ru
Yuliya N. Lazareva
Demidov Yaroslavl State University
julia_arka@mail.ru

Analysis of individual psychological and socio-psychological changes of participants of intensive psychotechnical personal development courses

This article analyses comparative assessments of changes in personality structure of the subjects before and after a standard seven-day training course involving intensive integrative psychology techniques. The assessment database included the results of 6 methods assessed on a multistate bases and over 100 individual psychodiagnostic indicators. It has been found out that at the final evaluation of the changes in personality structure of the subjects, the indicators of the intrapersonal characteristics improvement which take the first place among the majority of the subjects indirectly (although statistically important) and influence the interpersonal competences. In view of the peculiar nature of personality, in order to consolidate the effect of the socio-psychological changes on the part of the participants, further training would be required.

Keywords: personal development course, intensive integrative psychology techniques, self-actualization, MMPI, stress.

Mariyam R. Arpent'yeva
Tsiolkovsky Kaluga State University
mariam_ira@mail.ru

Problems of efficiency of social-psychological counselling of foreign investigations

The article deals with the problems and directions of research on the effectiveness of socio-psychological counseling and psychotherapy in international research. What is discussed, are the most topical issues of research methodology, and counseling effectiveness. What is also discussed, is the psychological support in modern civilisation. Special attention is paid to criticism of opportunity for psychological help and discussion of its negative effects in the development of societas.

Keywords: psychological counseling, efficiency, research methods.

Anna V. Koteneva
Moscow City University of Psychology and Education
akoteneva@yandex.ru

The concept of spirituality in the epic poems of Homer's "Iliad" and "Odyssey"

The article is devoted to the study of spirituality – the main characteristics of the personality. The study is carried out on the epic poems of Homer: "Iliad" and "Odyssey" by phenomenological, hermeneutical and comparative methods in the context of modern psychology and Christian tradition.Three aspects of spirituality are considered in the work – ontological, anthropological, ontoanthropological.Textual analysis of these works shows that the notion of spirituality has a host of features. The spirituality of Homer's heroes is reflected in real communion with gods, they do not "believe" in gods, they rather reliably know of their existence on the fact of their divine origin. They have no desire for transcendence, as the spiritual world does not exist apart from them. The gods of the Greeks are not transcendental, are not on the other side of reality – they are rather part of this reality. The descriptions of the various forms of spirituality – spiritual strength, love, hope and conscience – can be found in Homer's poems. The specificity of the heroes' spirituality reflects their view about the world and the human place in it. In Greek mythology, the Olympic gods are a natural part of the cosmos, the heroes are demigods in origin, they lived in the pre-Christian era.

Keywords: faith, spirituality, spiritual gifts, love, hope, religious aspirations, conscience.

Yevgeniy A. Pyr'yev
Orenburg State Pedagogic University
evgpyrev@yandex.ru

Emotional and intellectual aspects of human motivation

The conflict of motives on the Russian literature classic works examples of protagonist is justified in the article. Two concepts have been taken as a con-

flict of motives, one is based on emotional, another on intellectual process. Protagonists' acts are explained on the comparison of emotional and sense-formatting motives respectively. Experience of emotions towards specific subject e.g. people is the basis for the emotional motives. The mechanism of subconscious and unintentional deeds is activated by experiencing the emotions. They are intended for the subject of the experience and determined by the emotions' modality. Each emotion depending on its modality of experience pulls its activity to the strengthening, improvement, split with the subject and its prevention. On its part, sense-formatting motives start with the demand encouraging the human activity to seek the subject necessary for meeting the needs. The motive is revealed when the subject of the need is found. Human motivated deeds are considered, meaningful, and rational. Emotion emanating deeds are inadvertent, unconscious but emotions themselves can be understood and recognised.

Keywords: emotions, intellect, love, passion, emotional motives, sense- formatting motives, deeds of consciousness and unconsciousness.

Ol'ga A. Dorontsova
Academician Petrovsky Bryansk State University
olimpiada1502@yandex.ru

Psychological features of an autonomy at teenage

Now, questions of formation of autonomy gain the special importance. In this regard, ambiguity of interpretation of the concept "autonomy" has been shown in the article. We have conducted a research in teenagers in which formation of an autonomy takes place especially intensively. We have found significant communication of an autonomy of the teenager with such factors as a goal-setting, planning, decision-making, self-checking, correction, assessment of results, programming, independence, and also the general level of self-government and self-control.

