**ВЕСТНИК** ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

**СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ** **№ 2, 2015**

***Научный журнал*** *Основан в 2003 г.*

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство ПИ № ФС 77-61037 от 5 марта 2015 г.)

**Учредитель**

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Редакционная коллегия серии:**

*главный редактор* - д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий (Россия); академик РАО, д-р психол. наук, профессор С.К. Бондырева (Россия); академик РАО, д-р пед. наук, профессор Б.М. Бим-Бад (Россия); академик РАО, д-р психол. наук, профессор И.В. Дубровина (Россия); член-корреспондент РАН, д-р психол. наук, профессор А.В. Юревич (Россия); д-р психол. наук, профессор Т.А. Жалагина (Россия); д-р пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (Россия); д-р психол. наук, профессор Н.В. Копылова (Россия); д-р пед. наук, профессор В.М. Лобзаров (Россия); доктор пед. наук, профессор Б. Чакрун (Франция);

*отв.секретарь* - канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз (Россия)

**Адрес редакции:**

Россия, 170100, Тверь, Студенческий пер., д.12, корпус Б, к. 437

Тел. (4822) 35-76-12

*Все права защищены. Никакая часть этого издания не может быть репродуцирована без письменного разрешения издателя.*

© Тверской государственный университет, 2015

# VESTNIK TVGU

**Seriya:** Pedagogika i psikhologiya No. 1, 2015

***Scientific Journal*** *Founded in 2003*

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications
PI № ФС 77-61037 from March 5, 2015.

**Translated Title**
HERALD OF TVER STATE UNIVERSITY. SERIES: PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

**Founder**
FEDERAL STATE BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION
OF HIGHER EDUCATION «TVER STATE UNIVERSITY»



**Editorial Board of the Series**:

Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (editor-in-chief), Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. S.K. Bondireva, Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad, Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. I.V. Dubrovina, Corresponding Member of RAS, Dr. of Sciences, prof. A.V. Jurevich, Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina, Dr. of Sciences, prof. O.N. Oleynikova, Dr. of Sciences, prof. N.V. Kopylova, Dr. of Sciences, prof. V.M. Lobzarov, Dr. of Sciences, prof. Borhene Chakroun, Candidate of Sciences, docent M.V. Moroz (Executive Sekretary)



**Editorial Office:**
Russia, 170100, Tver, 12 Studentcheskiy per., corpus B, office 437
Phone: (4822) 35-76-12



*All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without the written permission of the publisher.*

© Tver State University, 2015

**ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА**

Рыжов А.Я. Психофизиологическая характеристика профессиональной деятельности преподавателей вуза. Аналитический обзор ..... 5
Филинова И.М. Профессиональные компетенции руководителя образовательной организации среднего профессионального образования ..... 16

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Романов А.А. Тактическая реализация коммуникативных стратегий в мелолийной психотерапии ..... 25

**УЧИТЕЛЬ**

Борисов А.Я. Регулятивная идея формирования готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры..... 56
Шадрина И.М. О понятии «нравственная грамотность учителя»..... 65

**ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

Ганина Н.В. Использование тестов в системе управления качеством (на примере химического вуза)..... 73
Игумнова О.В. Критерии, показатели и уровни готовности студентов и курсантов к групповому взаимодействию в рамках образовательного процесса в гражданском и ведомственном вузах..... 79
Комаров Д.С., Ранних В.Н. Функционирование и основные характеристики авторской модели обучения иностранному языку..... 93
Кузнецова Г.В. Роль технологии выразительных действий в освоении вокально-хорового произведения ..... 100
Федоров В.В., Левиков А.В., Коротаева З.В. Феномен саморегуляции в профессиональном становлении архитектора..... 108
Сухова Н.А. Методическая система формирования поликультурной картины мира студентов-филологов..... 116

**АКТУАЛЬНО**

Алов А.А. Инновации в образовании: прогресс или стагнация? ..... 126
Горячев В.В. Телесность школьника в психолого-педагогическом дискурсе ..... 133
Харьковская Е.В., Мирошниченко Е.В., Гененко О.Н. К проблеме формирования толерантности современной молодежи в условиях социально-культурной деятельности учреждений культуры..... 141

**АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА**

Белявская А.С. Методика компьютерной фиксации уровня агрессивности..... 148
Горбунова О.В. Социальная зрелость будущих педагогов-психологов в вузе..... 159
Гришанкова И. В. Формирование культуроведческой и регионоведческой компетенций младших школьников в процессе лингвокраведческой работы: принципы и подходы..... 168
Данилова Л.Н. Инновационные формы организации этнокультурно направленной внеурочной деятельности старшеклассников ..... 174
Мещерская Н.П. Условия труда как фактор трудового процесса..... 183
Плотникова Е.С. Осмысленность жизни как движущая сила самореализации в юношеском возрасте ..... 192
Федорова Е.А. Инновационна методика преобразования детских страхов в изобразительном сотворчестве..... 202
Чалова А.В. Особенности женской сексуальности в контексте межличностных отношений..... 210

***CONTENTS***

**LABOUR PSYCHOLOGY**

Ryzhov A.Ya. Psycho-physiological characteristics of professional activity of University tutors. Analytic review ..... 5

Filinova I.M. Professional competence of the head of educational organization of the secondary vocational education ..... 16

**SOCIAL PSYCHOLOGY**

Romanov A.A. Tactic realization of communicative strategies in melolive psychotherapy (The first article) ..... 25

**TEACHER**

Borisov A.Y. Regulatory idea in forming future teacher's readiness to introduce students to the physical education values ..... 56

Shadrina I.M. On the Notion «Teacher's Moral Literacy» ..... 65

**HIGHER EDUCATION**

Ganina N.V. The use of tests in the system of quality management (on the example of chemical university) ..... 73

Igumnova O. V. Criteria, indices and levels of students and cadets' readiness for group interaction within the educational process at civil and departmental higher educational institutions ..... 79

Komarov D.S., Rannikh V.N. Functional abilities and basic characteristics of foreign languages educational model ..... 93

Kuznetsova G.V. Role of technologies of expressive action in development of vocal and choral work ..... 100

Fedorov V.V., Levikov A.V., Korotaeva Z.V. The phenomenon of self-regulation in professional development architect ..... 108

Sukhova N.A. Methodical system of formation multicultural world view of students-philologists ..... 116

**ACTUAL**

Alov A.A. Innovations in Education: Progress or Stagnation? ..... 126

Goryachev V.V. Corporeality of a schoolboy in psycho-pedagogical discourse ..... 133

Kharkovskaya E.V., Miroshnichenko E.V., Genenko O.N. Formation of tolerance of today's youth in the conditions of social and cultural activities of cultural institutions ..... 141

**POSTGRADUATE PAGE**

Belyavskaya A.S. The Methodology of computer evaluation of the level of aggressiveness ..... 148

Gorbunova O.V. Social maturity of future teachers-psychologists in higher education institutions ..... 159

Grishankova I. V. The formation of cultural and regional competences of younger schoolboys in the course of local history linguistic work: principles and approaches ..... 168

Danilova L.N. Innovative foms of ethnocultural orientation extracurricular activities of high school pupils ..... 174

Mescherskaya N.P. Working conditions as a factor of labor process ..... 183

Plotnikova E.S. Meaningfulness of life as driving force a self-realization at youthful age ..... 192

Fedorova E.A. The innovative technique of transforming children's fears in the fine co-creativity ..... 202

Chalova A.V. Women's sexuality in the context of interpersonal relationships ..... 210

# ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 612.766.1: 613.6:658.381.12

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

**Аналитический обзор**

**А.Я. Рыжов**

Тверской государственный университет

В виде краткого обзора изложены имеющиеся в литературе и в основном собственные данные, полученные научным коллективом лаборатории медико-биологических проблем человека, возглавляемой автором. Дана и социально-психологическая и физиолого-гигиеническая характеристика профессиональной деятельности преподавателей вуза в возрастно-стажевом аспекте. Представлены некоторые разработки средств оздоровления и оптимизации труда преподавателей с целью снижения его физиологической стоимости и сохранения творческого долголетия профессорско-преподавательского состава.

***Ключевые слова:*** *наряженность труда, диагностик, индекс функциональных исзменений, биологический возраст, профилактика.*

Профессиональная деятельность преподавателя вуза представляет собой высоконапряженный умственный труд, насыщенный информационным содержанием, сопровождающийся эмоциональными всплесками и даже стресс-ситуациями работающих. По определению И.П. Павлова [20], умственная работа – это «деятельность какого-либо участка больших полушарий, в данный момент и при данных условиях обладающая оптимальной, скорее всего средней возбудимостью». Характерно, что в этот момент остальная часть полушарий может находиться в состоянии более или менее сниженной возбудимости.

Специфика умственного труда, при котором мозг является не только регулирующим, но и работающим органом [29], заключается в том, что влияние трудовой деятельности прежде всего сказывается на состоянии центральной нервной системы (ЦНС) и таких ее функциях, как внимание, память, скорость реагирования, лабильность анализаторных систем. Если к тому же трудовая деятельность осуществляется в условиях социального дискомфорта, а также выраженных гипокинезии и гиподинамии, то закономерно создаются предпосылки специфических заболеваний, обусловленных перенапряжением систем регуляции опорно-двигательного аппарата,

вегетативных функций и сердечно-сосудистой системы (ССС), в частности [12; 13; 18; 19; 23; 35].

Умственная работа характеризуется преимущественным участием в ней второй сигнальной системы, что соответственно накладывает свой отпечаток на состояние центральной нервной системы и высшей нервную деятельности (ВНД) человека [12]. В настоящее время в практике психологии и физиологии труда по ряду показателей ВНД установлено, что основным условием трудового процесса является выработка и поддержание устойчивой доминанты работоспособности [7; 14; 16; 25; 26].

Поскольку пофессиональная трудовая деятельность преподавателей вуза квалифицируется социально-биологической полиаспектностью, наши исследования носили комплексный системный характер, итегрированный общими задачами и программирумым полезным результатом [2]. Это практически необходимо, поскольку научно-педагогическая работа преподавателя заключается в как непосредственном ее проведении, так и в руководстве студентами-дипломниками и аспирантами. В результате у преподавателей наблюдается выраженное утомление, субъективно проявляющееся прежде всего в ощущении общей усталости психосоматического характера [8]. При этом характерно, что негативные возрастные изменения общей усталости преподавателей, особенно по состоянию зрительного анализатора и опорно-двигательного аппарата, в общем согласуются с результатами диагностических и физиологических исследований испытуемых 22-25, 40-50 и 55-60 лет.

Выявлены и явно психогенные реакции компенсаторного типа, когда испытуемые субъективно не ощущают усталости и потребности прекратить работу, несмотря на снижение функционального состояния зрительного и моторного анализаторов. Данное противоречие расценивается нами как своеобразный качественный показатель психофизиологической стоимости профессионального труда преподавателей вуза. По характеру возрастно-стажевой динамики субъективных показателей были сориентированы дальнейшие диагностические и физиологические скрининговые исследования, позволившие конкретизировать понимание механизмов и закономерностей изменений, происходящих в организме препо-давателей.

Прежде всего следует остановиться на результатах диагностических исследований, показавших, что наиболее распространенным заболеванием среди преподавателей и сотрудников университета является дискинезия желчевыводящих путей, причем, практически независимо от возраста испытуемых. В этиологии и

патогенезе данного заболевания, вероятнее всего, важную роль играет экологический фактор (низкое качество питьевой водопроводной воды), а также специфика труда преподавателей, поскольку число случаев данного заболевания у них статистически достоверно (P<0,01) выше, чем, например, у административно-технического персонала. В усредненном варианте общая заболеваемость преподавателей составляет 24,5±3,2 %, у контрольных испытуемых – 13,1±2,1%, что составляет 53,5% от заболеваемости преподавателей (P<0,01).

Было сделано заключение, что неупорядоченность труда и дневного режима трудового процесса, а также предполагаемая априори высокая напряженность работы преподавателей лежат в основе достаточно высокой их заболеваемости с неблагоприятным прогнозом. Исходя из положений гигиенической классификации [9], напряженность труда при чтении лекции мы расценивали по пяти адекватным группам показателей с внутригрупповой дифференциацией по соответствующим степеням и классам.

Поскольку лекционная работа представляет собой интеллектуальную трудовую деятельность, особое внимание было уделено такой психофизиологической и гигиенической категории, как **интеллектуальные нагрузки.** В соответствии с пунктами содержания работы, восприятие сигналов (информации), степень сложности задания и характер выполняемой работы лекционный труд был оценен 2-й степенью 3-го класса нервной напряженности. Эта оценка характеризует анализируемый труд как высоко напряженный, поскольку преподавателю, читающему лекцию в условиях дефицита времени и, как правило, при отсутствии каких-либо алгоритмов, приходится по ходу работы решать нестандартные задачи с высокой ответственностью за результат. Необходимость постоянного напряженного внимания, оперативного анализа обратной информации с формированием и оперативным исполнением новых нешаблонных программ действий, а также поддержания постоянного контакта с аудиторией действительно требуют высокого напряжения регуляторных систем организма лектора.

Естественно, высокая нагрузка приходится на анализаторный аппарат преподавателя, что соответствует целому разделу эргономической классификации, обозначаемому как **сенсорные нагрузки.** По пункту длительности сосредоточенного наблюдения лекционная работа расценивается как высоко напряженная [26], поскольку этот показатель приближается к 100 % времени лекции. Достаточно спорным является вопрос о плотности сигналов (сообщений) за час, число которых по превышении 300 также позволяет оценить работу как высоконапряженную. Как показывают специальные наблюдения и отчеты обследованных преподавателей, а также кино-

аудиосигналы о состоянии аудитории, реакциях слушателей на фрагменты лекции, такие сигналы многочисленны и существенно превышают 300 в час. Если это число определяется количеством студентов, слушающих лекцию (как правило, превышает 25), то работа преподавателя, читающего лекцию, может быть отнесена к разряду высоко напряженного труда. Однако читающий лекцию преподаватель не только видит студентов, но и постоянно фиксирует их состояние (активность, характер конспектирования, степень осмысления лекционного материала), а следовательно, число объектов одновременного наблюдения автоматически увеличивается. При этом у преподавателя активно функционирует не только зрительный, но и слуховой и моторный анализаторы, поскольку как излагаемый материал, так и разъяснение непонятных вопросов постоянно требуют учебной видиотехники, а временами и элементарной доски для записей, чертежей и рисунков.

Фактор напряженности труда, обозначаемый как **эмоциональные нагрузки,** в какой-то мере интегрирует вышеперечисленные пункты, поскольку и повышенное внимание и напряжение анализаторных систем непременно сопровождаются эмоциональными всплесками. Подобного рода напряжение усугубляется также высокой ответственностью за качество собственной информации, а наличие периодического риска за безопасность других при некоторых демонстрациях физических, химических и биологических опытов в процессе лекции ставит преподавателя на грань дистресса. Поэтому фактор эмоциональных нагрузок в трудовой деятельности преподавателя вуза, безусловно, является показателем высшей степени нервного напряжения, хотя и не имеет каких-либо количественных регламентаций.

В преподавательском труде могут присутствовать и элементы **монотонности,** вызывающие состояние монотонии, что напрямую связано с эргономическим фактором **режима труда.** Вопрос относится к числу не разработанных, хотя имеющая место в вузе неравномерность трудовых нагрузок настоятельно требует административной коррекции. Проведенный нами физиолого-эргономический анализ трудовой деятельности преподавателей вуза позволил отнести ее к 3-му классу 3-й (высшей) степени нервной напряженности, что послужило научной основой для последующей работы по определению физиологической стоимости данной категории профессионального труда [26].

Оценка у преподавателей функционального состояния ЦНС по показателям умственной работы (УР), анализаторов (зрительного и моторного) и сердечно-сосудистых компонентов работоспособности проведена по возможности в интегрированном варианте. С одной стороны, исследования носили скрининговый характер с проспективной

оценкой и прогностической интерпретацией возрастных особенностей изучаемых функций, с другой – ряд показателей использован в эксперименте в качестве физиологических тестов. Установлено, что состояние функции внимания, интенсивность умственной работы, пропускная способность зрительного анализатора и, наконец, продуктивность корректурного теста у преподавателей трех возрастно-стажевых групп практически не имеют различий. Данным процессам свойствен системный характер, обусловливающий устойчивое функциональное состояние ЦНС преподавателей, которое рассматривается как интегративный показатель высокой результативности включения регуляторных компонентов мозга в конкретную профессиональную деятельность [2; 6; 17; 24; 30; 31].

Характерно, что студенты, как молодые представители интеллектуального труда, превосходят преподавателей лишь по объему оперативной памяти и лабильности зрительного анализатора. В показателях умственной работоспособности существенной разницы не обнаружено, а у молодых преподавателей наблюдается даже тенденция к повышению ряда показателей УР с дальнейшей их стабилизацией или некоторым снижением в соответствии с экстраполяционным прогнозом. Процессы интеллектуальной деятельности во многом обусловлены таким важным свойством ЦНС, как память, направленная на хранение рецепторной информации. Памяти принадлежит решающая роль в стратегии и тактике построения сложнейших форм психофизиологической деятельности, связанных с поисковой функцией ЦНС и процессами обучения. Если учесть, что основу кратковременнной памяти составляют физиологические механизмы реверберации в замкнутых нейронных цепях, то возрастно-стажевая устойчивость данного показателя свидетельствует о способности ЦНС преподавателей к проявлению системных функций с положительной обратной связью [3; 38]. Данный вид памяти, по всей вероятности, пролонгирует следовые явления в ЦНС практически независимо от возраста, по крайней мере, в пределах 60-65 лет.

Субъективная оценка состояния собственного организма преподавателей вуза достаточно репрезентативно согласуется с данными их заболеваемости. Поэтому вполне естественным было проведение сравнительного анализа субъективных показателей состояния зрительного и моторного анализаторов с данными объективных физиологических исследований. Обнаружен первоначальный возрастно-стажевый параллелизм изменений тех и других данных, а также явное несовпадение их у преподавателей зрелого возраста. В то же время, как было установлено О.В. Швериной [34], наблюдающимся по мере возраста и стажа преподавателей вуза изменениям ССС соответствует повышение точности субъективной

оценки, а также оценки состояния здоровья по специфическим ощущениям (частота головной боли, появление усталости, нарушение сна).

Существенный интерес представляют как конкретные функциональные показатели, так и их интегративные характеристики, свидетельствующие о состоянии регуляторных механизмов ССС. Если, например, ориентироваться на данные вегетативного индекса Кердо (ВИК), то можно обнаружить линейное снижение активности симпатической нервной системы у преподавателей к 40-45 годам с дальнейшим переходом ВИК в отрицательные величины. Это, как известно, является косвенным свидетельством снижения лабильности регуляторных систем, их реактивности, а в целом - степени готовности организма к срочным действиям и переключениям с одного вида деятельности на другой. Более конкретно прогнозируется возрастное снижение функционального состояния ССС преподавателей по данным индекса функциональных изменений (ИФИ), что при определении учебной нагрузки необходимо учитывать в качестве своеобразного физиологического фона и достаточно надежного теста на сердечно-сосудистый компонент умственной или сенсомоторной работоспособности. В этом плане показатели ИФИ, включающие возрастные и антропометрические параметры испытуемых, являются более информативными, нежели просто измерение пульса и системного АД [4].

На наш взгляд, проблема изучения функционального состояния организма преподавателей вуза в возрастном аспекте включает определение физиологических параметров, изменяющихся во взаимосвязи с паспортным и предполагаемым биологическим возрастом. Имея достаточное количество анализируемых физиологических показателей, мы сделали попытку, во-первых, представить их по возможности в обобщенном и классифицированном варианте, во-вторых, найти новый подход к расчету возраста испытуемых, определяемого как биологический. Была найдена собственная формула вычисления, основанная на зависимости паспортного возраста от множества функциональных показателей.

С помощью факторного анализа было выделено пять групп факторов (F1; F2; F3; F4; F5), которые несут достаточно полную информацию об исследуемых физиологических системах и их функциях. Для построения уравнений использовались показатели, вносящие наибольший вклад в описание данной возрастной категории (паспортный возраст). У женщин число таких показателей – семь, а у мужчин – десять. При этом более значимыми факторами являются оперативная память и показатель внимания, а также статическая балансировка на одной ноге и задержка дыхания [34].

Понятия «биологический возраст» и «профессиональное здоровье» связаны с понятием работоспособности, расцениваемой как величина функциональных возможностей организма, характеризуемая эффектом максимального усилия или количеством и качеством работы при напряжении максимальной интенсивности или длительности [11; 22].

Естественно, здоровье следует рассматривать не как застывшее состояние, уравновешенное с внешней средой [11], а как процесс в постоянном изменении и развитии. Поэтому нам больше импонирует определение здоровья как способности систем организма обеспечивать реализацию генетических программ, безусловно-рефлекторных процессов, умственной деятельности и фенотипического поведения, направленных на социальную и культурную сферу жизни [1; 10; 32]. Внешние факторы могут иметь самую различную природу, включая вредные привычки, физическое и интеллектуальное перенапряжение, химические вещества, вирусы и т. д. В целом состояние здоровья населения зависит более чем на 50 % от индивидуального образа жизни, от внешних факторов – лишь на 25 %, что позволяет предположить наличие резерва здоровья, заложенного в организации образа жизни человека. Естественно, для укрепления и сохранения резервов здоровья важен высокий уровень валеологической культуры населения.

Изучаемые нами функциональные характеристики организма преподавателей вуза позволяют представить психофизиологическую стоимость данного труда по состоянию и лабильности их ЦНС, зрительного и моторного анализаторов и ССС в возрастно-стажевом аспекте. Так называемые временные смещения ряда физиологических показателей непосредственно под влиянием трудового процесса, согласно положениям И.В. Бестужева-Лады [5]. Представляют собой предмет прогностической их интерпретации с учетом наличия определенных функциональных резервов организма [15]. В данной ситуации проявляется способность ЦНС к компенсации возрастного снижения реактивности организма включением таких свойств, как надежность и стабильность, определяющих пролонгированную сенсомоторную работоспособность, косвенно характеризующую тенденцию к творческому долголетию практически здоровых и трудоспособных преподавателей.

Экспериментальное исследование влияния массажных процедур на функции организма преподавателей вуза выявляет характерные внутрисистемные и межсистемные связи нервно-мышечного аппарата с состоянием сердца и кровеносных сосудов [21; 36; 37]. Установлены особенности динамики данных связей в постмассажный период, определена возрастная характеристика реакций вышеуказанных систем на прямое и косвенное воздействие массажных процедур, дано научное

обоснование практического использования изучаемых форм профилактического массажа. Профилактический массаж вертебральной зоны, характеризующийся умеренным механическим воздействием, благоприятно действует непосредственно на соединения шейных позвонков. Корреляции подвижности шейного отдела позвоночника с числом массажных процедур позволяют дать количественный прогноз необходимых сеансов массажа. Показатели РС, ЧСС и системного АД под влиянием вертебрального массажа изменяются в соответствии с законом исходных значений, что свидетельствует о модулирующем (нормализующем) эффекте массажных процедур по отношению к состоянию ССС.

Регулярно проводимые занятия физическими упражнениями в возрасте 46 лет и старше способствуют позитивным изменениям функционального состояния организма преподавателей вуза и тем самым сдерживают рост физиологической стоимости трудового процесса. Физическая тренировка в указанный возрастной период, способствуя повышению функционального состояния организма, активирует механизмы регуляции ССС в плане экономизации функций и формирования состояния «готовности» к срочному включению органов и систем в любой вид деятельности. Позитивные изменения изучаемых показателей умственной работоспособности под влиянием регулярных занятий физическими упражнениями позволяют прогнозировать пролонгирование оптимальной профессиональной деятельности преподавателей вуза [33].

В целом следует отметить наличие количественных данных о физиологических особенностях модулирующего массажного воздействия на функции скелетных мышц и подвижность шейного отдела позвоночника, а также на центральные и периферические звенья ССС с учетом возраста испытуемых. При этом была дана прогностическая интерпретация результатов исследований, а также сделана попытка методической разработки и экспериментальной проверки целенаправленных оздоровительно-профилактических мероприятий, конкретизированных на коррекции умственной работоспособности. Составляющие их приемы самомассажа и система целенаправленных физических упражнений, судя по результатам экспериментальных исследований, являются действенными средствами нормализации состояния организма и оптимизации трудовой деятельности [27; 28].

Данная статья представляет собой практически законченный вариант предварительных экспериментальных исследований, прогнозирующий дальнейшую работу, направленную на использование разработанных и разрабатываемых средств оздоровления и оптимизации труда работающих в интеллектуальной сфере

деятельности. Указанные в работе определенные положения и практические разработки, безусловно, не являются исчерпывающими и должны рассматриваться как руководство к действию.

## Список литературы


1. Агаджанян Н. А. Эколого-физиологические и социальные подходы к оценке здоровья // Экспериментальная и прикладная физиология. М., 1994. №4. С. 55-63.
2. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М., 1980. 197 с.
3. Батуев А.С. Высшие интегративные системы мозга. Л., 1981. 269 с.
4. Берсенева А.П. Общая оценка функциональных возможностей системы кровообращения на доврачебном этапе диспансеризации // Организация физкультурно-оздоровительной работы на текстильных предприятиях. Калинин, 1988. С. 49-54.
5. Бестужев-Лада И.В. Рабочая книга по прогнозированию. М., 1982. 430 с.
6. Бехтерева Н.П. Общие и частные механизмы мозга в обеспечении нейрофизиологии мышления и эмоций // Принципы и механизмы деятельности мозга человека: тез. и рефераты докл. I Всесоюз. конф. Л., 1985. С. 16-17.
7. Виноградов М.И. Физиология трудовых процессов. Л., 1958. 461 с.
8. Володько Т.С. Влияние умственной деятельности на функциональное состояние зрительного и слухового анализаторов // тез. докл. VI Всесоюз. науч. конф. по физиологии труда. М., 1973. С. 80-81.
9. Гигиеническая классификация труда (по показателям вредности и опасности факторов производственной среды, тяжести и напряженности трудового процесса). Р 2.2. 2006-05. М., 2005.
10. Давыдовский И.В. Компенсаторно-приспособительные процессы // Архив патологии. 1962. № 8. С. 7-18.
11. Дыскин А.А., Решетюк А.Л. Здоровье и труд в пожилом возрасте. Л., 1988. 240 с.
12. Егоров А.С., Загрядский В.Н. Психофизиология умственного труда. Л.: Наука, 1973. 130 с.
13. Киколов А.И. Умственный труд и эмоции. М.: Медицина, 1978. 366 с.
14. Косилов С.А. Физиологические основы НОТ. М.: Экономика, 1969. 302 с.
15. Кремлева Т.Г. Возрастная характеристика сенсомоторной работоспособности человека в условиях лабораторного эксперимента: автореф. дис. … канд. биол. наук. Тверь, 1999.
16. Матюхин В. В. Умственная работоспособность с позиций теории функциональных систем (обзор литературы) // Медицина труда и промышленная экология. 1993. № 3-4. С. 28-31.
17. Медведев С.Д., Строкун Ф.Ф., Ташбиев А.Э. Информативность дисперсии вегетативных показателей на ранних стадиях развития утомления // Проблемы нейрокибернетики: диагностика и коррекция. Ростов н/Д., 1989. С. 60-63.

18. Мойкин Ю.В., Киколов А.И., Тхоревский В.И. Психологические основы профилактики перенапряжения. М., 1987.
19. Навакатикян А.О. Физиологические механизмы утомления // Физиология трудовой деятельности. СПб., 1993. С. 83-106.
20. Павлов И.П. 20-летний опыт объективного изучения ВНД (поведения) животных // Полн. собр. соч. М.; Л., 1951. Т. 3, кн. 2.
21. Погодина М. В. Физиологическая оценка профилактического массажа как средства оптимизации функций опорно-двигательной и сердечно-сосудистой систем человека: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Тверь, 2002.
22. Розенблат В.В. Проблема утомления. М.: Медицина, 1975. 240 с.
23. Розенблат В.В., Жуков В.Г. Вопросы методики физиологических исследований при решении задач научной организации труда // Психофизиологические и эстетические основы НОТ. М., 1971. С. 110-128.
24. Романов В.В. Проблема категорирования профессиональной деятельности // Координация соматосенсорных и вегетативных функций при трудовой деятельности. Тверь, 1994. С. 64-68.
25. Рыжов А.Я., Тихомиров Б.Н., Кремлева Т.Г. и др. Количественный анализ физиологической кривой работоспособности на модели нервно-напряженного труда // Координация сомато-сенсорных и вегетативных функций при трудовой деятельности. Тверь, 1994. С. 72-83.
26. Рыжов А.Я., Комин С.В., Копкарева О.О. Физиолого-гигиеническая характеристика труда преподавателей вуза // Медицина труда и промышленная экология. 2005. № 10. С. 36-40.
27. Тимофеев С.С., Рыжов А.Я. Физиологическая характеристика состояния организма младших школьников, занимающихся силовыми упражнениями // Вестн. ТвГУ. Сер. «Биология и экология». 2006. Вып. 2, № 5 (22). С. 31-35.
28. Тимофеев С.С., Рыжов А.Я. Физиологическая характеристика опорно-двигательного аппарата и функций сердечно-сосудистой системы у профессиональных штангистов 22-35 лет // Вестн. ТвГУ. Сер. «Биология и экология». 2008. Вып. 7, № 7 (67). С. 52-60.
29. Ухтомский А.А. Собрание сочинений. Л., 1952. Т. 1.
30. Фролов В. М. Уровни функционирования физиологических систем и методы их определения. Л., Медицина, 1972, 176 с.
31. Фролов М. В. Контроль функционального состояния человека-оператора. М.: Наука, 1987.
32. Царегородцев Г.И. Философские проблемы адаптации. М., 1975.
33. Шверина Т.А., Рыжов А.Я., Копкарева О.О. О функциональном состоянии организма работников вуза // Координация сомато-сенсорных и вегетативных функций при трудовой деятельности. Тверь, 1994. С. 98-108.
34. Шверина О. В. Возрастная характеристика функционального состояния организма с учетом его субъективной оценки (на примере преподавателей вуза): автореф. дис. ... канд. биол. наук. Тверь, 2007.
35. Gid J., Kirschenbaum Al. About the rises of back pajn and work environment // Jnt. J. Jnd. Ergonom. 1986. № 1. P. 65-74.
36. Mancia G., Zanchetti A., Agabiti Rosei E., Benemio G., De Cesaris R., Fogari R. et al. Ambulatory blood pressure is superior to clinic blood pres sure in

predicting treatment induced regression of left ventricular hypertrophy // Circulation. 1997. № 95. P. 1464-1470.
37. Primatesta P., Brookes M., Poulter N.R. Improved hypertension manage ment and control. Results from the Health Survey for England, 1998 // Hypertension. 2001. № 38. P. 827-832.
38. Williams M.V., Baker D.W., Parker R.V., Nurss J.R. Relationship of functional health literacy to patient knowledge of their chronic disease. A study of patients with hypertension and diabetes // Arch Intern Med. 1998. № 58 (2). P. 166-172.

## PSYCHO-PHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF UNIVERSITY TUTORS
### Analytic review

**A.Ya. Ryzhov**

Tver State University

The review based on information from literature and data gathered by the members of staff of Laboratory of Medical and Biological Problems of Man headed by the author of the article. The physiological-hygienic and socio-physiological characteristics of professional activity of the university tutors are presented in age-experience aspect. The elaborations of health-improvement and labor optimization for tutors with the aim of decrease of its physiological value and aimed for creative longevity of professors and tutors are given.

***Keywords**: dressed labor diagnostics, functional index iszmeneny, biological age, prevention.*

*Об авторе:*

РЫЖОВ Анатолий Яковлевич – доктор биологических наук, профессор кафедры биологии, заслуженный работник высшей школы РФ, руководитель научной школы «Физиология трудовых процессов РАЕ», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33).

УДК 377.1

# ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**И.М. Филинова**

Тверской кооперативный техникум

В статье сделана попытка применить постулаты классического менеджмента к управленческой деятельности руководителя средней профессиональной образовательной организации. Дан анализ эмпирических данных, характеризующих деятельность руководителя учебного заведения.

***Ключевые слова:*** *управленческая деятельность, руководитель образовательной организации, профессиональная компетенция, команда исполнителей.*

Управленческий потенциал руководителя проявляется в успешности профессиональной деятельности. Особое значение владение руководителем профессиональной образовательной организации (ПОО) профессионально важными навыками и умениями управленческой деятельности приобретает в период инновационных изменений в сфере образования. П. Друкер, считающийся основоположником менеджмента, дает определение менеджмента как особого вида деятельности, превращающего неорганизованную толпу в эффективную, целенаправленную и производительную группу [2]. Поэтому популярным определением менеджера является следующее: «Менеджер – это человек, который никогда не будет делать работу, которую за него могут сделать подчиненные». В связи с этим можно говорить, что одним из основополагающих качеств руководителя является его способность подобрать профессиональную команду компетентных исполнителей и наилучшим образом раскрыть потенциал каждого из них.

Работа руководителя с подчиненными включает следующие направления:

- обеспечение процесса выполнения работы;
- развитие работников;
- управление мотивацией;
- реализация потенциальных возможностей подчиненных;
- выстраивание конструктивных межличностных отношений.

В.В. Травин, М.И. Магура, М.Б. Курбатова предложили методику для определения степени внимания, которое руководитель оказывает каждому из названных направлений работы с подчиненными [6]. По

этой методике были обследованы 27 руководителей начальных и средних ПОО Твери и Тверской области. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования степени внимания руководителей ПОО Тверской области к различным направлениям работы с подчиненными

| Уровень внимания | Обеспечение процесса выполнения работы | | Развитие работников | | Управление мотивацией | | Реализация потенциальных возможностей подчиненных | | Выстраивание конструктивных межличностных отношений | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Чел. | % | Чел. | % | Чел. | % | Чел. | % | Чел. | % |
| Низкий | 2 | 7,4 | 10 | 37,0 | 3 | 11,1 | 9 | 33,3 | 5 | 18,5 |
| Средний | 9 | 33,3 | 7 | 25,9 | 6 | 22,2 | 15 | 55,6 | 11 | 40,7 |
| Высокий | 16 | 59,3 | 10 | 37,0 | 18 | 66,7 | 3 | 11,1 | 11 | 40,7 |
| Всего | 27 | 100,0 | 27 | 100,0 | 27 | 100,0 | 27 | 100,0 | 27 | 100,0 |

По данным таблицы видно, что явно недостаточное внимание обеспечению процесса выполнения работы уделяют 7,4 % респондентов, а более половины руководителей (59,3 %) показали высокий уровень внимания к данному вопросу. К сожалению, 37,0 % руководителей училищ, техникумов и колледжей не озабочены вопросами развития подчиненных. Отчасти это может объясняться отсутствием финансовых возможностей для обучения работников образовательной организации по программам повышения квалификации и дополнительного образования.

В этом отношении может быть показателен опыт Тверского кооперативного техникума, в котором за последние три года пять преподавателей заочно окончили техникум и получили среднее профессиональное образование с присвоением квалификаций: юрист (4 человека), бухгалтер (1 человек), специалист по туризму (1 человек). Получение дополнительной специальности преподавателями способствует повышению качества ведения занятий, так как дает возможность педагогу понимать и демонстрировать глубокие межпредметные связи, расширять возможности для проведения комплексных, бинарных уроков, использовать разнообразные формы практических занятий.

Большинство руководителей ПОО (55,6 % респондентов) ведут работу в направлении развития потенциальных возможностей подчиненных, но встречают некоторые затруднения. В ходе беседы с респондентами выяснилось, что эти проблемы связаны:

– с отсутствием инициативы (нежеланием) со стороны самих сотрудников проявлять свои способности;

–невозможностью материального поощрения наиболее творческих работников;

–слабостью материально-технического обеспечения возможностей развития ПОО.

Высокий уровень внимания к управлению мотивацией подчиненных показали 66,7 % руководителей ПОО, назвав основным механизмом мотивации наличие положения о премировании (стимулировании), в котором четко прописаны критерии для оценки вклада каждого сотрудника. Руководители ПОО в своей деятельности применяют разнообразные виды стимулирования (рис. 1).

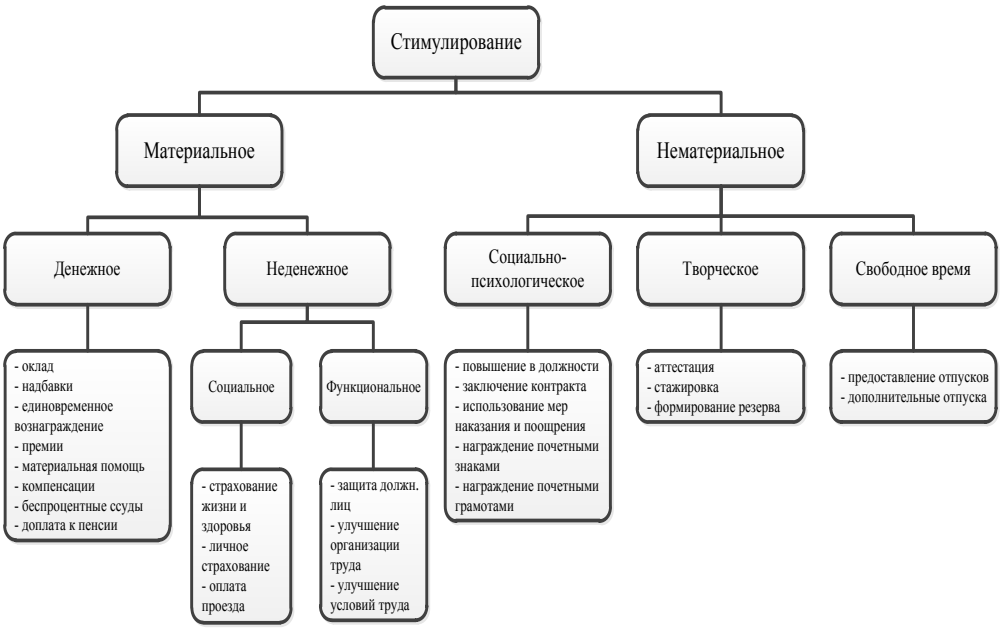



Рис. 1. Виды стимулирования

Вопросы формирования конструктивных межличностных отношений, создания благоприятного психологического климата в коллективе образовательной организации находятся под пристальным вниманием 40,7 % опрошенных. Такое же количество респондентов уделяет этому направлению работы с подчиненными среднее внимание, а 18,5 % руководителей ПОО слабо озабочены данной проблемой. Поскольку теория «Школы человеческих отношений», разработанная Э. Мэйо еще в первой половине XX в., подтвердила свою эффективность в практике управления, вопросам исследования межличностных отношений и благоприятности социально-психологического климата в коллективах образовательных организаций НПО и СПО должно уделяться особое внимание.

В обобщенном виде наглядно результаты исследования приоритетных направлений работы руководителей начальных и средних ПОО представлены на рис. 2.