Keywords: autonomy, teenage, self-government, self-control, independence.

Svetlana B. Seryakova
Moscow Pedagogic State Univesity
umkped@mail.ru
Irina L. Maliborskaya
Moscow Pedagogic State Univesity
ira_maliborskaya@mail.ru

The phenomenon of the information environment in the context of formation of organisational culture

The article examines the characteristics of the information medium in the context of formation of organisational culture. Organisational culture studied in detail in the psychological literature phenomenon. However, in modern conditions ofdevelopment organisations in Russia and in the world, as well as the wide dissemination of information technologies in all spheres of life, and especially in organisations, there is a need to address this phenomenon in a new way, through the prism of the information environment.

Keywords: organisation, culture, organisational culture, information medium, group cohesion, job satisfaction, social and psychological climate.

Pavel S. Sevast'yanov
Nekrasov Kostroma State University
ipp@ksu.edu.ru

The concepttual basis of prophylaxis of the violent manifestations in the organisational communications

This article is dedicated to certain manifestations of the psychological violence in the structure of the organisational communication. This article proves the necessity of development of conceptual methodic of prophylaxis of violent types of communication in the structure of organisational behavior. It examines rather perspective concept of nonviolentcommunication developed by American psychologist Marshall B. Rosenberg. The concerned conception could be used not only in the sphere of organisational communication, in a lot of others as well, i.e. family, interpersonal, even in diplomatic and political spheres.

Keywords: organisational communication, psychological violence, violent type of communication, nonproductive type of communication, nonviolent communication, emphatic understanding, Ego-message.

Marina A. Yuferova
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
ufermar@yandex.ru
Ol'ga A. Koryakovtseva
Ushinsky Yaroslavl State Pedagogic University
youth1@mail.ru

Influence of adaptability on the stability of personality to conflicts

In today's rapidly developing societas, tolerance to conflicts is a professionally important quality of specialists in different fields. The question about the specifics of the relationship of the adaptive abilities and about the tolerance of personality to conflicts remains poorly understood. The findings reveal the linkages between indicators of the general adaptability and the components of personal tolerance to conflicts and demonstrate the impact of general adaptability to the stability of the structure of the individual tolerance to conflicts.

Keywords: individual tolerance to conflicts, adaptivity, ideation style, moral-ethical normativity, neurotism, behaviour regulation.

Sof'ya V. Smirnova
Ivanovo State Medic Academy
sofiasmirnova@mail.ru
Yelena N. Sidneva
Ivanovo State Medic Academy
lenasidneva@qmail.com

Social identification as a factor of adaptation of students of a medic higher education institution to professional activity

The investigation of the factors contributing to the adaptation of students of 1st to 5th years to study in medic academy. The study has showed that the structure of identity of medic students is in a constant state

of flux. It has been found that what is sensemaking link in this process, is social identification of students and professional identity of students. This process is determined by complex socio-psychological and individual-personal factors where a special place is occupied by such structural component of personality as the ability to take risks, focus on self-development, professional growth, awareness of the requirements of the social environment, self-assessment of professional and personal qualities.

Keywords: adaptation, sensemaking link, professional identity, personal orientation.

Svetlana V. Kurochkina
Yaroslavl Demidov State University
sweetvk@yandex.ru

Specificity of value-motivational sphere of students by the participants of innovativeforms of employment

One of the main factors of the study of any activity is of values and motivational sphere of the subject. The problem of youth involvement in innovative forms of employment is an important research topic in social psychology. Its relevance is associated with the current Russia's social, socio-political and economic situation where young people do not have well-defined and unique social perspective. Under these circumstances, the behaviour may be of different strategies and options for social dynamics. For youth entering the world of work and to make a choice of professional orientation, it is of particular importance, especially for such a group as higher education institutions' students.

Keywords: students, employment, motivation, value-motivational sphere, innovative forms of employment.

Yelena I. Barysheva
Lugansk Shevchenko University
helenbar2008@rambler.ru

Comparative analysis of categories of lifestyle and subjective vital space of personality

The article is devoted to studying of lifestyle of youth, as the indicator, that reflects subjective vital space of the personality. The analysis of definitions of subjective vital space and lifestyle is provided for researches of different scientists and the psychological directions. Comparative analysis of these concepts has been made. Variants of theoretical typology of lifestyles of the personality have been given. The subjective vital space is considered in the article as a set of significant "life subjects" of the personality, something that is important for the personality in its relations with the world (objects, situations and relations can be both positively, or negatively, or neutrally painted). The interrelation of category of subjective vital space with the categories "importance", "sense", "value" is noted. Lifestyle reflects, how elements of the above categories are shown in behavior details in everyday life. Results of empirical research of lifestyle of youth (18—28 years) have been given in the article, significant amount of variables of lifestyle have been analysed in the context of reflection of the maintenance of subjective vital space.

Keywords: subjective vital space, "subjects" of being, personality life activity sphere, lifestyle, mode of life, importance, sense, value.

Hanna I. Kraylyuk
Shevchenko Kyiv University of the Ukraine Nation
anna.imagin@gmail.com

Parental attitudes: theoretical aspects

The article announces theoretical predictions of attitude notion in modern psychology. Special focus is on theoretical treatment of parental attitudes, their structure and components. Levels of demonstration are analysed: reproductive attitudes, attitudes in child-parent relationship, attitudes towards child image. Parenting styles and mother's attitudes are explicated.

Keywords: mindset, attitudes, social attitudes, parental attitudes, reproductive attitudes, types of parental love, family upbringing styles.

COPING BEHAVIOUR PSYCHOLOGY

Ol'ga A.Yekimchik
Nekrasov Kostroma State University
olga-ekimchik@rambler.ru
Oksana B. Podobina
Nekrasov Kostroma State University
oxanpodobina@mail.ru

Contemporaries` lifestyle: referents and their interlay

The paper underlines and reveals the problem of contemporary Russians` lifestyle. The following components of life style are identified and theoretically framed: social interest, subjective well-being, self-esteem and coping behaviour. The study is testing a hypothesis that life style is a holistic phenomenon including close and complicated correlations of its elements, with some being of extreme importance, namely: social interest as a personal value attitude, emotional comfort and life satisfaction at the present, self-esteem and coping strategies with daily hassles. The sample consists of 254 people aged 18—61. The results of using scales and other measures show that vivid differences in social interest do exist in people of different activities. We have identified correlations between social interest and particular personal self-esteem aspects, and also between subjective well-being, self-esteem and coping strategies.

Keywords: lifestyle, social interest, subjective well-being, coping behaviour.

Mariya Ye. Baulina
Moscow City Teacher Training University
psiho-sovet@yandex.ru

Specificity of coping strategies of foreign migrant teenagers with deviant behaviour

The article is devoted to the analysis of coping strategies used by adolescents migrants in the process of social adaptation to a new ethno-cultural environment. What we emphasise is the necessity of taking into account the type camping strategies when carrying out preventive work with youth belonging to risk

groups. We substantiate the advantage of search strategies social support in the process of adapting to a new ethno-cultural environment.

Keywords: deviant behaviour, adolescence, migration, coping strategies, social adaptation.

VOCATIONAL TRAINING

Galina S. Chesnokova
Novosibirsk State Pedagogic University
gala18@ngs.ru
Vyacheslav A. Chesnokov
Novosibirsk Law Institute (branch) of Tomsk State University
slava-chesnokov@yandex.ru

The problem of studying personal subjectivity in the pedagogy of higher education

The notion of "subject" is investigated by the authors. The characteristics of subjectivity are described. The existed approaches to the structure of subjectivity, phases and stages of the development of this phenomenon are analysed. The process of the formation of the subjective position of the would-be specialist is considered as a system of axiological attitude towards socio-cultural phenomena. It is noted that the process of professional formation must match with the logic of its subjective development.

Keywords: subject, subjective position, process of development of subjectivity.

Anna V. Vorontsova
Nekrasov Kostroma State University
Nikolay F. Basov
Nekrasov Kostroma State University

Development of code of conduct of participants of the educational process in Kostroma State University

The article is devoted to Kostroma State University corporate code of ethics characteristics. The paper considers the causes of ethical codes in professions of the interpersonal type, the structure and content of it are defined.

Keywords: professional ethics, code of ethics, professional community, university.