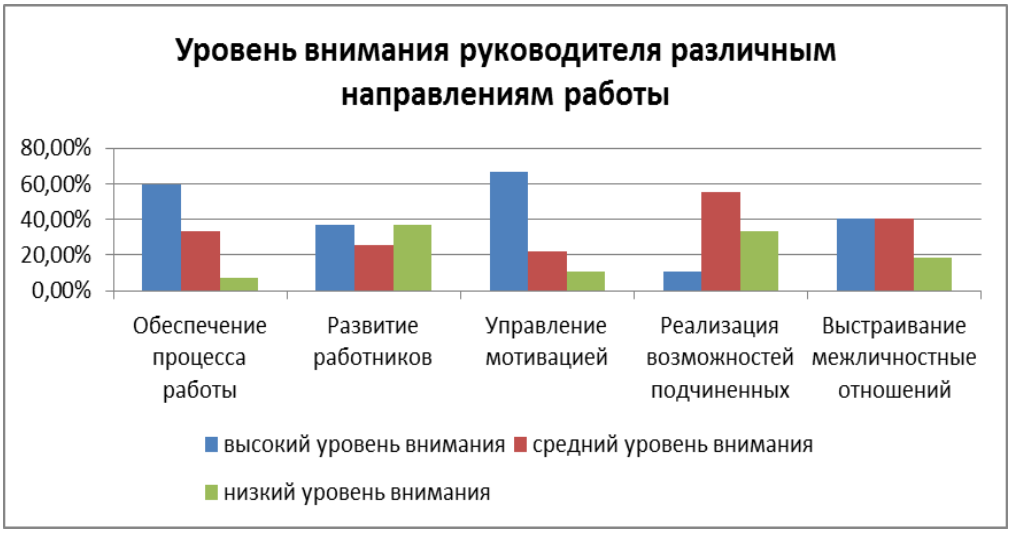



Рис. 2. Направления работы руководителя ПОО

Успешность деятельности руководителя обеспечивают не только его опыт, знания и навыки в сфере управления, но и его организаторские способности, суггестивные возможности, лидерские качества, харизма. С точки зрения общей психологии способности – это совокупность психических свойств, которая служит условием успеха в данной деятельности, устанавливает пригодность к ней и обеспечивает определенный уровень успешности ее выполнения [4].

Относительно природы человеческих способностей существует две точки зрения, каждая из которых имеет теоретические и экспериментальные доказательства. Первая теория утверждает, что способности имеют биологическую природу и целиком зависят от унаследованного генофонда. Представители второй теории считают, что способности целиком определяются качеством воспитания и обучения. Общий вывод, который можно сделать, опираясь на эти точки зрения, состоит в том, что у каждого человека можно сформировать любые способности, однако нельзя отрицать наличие их природных предпосылок.

Врожденные особенности строения мозга могут оказаться условием успешного выполнения определенной деятельности. Природную основу развития способностей называют задатками. Задатки – анатомо-физиологическая предрасположенность (строение мозга, органов чувств и движения) к развитию способностей.

В книге представителя ленинградской психологической школы профессора Н.Н. Обозова приводится методика Т.К. Черненко и Б.В. Блинова, позволяющая определить наличие природных способностей к управленческой деятельности, опираясь на особенности асимметрии полушарий головного мозга [3].

Методика была применена на выборке из 27 директоров колледжей, техникумов и училищ Тверского региона. Результаты тестирования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты исследования наличия врожденных способностей к руководящей деятельности

| Врожденные способности к управленческой деятельности | Человек | % |
|---|---|---|
| Выявлены | 19 | 70,4 |
| Не выявлены | 8 | 29,6 |
| Всего | 27 | 100,0 |

Результаты эмпирического исследования показывают, что у большинства руководителей ПОО (70,4 %), принявших участие в эксперименте, имеются врожденные способности к руководящей деятельности. Можно предположить, что именно эти способности и помогли им проявить организаторский талант и занять руководящий пост.

Успешность управленческой деятельности определяется высокой управленческой, профессиональной компетентностью руководителя. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 080200 Менеджмент предусматривает владение выпускником-бакалавром 50-ю профессиональными компетенциями. Сферы компетентности руководителя в условиях реформирования системы образования и модернизации образовательного учреждения определяются, на наш взгляд, владением им следующими профессиональными компетенциями (ПК) (рис. 3).

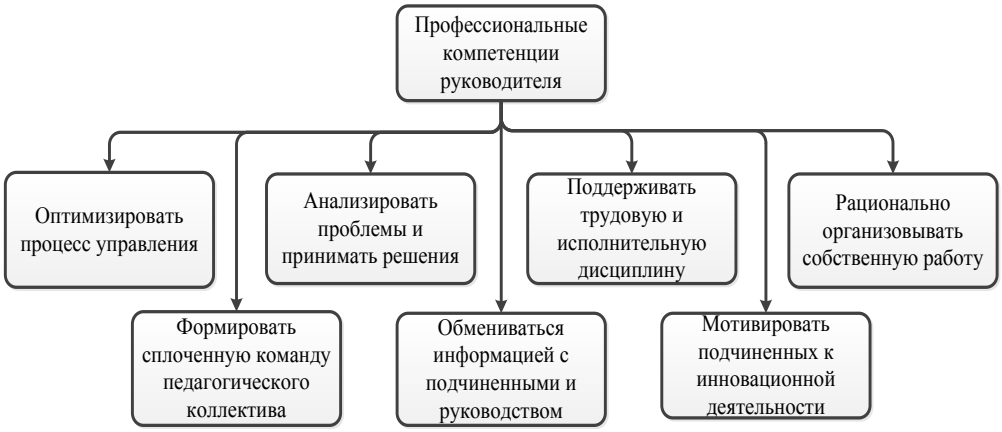



Рис. 3. Сферы компетентности руководителя

Рассмотрим профессиональные компетенции руководителя ПОО более подробно и сформулируем перечень действий, обеспечивающих владение каждой из них.

**ПК 1. Оптимизировать процесс управления –** предусматривает выполнение следующих действий:

- ✓ определять численность подчиненных, необходимую для выполнения работы. В уставе образовательной организации закреплено право директора утверждать штатное расписание. Нормативных документов, регламентирующих должности администрации и сотрудников, нет. Вместе с тем число преподавателей определяется численностью студентов и зависит от объема учебной нагрузки. Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (п. 54) определяет максимальный объем нагрузки для педагогических работников в 1440 академических часов. Следовательно, численность педагогических работников ПОО СПО зависит от количества обучающихся, которое определяет количество учебных групп [5]. Так и в высшей школе установлено соотношение преподавателей к контингенту студентов, равное 1/10 и даже 1/12 без учета количества групп.
- ✓ формулировать цели и определять приоритеты в работе подчиненных (эти вопросы решаются руководителем ПОО коллегиально на заседаниях совета средней профессиональной образовательной организации и педагогического совета);

- ✓ определять полномочия и ответственность исполнителей при помощи должностных инструкций, перспективных и текущих планов работы.

**ПК 2. Формировать сплоченную команду[1] педагогического коллектива**:

- ✓ определять структуру аппарата учебного заведения (перечень структурных подразделений ПОО, представляющих собой группы исполнителей, объединенных в команды). В системе образования России, в том числе в СПО, всегда применялись административно-командные методы управления. «Командность» в этом случае подразумевает коллегиальность принятия управленческих решений в процессе коллективного обсуждения решаемых проблем на советах учебного заведения;
- ✓ подбирать членов команд (заместители директора, председатели цикловых комиссий, члены профкома и др.);
- ✓ создавать условия для успешной работы команды (обеспечение служебными помещениями, информационными ресурсами, средствами связи и оргтехники);
- ✓ формировать у членов команды чувство приверженности своей группе (решение проблемы формирования благоприятного социально-психологического климата, сплоченности команд).

**ПК 3. Анализировать проблемы и принимать решения**:

- ✓ собирать и анализировать информацию для выявления существующих проблем и принятия управленческих решений;
- ✓ выбирать правильные методы подготовки управленческих решений;
- ✓ разрабатывать критерии оценки альтернативных решений.

**ПК 4. Обмениваться информацией с подчиненными и руководством (учредителем)**:

- ✓ отдавать оперативные, точные устные и письменные распоряжения и отчеты;
- ✓ проводить совещания;
- ✓ общаться лично.

**ПК 5. Поддерживать трудовую и исполнительскую дисциплину**:

[1] В работах зарубежных исследователей под командами (team) понимаются рабочие творческие группы, создаваемые для анализа и решения определенной производственной проблемы или для разработки и реализации какого-либо проекта [1].

- ✓ доводить до работников требования, предъявляемые к исполнению профессиональных обязанностей (должностная характеристика завуча, преподавателя, куратора);
- ✓ контролировать работу подчиненных. К контролю предъявляются следующие требования: регулярность, выборочность, корректирующая мера, гласность результатов;
- ✓ формировать организационную культуру (традиции учебного заведения, корректность и уважительность во взаимоотношениях, установление норм поведения).

**ПК 6. Мотивировать подчиненных к инновационной деятельности**:

- ✓ воодушевлять подчиненных на достижение поставленных целей (успешность выполнения этого действия зависит от развитости суггестивных способностей руководителя – способности к внушению, убеждению);
- ✓ использовать средства материального и морального стимулирования. К сожалению, руководители порой забывают о простом публичном признании заслуг;
- ✓ создавать мотивирующую среду, т. е. такие рабочие условия, которые повышают уровень удовлетворенности преподавателей и сотрудников, их желание работать с высокой отдачей.

**ПК 7. Рационально организовывать собственную работу**:

- ✓ планировать собственное время (режим труда, отдыха, в том числе план работы на год, семестр, месяц, неделю);
- ✓ прогнозировать карьеру – антиципировать перспективы на основе реализации плана собственного развития и развития организации;
- ✓ поддерживать высокий уровень работоспособности и бороться с негативными последствиями стресса.

Таким образом, нами обозначены семь основополагающих профессиональных компетенций руководителя ПОО. Исследование уровня развитости ПК у директоров училищ, техникумов и колледжей Тверского региона в сравнении с успешностью функционирования учебного заведения, позволит выявить наиболее эффективных менеджеров сферы среднего профессионального образования.

## Список литературы

1. Ильясов Р.Р. Управленческая команда как новый тип организационной структуры: автореф. дис. … канд. соц. наук. Волгоград, 2003. 25 с.
2. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М: Дело, 1997. 704 с.

3. Обозов Н.Н. Психология Человека. От тела к душе. СПб.: Облик, 2001. 408 с.
4. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 3-е изд., переработанное и дополненное. Ростов н/Д: «Феникс», 2000. 671 с.
5. Типовое положение об образовательном учреждении среднего профессионального образования (Электронный ресурс). URL: http://base.garant.ru
6. Травин В.В., Магура М.И., Курбатова М.Б. Мотивационный менеджмент: Модуль III: Учеб.-практич. пособие. 2-е изд., испр. М.: Дело, 2005. 96 с.

## PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE HEAD OF EDUCATIONAL ORGANIZATION OF THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

**I.M. Filinova**

Tver Cooperative College

An attempt to apply the postulates of classical management to management activity of the head of a secondary vocational education organization is given in the article. The analysis of empirical data on the activity of the head of the institution is presented.

***Keywords**: management activity, head of educational organization, professional competence, team of performers.*

*Об авторе:*

ФИЛИНОВА Ирина Михайловна – кандидат психологических наук, заместитель директора НОУ СПО «Тверской кооперативный техникум» (170033, г. Тверь, Волоколамский пр., д. 20), e-mail: fim-05@mail.ru

*Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 2. С. 25-55*

# СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 615.851

## ТАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В МЕЛОЛИЙНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ (Статья первая)

**А.А. Романов**

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

Рассматривается тактическая реализация коммуникативных стратегий в мелолийной психотерапии. Автор приходит к выводу, что применение в мелолийной интеракции техники «*суммарное отражение чувств*» способно связывать воедино выраженные ранее в различных проявлениях (высказываниях) чувства адресата в виде какой-либо фреймо-образующей практики.

***Ключевые слова:*** *коммуникативные стратегии, мелолийная психотерапия, интеракция, тактика, адресат.*

*Владеющий чарами песен*
*Владеет душою любой.*
Генрик Ибсен

*Посоветуй всем проповедникам,*
*чтобы слово проповедническое*
*клеилось с делами проповедника.*
А.П. Чехов

Предложенная в [12–15; 18; 20–22; 2–27] модель функционирования мелолийного дискурсивного комплекса (мелолийного дискурсивного композита) как жанровой разновидности нравственно-духовной проповеди может рассматриваться в качестве эмоционально-прагматической и духовной базы (основы) психотерапевтического коммуникативного взаимодействия между отправителем медийно-информационного мелолийного дискурса (послания) и (массовым) адресатом. Описание многоуровневой организации модели и её функциональной специфики выявило общие принципы программной реализации модели эффективного взаимодействия, которые могут способствовать формированию и раскрытию базовых коммуникативных стратегий психотерапевтической мелолийной интеракции [22, с. 29-52].

В общем виде *стратегия* представляет собой совокупность поведенческих актов участников в конкретной ситуации психотерапевтической интеракции в виде мелолийного дискурсивного образования, разделенных во времени и пространстве и направленных

на создание результативного эффекта (или определенного образа) в глазах окружающих, а *тактика* есть определенный прием, с помощью которого реализуется выбранная стратегия (о соотношении понятий стратегия и тактика см.: [9, с. 56; 19, с. 103 – 114; 28, с. 69]).

При описании базовых стратегий реализации функциональной модели дискурсивно-мелолийного психотерапевтического воздействия, основанной на идеях деятельностного подхода к психике (М.Я. Басов, М.М. Бахтин, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Соколов, Г.Г. Шпет) в рамках складывающегося направления «*психологии действия*» [3, с. 78], встал вопрос о целесообразности и необходимости координирования, соотнесения и приведения в соответствие наиболее значимых типов стратегий взаимодействия участников мелолийной психотерапевтической интеракции с набором типовых тактических приёмов (тактик) или «терапевтических вмешательств» как определённого вида действий (реакций, практик) со стороны инициатора (автора / консультанта) и адресата (пациента / клиента), направленных на достижение промежуточных и конечных целей мелолийного терапевтического воздействия и способных коррелировать с описанными, но, безусловно, не конечными по списку стратегиями, чтобы в опоре на канонические и неканонические вербальные мифологемы духовного бытия человека (т. е. фундаментальные предикаты способа человеческого существования), зафиксированные в текстах коллективных молитв, духовных песнопений, духовных встреч и внедренные в концертные программы духовной музыки и песнопения, помогать людям изнутри как можно больше извлекать чувств, установок, посылов для своего духовного «перестраивания» [28].

Однако создание для этих целей и задач корреляционных рядов (типологии) тактик или техник, «терапевтических вмешательств» в указанном направлении является весьма непростой задачей. Трудности возникают уже на первом шаге, поскольку предложенный выбор стратегий мелолийного воздействия, направленный на выработку эффективного «соработничества» или «синергийной регулятивной деятельности» [9; 22], требует не только более четкого определения функций и границ каждой из них, но также обусловливает и поиск более масштабного (вербально-музыкального, «материального», текстового) пространства мелолийной дискурсии, чтобы соотнести применение данной типологии стратегий с типологией возможных тактик как «терапевтических вмешательств» для изучения конкретных терапевтических интеракций (сеансов, встреч, программ, концертов, выступлений), определяя их эффективность для базовых (программных,

типовых или опорных) ступеней восхождения по Лествице с целью своего духовного «перестраивания».

К этому следует добавить, что проблема построения указанной типологии тактик по реализации стратегий мелолийного воздействия осложняется наличием ряда ограничений, связанных, в том числе, с некоторыми терминологическими разночтениями, которые в своей основе обусловлены расхождениями в определении теоретических предпосылок при обозначении уже существующих в психотерапевтической практике техник. Этот факт, скорее всего, отражает в большей степени существующие традиции в практической деятельности психотерапевтов, психоаналитиков и консультантов. Так, большинство представителей психоаналитической традиции рассматривают свои «терапевтические вмешательства» не просто на уровне включения, а просто как «интерпретацию», а сторонники гештальттерапии, например, именуют такие же «вмешательства» «техникой эксперимента». В то же время последователи «роджерианства» считают их «отражением».

Тем не менее, несмотря на существование терминологических разночтений, названные техники могут рассматриваться в качестве основных (базовых) терапевтических средств или тактик (практик, приёмов) в рамках указанных подходов, правда, далеко не единственных в имеющемся арсенале реального взаимодействия с клиентами [1; 4].

Понятно, что наличие в ряде случаев рассогласований и расхождений в названиях одних и тех же техник приводит к определенным сложностям, особенно в плане сходства тех или иных дефиниционных признаков. В частности, если взять описание таких техник, как «*прояснение*», «*отражение*», «*перефразирование*», то можно легко обнаружить между ними больше сходства, чем различий. Очевидно, что такое положение дел не может не вносить дополнительных трудностей как в определении и очертании содержательных границ самих техник, так и в описании условий их стратегического применения в психотерапевтическом взаимодействии.

В этой связи целесообразно ещё раз вспомнить, что *стратегия* представляет собой совокупность поведенческих актов говорящей личности, разделенных во времени и пространстве, но направленных на создание определенного образа в своих собственных глазах или в глазах окружающих. *Тактика* или *техник*а – это определенный прием, с помощью которого реализуется выбранная стратегия. Также напомним, что стратегия может включать в себя множество отдельных тактик, так как тактика или техника является кратковременным феноменом и направлена на создание желаемого результата (эффекта, впечатления) в конкретной психотерапевтической (жизненной) ситуации [9, с. 103-104].

Поэтому со всей очевидностью возникает объективная необходимость и потребность в систематическом рассмотрении уже нашедших применение (т.е. существующих) в практической работе техник («терапевтических вмешательств») или психотерапевтических коммуникативных тактик, чтобы зафиксировать соответствие их тематических пространств функциональному предназначению ранее выделенным стратегиям и попытаться определить их возможности быть эффективным инструментом для анализа мелолийного влияния в психотерапевтической коммуникации и прогностического воздействия на собеседника с целью духовного «перестраивания» и выработки своих личностных установок для продвижения («восхождения») по ступеням Лествицы.

Учитывая специфику эффективного применения технологического инструментария в мелолийно-терапевтической коммуникации, важно не упускать из виду, что процесс психотерапевтической интеракции – это комплекс взаимодействий, складывающийся из целого ряда включенных в него неоднородных комплексных образований, в котором отражаются не только коммуникативные практики исполнителя-консультанта и адресата но и их реакции. По этой причине создание «работающей» типологии такого технического (тактического) инструментария дает возможность изучения основного набора типовых тактик, чтобы попытаться категоризировать реакции инициатора (автора, консультанта, суггестора) и адресата (клиента, пациента, суггестанта), что, в свою очередь, позволит понять (описать) природу мелолийной суггестии и выйти на психотехнический анализ самого процесса мелолийного воздействия в психотерапевтической интеракции, специфику которого достаточно точно и ярко описал Дж. Р.Р. Толкиен в своём произведении «Властелин Колец»: «Вдруг зазвучал другой голос, негромкий и мелодичный. В нем было непередаваемое очарование. Слышавшие этот голос редко потом вспоминали сами слова, а если все же вспоминали, то удивлялись, ибо в словах этих не было никакой силы. Но голос доставлял наслаждение. Все произносимое им казалось мудрым, со всем хотелось согласиться. Любой другой голос по сравнению с этим казался хриплым, всякие другие речи неразумными; а если кто-то осмеливался возражать, в сердцах у зачарованных слушателей вспыхивал гнев. Одного звучания этого голоса было достаточно, чтобы стать его рабом, и это колдовство жило в слушателях, даже когда они были уже далеко. Голос все шептал, приказывал, и они повиновались. Никто не мог слушать его без волнения, никто не мог противостоять его чарам. Устоять могла только твердейшая воля и устремленная мысль».

Понятно, что предпринимаемая попытка категоризации реакций участников мелолийного взаимодействия может оказаться недостаточно

плодотворной, если только при этом не опираться на такое условие (т. е. если не ввести такое ограничение), что к отдельным сторонам наблюдаемого поведения инициатора и адресата и отдельным деталям психотерапевтической мелолийной интеракции как разновидности ритуального взаимодействия можно относиться так же, как к словам и предложениям в языке или как к музыкальным пассажам. И тогда, как «в случае с обычным языком или обычным музыкальным исполнением, каждое отдельное "высказывание" будет возникать у человека в мозгу» и главная трудность будет состоять в том, чтобы определить, насколько «значение», передаваемое слушателю, «будет соответствовать тому, которое имел в виду его автор» [5, с. 9].

Обоснованием данному «превращению» может служить, по Э. Личу [5, с. 12], основной аргумент, состоящий в том, что «послания, которые мы получаем разными путями (с помощью осязания, зрения, слуха, обоняния, вкуса и т. д.), легко трансформируются в другие формы». Он пишет: «Так, мы способны отчетливо представлять себе то, что слышим в словах; мы можем переводить письменные тексты в устную речь; музыкант в состоянии превращать зримые знаки партитуры в движения рук, рта и пальцев. Очевидно, что на каком-то глубоко абстрактном уровне все наши разнообразные чувства кодируются одним и тем же способом. Там должно быть что-то вроде "логического" механизма, позволяющего нам трансформировать зрительные послания в звуковые, осязательные или обонятельные послания, и наоборот» [5, с. 12].

Однако выход на такой анализ связан с поисками ответов на целый ряд вопросов, среди которых наиболее приоритетными являются такие: Какими техниками (тактиками) может достигаться тот или иной стратегический (целевой) эффект? В каких случаях стратегическому (целевому) терапевтическому эффекту может соответствовать одна типовая техника (тактика), а когда необходим набор (комплекс) таких техник для выполнения соответствующей стратегической задачи? Как с точки зрения эффективности терапевтического мелолийного воздействия эти техники распределены (упорядочены) и на какой основе? Как между собой увязана функция и терапевтическая цель каждой из выделенных тактик (техник)? Чем измеряется эффективность терапевтического или антитерапевтического эффекта? Как увязано соотношение «стратегия – техника / тактика / практика» с активацией исцеляющих факторов в психотерапевтической интеракции? Как выбрать на разных этапах (или уровнях модели) интерактивного взаимодействия наиболее эффективные техники?

Приведенный перечень вопросов не является конечным, и его можно при желании расширить. Однако понятно, что и перечисленные вопросы легко увязываются с ответом на основной вопрос: Какова

функциональная природа корреляции между стратегической целью мелолийной психотерапевтической интеракции и её тактической (технической) реализацией и насколько возможна такая корреляция для качественного анализа психотерапевтического взаимодействия?

При описании условий реализации психотерапевтической модели мелолийного воздействия был выделен ряд стратегий [14; 21], которые способствуют эффективному взаимодействию между участниками психотерапевтической коммуникации. В частности, отмечалось, что выделенная стратегия - **1** (*развитие личного творчества в виде основополагающей ценности*) направлена на исключающую возможность адресата как когнитивного субъекта к стремлению самооправдания, выработки иллюзии собственной правоты, расширению чувств, переориентации на собственную творческую эффективность и нового, «свежего» (упрощенного) взгляда на имеющиеся проблемы [2].

Реальность психотерапевтической коммуникации позволяет выделить набор существующих в психотерапевтической практике описаний техник (тактик), которые можно использовать в психотерапевтической интеракции для реализации указанной стратегии - **1**.

**1.** Набор техник, используемых для реализации **стратегии - 1**, может включать в себя ряд наиболее общих терапевтических вмешательств, а именно техник «*вопроса*», «*отражения чувств*», «*прояснения чувств*», «*прояснения*», «*самораскрытия*», «*суммирования*».

**1.1.** Несмотря на определенную частотность применения техники «*вопроса*» для реализации указанной стратегии -**1**, важно в первоочередном порядке выделить обобщенную технику «***самораскрытие***», которая в психотерапевтической интеракции демонстрирует собеседникам и, главным образом, клиенту-адресату способность обмена друг с другом собственным опытом для осознания и оценки возникших проблем. При этом акцент делается на *разделение* с собеседником собственного (авторского) опыта в виде предоставления информации о себе, о событиях из собственной жизни, а также на непосредственное выражение отношения с клиентом, испытывающим определенные чувства, желания, возникающие идеи или фантазии, которыми он хочет поделиться, чтобы осознать и оценить свои проблемы.

Как правило, в психотерапевтической практике техника самораскрытия вербально маркируется «*Я* – конструкциями», которые чаще всего начинаются с личного местоимения «Я». В функционально-семантическом плане использование указанных конструкций предполагает достаточно рискованное разделение с адресатом

(клиентом) как своего собственного внутреннего мира, так собственного внутреннего мира собеседника (подробнее о «*Я* - конструкциях», «*Я* - фразах», а также «перформативных», «действенно-побуждающих выражениях» и их роли в профессиональной коммуникации см.: [10, с. 56-59; 11, с. 56-60; 19, с. 48-52; 20, с. 96-99].

В определенном смысле использование таких «действенно-побуждающих выражений» для раскрытия своего личного опыта можно рассматривать как моделирование, как своеобразную подсказку ответного раскрытия клиентом его переживаний, как его ответный «шаг» в цепочке взаимных интерактивных действий-откликов. Реальная практическая значимость такого «шага» таится в демонстрации того, что, самораскрываясь, инициатор показывает и предлагает своему собеседнику сформировать «личностный уровень» их отношений, идентифицируя себя не только в роли профессионала, но и в роли обыкновенного человека, способного оказаться в такой же ситуации, что и клиент, и которому можно всецело доверять.

Однако нужно иметь в виду, что перед тем как использовать технику «самораскрытие», инициатору необходимо задаться вопросом об уместности такого самораскрытия, а именно получить для себя ответ на вопрос: Удовлетворение чьих потребностей является причиной самораскрытия? И если все же инициатор принимает решение использовать технику самораскрытия, то в любом случае такое психологическое вторжение должно ограничиваться какими-то пределами и ограничениями, чтобы не перегружать своего адресата (клиента).

К этому следует также добавить, что самораскрытие в психотерапевтической интеракции таит опасность в смене коммуникативных ролей. Прежде всего это касается роли инициатора-консультанта, который делится своими собственными проблемами с адресатом и тем самым рискует подорвать веру клиента в то, что тот получит помощь от обыкновенного человека, а не от профессионала. Поэтому, чтобы не подрывать эту веру собеседника, инициатор может использовать наименее рискованный вариант самораскрытия, а именно: сообщить, например, партнеру по интеракции (клиенту) о своём затруднении в понимании. Такое признание не вызывает подозрений и возражений со стороны клиента, так как нередко тот говорит очень путано, сбиваясь на детали и их повторы. В данном случае психотерапевты-практики рекомендуют сообщать своему клиенту о трудности в понимании, используя для этих целей «*Я* – конструкции», например: «*Я не совсем понимаю, что вы имеете в виду*» или «*Я сомневаюсь, что вы могли это сделать*». После такого признания можно попросить своего собеседника описать что-либо еще раз или предложить ему выразить им сказанное другими словами, например: «*Я*

*попрошу вас описать ваши чувства другими словами*» или «*Не могли бы вы описать ваши чувства другими словами*?».

Очевидно, что во время мелолийного воздействия психотехника «*самораскрытия*» может затрагивать или включать как чувства адресата, так и чувства самого инициатора - исполнителя. Ср.:

*Благовещение святое – День великий на Руси;*
*С ним ты чувство молодое  В чёрством сердце воскреси.*
*Отзовись душой, как юность, Грудью полною своей*
*На сияющую радость,  На улыбу вешних дней*.

Помимо этого, техника «*самораскрытие*» может включать описания событий из библейских сюжетов, а также сюжеты обыденных сценариев жизни или из жизни самого исполнителя-консультанта, схожие с проблемами партнёра. Например:

*В этот праздник, выйдя к полю – С горстью, полного зерна,*
*Добродушно птиц на волю – Выпускала старина.*
*Приближенье дней пасхальных – Проясняет хмурый взгляд.*
*Из сторонок чужедальних – В гости ласточки летят*.

Важно подчеркнуть, что техника самораскрытия как глубинного «терапевтического вмешательства» в личностное пространство адресата может широко использоваться не только в мелолийной психотерапии, но и в других психотерапевтических практиках с учётом чувственно-эмоционального аспекта, например в беседах. Понятно, что в этом случае вербальные (дискурсивные) практики будут принципиально отличаться от практики мелолийной дискурсии, например: *Если бы я узнал об этом, меня бы это очень удивило* (*разозлило, опечалило, смутило*) или: *Если бы это произошло со мной, я чувствовал бы себя некомфортно*.

**1.2.** Особое значение в мелолийной психотерапевтической практике реализации стратегии -**1** отводится использованию общей техники «***вопрос***» - одной из наиболее распространенных в психотерапевтической интеракции техник, функционирующих для каузации (причинения, побуждения в виде приглашения о чем-либо рассказать, собрать и аккумулировать интересующую участников мелолийного взаимодействия информации с целью уточнения и интерпретации опыта собеседника, выработки его установки для того, чтобы  оценить его готовности (физические, нравственные, духовные) к поэтапному восхождению по ступеням Лествицы.

Психотерапевтическая техника «*вопроса*» является необходимым и важным звеном в реализации стратегических задач мелолийного воздействия и способов передачи информативного тематического пространства и не только для стратегии - **1.** Выступая в виде вопросно-ответного комплекса, названная психотехника выполняет в практике психотерапевтической интеракции (общения), как правило, две

важнейшие функции, когда при помощи вопросно-ответного комплекса производится ***а***) фиксация и выражение развития знаний о внешнем мире (познавательная функция) в целом и ***б***) осуществляется целенаправленная передача знаний и представлений от одного человека к другому человеку (коммуникативная функция).

Рассматриваемая психотерапевтическая техника «вопроса» реализуется в виде неразрывного в функционально-семантическом плане комплекса, состоящего из вопросительных и ответных действия, которые представляют собой две противоположности единого целого: вопрос есть инициированное «обращение» в форме речевого действия, требующее ответа, а ответ, в свою очередь, есть речевое реактивное действие в форме высказываний или суждений, вызванное вопросом. Поэтому использование в мелолийном взаимодействии описываемой психотехники являет собой отражение своеобразного мелолийного ритмического рисунка, состоящего из вопросов и ответов.

Примечательно, что комплексное (как орнаментальное, так убеждающее) мелолийное воздействие интересует роль вопросно-ответного комплекса с точки зрения эффективности влияния на собеседника в профессиональной интеракции, где вопросы обладают сильным активизирующим воздействием на аудиторию, заостряя внимание слушателей, пробуждая в них чувство инициативы и создавая условия для коллективного размышления [10; 11; 14, с. 40; 29, с. 125-155]. Действительно, значимость воздействующего фактора вопросно-ответного комплекса в мелолийной интеракции чрезвычайно велика, ибо, по замечанию историка и философа Р. Коллингвуда, свод знания состоит не из отдельных «предложений», «высказываний», «суждений» или других актов утвердительного мышления и того, что ими утверждается. «Знание состоит из всего этого, вместе взятого, *и вопросов*, на которые оно дает *ответы*».

Нужно признать, что в мелолийной интеракции роль техники «вопроса» важна, так как именно вопрос способен придавать мелолийному взаимодействию строгое направление. Благодаря вопросам отдельные дискурсивные действия отвечающего обретают смысл, а оказавшись за рамками вопросов (в случае ответов наугад или невпопад, например), они его теряют. С помощью вопроса выражается стремление к устранению сомнения, колебания, неопределенности в знании и получению нового, более полного и точного знания, а также стремление к более отчетливому пониманию некоторого положения дел, целевых устремлений или мыслей собеседника.

В отличие от описательных и нарративных конструкций, закрепляющих знания и выражающих отношение к ним со стороны инициатора, вопросительные дискурсивные действия фиксируют различного рода потребности, которые возникают в ходе

психотерапевтического взаимодействия по различному поводу и постановка которых связана с различными трудностями и противоречиями в практике психотерапевтического взаимодействия.

Естественным средством выражения и синтаксического оформления вопроса выступает вопросительная конструкция в виде предложения (высказывания, суждения, реплики, «шага» или действия), хотя, строго говоря, между вопросом и манифестационной формой его реализации в речевом общении (вопросительное предложение, высказывание, суждение и т. п.) не существует взаимооднозначного соответствия. В частности, из работ по языкознанию известно, что достаточно большая группа вопросительных предложений практически не содержит в себе значения вопроса. К этой группе относятся прежде всего так называемые *риторические вопросы*, которые обладают всеми признаками вопросительных предложений, но совершенно не содержат побуждения к ответу, а выражают обыкновенные суждения. Например, в вопросительном предложении «*И какой я руководитель*?» содержится утверждение, что человек, о котором идет речь, либо вообще не является руководителем, либо он все же является таковым, однако, по оценке говорящего, достаточно плохим руководителем, но вовсе не вопрос.

Кроме названных риторических вопросов, есть также и другие вопросительные конструкции, которые, не требуя прямого ответа, вместе с тем не содержат и открытого сообщения. Они используются в психотерапевтической коммуникации (мелолийном общении) чаще всего для выражения этикетных («дипломатичных») речевых действий, таких, как просьбы или предложения, побуждения, угрожающих запретов и угроз, а также увещевания как разновидности укора или призыва. Ср., например: побуждение, просьба или предложение: «*Не хотите ли подробнее рассказать об этом*?»; «*Откройте душу для добра – Коль Вами совесть не забыта*»; «*Откройте душу для добра – Хотя б на миг приотворите*», запрет - «*Соблюдая праздник строго, – В этот день твердит народ, Что и пташка хвалит Бога – И гнезда себе не вьёт*»; «*Может быть, лучше не говорить об этом*?», – угрожающий запрет: «*Давайте подробнее! Что за недомолвки*?»; «*Ну какая может быть месть*? *Гонения – честь*. *Гонений надо ещё сподобиться*. *Гонит нас на небеса Богородица*» – или скрытая угроза - «*Разве нельзя вести себя тише*»?, увещеваний как разновидности призыва: «*Ребята, не Москва ль за нами*?»; «*Великим Своим заступлением – Гнев Божий от нас отврати, – Идущих путём заблуждений – На истинный путь обрати*».

Примечательно, что вопрос может быть выражен не только вышеупомянутыми вопросительными конструкциями. Так, например, для описания определенных (мифологических) историй нередко

используются незаконченные предложения, таблицы с незаполненными местами, множества ответов и т.д., которые, в сущности, являются вопросами, ср.: «*Ничто чистоты девства не нарушит. – У доброго пастыря профиль пастуший, - не отступает от него присутствия Божия скиния*»; «*Как в море тоски обывательской - не растеряться мне*? *Стирай мирское и легко стираемое, запечатляй печати и помазания граалевы*»!

В общем виде логическую структуру вопроса можно представить таким образом: ***а)*** в нем обозначено представление, хотя и весьма неопределенное, искомого или «запрашиваемого»; ***б)*** в нем имеется некоторое знание в виде предпосылок; ***в)*** в нем содержится требование перехода от незнания (непонимания) к знанию (пониманию), от данного к искомому. Например, задавая вопрос «*Кто первым рассказал тебе эту историю*?», инициатор ставит задачу перед адресатом, чтобы он указал неизвестное для говорящего имя человека, который первым рассказал пациенту историю.

Однако здесь следует допустить оговорку в том плане, что искомое в вопросе не является абсолютно неизвестным. Просто искомое выступает в виде неполного, незавершенного, неопределенного знания, имеющего нередко категориальный (архетипический), т.е. предельно обобщенный, характер. Требуя дополнительную информацию о том, кто конкретно первым рассказал адресату историю, инициатор направляет свой поиск таким путем, чтобы он был в первую очередь ограничен именами людей, окружавших собеседника в этот отрезок жизни. Направление такого поиска как раз и задается наличием вопросительного местоимения «*кто*». Однако вектор направления поиска искомой информации могут указывать не только личные местоимения, но и обычные вопросительные слова, например: «*Ну зачем писать и складывать в ящик - 140 страничек пропащих*?»; «*Зачем было бессмысленно посещать планету? – Чтобы окунуться в очередную программу Интернета*»?

На это обратил внимание известный русский лингвист А.М. Пешковский, подчеркивая следующее: «Когда мы спрашиваем, кто или что, мы не называем никакого предмета (да и не знаем его, иначе не спрашивали бы), а только показываем своим вопросом, что то, о чем мы спрашиваем, нам представляется как предмет, а не как качество или действие. Значит, в этих словах выступают не сами предметы, а одна чистая предметность» [7, с. 73].

Кстати сказать, такой категориальный характер имеют и другие вопросительные местоимения и наречия. Так, например, местоимение «*какой*» употребляется для обозначения свойств или состояний, наречия «когда», «*где*», «*сколько*», «*зачем*», «*почему*» обозначают соответственно время, место, количество, цель, причину. Более того, в

хорошо сформулированном вопросе можно найти точное указание на категорию или множество, к которому относится искомое, потому что оно является необходимой его частью.

Поэтому можно считать, что в вопросе наличествует весьма определенное знание. Если вернуться к вопросу «*Кто первым рассказал тебе эту историю*?», то при помощи его не только что-то спрашивается, но и сообщается, а именно: существовал такой человек, который впервые рассказал адресату такое, на что он отреагировал. Больше того, в этом вопросе можно также найти неявное утверждение того, что не всякого человека можно считать первым, кто поведал адресату конкретную и интересную для него историю.

Предшествующее знание, содержащееся в вопросе, составляет его логические предпосылки (ср. в логике понятие «презумпция»), нередко именуемые в лингвистической семантике пресуппозициями. Важно отметить, что пресуппозиции или предпосылки в явной (эксплицитной) или скрытой (имплицитной) форме обладают исходной информацией, которой, однако, недостаточно для разрешения указанного поиска. Здесь важно иметь в виду, что пресуппозиции или предпосылки лишь направляют поиск ответа и определяют его смысловое содержание [8].

Немаловажно также отметить и то, что вопрос является требованием для собеседников (своеобразным императивом, прескрипцией или предписанием) найти, сообщить или уточнить в психотерапевтическом взаимодействии некоторые сведения, неизвестное. И в этом плане вопрос выступает как продукт осознания разности между имеющимся и должным уровнями знаний по конкретному предмету, событию или явлению и потребности в устранении этой разности.

Существует возможность классифицировать вопросы по различным основаниям. Так, например, по степени выраженности в речевых конструкциях вопросы могут быть *явными* (эксплицитными) *или скрытыми* (имплицитными). *Явный вопрос* выражается полностью в языковой форме вместе со своими предпосылками и требованием установить неизвестное. *Скрытый вопрос* выражается лишь своими предпосылками, а требование устранить неизвестное восстанавливается после осмысления адресатом предпосылок вопроса. Например, услышав от инициатора фразы: «*Ну какая может быть месть*? *Гонения – честь. Гонений надо ещё сподобиться. Гонит нас на небеса Богородица*» или «*Любящий Боже, где-то путь подытожен. 155-й 'ненадписанный' написан псалом. – В гонениях я одно со Христом*», – адресат не обнаружит в них явно сформулированных вопросов. Но при осмыслении полученной информации у адресата невольно возникает желание спросить: «*Почему именно "гонений нужно сподобиться*" или

*Почему "я в гонениях одно со Христом*"?». Больше того, могут возникнуть и другие вопросы, особенно если адресату хочется узнать, что означает "*155-й ненадписанный*" псалом и в чём заключается смысл сказанного? Таким образом, очевидно, что упакованная в определенной языковой форме информация содержит скрытые вопросы.

В структурно-манифестационном (конструктивном) плане вопросы подразделяются на *простые и сложные*. В противоположность сложному вопросу простой не может быть расчленен на элементарные вопросы. Как правило, любой сложный вопрос образуется из простых с помощью союзов «и», «или», «если, то» и др. Например: «*Где же я и Кто же я*? *– Гонят по земле человека Божия, Нет у него ни адресата, ни паспорта, - ходит надвое поделенный, сораспятый*»; или: «*Какая, впрочем, лучшая крыша, чем покров Отца нашего Всевышнего*»? Заметим также, что прежде чем отвечать на сложный вопрос, целесообразно разбить его на простые вопросы.

При декодировании сложных вопросов важно иметь в виду, что смысл союзов, образующих сложные вопросы, не тождествен смыслу соответствующих союзов, например, в логике высказываний, где они выступают в роли функторов, образующих сложные истинные или ложные высказывания из простых истинных или ложных высказываний [10]. А вопросы сами по себе не бывают истинными или ложными, так как они могут быть правильно или неправильно поставленными. Иначе говоря, вопросы могут быть только корректными или некорректными.