Lyubov' N. Chesnokova
IFRA of SFS of EMERCOM of Russia
lnch2407@mail.ru
Zhenni F. Gesse
IFRA of SFS of EMERCOM of Russia
zhenni.gesse@mail.ru
Natal'ya Sh. Lebedeva
IFRA of SFS of EMERCOM of Russia
nat.lebede2011@yandex.ru

Some possibilities of psycho-pedagogic analysis

This paper analyses the psycho-diagnostic data of multivariate test of intelligence of students which evaluates productive and reproductive abilities of students. It was found that the input and the final assessments on chemistry does not agree with each other and with the level of intellectual development, with the lability of thinking for a particular student. It is shown there is no direct relation of the "input control – final control", "common intellect – final assessment of chemistry knowledge", "thought speed – input / final control". We can only talk about correlation between the increase of thought speed (or level of intellect development in student group on average), and group average assessment of discipline. The using possibility of package of measures by command structure, psychological service and lecturers for increasing of education quality in academy.

Keywords: psycho-pedagogic diagnostics, motivation for learning, professional development of individual teacher.

Mikhail Yu. Biryukov
Shevchenko Lugansk University
birukovmu@rambler.ru

Artistically-pedagogic technologies as component of professional preparation of future master degree students of design

The concept "Artistically-pedagogic technologies", their content, structure, basic features and criteria are examined in the article, and also our own recommendations have been given and examples of the use of artistically-pedagogic technologies have been given in the process of professional preparation of future Master degree students of design. It has been shown that the structure of any artistically-pedagogic technology consists of having a special purpose, semantic components, and also judicial (technological process) and reflection-evaluation (diagnostics of educational process) ones. To attain considerable successes in preparation of skilled master's degrees of design possibly, one has to achieve perfection in carrying out pedagogic guidance and using artistically-pedagogic technologies in educational process.

Keywords: techniques, methods, professional training process, creative art talents, Master degree in design.

Yevgeniya V. Vinokurova
Bauman Moscow State Technical University
mgtu@rambler.ru
Andrey L. Galinovskiy
Bauman Moscow State Technical University
galcomputer@yandex.ru
Matvey V. Zosimov
Nekrasov Kostroma State University
ksu-conference@mail.ru
Valeriy A. Moiseyev
Bauman Moscow State Technical University
moiseev56@mail.ru

Working with pupils at a technical university as an important factor in the development of engineering education

Problems associated with the need to improve the training process have recently received increased attention. Complex issues of creating a system of continuous engineering education is a topical task. A structured and consistent strategy of a technical university with a creative-minded young people is not only an important factor in the development of the institution, but also performs an important social function to involve young people in scientific creativity and engineering education. The need for recruitment of qualified staff of the industrialenterprises makes the ensuring of the flow of new young engineering staff and the creation

of a system of succession training to be the primary task.

Keywords: engineering education, improving training process.

Oleg V. Petunin
Kuzbass regional institute of professional developmen and retraining of workers of education
petunnin@yandex.ru

Professional standards and professional development of pedagogues

The article is devoted to the introduction of the professional standard of a pedagogue. The author comes to the conclusion that the introduction of the professional standard of pedagogue should entail changes in the professional development of teachers. The article analyses the requirements for pedagogue laid down in professional standards and identify those skills which he or she should have. Competences in the light of the requirements of the professional standard, the author presents four spheres of professional activity of pedagogue: legal, psychological, physiological, sociocultural and general. The article describes the modules of the training programs and competences formed at their realisation. On the basis of psycho-physiological and socio-professional characteristics of teachers and competences that should be formed and developed on training courses, various activity-organisational and organisational-cognitive forms of education aimed at the formation of a new qualitative state of teacher professional competency, his or her intellectual culture and the culture of self-development. Active, activity forms and methods of training of teachers were most suited to the requirements of professional standards and helping to meet the educational interests of pedagogues.

Keywords: pedagogue's professional standard, pedagogue's competences, training, training program, pedagogues' psycho-physiological and socio-professional characteristics, pedagogues' training forms and methods.

Viktoriya O. Zinchenko
Shevchenko Lugansk University
metelskayvika@mail.ru

Monitoring of quality of educational and methodical providing educational to process in higher education institution

Characteristic signs of educational and methodical ensuring modern educational process are considered in the article and indicators of its quality are revealed. The essence of monitoring of quality of educational and methodical providing with the assistance of representatives of organisational and administrative structure of higher education institution, teachers and students is characterised. The monitoring procedure "quality of educational and methodical ensuring educational process" is developed on the basis of the analysis of scientific literature.

Keywords: educational process, higher educational institution, educational and methodical ensuring, quality of educational and methodical ensuring, monitoring of quality.

TEACHING THEORY AND TECHNIQUE

Tat'yana A. Kramarenko
Shevchenko Lugansk University
t_kramarenko@mail.ru

On the question of the use of computer-based testing systems in the preparation of professionals in higher education

Analysis of systems of computer testing, which can be used in higher education system in the process of preparing future professionals, including teachers, as a means of control of knowledge, and as a means of training specialists the use specialised media and software of test design in their future professional activity, is carried out in the article. Purpose, possibilities, disadvantages of computer testing systems have been considered.

Keywords: test, testing, computer testing system, higher education system.

Oksana V. Makhova
Nekrasov Kostroma State University
oksanamakhova@yandex.ru

The conditions of efficiency of using improvisation in educational process

Experimental working on studying tendency of teachers, who work in high school, to using improvisation during the lesson is described in the article. The author has studied the connection between tendency to using pedagogic improvisation in educational process and self-rating of teacher's experience. Conditions of efficiency of using improvisation in educational process by teacher are stated, based on analysed information.

Keywords: pedagogic activity, improvisation, pedagogic experience, educational process, creative competences, self-rating of experience, tendency to improvisation.

Sofiya O. Daminova
Lomonosov Moscow State University
sofiya16s@yahoo.co.uk

Development of translation skills on the basis of professional foreign language audio-visual materials

The paper considers the method of developing and improving translation skills on the basis of foreign language professional audio-visual materials to the students of a non-linguistics educational institution. This method is developed on the ground of modern didactic and methodological principles. It is shown that foreign-language professional audio-visual materials can be an effective tool for developing and improving translation skills.

Keywords: foreign language audio-visual materials, professional video, translation, translation skills, audio-visual skills, methodological recommendations, non-linguistics educational institutions students.

Mekhrinisso A. Abdullayeva
Academician Gafurov Khujand State University, Tajikistan
mehriniso25@mail.ru

Development of communicative competence through a prism of cross-cultural communication

This article is dwelt upon the problem of acquiring communicative competence by students, which is considered as one of the most actual issues of nowadays. In the present article, we consider this matter taking into account preparing the students to cross-cultural communication. Having analysed Tajik, Russian and foreign methodical literature, we defined the semantics of the term "communicative competence", the characteristics of its components and also underlined the principles of communicative teaching. Proceeding from the analysis of the principles of communicative teaching, some examples of exercises on each type of speaking skills which can be used by the teachers at the English lessons with the aim of students' acquiring communicative competence for its realisation in cross-cultural communication are offered by us.

Keywords: communicative competence, cross-cultural communication, foreign language, students, speech skills.

Yelena G. Kotova
Moscow State Regional Humanitarian Institute
kotova070809@yandex.ru

The psychological component of cooperative learning

The article deals with the effect of cooperative learning on mental health of junior schoolchildren. The principal difference of cooperative learning is evaluated on three basic criteria: mental health, positive interaction and effectiveness. The psychological component of this educational technology contributes to gaining positive emotional experience by the child and the formation of his or her personality. Pupils master not only the skills of teamwork, but also self-esteem. Learning in collaboration, they are much better adapted to life in modern society. Cooperative learning has a great impact on the younger generation and makes the methodology of this technology an essential tool to use in a teaching process.

Keywords: cooperative (collaborative) learning, mental health, junior schoolchildren, child's personality, behaviour patterns, positive interdependence, success, cooperation.

SOCIAL UPBRINGING

Yelena A. Katashova
Shevchenko Lugansk University
16093105k@gmail.com

Upbringing of the human of the third millennium

The author suggests in the article for pedagogic public the model of upbringing of the human of the third millennium, capable to develop. The leading idea is underlined that upbringing of such a person is possible on conditions of his or her ascent to the height of the spiritual traditions and awareness of necessity of real transformation of his or her atittude to himself. It is shown that the spiritual surrounding of educational establishment gets new features which are not enough explored yet in pedagogics.

Keywords: modern human, heraclitean person, bioeducation, spiritual surrounding of educational establishment.

Sergey I. Smolonskiy
Nekrasov Kostroma State University
jiwpansbeypasa@mail.ru

The valuable attitude for social reality as a pedagogic problem

The valuable attitude for social reality as a pedagogic problem is revealed in the article. The view points of various researchers, which were interested in this theme, are presented, the interaction of the "valuable attitude" and "morality" is observed and also the results of practical research are examined.