Среди простых вопросов различают также *открытые* и *закрытые вопросы*. Открытые вопросы не связывают отвечающего адресата строгими рамками и позволяют дать ответы в (любой) свободной и непринужденной форме. Однако в силу такой «свободы» ответа указанная разновидность вопросов нередко обладает неоднозначным смыслом. Примерами *открытых вопросов* являются обычные вопросы в экзаменационных билетах. В частности, к такому же типу относятся и вопросы: «*И ходить нельзя в церковь, что ли? – Земля – мощи, а не крематорий*»; «*Где ты, техника запсихотроненная? – И что магия церковного плагиата против 200 миллионов Солнечного Триумвирата*»?

При постановке открытых вопросов в процессе психотерапевтического мелолийного взаимодействия следует учитывать тот факт, что они, как правило, характеризуются значительной неопределенностью в своих требованиях к структуре и содержанию ответов и предоставляют отвечающему адресату возможности для ответного «маневра», дополнения изложенного материала новой информацией.

*Закрытый вопрос*, напротив, строго лимитирует отвечающего адресата, ставит его в жесткие условия информационного и

тематического пространства и требует точного, определенного ответа в виде одного-единственного повествовательного (утвердительного) предложения / высказывания. Такая специфика постановки закрытых вопросов достигается путем четкого указания со стороны инициатора на категорию (множество), к которой принадлежит ответ (искомый «объект», предмет), и поэтому хотя бы в общих чертах уже известно, что требует инициатор, ставя такого рода вопросы. Ср.: «*И опять крах, пустота, запредельное одиночество. – Неужели брань никогда не кончится*»?

По способу запроса неизвестного выделяются также два основных вида вопросов. Для *вопросов первого вида* (их часто называют еще *вопросами к решению*) характерно то, что подтверждающий ответ или его отрицание является элементом структуры самого вопроса. И с точки зрения композиционно-манифестационного оформления самой вопросительной конструкции они находятся непосредственно под вопросительным знаком. Постановка таких вопросов уже сама по себе исчерпывает совокупность всех возможностей, среди которых и следует искать ответ. Так, например, постановка вопроса: «*И опять крах, пустота, запредельное одиночество – Неужели брань никогда не кончится?*»; «*Зачем, скажите, Франциску полис медицинский?*» – предполагает лишь две возможности ответов – либо «да», либо «нет». Попутно следует заметить, что вопросы подобного рода называются *дихотомическими*. Необходимо, однако, признать, что в ряде других случаев таких возможностей для ответов может быть и больше, как, например, при постановке вопросов: «*Что у вас – парастас? Заказ?*»; «*А вы кто, кто вы? – Буквоеды? Начетчики Слова или зомби*»?; также: «*Вы воспринимаете это лучше утром, днем или вечером*?».

Вопросы второго вида (так называемые «*вопросы к дополнению*») характеризуются тем, что в них намечена лишь только схема ответа, которая именуется *основой вопроса*. Здесь необходимо подчеркнуть, что основу вопроса не следует смешивать с логической предпосылкой вопроса. Специфика конструктивного оформления самих вопросительных фраз такова, что в нем возможные ответы не содержатся непосредственно под вопросительным знаком, и поэтому точно неизвестно, сколько таких ответов может быть вообще. Рассмотрим, например, следующие вопросительные конструкции: «*Что у вас – заказ?*» и «*Что если город завтра накроет атомной боеголовкой? – Что тогда идеалы твои и кумиры*? – *Какой прозорливый*!?»

В основе первого вопроса лежит повествовательная схема утверждения, что «у нас имеется *X* (т.е. заказ)», а в основе второго вопроса также заложена повествовательная схема утверждения, что «при атомном ударе не будут иметься (существовать) ни *X* (идеалы), ни

*У* (кумиры)». Механизм превращения основы вопроса в ответ достаточно прост: основа вопроса превращается в ответ только при подстановке вместо переменной *X*, называемой неизвестной компонентой вопроса, имен (простых и сложных), обозначающих предметы в соответствующей предметной области, которые указаны на схеме утверждения. Эта предметная область называется областью *неизвестной составляющей* вопроса. В разговорном языке она выделяется вопросительными словами или частицами. Граница области неизвестной составляющей является границей вопроса, которая и отделяет его от других разновидностей вопросов.

Говоря о маркировке неизвестной составляющей вопроса, следует иметь в виду, что вопросительные местоимения и наречия не всегда верно передают исходный смысл вопроса, точно и однозначно устанавливая границы области его неизвестной составляющей. Совершенно очевидно, что такое положение дел может отрицательно сказываться на понимании или интерпретации инициированного вопроса со стороны адресата. Например, интерпретируя вопросы: «*Никому сегодня искусство не нужно? – Стал человек из внутреннего наружным?*», можно предполагать совершенно различные области неизвестной составляющей вопроса, что, безусловно, скажется на характере психотерапевтического взаимодействия, потому что разными для адресата будут подставляемые виды и разновидности предполагаемых искусств (кино, живопись, пение) и, кроме того, для каждой разновидности искусства у людей («*внутренних*» или «*наружных*») будет существовать различная степень восприятия того или иного вида искусства.

Поэтому тот, кто ставит вопрос второго вида, всегда должен быть готовым – в соответствии с требованиями адресата – к его коррекции. Во многих случаях такая операция возможна на основе разбиения вопроса второго вида на соответствующие вопросы первого вида. Так, полученный от инициатора вопрос «*Ну где же прячется в человеке сокровище – духовное сердце всех даров стоящее*?» адресат может уточнить, заменив его определенной цепочкой простых вопросов типа: «*В душе у человека прячется сокровище – Духовное сердце всех даров стоящее?*»; «*В вере у человека прячется сокровище – Духовное сердце всех даров стоящее?*»; «*В молитве у человека прячется сокровище – Духовное сердце всех даров стоящее?*» и т.п., перечисляя все известные ему человеческие сферы хранения «духовного сердца».

В количественном плане можно различать *общие и частные вопросы*. Например, вопрос о закономерностях экономического развития отдельного района является частным по отношению к вопросу о закономерностях экономического развития страны или мира. При этом уяснение общего вопроса всегда необходимо для рассмотрения

частного вопроса, потому что решение частных вопросов возможно только на фоне решений общих вопросов.

По отношению к цели мелолийного психотерапевтического взаимодействия и воздействия вопросы могут быть подразделены на *узловые (тематические) и наводящие*. Вопрос является узловым, если верный ответ на него служит непосредственно раскрытию темы психотерапевтического общения. Наводящим является вопрос, если верный ответ каким-то образом подготавливает или приближает собеседников к пониманию узлового вопроса, которое, в свою очередь, оказывается зависящим от освещения наводящих вопросов. Однако важно иметь в виду, что четкой границы между узловыми и наводящими вопросами нет.

Углубление проблемы, поднятой в вопросе, может осуществляться за счет детализации действующих факторов, актуальности тех или иных задач, что приводит собеседников мелолийного взаимодействия к более определенным целям и, следовательно, к формулировке более конкретных и точных вопросов, постепенно приобретающих «закрытый» характер, ср.: «*Как в море тоски обывательской не растеряться мне*»? Поскольку переход от открытых вопросов к закрытым, замена вопросов к дополнению на вопросы к решению выполняет уточняющую функцию в риторическом взаимодействии, то формулируемые при этом вопросы носят *уточняющий* характер. Не следует забывать, что процедура перехода от общих вопросов к частным является разновидностью конкретизации.

Участнику мелолийного психотерапевтического взаимодействия также следует помнить, что порядок постановки вопросов меняется при изложении материала, особенно в случаях объяснения, разъяснения или убеждения, когда вопрос, выступающий в начале инициативной фазы мелолийного взаимодействия как отправной, раскрывается в последнюю очередь, а охватываемые им закрытые вопросы выполняют роль наводящих вопросов или «тематического навигатора». Последние приближают говорящего инициатора к конечной цели – освещению темы, зафиксированной в узловом отправном вопросе. Более того, благодаря четкой и ясной формулировке закрытых наводящих вопросов, становится отчетливее исходное намерение автора, а узловой отправной вопрос, раскрываемый через содержание наводящих, также приобретает «закрытый» характер. Поэтому один и тот же вопрос может быть уточняющим или наводящим – в зависимости от того, на каком этапе риторического взаимодействия и в какой ситуации он используется.

Ограничение и уточнение вопроса, превращение его в закрытый может быть произведено путем прямого указания на те подвопросы, которые не будут освещаться инициатором в рамках непосредственного тематического пространства. Например, рассуждая перед

подчиненными о сложившемся моральном климате в мире, инициатор может сразу же ограничить тематическое пространство своего сообщения, указав, что вопросы о браке и семье его интересуют сейчас в первую очередь, а вот вопрос о выборе профессии он сегодня не будет обсуждать.

По характеру психотерапевтического воздействия вопросы могут подразделяться на *творческие и нетворческие*. Нахождение ответа на нетворческий вопрос «*Что такое альтруизм?*» обычно не представляет трудности для адресата, так как он уже ему практически либо известен, либо его можно легко отыскать путем обращения к справочной литературе. Ответ на творческий вопрос отыскивается опосредствованным путем, требует умственного напряжения и может сопровождаться выработкой и использованием новых, пока неизвестных знаний и методов. Методически правильное использование творческих вопросов дает, как правило, воздействующий эффект соучастия слушателей в обсуждении предмета разговора, делает их не только объектами, но и субъектами процесса мелолийной терапии.

В зависимости от того, достаточно или недостаточно наличных знаний адресата для получения ответов на творческие вопросы, последние можно подразделить на *задачи и проблемы*. Решить вопрос, выступающий перед адресатом как задача, значит, используя его знания, логическим (или практическим) путем получить то, что требуется вопросом, – ответ. Решить вопрос, выступающий как проблема, значит, прежде всего, дополнить знания адресата необходимыми сведениями, сведя ее к задаче, и затем решить эту задачу.

Изложение решения некоторой задачи всегда представляет собой дедуктивный процесс, при котором ответ на нее логически следует из ее условий, а знание, получаемое в ответе, не может быть более общим, чем знание, заложенное в условиях задачи. Поэтому не случайно, что, приводя аргументы и отвечая на вопросы в психотерапевтической интеракции, собеседники (и инициатор, и адресат) широко используют тактические приемы дедукции, когда решение различного рода задач обязательно сопровождается обширным иллюстративным материалом, содержащим примерные или аналогичные решения проблем и задач, которые используются не столько в качестве иллюстрации тех или иных положений, сколько составляют органическую часть процесса изложения.

Из формальной логики известно, что при решении проблем можно опираться не только на дедуктивные способы, но и на индуктивные, особенно в тех случаях, когда необходима интерпретация речевых действий с имплицитным потенциалом мелолийного воздействия. Но чаще всего используются индуктивные выводы,

особенно на начальной (интродуктивной) стадии мелолийного взаимодействия, для того чтобы «разведать» коммуникативные позиции и личностные установки своего собеседника. И только впоследствии в действие вступают редукции и аналогии, хотя они по своей эффективности психотерапевтического воздействия не способны еще снять проблемный характер намечающегося (проспективного) ответа. Дедукция эффективна на заключительном этапе разрешения проблемы, после того как партнеры найдут все недостающие данные, позволяющие обосновать ответ как достоверное знание, соответствующее сценарию психотерапевтической интеракции (общения). Таким образом, в мелолийном взаимодействии проблема может стать (и становится) возникающей, или «созревающей» задачей, а задача становится, в свою очередь, «вырожденной» проблемой.

Изложение тематической информации и соответствующих аргументов, увязанных с ходом разрешения проблемы, с рассмотрением перипетий, встречающихся на его пути, является определенным терапевтическим приемом тактического порядка в так называемом проблемном методе решения практических задач, который эффективно «работает» в общении при выработке кодекса доверия и симпатии к собеседнику, а также является действенным средством повышения интереса слушателей к рассматриваемой теме, активизации их внимания и умственной работы.

Таким образом, в мелолийном психотерапевтическом взаимодействии с помощью техник вопроса можно ***а)*** направить процесс передачи информации в русло, соответствующее планам и пожеланиям любого из участников взаимодействия, ***б)*** перехватить и удержать инициативу в интеракции, ***в)*** активизировать партнера с тем, чтобы перейти к гораздо более целесообразному с точки зрения передачи информации и типового сценария развитию интерактивного процесса, ***г)*** дать возможность собеседнику проявить себя, показать, что и сколько он знает о предмете и теме разговора, для того чтобы он самостоятельно или при помощи регулятивного воздействия предоставил нужную для темы общения информацию.

Используя вопросы в качестве тактических приемов (техник) мелолийного взаимодействия, нельзя забывать, что большинство людей по многим причинам неохотно отвечают на прямые вопросы из-за боязни передачи неправильных сведений, недостаточного знания предмета, деловых и морально-этических ограничений, сдержанности, трудностей в изложении и т.п. Поэтому прежде чем использовать технику постановки вопросов в мелолийной терапии, необходимо сначала вызвать интерес у собеседника к самому вопросу, т.е. объяснить ему, почему именно ответы на поставленные вопросы в его интересах. Более того, целесообразно также объяснить, почему именно инициатора

интересует тот или иной факт и каким образом он намерен использовать полученную от адресата информацию. Уяснение этого момента практически необходимо, потому что любой собеседник по психотерапевтической интеракции обязательно спросит себя: «*Почему они хотят это узнать от меня? Почему их это интересует именно сейчас?».*

Коммуникативная эффективность использования техник постановки вопросов в психотерапевтическом мелолийном взаимодействии зависит главным образом от типовых характеристик самих вопросов и функциональных условий их применения в реальном общении. Поэтому, зная обусловленную взаимосвязь между вопросом и ответом, нетрудно сформулировать функциональные условия, которым должен удовлетворять правильно поставленный вопрос.

О взаимной логической обусловленности вопроса и ответа известно достаточно давно, по крайней мере еще с античных времен, с описания Плутархом бесед Александра Македонского с взятыми в плен индийскими философами, один из которых, остроумно отвечая на вопросы полководца, заметил, что мудреные вопросы имеют столь же мудреные ответы. Позже эту мысль повторил философ И. Кант, подчеркивая, что «умение ставить разумные вопросы есть уже важный и необходимый признак ума и проницательности. Если вопрос сам по себе бессмыслен и требует бесполезных ответов, то кроме стыда для спрашивающего, он имеет иногда тот недостаток, что побуждает неосторожного слушателя к нелепым ответам и создает смешное зрелище».

Поэтому *первое требование* к постановке всякого вопроса в мелолийной практике психотерапии заключается в том, что он должен быть разумным, т.е. имеющим смысл. Важнейшим условием выполнения этого требования является соблюдение как синтаксических, так и семантических правил того языка (и даже подъязыка, например научной речи), на котором вопрос выражается. Важно иметь в виду, что вопрос, который представляется разумным и «правильным» в рамках одного «языка» («язык» молодежи, «язык» моряков и т.п.), может оказаться неразумным в рамках другого «языка», и наоборот.

Разнообразие правил, в соответствии с которыми можно было строить выражения разговорной речи, позволяет «нестрого» подходить и к вопросительным конструкциям, отчего в языке вопросы могут выражаться самыми разнообразными способами, а именно: предположениями различных грамматических форм, именами, и даже с помощью контекста речевой ситуации. Подвижность грамматических правил и «размытость» семантико-синтаксических предписаний относительно образования и преобразования языковых выражений может порождать трудности в выделении четких конструктивных форм

и распознавании смысла вопросов, что зачастую вынуждает прежде всего ориентироваться в психотерапевтической беседе на интуицию.

Вопрос теряет смысл, если он ставится вне контекста сценарного фрейма типовой темы беседы. Он может оказывать даже резко отрицательное воздействие на его ход, сбивать с толку участников диалога и, в конечном итоге, разрушить его, сделать беспредметным или направить психотерапевтическую беседу по иному пути. С точки зрения функциональной прагматики такие вопросы обладают преднамеренно-обструктивным характером.

*Второе требование* к правильной постановке вопроса в психотерапевтическом общении сводится к его ясности. Ясность наряду с осмысленностью определяет понимание вопроса. Следовательно, прагматически неграмотно браться за обсуждение проблемы и тем более за её решение, если не ясен сам вопрос.

Специфика психотерапевтического взаимодействия проводит различие в ясности вопроса для инициатора-исполнителя, который этот вопрос ставит, и для адресата, призванного на него отвечать. Нередко оказывается в психотерапевтическом воздействии, что вопрос, ясный для спрашивающего, не ясен для отвечающего. Для спрашивающего вопрос ясен в том случае, если ***а)*** он знает значения входящих в этот вопрос терминов (слов) и высказываний, ***б)*** используемые им выражения имеют смысл и ***в)*** их преобразования строятся в соответствии с принятыми в данном языке синтаксическими нормами.

Тот или иной термин, например, окажется предельно ясным и понятным, если спрашивающий с определенностью может сказать, как понятие этого предмета в тезаурусе адресата коррелирует с другими понятиями пограничной области. Безусловно, нужно отдавать себе отчет в том, что такой предел вряд ли достижим. И даже при незначительной неясности значение используемого термина (слова) остается все равно частично неизвестным. Чтобы выяснить его значение, адресат нередко «переводит» сам термин на «язык» спрашивающего с помощью уточняющих вопросов: «Что это такое?»; «Что это значит?», «Как это понимать?».

Ответ, полученный адресатом на поставленные выше вопросы, означает, что теперь ему известно, чего хочет спрашивающий. Правда, здесь участников мелолийной психотерапии может подстерегать определенная «языковая ловушка», так как опасность неясности резко возрастает, если инициатор вопроса будет использовать многозначные и нечеткие, «расплывчатые» выражения, которые имеют более одного истолкования (интерпретации). Ими могут быть отдельные слова, группы слов и даже целые высказывания (предложения).

Примером двусмысленной постановки вопроса может служить вопрос «*Сколько написано литургий – для серафических иерарх'ий*?», на

который можно дать как положительный, так и отрицательный ответ в зависимости от того, как понимать «*серафические иерарх'ии*». Если исходить из того, что «*серафиты*» (в отличие от адамитов) – люди будущего времени, то на этот вопрос может быть дано несколько ответов. Но если рассматривать его в словосочетании «*серафические иерарх'ии*», то становится понятным, что речь идет о небесных соборах мироточивых, обóженных, ангельские иерархии иного миропомáзания и тогда появляется возможность примерного ответа на этот вопрос: сколько *иерарх'ий* – столько и литургий.

Различного рода недомолвки, скрытые нарушения требований синтаксиса языка, допускаемые при формулировке вопросов, препятствуют достижению их ясности. Сравните в этой связи известное выражение - «Казнить нельзя миловать». Различные недомолвки и нарушения могут также выступать источниками возникающих у слушателей уточняющих вопросов.

Форма вопроса, его языковая «упаковка» также влияет на его понимание. Широко известен опыт немецкого психолога К. Дункера, который предложил студентам придумать способы лечения рака внутренних органов посредством рентгеновских лучей. Одну группу студентов он спросил: «Как можно было бы не допустить, чтобы лучи причиняли вред здоровым тканям?». Второй группе он поставил тот же вопрос в такой форме: «Как можно было бы сделать так, чтобы здоровые ткани не были разрушены лучами?». Единственное различие формулировок состояло в том, что в первом случае благодаря выбору действительного залога ударение было поставлено на слове «*лучи*», во втором благодаря страдательной конструкции – на слове «*ткани*». Но этого было достаточно, чтобы в первой группе преобладающее число обратило внимание в своих ответ ответах на то, чтобы что-то сделать с лучами, тогда как во второй группе большинство полагало необходимым сделать что-нибудь с тканями.

Особо следует отметить влияние интонации на ясность понимания вопроса. При помощи вопросительной интонации инициатор регулирует степень суггестивного (внушающего) воздействия. Эксперименты в области теоретической фонетики показали, что для интонации вопроса (если он выражается вопросительным предложением) характерно повышение тона в конце предложения, т.е. наиболее типичной вопросительной интонацией является восходящая интонация: «Ты мне веришь?».

Другие виды интонации, которые встречаются в вопросительных интонациях – нисходящая, восходяще-нисходящая, имеют дополнительные оттенки, вряд ли позволяющие называть заключенные в этих предложениях мысли «чистыми» вопросами. Они выражают различного рода модальные значения – уверенности или неуверенности,

доверия или недоверия и т.д. Нисходящая интонация, например, придает вопросительному предложению наиболее сильный эмоционально-экспрессивный оттенок.

В зависимости от интонации вопросительное предложение передает специфическую личную «пережитость» мыслимого содержания и в связи с этим обладает бóльшей или меньшей суггестией. Отмечено, что «спокойное» вопросительное предложение, предназначенное для сообщения именно вопроса, а не какого-то другого вербального действия (просьбы, призыва, запрещения, побуждения, утверждения и т.д.), маркируется восходящей интонацией. В мелолийном взаимодействии и воздействии также целесообразно учитывать данное обстоятельство при постановке вопросов.

Важным условием ясности вопроса является интерес спрашивающего о имеющемся у адресата предпосылочном (пресуппозиционном) знании, на котором этот вопрос строится. Так, вопрос «*Кто же Он? Персонифицированный некто*?» может показаться на первый взгляд странным, потому что адресату совершенно неясно, о чем в нем говорится и какую информацию хочет найти спрашивающий. Адресату непременно потребуется уточнение относительно того, что имеет в виду инициатор вопроса: реального или мифилогического персонажа и почему интонационно выделяется местоимение *Он*? Необходимо учитывать, что в мелолийном психотерапевтическом воздействии, как правило, каждый вопрос содержит в себе значительно больше того, что непосредственно стоит за его языковой формой. Однако если этот вопрос рассмотреть в следующем контексте, то тогда многое сможет проясниться для адресата: *Кто же Он? Персонифицированный некто*?

*Отстаивающих лучей совершенный рефлектор*?
*Христос и Богоматерь – два безущербных зерцала*
*В замке чистой любви – перламутровая Зала,*
*жемчужины мира…*».

Следующее – *третье* – требование к постановке вопроса заключается в истинности его предпосылок. Вопрос, как правило, опирается на множество разнообразных предпосылок, аккумулирующих ранее полученную и усвоенную информацию. В мелолическом взаимодействии следует прежде всего различать позитивную предпосылку, информирующую о том, что существует по крайней мере один истинный прямой ответ на данный вопрос. Она может быть представлена как дизъюнктивная матрица «или …, или», где отражается только один истинный ответ. Так, вопросу «*Кто же Он? Персонифицированный некто*? предполагается целый ряд предпосылок, например: **а)** существовал или существует этот *некто* (позитивная предпосылка), **б)** этот «некто» мыслится как человек (предпосылка,

ограничивающая неизвестность тематической области вопроса), **в)** существовал / существует такой *некто*, которого можно персонифицировать, а значит и каким-то образом идентифицировать и т.д. (предпосылка о существовании искомой информации в текстовом содержании вопроса), **г)** что служит идентификационными признаками указанного *некто* (предпосылка, зафиксированная в содержании вопроса: «*Персонифицированный некто*»), д**)** в качестве такого идентификационного признака выступает иконический образ Христа (предпосылка в содержании контекста: «*Отстаивающих лучей совершенный рефлектор*», т. е. Лучистый Образ света Истины).

Участвуя в мелолийном взаимодействии, партнеры по терапевтической коммуникации исходят из того, что они хотя бы частично доверяют друг другу и принимают за истинные высказывания своего собеседника, т. е. вступают во взаимодействие с «определенным кодексом доверия друг к другу» (о термине «кодекс доверия» подробнее см.: [9]). Иначе трудно было бы представить синергийное («соработническое», «согласованное», «регулятивное») мелолийное взаимодействие. В психологической литературе отмечается, что при восприятии вопросов люди бывают особенно некритичными и не всегда склонны ставить под сомнение предпосылки направленных вопросов. Однако такие предпосылки иногда бывают ложными, и это их свойство достаточно часто, охотно, хитроумно и тщательно скрывается выразительными средствами языка. Совершенно понятно, что такие вопросы используются в терапевтическом взаимодействии (главным образом вербальном общении) с провокационными целями. Чаще всего они употребляются в качестве технического приема (техники), чтобы скрыть истинное содержание вопроса.

В интерактивной практике существует опыт обнаружения таких вопросов и путей к нахождению достойных ответов на них. Оказывается, провокационные вопросы содержат в себе погрешности под названием «ошибки многих вопросов». Суть таких погрешностей состоит в том, что выдвигается требование ответить на некоторый вопрос, минуя предварительное решение других вопросов. Следуя этому требованию, отвечающий адресат ставит себя в затруднительное, а иногда и в глупое положение. Подобных затруднений можно избежать, если воссоздать опущенный предварительный вопрос: «*Действительно ли это так*?», и тогда внимание участников психотерапевтического общения будет сконцентрировано совершенно на ином.

Правда, существует ряд вопросов, которые имеют негативные предпосылки и для которых любой прямой ответ является истинным. Следовательно, эти вопросы не имеют ложных ответов и основываются на ложных негативных предпосылках. Например, «*Какие четные числа*

*делятся на 2*?». Такой вопрос заключает в себе ложное убеждение в том, что существуют такие четные числа, которые не делятся на 2. Вопрос с ложной предпосылкой не может быть корректным, хотя и может считаться таковым, если ложность предпосылки неизвестна.

*Четвертое требование* к результирующему (эффективному) мелолийному воздействию сводится к конкретности обсуждаемых вопросов. При неконкретной их формулировке мелолийное взаимодействие приобретает схоластический, беспредметный (абстрактный) характер. Такие вопросы не приближают, а, пожалуй, наоборот, отдаляют от истинного понимания обсуждаемых вещей, потому что, как утверждает диалектическая логика, абстрактной истины нет и истина всегда конкретна, даже в случае верования. Поэтому поиск истины с помощью абстрактно сформулированных вопросов бесплоден и не приводит к результирующему эффекту. Например, можно спросить: «*Вреден или полезен дождь*?» и, как ни покажется странным, любой прямой ответ на него будет верным, но только с учетом условий, места, времени и т.д. Очевидно, что для молодых посевов он полезен, а при уборке урожая – вреден. Стало быть, без конкретизации такого рода вопросы не могут быть предметом продуктивного обсуждения.

Таким образом, используя техническую практику «вопрос» в мелолийной психотерапии, важно не забывать о бытующем изречении «каков вопрос, таков и ответ», которое нередко оказывается справедливым и эта справедливость не исчерпывается только выделенными выше правилами постановки корректных вопросов. Ответы имеют также свою функционально-семантическую специфику, которую необходимо учитывать при осуществлении мелолийного воздействия.

**1.3.** При реализации стратегии - 1 в практике мелолийной психотерапии очень близкими к технике «вопроса по функционально-семантическому предназначению» оказываются такие терапевтические вмешательства, как «***прояснение***» (в том числе и его разновидности в виде техник «***прояснение чувств***», «***отражение чувств***») и «***суммирование***» или «***суммарное отражение чувств***».

В функциональном плане психотерапевтическая техника «***прояснение***» представляет собой, как правило, возвращение в более сжатой и ясной форме к сути когнитивного содержания высказывания клиента для того, чтобы автор-инициатор мог осуществить сверку правильности своего понимания ответной реакции адресата (в виде сообщения, какого-то эмоционального отклика, невербального действия и т.п.). Очевидно, что техника «прояснения» заключается в сверке партнерами восприятий информационных «следов» друг друга по мелолийной интеракции. Для клиента-адресата такая сверка необходима для более точного понимания своего собственного внутреннего мира и

для проспективного осмысления своих взаимодействий с внешним миром. Для автора-инициатора реализация техники «прояснение» также важна, так как в зависимости от адресатной реакции он может корректировать в процессе прояснения и свои собственные действия с учетом реакций адресата.

Психотерапевтическая техника прояснения интересна мелолийной психотерапии и тем, что она помогает точнее фокусировать проблему взаимодействия между партнерами по терапевтической коммуникации, формируя её границы и конкретизируя её наиболее чувствительные моменты («болевые» точки). Вспомним еще раз сказанное Э. Личем о том, что «в случае с обычным языком или обычным музыкальным исполнением каждое отдельное «высказывание» возникает у человека в мозгу, и главная трудность состоит в том, чтобы определить, насколько «значение», передаваемое слушателю, соответствует тому, которое имел в виду его автор», что «послания, которые мы получаем разными путями (с помощью осязания, зрения, слуха, обоняния, вкуса и т. д.), легко трансформируются в другие формы. Человек способен отчетливо представлять себе то, что слышит в словах; он также может переводить письменные тексты в устную речь. Музыкант в состоянии превращать зримые знаки партитуры в движения рук, рта и пальцев. Очевидно, что на каком-то глубоко абстрактном уровне все наши разнообразные чувства кодируются одним и тем же способом. Там должно быть что-то вроде «логического» механизма, позволяющего нам трансформировать зрительные послания в звуковые, осязательные или обонятельные послания, и наоборот» [5, с. 9, 12].

В результате те значимые для психотерапевтической интеракции тематические моменты, которые выражались в косвенных вопросах и уклончивых ответах по поводу событий, поступков, позиции, оценок, недоговоренностях и недомолвках, могут быть рельефно обозначены, высвечены, обговорены и, наконец, отграничены от посторонних и смежных тем. Результативность применения такой психотехники маркируется поведением клиента-адресата, когда «клиенты реагируют на успешное прояснение удивлением или интеллектуальным удовлетворением» (Э. Бибринг). К этому можно добавить, что психотехника «прояснение» позволяет клиенту-собеседнику как бы взглянуть на свои чувства, мысли, черты характера, на реакцию собеседника или окружения со стороны, что помогает четче осознать свои трудности, точнее оценить свои возможности, реалистичнее относиться к своим запросам и своей позиции. В конечном итоге адресат-клиент начинает чувствовать и осознавать, что имеющиеся у него трудности преодолимы, им можно сопротивляться, с ними можно

бороться и можно себя не идентифицировать с ними, а отдаляться от них.

Кстати сказать, возникающие у клиента-собеседника неясности могут быть сняты при помощи проясняющих или дополняющих вопросов: «*Правильно ли я Вас понял, что ….*?»; «*Что вы имеете в виду, когда говорите о …*?»; «*Насколько я вас понял, вы считаете, что ….*?»; «*Иначе говоря / Другими словами, вы думаете, что …*?»; «*Вы можете поправить меня, если я вдруг упустил из виду, что ....*». Очевидно, что постановка проясняющих и наводящих вопросов может коррелировать с техникой «формулировка альтернатив», когда собеседнику предлагается реакция на ту или иную жизненную ситуацию с экспликацией своей модальности диспозиции-*Я*. И хотя количество модальностей диспозиции-*Я* может быть значительно или они могут меняться относительно реакций на одну и ту же жизненную ситуацию, автору-инициатору целесообразно предоставить своему собеседнику несколько альтернативных образцов, чтобы точнее выразить свои ощущения, мысли, чувства. Например: «*Иначе говоря, увидев это, вы удивились, расстроились или не обратили внимание*?».

**1.4.** Техники «***отражение чувств***» / «***прояснение чувств***» являются важными терапевтическими вмешательствами при реализации стратегии - **1** в процессе мелолийной интеракции, поскольку, по М. Маклюэну [6, с. 342], «расширение любого чувства изменяет образ нашего мышления и деятельности – нашего восприятия мира. Когда изменяются эти соотношения, изменяются и люди» **(**ср. также значимость указанных техник в лингвоэкологической коммуникации см.: [23]).

Обычно технику «*отражение чувств*» увязывают с «*отзеркаливанием*» вербально или невербально выраженных собеседником-клиентом эмоций с их последующей словесной номинацией, чтобы на основе отреагирования осмыслить их значимость для собеседника. Примечательно, что форма и характер выражения чувств со стороны собеседника (т. е. диспозиции модальности его *Я*) может касаться произошедших в прошлом, переживаемых в настоящем или предполагаемых в будущем эмоциональных (аффицированных) моментов его жизнедеятельности.

Прагматическое предназначение означенной техники – поощрение прямого выражения чувств, чтобы помочь клиенту-собеседнику теснее контактировать с инициатором взаимодействия и полнее в эмоциональном плане обозначить то, что он хочет высказать и выразить в данный момент, научить его доверять своим чувствам и относиться к ним как источнику значимой для себя информации. Здесь нет особой нужды говорить о значении и значимости эмоциональной составляющей в коммуникативном взаимодействии и аффицированного

состояния собеседника, его «затронутости» чувствами, так как хорошо известно, что эмоции способствуют раскрытию содержания внутренних реакций человека, пониманию тонкостей его восприятия, оценок, переживания и поведения в целом. Понятно, что отражение чувств может вскрывать причины конкретных поступков, манифестировать и экспонировать конкретные потребности и побуждения, желания и мотивы поведения (о разграничении понятий эмотивного, аффективного и аффицированного см.: [12; 16, с. 33-41; 17; 22, с. 29-30; 24]).

Однако кажущаяся простота «*отзеркаливания*» чувств собеседника на практике может столкнуться с градацией аффицированности конкретной диспозиции модальности *Я* собеседника, что влечёт за собой необходимый учёт и выбор конкретных элементов аффективного содержания конкретной диспозиции модальности *Я* собеседника, чтобы при помощи эмпатии выявить какой из элементов нуждается в «отзеркаливании».

Но неточность в отражении каких-либо элементов аффективного (аффицированного) содержания конкретной диспозиции модальности *Я* может породить негативный эффект, если, например, использовать эту технику в заключительной фазе интеракции или же по причине непроработанности инициатором «интенсивной глубины» переживания чувств собеседника, когда для «отзеркаливания» выбирается не значимый для данного момента элемент аффицированного содержания в диспозиции модальности *Я* адресата. Негативный эффект может также проявиться и тогда, когда инициатор будет находиться в ожидании, чтобы остановиться и ловить момент для «отражения чувств» своего клиента-собеседника.

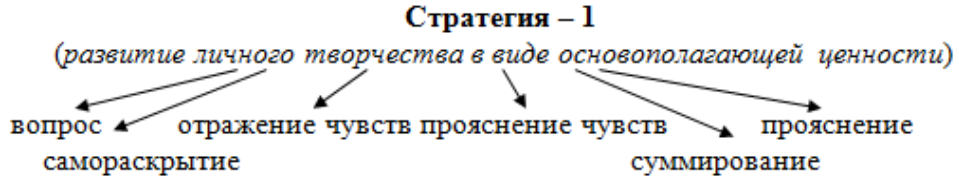
При этом нужно иметь в виду, что инициатор-консультант всегда готов прервать своего собеседника, чтобы не пропустить значимые проявления чувств собеседника, выделить их и сфокусироваться на них, не впадая в крайность частых остановок и прерываний собеседника в интерактивном процессе, а также подсказок и завершений фраз вместо него. Тем не менее, инициатор-консультант должен заранее готовиться к таким прерываниям, потому что нередко они обусловлены ситуацией понимания сути сообщений (дискурсивных практик) собеседника и разграничения в них нарративно-фактуального описания представления такой ситуации и субъективной (чувственной, аффицированной) реакции на неё клиентом. В этой связи инициатору интеракции полезно использовать готовые формулы-клише, включающие в свою структуру предикаты чувствования, например: «*Вы чувствовали, что ..... потому что…*»; «*Вы так чувствовали ...., потому что …*»; «*Вы поступили таким образом, …потому что почувствовали*». Здесь важную роль играет точное обозначение эмоции, её интенсивность (семантическое градуирование) и указание на причину, которая её вызывает.

Ошибочно выбранное наименование интенсивности эмоционального состояния собеседника как «интенсивной глубины слова», по Бальтасару Грассиану, разнящихся по своему семантическому объёму в своей интенсивности (ср., например, у агрессии: *раздражение, злость, гнев, ярость*), может неадекватно отражать эмоциональное состояние собеседника и ввести в заблуждение самого инициатора относительно выбора базового (главного, основного) содержания в нарративных сообщениях адресата [12]. Однако различие в номинации уровней глубины («интенсивности») переживания может помочь инициатору в интерактивном общении, когда он может варьировать свой выбор – от поверхностного уровня до более глубинного уровня, отражая с использованием различных по семантике номинаций ту же самую аффицированность и нащупывая (определяя, устанавливая) тем самым приемлемую интенсивность, чтобы не опережать естественный ход процесса переживания.

К выделенному разряду психотерапевтических вмешательств непосредственного отражения чувств также можно также отнести технику «***суммарное отражение чувств***», которая, если исходить из семантики её определения, вбирает в себя аффективное (и аффицированное) содержание целого фрагмента, отрезка или даже всей беседы, а не только последней или какой-либо отдельной вербальной фразы-практики собеседника.

Применение в мелолийной интеракции техники «*суммарное отражение чувств*» способно связывать воедино выраженные ранее в различных проявлениях (высказываниях) чувства адресата в виде какой-либо фреймо-образующей практики или структурированного в определенной последовательности паттерна. Сведение инициатором ранее выраженных чувственных переживаний адресата к определенной последовательности может оказать ему помощь как в определении эмоционального спектра выражения чувств, так и в выборе изменения интенсивности высказанного какого-либо одного аффекта или в фиксации (выделении) последовательной смены одних чувств на другие. Ср.: «*Где же я ? Кто же я ? Гонят по земле человека Божия , Нет у него ни адреса , ни паспорта , Ходит на́двое поделенный, сораспятый. Так и столкнулись мы то ли лбами, то ли отелями, С родовыми программами запредельными*». Или: «*Не ори птичка-душа, остервенело, в когтях коршуна-Люцефера. Ходи тропкою нехоженой, прощай и обо́живай*».

Общая схема соотношения стратегии - 1 и техник её реализации выглядит следующим образом:




## Список литературы


1. Айви А., Айви М., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. М.: Психотерапевтический колледж, 1999. 487 с.
2. Бауман Э. Текучая современность: пер. с англ. СПб.: Питер, 2008. 240 с.
3. Зинченко В.П. Философско-гуманитарные истоки психологии действия // Вопросы философии. 2014. № 3. С. 73–84.
4. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М: Академический проект, 1999. 240 с.
5. Лич. Э.Р. Культура и коммуникация: Логика взаимосвязи символов. К использованию структурного анализа в социальной антропологии: пер. с англ. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2001. 142 с.
6. Маклюэн М. Средство само есть содержание // Информационное общество. Сб. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. С. 341–349.
7. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Русский язык, 1956. 320 с.
8. Романов А.А. Коммуникативно-прагматические и семантические свойства немецких высказываний-просьб: дис. … канд. филол. наук. Калинин: КГУ, 1982. 168 с.
9. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. 183 с.
10. Романов А.А. Грамматика деловых бесед. Тверь: Фамилия, 1995. 238 с.
11. Романов А.А. Управленческая коммуникация. Тверь: Центр подготовки персонала АО Тверьэнерго, 1996. 240 с.
12. Романов А.А. Эмотивный «заряд» мелолийной проповеди в медийных условиях // Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: сб. научн. трудов, посвященный 75-летию проф. В.И. Шаховского. Волгоград: Волгоградск. научн. изд-во, 2013. С. 236–246.
13. Романов А.А. Мелолийный дискурс в социальной коммуникации // Журнал практического психолога: научно-практический журнал. Спец. выпуск: Текст как субъект понимания. 2013а, № 3. С. 146–168.
14. Романов А.А. Стратегическая разновидность мелолийного воздействия в психотерапевтической коммуникации // Вестн. Тверского гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 3. С. 29 – 52.
15. Романов А.А. Регулятивные принципы программной реализации психотерапевтической модели дискурсивно-мелолийного воздействия // Мир лингвистики и коммуникации: Электронный научный журнал. Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК. 2014а. № 4. С. 1–7. URL: http://tverlingua.ru

16. Романов А.А., Малышева Е.В. Аффективный «заряд» тактильных действий в социальной интеракции // Вестн. Тверского гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 11. С. 33–41.
17. Романов А.А., Малышева Е.В. Вербальная и тактильная системы как комплексный фреймовый композит // Мир лингвистики и коммуникации: Электронный научный журнал. Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК. 2014. № 1. С. 1–14. URL: http://tverlingua.ru
18. Романов А.А., Немец Н.Г. Дискурс утешения: Лингвопсихологический анализ. М.: Ин-т языкознания РАН, ТГСХА, 2006. 144 с.
19. Романов А.А., Немец Н.Г., Романова Л.А. Когнитивная основа психотерапевтической коммуникации: синергетический подход // Актуальные проблемы психологии труда. Тверь: ТвГУ, 2006. Т. 3. С. 57–63.
20. Романов А.А., Романова Л.А. Музыкальная проповедь как мелолистический дискурс // Язык – Когниция – Социум: мат. докл. Международ. конф. Минск: МГЛУ, 2012. С. 58–60.
21. Романова А.А., Романова Л.А. Мелолийный дискурс как «горячее» средство коммуникации // Функциональная лингвистика: сб. научных работ Крымского республиканского института преддипломного педагогического образования. Симферополь. 2013. № 5. С. 351–352.
22. Романов А.А., Романова Л.А. Роль эмоционально - прагматического компонента в структуре взаимодействующего механизма информационного послания мелолийной проповеди // Континуальность и дискретность в языке и речи: матер. IV международ. науч. конф. Краснодар: КубГУ, 2013а. С. 29–30.
23. Романов А.А., Романова Л.А., Малышева Е.В. Лингвоэкология как разновидность синергийной парадигмы: предметная сфера, дискурсивные практики и эвристические ресурсы // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: Коллект. монография / Науч. ред. проф. В.И. Шаховский. Волгоград: Изд-во «Перемена», 2013. С. 227–243.
24. Романов А.А., Романова Л.А. Речежанровая специфика эмоциогенного фактора вербальной агрессии // Мир лингвистики и коммуникации: Электронный научный журнал. Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК. 2014. № 2. С. 12–23. URL: http://tverlingua.ru
25. Романов А.А., Ульянич Г.А. Дискурсивная природа музыкальной проповеди // Проблемы совершения образовательного процесса в вузе в связи с переходом на новые образовательные стандарты: сб. науч.-метод. тр. по матер. XXII Всерос. науч.-метод. конф. Тверь: ТГСХА, 2012. С. 166–169.
26. Романов А.А., Ульянич Г.А. Синергийные основы музыкальной проповеди как духовной практики // Вестн. Тверского гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2012а. № 22. С. 281–291.
27. Романов А.А., Ульянич Г.А. Мелолийный дискурс как информационный медиум в системе публичных коммуникаций. Москва-Тверь: ИЯ РАН, ТИПЛ и МК, 2014. 163 с.