Keywords: local history, primary-school pupils, primary school, morality, patriotic upbringing, upbringing system, valuable attitude.

Irina N. Grushetskaya
Nekrasov Kostroma State University
i.gru@mail.ru

Development of creative abilities of students in vocational educational institutions

The article analyses the working conditions for the development of creative abilities of students, describes the role of actors influencing the process, stages and features of the socio-educational activities for the development of creative abilities of students in college have been marked.

Keywords: creative skills, student, organisation of professional education.

Mariya S. Petrova
Nekrasov Kostroma State University
m-petrova@ksu.edu.ru

Features of organisation of extracurricular activity at higher school

What this article reveals and describes, is the specific of extracurricular activity at an institution of higher education, basic ideas and experience of organisation of extracurricular work in Institute of pedagogics and psychology of Nekrasov Kostroma State University. Examples of specific forms of extracurricular activities of students are given, ways to involve students in different areas of community service, and personal-attractive classes are shown.

Keywords: student, extracurricular activity, upbringing, program of upbringing work.

Irina N. Grushetskaya
Nekrasov Kostroma State University
i.gru@mail.ru
Svetlana K. Baranova
Nekrasov Kostroma State University
svetysik-sunny@yandex.ru

Social adaptation of student youth in vocational educational organisation

The initial period of training of students in professional educational organisation requires from students a number of efforts and readiness to acquire a profes-

sion. The article analyses the results of applying the diagnostic methods of social adaptation, the peculiarities of their peculiarities of social adaptation.

Keywords: social adaptation, student, organisation of professional education.

Mariya S. Petrova
Nekrasov Kostroma State University
m-petrova@ksu.edu.ru
Mariya A. Somkina
Nekrasov Kostroma State University
shynya2012@mail.ru

The experience of training teachers and organisers of the relevant areas for children and youth

This article describes the main ideas, mechanisms and forms of training students to the activities of the pedagogue organiser of specialised areas for children and young people. It is shown that the training of trainees, instructors, trainers, managers is designed to encourage a pedagogue to promote awareness of his or her own pedagogic position, as well as to the design of his or her pedagogic skills. Experience in organising educational site of the preparation and the formation of students' pedagogic teams "School of Professional Leader", which is a creative union of students, undergraduates, postgraduates and lecturers of the Institute of Pedagogy and Psychology of Nekrasov Kostroma State University, is described.

Keywords: teacher and organiser, specialised camp, training system, teaching staff.

SOCIAL WORK

Yelena V. Bogdanova
Shevchenko Lugansk University
bogdanova-elena-70@rambler.ru

The ethics of communication with people with disabilities as part of an inclusive culture

The article deals with the issue of inclusive education, its implementation in the educational area, creating an inclusive culture in the context of ethical communicative dialogue with people with disabilities. Also, the analysis of the concepts of "culture", "inclusive culture" is carried out.

Keywords: inclusion, inclusive culture, people with disabilities, inclusive culture, ethics, culture.

HEALTH-KEEPING AND PHYSICAL TRAINING

Marina P. Gur'yanova
Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education
guryanowamp@yandex.ru
Vladimir M. Malinin
Institute of Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education
malininvm@mail.ru

Pedagogic novation in the field of children's health

The article represents a municipal model of the social pedagogue activity in the sport andfitness sphere. The model is resulted from many years of experimental work in Nerekhta town and Nerekhta municipal district of Kostroma Region and appears to be an experimental example for approbation and introduction into a mass educational practice.

Keywords: children health, sport and fitness sphere, municipal model, social pedagogue, social pedagogue in sport and fitness sphere.

Maksim V. Rudin
Academician Petrovsky Bryansk State University
fizvoss@bk.ru
Tat'yana A. Bulavkina
Academician Petrovsky Bryansk StateUniversity
tabul90@yandex.ru
Aleksandr I. Kalosha
Academician Petrovsky Bryansk State University
kaloschaai@yandex.ru
Yelena V. Shkuricheva
Academician Petrovsky Bryansk State University
alena.shkuri4eva@yandex.ru

Personal constructs as indicators of essence of physical culture

The analysis of essence of personal constructs for students of faculty of physical culture is carried out in this article, possibilities of sports activity are allocated, the contents and results of skilled and experimental work are revealed. Results of the stating experiment on identification of dynamics of essence of perception of physical culture as cultural phenomenon are here also discussed by future pedagogues of physical culture. The attention is focused on definition of a cognitive component of sociocultural experience of the personality. The method of repertoire lattices for identification of personal constructs and the correspondence analysis for their analysis is used.