28. Романов А.А., Черепанова И.Ю. Суггестивный дискурс в библиотерапии. Москва: Лилия, 1999. 128 с.
29. Романов А.А., Ходырев А.А. Управленческая риторика: уч. для студентов высших учебных заведений по экономическим специальностям. М.: Лилия, 2001. 216 с.

## TACTIC REALIZATION OF COMMUNICATIVE STRATEGIES IN MELOLIVE PSYCHOTHERAPY (The first article)

**A.A. Romanov**

Tver State Agricultural Academy

The article deals with the tactic realization of communicative strategies in melolive psychotherapy. Author concludes that the application in melolive interaction of technique "total reflection of feelings" is able to bind together the previously expressed in different forms (statements) of addressee's feelings as a frame-forming practices.

***Keywords**: communicative strategies, melolive psychotherapy, interaction, tactic, addressee*

*Об авторе:*

РОМАНОВ Алексей Аркадьевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии (170904, г. Тверь, ул. Маршала Василевского (Сахарово), д. 7), e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

# УЧИТЕЛЬ

УДК 378:17.022.1

## РЕГУЛЯТИВНАЯ ИДЕЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРИОБЩЕНИЮ УЧАЩИХСЯ К ЦЕННОСТЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**А.Я. Борисов**

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

Обосновывается идея становления нравственности будущего учителя, ученика, человека через его телесность как регулятивная идея формирования готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры; выявляются принципы, конкретизирующие регулятивную идею, в которой имеет место синтез ценностей физической культуры человека и его знаний о себе и о мире: принцип интеграции содержания дисциплин, участвующих в формировании готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры, принцип межпредметных связей, принцип концентризма, принцип единства содержательного и процессуального, принцип единства теории и практики.

***Ключевые слова:*** *будущий учитель, готовность, ценность, физическая культура, регулятивная идея, принцип.*

Современный этап развития российского общества характеризуется наличием многих экономических, социальных, педагогических и иных проблем, среди которых особое место занимает проблема сохранения человека как биосоциальной структуры. Приобщение школьников к ценностям физической культуры, которые ориентируют учащихся на здоровый образ жизни, на сохранение собственного здоровья, на бережное отношение к здоровью других людей, несет в себе возможность решения данной проблемы. Приобщение школьников к названным ценностям – одна из профессиональных задач, стоящих перед учителем, поэтому актуальным представляется формирование готовности студента педагогического вуза к приобщению учащихся к ценностям физической культуры.

Приобщение учащихся к ценностям физической культуры требует, чтобы учитель владел знанием о ценностях физической культуры и другим научным знанием, необходимым для воспитания, поддержания и сохранения здоровья учащихся, для их ориентации на здоровый образ жизни; владел умениями приобщения школьников к ценностям; чтобы ценности физической культуры стали достоянием

ценностной сферы сознания учителя и выступили в роли мотивов его педагогической деятельности по приобщению школьников к данным ценностям.

Готовность будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры представляет собой личностное образование, а ее структура включает когнитивный (знания), мотивационно-ценностный (ценности) и деятельностный (умения) компоненты.

В рамках данной статьи мы остановимся на регулятивной идее формирования готовности студентов – будущих учителей к приобщению учащихся к ценностям физической культуры. Такой идеей, как сквозной идеей работы по формированию готовности, задающей (идея) направленность содержательным и процессуальным аспектам педагогической деятельности преподавателя вуза, является идея становления нравственности будущего учителя, ученика, человека через его телесность.

Данная регулятивная идея является ориентиром, указывающим как направление педагогической деятельности и ее цели, так и направление деятельности будущего учителя.

Данная регулятивная идея «конкретизируется в принцип – основное правило, предписывающее способ реализации идеи на пути движения к идеалу (нравственный здоровый человек. – А.Б.). Идея овладения духом и телом на пути движения к нирване разворачивается в правила поведения, такие как сдерживание чувств и желаний и т. п.» [7, с. 19].

В идеале нравственного здорового человека «дан завершенный и абсолютный образ добра вне его противопоставленности злу» [11, с. 161]. В идеале нравственного здорового человека нравственность и телесность не противопоставляются. Напротив, нравственность не просто связана с телесностью, но преобразует, «очеловечивает» ее. «Телесность», как подчеркивает А.С. Запесоцкий, есть преобразованное, «очеловеченное» состояние человеческого тела, единство природного, социального и культурного [2, с. 125].

Такое преобразование телесности будущего учителя через развитие у него нравственности требует реализации принципов педагогической деятельности, конкретизирующих идею значения нравственности личности в развитии телесности, взаимосвязи телесности и нравственности человека.

Одним из принципов, конкретизирующих регулятивную идею, в которой «имеет место синтез ценностей (ценностей физической культуры. – А.Б.) человека и его знаний о себе и о мире» [7, с. 19], является принцип интеграции содержания дисциплин, участвующих в

формировании готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры.

«Идея междисциплинарной интеграции, – пишет Е.Б. Храмцов, – приобретает новое понимание, требуя от преподавателей вуза поиска средств формирования широкого гуманитарного мышления» [10, с. 3], без которого учитель не может формировать телесность, являющуюся одной из «форм внутреннего нравственного мира человека» [2, с. 127].

Процесс интеграции, по утверждению Ю.Н. Кулюткина, направлен на воссоздание целостной структуры изучаемых явлений, на установление закономерных связей и отношений между аналитически выделенными их сторонами [4, с. 10].

Принцип интеграции содержания дисциплин ориентирует преподавателя на воссоздание посредством различных дисциплин целостной структуры педагогических фактов и явлений, которые и становятся предметом анализа и осмысления в процессе приобщения будущим учителем школьников к ценностям физической культуры. Знание по философии, психологии, педагогике и другим дисциплинам, которым овладевают студенты, интегрируется в некоторую специфическую систему, обеспечивающую практическое решение задач, возникающих в деятельности учителя в процессе приобщения учащихся к ценностям физической культуры.

Структурной единицей, интегрирующей педагогическое действие, является педагогическая задача. В зависимости от уровня обобщенности задачи, решаемые преподавателями вуза в процессе формирования готовности будущего учителя к приобщению школьников к ценностям физической культуры, образуют иерархическую структуру: отдельные частные педагогические задачи; обобщенные типовые задачи; задачи интегративного (глобального) характера [4, с. 10-17].

Принцип интеграции ориентирует преподавателя вуза на такое моделирование деятельности студентов в процессе решения задач, ситуаций, проведения деловых игр в процессе обучения, на такую организацию их деятельности в период практики, при которых компоненты готовности интегрируются в целостность – готовность будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры.

Другими принципами, имеющими немаловажное значение в конкретизации регулятивной идеи, являются, на наш взгляд, принципы межпредметных связей, концентризма, единства содержательного и процессуального, единства теории и практики.

Каждая учебная дисциплина реализует то, что в ней заложено, а каждая последующая, благодаря реализации принципа межпредметных связей, принципа концентризма, обогащает и конкретизирует то, что

было освоено студентами. Принцип концентризма обеспечивает развитие понятий нравственного сознания, служащих для выражения ценностного отношения к образу жизни, к телесности и т.д., для производства оценок жизни человека «с точки зрения их желательности или, напротив, нежелательности для нормального существования общества и счастья человека» [6, с. 427].

При всей специфичности общим для всех учебных дисциплин, участвующих в формировании готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры, является то, что они располагают возможностями формирования такой готовности.

За счет реализации межпредметных связей в обучении в педагогической реальности как «локальной картине мира» [8, с. 197] интегрируется и систематизируется знание других дисциплин, которые отражают реальные связи «своей» локальной картины мира. Реализация принципа межпредметных связей способствует решению проблемы интеграции знаний, которые «выражают “линию разума”» [7, с. 19]. Реализация же принципов интеграции, межпредметных связей, концентризма обеспечивает комплементарность ценностей физической культуры, которые «выражают “линию сердца”» [7, с. 19].

Осуществляя работу со студентами ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» по формированию у них готовности к приобщению учащихся к ценностям физической культуры, мы первоначально создавали условия, при соблюдении которых будущий учитель, интегрируя и синтезируя содержание учебных дисциплин, осмысливал проблемы здорового образа жизни и здоровья, нравственности и телесности в их единстве и взаимосвязи. При этом также создавались условия для стабилизации ценностных структур сознания студентов, осуществляемой в процессе решения педагогических задач, выполнения индивидуальных, групповых заданий, в процессе дискуссий, диспутов и т.д.; для осознания студентами единства «образа здорового человека» и «образа нравственного человека» в процесса поиска нравственных образцов, осуществления морального выбора ценностей и их реализации в ценностно-ориентационной деятельности, выявляющей незавершенность взаимодействия с учащимися, предопределяющей необходимость дополнительного познания способов воспитания здоровья учащегося, дополнительного ценностного осмысления реализуемых здоровьесберегающих образовательных и воспитательных технологий.

Реализация принципа единства содержательного и процессуального при осуществлении работы по формированию готовности студента – будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры означает, что содержание

общепедагогической подготовки в той ее части, которая относится к содержанию процесса формирования готовности, реализуется лишь в процессе обучения студентов.

Учет этого принципа, как отмечают В.В. Краевский и И.Я. Лернер, – это реальное существование содержания образования [9, с. 7], содержания процесса формирования готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры.

Содержание процесса формирования готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры раскрывается через содержание компонентов готовности. Оно становится педагогическим фактом тогда, когда «пропускается» через процесс обучения. Процесс обучения позволит проверить, действительно ли студенты овладевают знаниями, умениями, приобщаются к ценностям физической культуры.

В процессе обучения преподаватель, диагностируя процесс овладения студентами знаниями, умениями, освоения ими ценностей, овладения ими опытом приобщения учащихся к ценностям физической культуры, выявляет недостатки и просчеты в своей деятельности. Это позволяет корректировать процесс формирования готовности студентов к приобщению учащихся к ценностям физической культуры.

В структуре содержания образования (содержания процесса формирования готовности. – А.Б.), как отмечает В.В. Краевский, необходимо учитывать:

1. Связи между составом, структурой и функциями содержания образования.

2. Связи между уровнями: общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала [9, с. 53].

Для решения проблемы формирования готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры особый интерес представляет второе обоснованное В.В. Краевским положение [9, с. 40-59].

Содержание процесса формирования готовности – это состав содержания элемента подготовки в части, относящейся к содержанию структурных компонентов готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры. Данное содержание находится в учебных дисциплинах, изучаемых студентам на том или ином курсе. На уровне учебных дисциплин учитывается то, что определение содержания процесса формирования готовности, заключающееся в различных учебных дисциплинах, является «одновременно и процессом реализации общего теоретического представления» [9, с. 54] о готовности будущего учителя к приобщению школьников к ценностям физической культуры. Реализация теоретического представления о готовности будущего учителя к

приобщению школьников к ценностям физической культуры осуществляется в рамках направлений деятельности преподавателя с помощью разнообразных методов обучения студентов.

Одним из условий реализации принципа единства теории и практики является сочетание теоретического обучения и педагогической практики. Исходя из этого, осваиваемое студентами теоретическое знание (философское, этическое, социально-психологическое, психологическое, педагогическое) должно реализовываться ими в практической деятельности.

Свою определенность данный принцип находит в раскрытом В.П. Бездуховым и О.К. Поздняковой принципе единства теории педагогической морали и нравственной практики, который в первой его части ориентирует преподавателя вуза на создание условий для освоения студентами этического, морального, педагогического знания в различных организационных формах обучения с помощью различных методов в создаваемой «среде события знания». Во второй своей части – на создание ситуаций морального выбора в контексте педагогической деятельности (нравственный контекст педагогической деятельности) и на обучение студентов осуществлять моральный выбор, который есть выбор поступков, действий. Эта практическая «часть» данного принципа реализуется в нравственной практике [1, с. 37].

Сочетая в процессе работы со студентами различные виды учебных занятий с педагогической практикой, мы преследовали цель, в которой находит отражение регулятивная идея формирования готовности, – развитие нравственности студента через его телесность.

Единство теории и практики заключается в том, что при формировании готовности будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры мы опираемся на теоретические представления о готовности, о ценностях физической культуры. Педагогическая практика обеспечивает реализацию этого знания, а результаты деятельности по приобщению учащихся к ценностям физической культуры студенты оценивают по критерию теоретического знания. Это знание является критериальным для осмысления достигаемого результата практической деятельности с точки зрения, например, ведения учащимися здорового образа жизни, обеспечивающего сохранение здоровья.

Осуществляя на итоговых конференциях по педагогической практике анализ реализованной ценностно-ориентационной деятельности, связанной с осуществлением ценностей физической культуры, студенты, по сути, предъявляют свою жизненную философию, которая есть «образ мышления, связанный с оценкой поступков, принципов, определением нравственных ориентиров» [3, с. 27].

Мы нацеливаем студентов на воспроизведение ценностного потенциала физической культуры, на выявление того, по каким основаниям они приобщали учащихся к ценностям физической культуры – по основанию блага или пользы.

Воспроизведение таких оснований предполагает определение критериев, на соотнесении с которыми студенты оценивают процесс принятия, исполнения и оценки решений. Такими ведущими критериями являются благо и польза. Воспроизведение студентами ценностного потенциала физической культуры, оснований деятельности есть полагание ими себя в качестве субъектов ценностей физической культуры. Полагая себя, студент разрешает противоречия, которые выявились при достижении цели.

Мы обучаем студентов реализации принципа конвертируемости натурального блага в моральную ценность в контексте регулятивной идеи. Такое обучение студентов реализации данного принципа сочетается с обучением студентов принятию решений в ситуации морального выбора учителя, проблемной этической ситуации, моделируемых в организационных формах обучения при овладении студентами содержанием образования на уровне учебных дисциплин и возникающих в период педагогической практики.

Во время педагогической практики студенты сталкиваются с различными противоречиями в педагогической действительности:

– между необходимостью сохранения человека как биосоциальной структуры и отрицательными последствиями глобальных проблем современности;

– между тенденциями, связанными с реализацией ценностей физической культуры в практической педагогической деятельности, ориентированной на развитие детей, и недостаточным осознанием учителем того, что ценности здоровья, здорового образа жизни, тела, нравственного и физического совершенства приобретают педагогический подлинно гуманистический смысл лишь через развитие у детей потребности вести здоровый образ жизни;

– между пониманием значения реализации современных здоровьесберегающих образовательных технологий, ориентированных на воспитание здоровья, и сохраняющимися тенденциями по реализации традиционных методов обучения и воспитания и т.д.

Трудности, с которыми сталкиваются студенты во время педагогической практики (а также на семинарских занятиях при осмыслении проблем здоровья человека и их решения) независимо от того, на каком году обучения она проходит, используются нами в качестве предмета специального анализа на групповых и коллективных дискуссиях, во время анализа проведенных студентами уроков и воспитательных мероприятий, во время индивидуальной работы с ними.

В работе со студентами мы стремились к тому, чтобы осмысление трудностей, с которыми сталкивается студент, осуществлялось на основе:

– освоенного различного типа научного знания как критериального для практической педагогической деятельности по приобщению учащихся к ценностям физической культуры;

– отбора таких средств и методов педагогической деятельности, которые обеспечивают реализацию принципа конвертируемости натурального блага;

– стратегии педагогической деятельности, предполагающей видение «пространства взаимоотражения» [5, с. 49] внутреннего нравственного мира ученика, его телесности;

– единства телесности и нравственности.

Основной целью стимулирования мыслительной деятельности студентов является развитие у них способности к рефлексии. Мы стремились, чтобы осмысление противоречий становилось основой для становления у них жизненной философии.

Формируя готовность студентов к приобщению учащихся к ценностям физической культуры, мы основную задачу видим в осознании и понимании будущими учителями единства нравственности и телесности, значения нравственности в развитии телесности, являющейся одной из форм внутреннего нравственного мира студента, ученика.

## Список литературы


1. Бездухов В.П., Позднякова О.К. Принципы формирования нравственного сознания студента – будущего учителя // Изв. Российской академии образования. 2012. № 4(24). С. 32–44.
2. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.
3. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
4. Кулюткин Ю.Н. Интеграция знаний учителя как психологическая проблема // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров: межвуз. сб. науч. тр. Самара: СамГПИ, 1993. С. 10-17.
5. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост.: Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. СПб.: Институт образования взрослых; Тускарора, 1996. 175 с.
6. Разин А.В. Этика. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
7. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. СПб.: СПбГУ, 1997. Ч. 1: Введение: философия и жизнь. 224 с.
8. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.

9. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.
10. Храмцов Е.Б. Формирование профессионального самосознания студентов – будущих юристов средствами учебных дисциплин: автореф. дис. … канд. пед. наук. Самара, 2010. 20 с.
11. Этика: энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. 671 с.

## REGULATORY IDEA IN FORMING FUTURE TEACHER'S READINESS TO INTRODUCE STUDENTS TO THE PHYSICAL EDUCATION VALUES

**A.Y. Borisov**

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara

The article explains the idea of how future teachers, students and individuals form their morals through their physicality as a regulatory idea in forming future teacher's readiness to introduce students to the physical education values; the principles are identified which specify the regulatory idea, where there is a synthesis of physical education values of an individual and knowledge about himself and the world: the content integrating principle of disciplines involved in the formation future teacher's readiness to introduce students to the physical education values, the principle of inter-subject relationship, the concentrism principle, the unity principle of content and procedure, the unity principle of theory and practice.
***Keywords**: future teacher, readiness, value, physical education, regulatory idea, principle.*

*Об авторе:*

БОРИСОВ Александр Яковлевич – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физического воспитания факультета физической культуры и спорта ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (443099, г. Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: borisov-samara@mail.ru

*Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 2. С. 65-72*

УДК 37.011.31:17.2

# О ПОНЯТИИ «НРАВСТВЕННАЯ ГРАМОТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ»

**И.М. Шадрина**

Мурманский государственный гуманитарный университет

В статье аргументируется необходимость разработки понятия «нравственная грамотность учителя», не вошедшего до настоящего времени в понятийно-терминологический аппарат педагогической науки; обосновывается, что разработка понятия должна опираться на традиции, т. е. на хранящиеся и транслируемые культурой идеи, взгляды, обычаи; выявляются существенный и необходимый признаки данного понятия, совокупность которых дает представление о содержании понятия «нравственная грамотность учителя».