Keywords: personal constructs, cognitive constructs, sports activity, physical culture.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ

1. Статьи направляются в редакцию **только в электронном виде.** Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо.

Помимо статьи авторы (в этом же письме) отправляют **отсканированный вариант рецензии** на статью специалиста соответствующей отрасли наук с подписью и с печатью (рецензии не требуются для докторов наук)

2. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе **Microsoft Word** и сохраняется в формате, **полностью совместимом с Word 97–2003**. Если в статье присутствует большое количество символов, иностранные слова, надстрочные и подстрочные знаки, помимо электронного варианта статьи в текстовом редакторе **Microsoft Word,** в редакцию необходимо предоставить электронный вариант статьи, сохраненный в формате **PDF.** В качестве имени файла указывается фамилия, имя и отчество автора русскими буквами (например: Иванов Иван Иванович.doc).

3. Компьютерный набор статьи должен удовлетворять следующим требованиям: 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. Максимальный объем текста статьи с аннотацией, ключевыми словами и библиографическим списком – не более 14 страниц машинописного текста.

5. Аннотация к статье должна быть объемом 150–200 слов. Количество ключевых слов – от 7 до 10.

6. **Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация должны быть переведены на английский язык.**

7. Библиографический список должен быть представлен **в алфавитном порядке**. Ссылки в тексте статьи оформляются **квадратными скобками** с указанием порядкового номера издания по библиографическому списку и страниц. Например: [9, с. 256], [2, т. 5, с. 25–26].

Библиографический список должен содержать не более 15 источников.

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 jpg, tif, (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, располагаться в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи должна даваться ссылка на конкретную таблицу, например (табл. 2). Структура таблицы должна быть ясной и четкой, каждое значение должно находиться в отдельной строке (ячейке таблицы). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. (В таблицах возможно использование более меньшего кегля, но не менее 10).

11. Формулы выполняются только в редакторе **MS Equation.**

12. Десятичные дроби имеют в виде разделительного знака запятую (0,78), а при перечислении десятичных дробей каждая из них отделяется от другой точкой с запятой (0,12; 0, 087).

ПОСТРОЕНИЕ СТАТЬИ

Каждый новый пункт не нужно нумеровать, но порядок размещения материала должен соответствовать представленному ниже списку.

1. Отрасль наук и специальность.

2. Индекс УДК (присваивается в библиотеке по названию статьи и ключевым словам).

3. Фамилия, имя, отчество автора (полностью).

4. Ученая степень и ученое звание.

5. Полное название организации, город, страна (в именительном падеже) – место работы или учебы автора.

6. Адрес электронной почты для каждого автора.

7. Почтовый адрес с индексом (для последующей отправки журнала) и контактный телефон.

8. Название статьи (сокращения в названии недопустимы).

9. Аннотация, представляющая краткое содержание статьи, описание основных результатов (150–200 слов).

10. Ключевые слова (7–10 слов или словосочетаний, несущих в тексте основную смысловую нагрузку).

11. Ф.И.О. автора, название учебного заведения, организации (место учебы, работы), название статьи, аннотация и ключевые слова на английском языке.

12. Текст статьи.

13. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке, нумеруется).

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК 821.161.1.09

Коптелова Наталия Геннадьевна

доктор филологических наук, профессор

Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова, г. Кострома, профессор кафедры литературы

kng@mail.ru

Адрес: индекс, Город, Улица, дом, квартира. Телефоны: домашний; мобильный.

Эволюция оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов

В статье рассматривается роль идеи «религиозной общественности» в эволюции оценок духовных исканий Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского в критике Д.С. Мережковского 1906–1908 годов...

Ключевые слова: эволюция, религиозная общественность, литературная критика, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский, новое христианство.

Текст статьи.

Библиографический список.

Nataliya G. Koptelova

Nekrasov Kostroma State University

kng@mail.ru

The evolution of assessments of spiritual searching of Leo Tolstoy and Fyodor Dostoyevsky in the criticism by Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908

The article examines the role of the idea of "religious community" in the evolution of the estimates of spiritual quest of Leo Tolstoy's and Fyodor Dostoyevsky's criticism of Dmitry Merezhkovsky in 1906–1908...

Keywords: evolution, religious community, iterary criticism, Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevsky, new Christianity.

ОФОРМЛЕНИЕ БИБЛИОГРАФИЧЕСКОГО СПИСКА

Моноиздания

Если авторов не более трех, то указывают всех.

Фамилия автора, инициалы. Название издания / информация о переводе и редакторе, если они есть. – Место издания: Издательство (издающая организация), год выхода издания в свет. – Количество страниц.

Например:

Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1983. – 269 с.

Если у издания четыре автора, то все их инициалы и фамилии приводят после косой черты. Если авторов пять и более, то указывают фамилии первых трех с добавлением «и др.»

Например:

Лингвистическое обеспечение в системе автоматического перевода третьего поколения / Ю.Д. Апресян, И.М. Богуславский, Л.Л. Иомдин и др. – М.: Наука, 1978. – 38 с.

Многотомное издание

Гоголь Н.В. Полн. собр. соч.: в 14 т. – М.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

(Если в библиографическом списке Вы указываете многотомное издание, в тексте статьи в квадратных скобках необходимо приводить не только порядковый номер источника в списке и страницу, но и *том*: [4, т. 9, с. 324]).

Один том из многотомного издания

Блонский П.П. Избранные психологические и педагогические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 399 с.

Сборники

Название сборника / сведения о составителях; редакторах и т.п.: вид издания. – Место издания: Издательство, год выхода в свет. – Количество страниц.

Например:

Методологические проблемы современной науки / сост. А.Т. Москаленко; ред. А.И. Иванов. – М.: Политиздат, 1979. – 295 с.

Статьи из сборников

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название сборника статей. – Место издания, год издания. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Чайкина Ю.И. Вопросы истории лексики Белозерья // Очерки по лексике севернорусских говоров. – Вологда: Вологод. гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–187.

Статьи из журналов

Фамилия и инициалы автора. Название статьи // Название журнала. – Год издания. – Номер тома. – Номер выпуска. – Страницы начала и конца статьи.

Например:

Формановская Н.И. Размышления о единицах общения // Русский язык за рубежом. – 2001. – № 1. – С. 56–63.

Статьи из газет

Райцын Н.С. В окопах торговых войн // Деловой мир. – 1993. – 7 окт.

Справочные издания, энциклопедии, словари

Словарь иностранных слов. – 11-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 608 с.

Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПК «Интелвак», 2003. – 1600 стб.

Статьи из энциклопедий, словарей

Фамилия и инициалы автора. Название главы, статьи (или другой составной части издания) // Название издания. – Место издания: издательство, год издания. – Том. – Страницы начала и конца главы, статьи.

Например:

Телия В.Н. Номинация // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 336–337.

Диссертации

Персианова Н.А. Особенности творческого решения педагогических задач при обучении русскому языку студентов-иностранцев: дис. … канд. педагог. наук. – Л., 1971. – 267 с.

Авторефераты диссертаций

Воротников Ю.Л. Категория меры признака в смысловом строе русского языка: автореф. дис. … д-ра филолог. наук. – М., 2000. – 43 с.

Материалы из сети Интернет

Автор. Название материала (учебника, статьи и т.п.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.sth.com/article.html (дата обращения: 24.02.2012).

Например:

Массовое политическое участие в России: только выборы или что-то еще? // ВЦИОМ: Пресс-выпуск № 1728. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=111514 (дата обращения: 11.03.2013).

Архивные материалы

Записки о чумном бунте. Автограф // РО ИРЛИ. – Ф. 265. – Оп. 2. – Д. 1195. – Л. 7–10.

РГАЛИ. – Ф. 26. – Оп. 8. – Д. 231. – Л. 8.

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

2015 – Т. 21 – № 3

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Костромской государственный университет имени Н. А. Некрасова»

Главный редактор
Кирпичник Анатолий Григорьевич
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 15.09.2015.
Дата выхода в свет .11.2015.
Формат 60×90 1/8. Усл. печ. л. 22,8.
Уч.-изд. 23,7 л.
Тираж 500 экз.
Изд. № 66.

Подписной индекс: **18988**
Адрес редакции, адрес издательства, адрес типографии:
156961, г. Кострома, ул. 1 Мая, д. 14.
Телефон: **(4942) 39-16-56**, факс: **(4942) 31-13-22**,
E-mail: **vestnik@ksu.edu.ru**

Цена свободная
При перепечатке ссылка обязательна