***Ключевые слова:*** *учитель, нравственная грамотность, традиция, признак понятия.*

Проблема грамотности человека не новая в науке. Сформулированная на *Генеральной конференции ЮНЕСКО* (13-я *сессия) 19 ноября 1964 г. в «*Декларации о ликвидации неграмотности в ходе десятилетия развития ООН» как проблема «ликвидации массовой неграмотности, препятствующей социальному и экономическому прогрессу во всех частях мира» [6], обозначенная на *Генеральной конференции ЮНЕСКО* (19-я сессия) *26 октября - 30 ноября 1976 г.* в «Рекомендациях о развитии образования взрослых» как «решающий фактор политического и экономического развития, технического прогресса, социальных и культурных преобразований» [19], данная проблема была конкретизирована Генеральной Ассамблеей ЮНЕСКО 7 декабря 1987 г. в «Резолюции по международному году грамотности» и нашла отражение в провозглашении 1990 года международным годом грамотности [18].

В 1978 г. в пересмотренных Рекомендациях о международной стандартизации статистики в области образования ЮНЕСКО были предложены определения грамотного, неграмотного, функционально грамотного и функционально неграмотного человека [14].

В педагогической науке положения ЮНЕСКО о грамотности в целом и функциональной грамотности в частности получили свое обоснование в работах Т.Г. Браже [2], Е.И. Добринской [7], Ю.Н. Кулюткина [10], Б.И. Любимова [11], В.Г. Онушкина, Е.И. Огарева [13], Г.С. Сухобской [24].

Идеи данных ученых, раскрывших содержание понятия «грамотность», выявивших формы грамотности, обосновавших структурное ее строение, выделивших виды и уровни грамотности (В.Г. Онушкин, Е.И. Огарев [13]), указавших на важность и

целесообразность рассмотрения понятия «функциональная грамотность» в соответствии с понятием «культура личности» (Е.И. Добринская [7, с. 19-20], обосновавших содержание понятия «функциональная грамотность» (Т.Г. Браже [2, с. 25], Ю.Н. Кулюткин [10, с. 87], Г.С. Сухобская [24, с. 48], акцентировавших внимание на роли и значении функциональной грамотности в условиях обострения кризисных процессов в культуре и образовании, обосновавших критерий такой грамотности (Б.И. Любимов [11, с. 35]), были достаточно полно осмыслены в исследовании В.Г. Рощупкина, посвященном проблеме формирования кросскультурной грамотности будущего учителя [20]. В исследовании Р.Н. Бунеева, посвященном проблеме создания образовательной системы нового поколения, функциональная грамотность учащегося предстает в качестве одного из образовательных результатов такой системы [3, с. 43]. В исследовании П.И. Фроловой представлен генезис научных представлений о грамотности; показано, как содержание данного понятия менялось исторически в связи с расширением и ростом требований общества к развитию индивида: от элементарных умений читать, писать, считать и т.д. до уровня владения минимумом общественно необходимых знаний и навыков [25, с. 18]; конкретизировано научное представление о содержании понятия «функциональная грамотность» [25, с. 13].

Анализ научной литературы показывает, что проблема собственно нравственной грамотности учителя еще не стала предметом исследования. Более того, как показывает контент-анализ различных государственных образовательных стандартов (ФГОС начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373; ГОС ВПО по различным специальностям; ФГОС основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897; профессиональный стандарт педагога от 18 октября 2013 г. № 544н), Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников, понятие «нравственная грамотность» отсутствует в стандартах и в концепции.

Понятие «нравственная грамотность» мы находим в проекте КПРФ «Народная инициатива» [4], содержание которого (понятия), однако, не раскрывается.

Понятие, близкое по смыслу к понятию «нравственная грамотность», мы находим в Проекте федерального государственного образовательного стандарта общего образования, разработанного рабочей группой Института проблем образовательной политики «Эврика» под руководством А.И. Адамского [17]. Таким понятием является понятие «духовно-нравственная грамотность», понимаемая как «способность к восприятию и осмыслению нравственно-этических норм, которыми люди руководствуются в своем поведении в отношении к самим себе, к обществу и природе» [17, с. 9].

Несмотря на то что понятие «нравственная грамотность» не используется в нормативно-правовых документах Министерства науки и образования РФ и лишь упоминается в проектах по образованию, оно должно быть признано целесообразным и необходимым для педагогической теории и практики. Появление любого понятия подвержено влиянию культурно-нравственных и педагогических традиций общества. «Традиция – это то, что передается от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений (например, идеи, взгляды, вкусы, обычаи и т.п.)» [12, с. 658].

Разработка понятия «нравственная грамотность учителя» неизбежно опирается на традиции, т. е. на хранящиеся и транслируемые культурой идеи, взгляды, обычаи. В культуре «как форме хранения опыта» [9, с. 49], опыта ценностно-ориентационной деятельности, хранятся, как подчеркивает В.А. Конев, такие «культурные формы, которые свойственны каждой культуре, ибо они разрабатываются самой культурой для себя и выполнения собственных задач – задач организации культурного содержания и формирования культурного человека, человека, способного дать жизнь культурному содержанию» [9, с. 49-50]. Такими культурными формами, согласно ученому, являются остенсивные формы, императивные формы, аксиологические формы и формы-принципы. К остенсивным формам культуры относятся примеры, образцы, эталоны, обычаи, традиции и т.п. К императивным формам культуры относятся нормы, запреты, лозунги, законы, указы и т. п. К аксиологическим формам культуры относятся ценности, указывающие направление выбора, а не предписывающие поведение, ибо ценности всегда альтернативны (добро – зло, справедливость – несправедливость и т.д.). Формы-принципы передают культурные значения в самой культурно-абстрактной форме, задавая фундаментальные и последние основания деятельности в каких-либо областях культуры, из ветви которой и появилась мораль [9, с. 50-51].

Не осмысливая идеи В.А. Конева о культурных формах, заметим, что для понимания того, почему формирование любого понятия подвержено влиянию культурных и нравственных традиций, важной является идея ученого о том, что «каждая культурная форма несет в себе культурно-абстрактное содержание, которое превращает формы трансляции в культурные категории, в универсалии культуры, в которых заключена логика порождения культурой личности» [9, с. 52].

Развитие идей В.А. Конева о культуре, в качестве основания которой выступает предельно обобщенная система мировоззренческих представлений и установок, формирующих целостный образ человеческого мира, мы находим у В.С. Степина, обосновавшего, что формами таких представлений являются, во-первых, категории культуры как мировоззренческие универсалии, в системе которых

складываются характерный для исторически определенного типа культуры образ человека (нравственный образ учителя, образ профессиональной группы учителей. – И.Ш.) и представление о его месте в мире, представления о социальных отношениях и духовной жизни и т.д. Мировоззренческие универсалии или универсалии культуры, которые представлены категориями культуры, определяют способ осмысления, понимания и переживания человеком мира [22, с. 269-270].

В связи с разработкой понятия «нравственная грамотность учителя» значение для нас имеет идея В.С. Степина о том, что смыслы культурных универсалий определяют, «какие знания, ценностные ориентации, целевые установки, образцы деятельности и поведения будут регулировать поведение, общение и деятельность людей, формировать их социальную жизнь» [23, с. 18].

Смыслы культурных универсалий хранятся и в культурно-нравственных, педагогических традициях. Педагогическая традиция, – пишет Н.П. Юдина, «это педагогическое явление, которое выражает объективно существующую преемственную связь между элементами и/или качественными состояниями (этапами развития) педагогической реальности, благодаря которой (связи) наследуются представления о цели, задачах, сущности педагогического процесса, средства и механизмы реализации цели. <…> Содержание и структуру педагогической традиции составляют система ценностей и идеалов, представления о сущности педагогического процесса, его целях и средствах, опыт практической деятельности» [26, с. 13].

Педагогические традиции, ядро которых составляют ценности и идеалы, представляют собой не что иное, как ценностную шкалу педагогической деятельности как культурной деятельности, ценностные приоритеты культуры, являющейся системой «специфических форм хранения и трансляции опыта» [9, с. 49]. Из этого опыта учитель черпает такие его фрагменты, которые имеют значение в настоящее время.

Такие имеющие значение для современности культурно-нравственные и педагогические традиции, становящиеся основой для разработки понятия «нравственная грамотность учителя», мы находим в истории педагогической мысли и образования. Они хранятся в различных источниках, в пословицах и поговорках, сказках, загадках, былинах, преданиях, представляющих собой содержание народной педагогики, в которой собраны представления о правилах поведения, обозначаемых с помощью слова «вежество». «“Вежество” – приличие, доброе поведение и обращение, или вежливость – учтивость … вежливый, соблюдающий светские, житейские приличия» (В.И. Даль; цит. по: 1, с. 83]); в сборниках «Златоуст», «Измарагад», содержащих

образцы риторского искусства; в сборнике «Пчела», где представлены изречения о житейской мудрости и добродетели; в «Поучении» Владимира Мономаха, где обосновываются идея защиты отечества, значение нравственных качеств при достижении цели, идея человеколюбия: «Всего более убогих не забывайте, но, насколько можете, по силам кормите и подавайте сироте и вдовицу оправдывайте сами, а не давайте сильным губить человека. Ни правого, ни виновного не убивайте и не повелевайте убить его. <…> Старых чтите, как отца, а молодых, как братьев. <…> Лжи остерегайтесь. <…> Не отдавайте отрокам причинять вред ни своим, ни чужим, ни селам, ни посевам, чтобы не стали проклинать вас. <…> Не пропустите человека, не поприветствовав его, и доброе слов ему молвите» [16, с. 166].

Традиции, хранящиеся в памятниках педагогической мысли, получая современную интерпретацию, начинают звучать по-новому. Так, идея Н.И. Пирогова, Н.А. Добролюбова об общечеловеческом образовании, о развитии внутреннего человекам («Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так сговорчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется» [15, с. 37]. «Мы требуем, чтобы воспитатели выказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении внутреннего человека в своих воспитанниках, и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным – не по привычке, а по сознанию и убеждению» [8, с. 61]) получает новое звучание в идеях гуманитаризации современного образования. «Образование, – подчеркивает Ю.В. Сенько, – выстраивается как становление становящегося человека» [21, с. 24]. Как видим, данная идея Ю.В. Сенько не только унаследована от Н.И. Пирогова: «Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми» [15, с. 37], но и получает новое звучание. Суть такого звучания заключается в «становлении становящегося человека», одним из условий которого является развитие внутреннего человека.

Перечень памятников педагогической мысли, содержащих идеи о воспитании, об учителе, о культуре учителя и т.д., т. е. культурно-нравственные и педагогические традиции, которым подвержен процесс формирования понятия «нравственная грамотность учителя», может быть продолжен.

Понятие как форма (вид) мысли, пишет Е.К. Войшвилло, или как мысленное образование, есть результат обобщения предметов некоторого класса и мысленного выделения самого этого класса по определенной совокупности общих для предметов этого класса – и в

совокупности отличительных для них – признаков. Совокупность признаков называется содержанием данного понятия, точнее, основным содержанием, представляющим собой некоторую систему знаний [5, с. 91-92]. И далее: «В системе познанных признаков некоторого вида выделяются: 1) основные, существенные признаки для конкретных предметов действительности, составляющие их сущность; 2) производные, обусловленные основными, а также 3) случайные признаки» [5, с. 122].

В понятии «нравственная грамотность учителя» термин «нравственный» является существенным признаком, с помощью которого оно обобщается и отграничивается от других видов грамотности. Термин «грамотность» является достаточным признаком для отличения понятий, в которых данного термина нет, а также необходимым признаком понятий «функциональная педагогическая грамотность учителя» и «нравственная грамотность учителя», поскольку при его исключении из данных понятий оказывается уже затруднительным отличить их от других понятий, в которых есть термин «учитель». Термин «нравственный» употребляется в собственно моральном, нормативно-оценочном смысле. Свое содержательное наполнение понятие «нравственная грамотность учителя» должно получить на основе осмысления образующих его содержание признаков, то есть «нравственный» и «грамотность».

## Список литературы


1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII веков / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. М.: Педагогика, 1985. 363 с.
2. Браже Т.Г. Функциональная грамотность взрослых в области духовной культуры // Проблема функциональной грамотности: сб. науч. тр. СПб.: ИОВ РАО, 1993. С. 25–32.
3. Бунеев Р.Н. Образовательная система нового поколения: теория и практика: монография. М.: Балласс, 2009. 208 с.
4. Ввести в школе уроки нравственной и финансовой грамотности // Проект КПРФ «Народная инициатива». URL: http://ni.kprf.ru/n/2552/
5. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. М.: ЛКИ, 2007. 240 с.
6. Декларация о ликвидации неграмотности в ходе десятилетия развития ООН. Принята 19 ноября 1964 г. Генеральной конференцией ЮНЕСКО на ее 13-ой сессии // Организация объединенных наций (официальный сайт). URL: http://www.un.org/ru/events/literacy/doc.htm
7. Добринская Е.И. Функциональная грамотность и культура личности в контексте современной философии образования // Проблема функциональной грамотности: сб. науч. тр. СПб.: ИОВ РАО, 1993. С. 17–25.

8. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. Мысли по поводу «вопросов жизни» г. Пирогова // Изб. пед. высказывания. М.: Учпедгиз Наркомпросса РСФСР, 1939. С. 48–67.
9. Конев В.А. Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект). Самара: СИПКРО, 1996. Вып. 6. 92 с.
10. Кулюткин Ю.Н. Функциональная грамотность, обучаемость и творческий потенциал личности // Проблема функциональной грамотности: сб. науч. трудов. СПб.: ИОВ РАО, 1993. С. 86–94.
11. Любимов Б.И. Функциональная грамотность как фактор понимания и ориентированности личности в кризисных ситуациях // Проблема функциональной грамотности: сборник научных трудов. СПб.: ИОВ РАО, 1993. С. 33–42.
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1987. 750 с.
13. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. К новой концепции грамотности // Проблема функциональной грамотности: сб. науч. трудов. СПб.: ИОВ РАО, 1993. С. 3–16.
14. Пересмотренная рекомендация о международной стандартизации статистики в области образования от 27 ноября 1978 г. // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: http://docs.cntd.ru/document/902084653
15. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Изб. пед. соч. М.: Педагогика, 1985. 496 с.
16. Поучение Владимира Мономаха // Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV-XVII вв. / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров. М.: Педагогика, 1985. С. 164–167.
17. Проект федерального государственного образовательного стандарта общего образования // «Учительская газета». № 11 от 17 марта 2009 г. С. 5–13.
18. Резолюция по международному году грамотности. Принята Генеральной Ассамблеей 7 декабря 1987 г. URL: http://www.un.org/ru/events/literacy/doc.htm
19. Рекомендации о развитии образования взрослых. Приняты Генеральной конференцией ЮНЕСКО на 19-й сессии, Найроби, 26 октября – 30 ноября 1976 г. URL: http://www.un.org/ru/events/literacy/doc.htm
20. Рощупкин В.Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика и формирование: монография. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. 240 с.
21. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Академия, 2000. 240 с.
22. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
23. Степин В.С. Философия и эпоха цивилизационных перемен // Вопросы философии. 2006. № 2. С. 16–26.
24. Сухобская Г.С. Психологические аспекты образования и функциональной грамотности взрослого человека // Проблема функциональной грамотности: сб. науч. трудов. СПб.: ИОВ РАО, 1993. С. 47–54.
25. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического

вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: монография. Омск: СибАДИ, 2012. 196 с.
26. Юдина Н.П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х годов XIX века – начала XX века: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Хабаровск, 2004. 36 с.

## ON THE NOTION «TEACHER'S MORAL LITERACY»

**I.M. Shadrina**

Murmansk State Humanities University

The article proves the necessity of defining the notion «teacher's moral literacy», which has not been included into the pedagogical terminology yet. The author states that the definition should be based on traditions i.e. on kept and translated cultural ideas, views, customs. The author reveals important and necessary features of this notion, the combination of which gives an idea of the notion «teacher's moral literacy» content.
***Keywords**: teacher, moral literacy, tradition, feature of the notion.*

*Об авторе:*

ШАДРИНА Ирина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор, ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет» (183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15.), e-mail: irina.shadrina.1960@mail.ru

*Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 2. С. 73-78*

# ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.01

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ
## (На примере химического вуза)

**Н.В. Ганина**

Московский государственный университет тонких химических технологий им. М.В.Ломоносова

Рассмотрена возможность использования тестов по химии для корректировки учебного процесса, повышения уровня подготовленности студентов и адаптации их в вузе. Показана возможность использования лепестковых диаграмм для корректировки учебного процесса. Установлена необходимость создания пропедевтического курса и тематических тестов с набором разноуровневых заданий по темам.
***Ключевые слова:*** *тестирование, тест по химии, тестовое задание, лепестковая диаграмма.*

Цель данной статьи – показать возможности использования тестов в химическом вузе при корректировке учебного процесса для повышения уровня подготовленности студентов.

В настоящее время одним из направлений применения тестовых технологий в высшей школе стало использование их для оперативной корректировки учебно-образовательного процесса. Если раньше педагогические тесты использовались исключительно для контроля знаний, умений и навыков обучающихся, то сегодня, по крайней мере, в ряде вузов тесты используются в системе управления качеством обучения в плане корректировки учебного процесса.

Сегодня сложилась ситуация, когда студентами вузов становятся люди, имеющие принципиально различные уровни подготовки (от 35 до 100 баллов по ЕГЭ по отдельному предмету). Причина состоит в том, что прием в вуз осуществляется по сумме баллов ЕГЭ по трем предметам, при этом по отдельному предмету могут быть невысокие баллы. Это связано с тем, что в Едином государственном экзамене объединен контроль, как аттестационного (базового) уровня знаний за курс средней школы, так и абитуриентского. Для получения удовлетворительной оценки в аттестате, например, по химии в 2013/2014 гг. достаточно было набрать 36 баллов, и это давало право зачисления в вуз (при хороших показателях по двум другим предметам).

Однако в технических вузах учебная программа предполагает достаточно высокий уровень подготовки, как показывает наша

многолетняя практика для вузовского курса «Общей химии», успешное освоение возможно в среднем с результатом ЕГЭ 60 баллов. Следует отметить, что по некоторым специальностям изучают химию студенты, вообще не сдававшие ЕГЭ по химии.

Все это предполагает необходимость корректировки учебного процесса с целью успешной и относительно быстрой адаптации студентов к обучению в вузе.

В нашей практике мы оценку исходного уровня подготовки поступивших студентов проводили с помощью тестовых технологий. Для оценивания мы использовали тесты централизованного тестирования образца 2007 г. (в разработке которых автор принимал непосредственное участие), получившие в свое время широкое научное и общественное одобрение, показывающие хорошую дифференцирующую силу и валидность. Следует отметить, что формулировки ряда заданий этого теста отличаются от формулировок КИМов ЕГЭ.

Тест содержал 30 заданий: 25 заданий закрытой формы и 5 заданий открытой формы, время выполнения теста составляло 120 минут, при этом использовалось 4 варианта теста.

На рис. 1 и 2 приведены результаты тестирования (в виде лепестковых диаграмм) двух групп студентов (по 80 человек каждая): А – несдававших ЕГЭ по химии или имевших балл по ЕГЭ ниже 40 баллов и Б – группа, сдавшая ЕГЭ по химии выше 50 баллов.

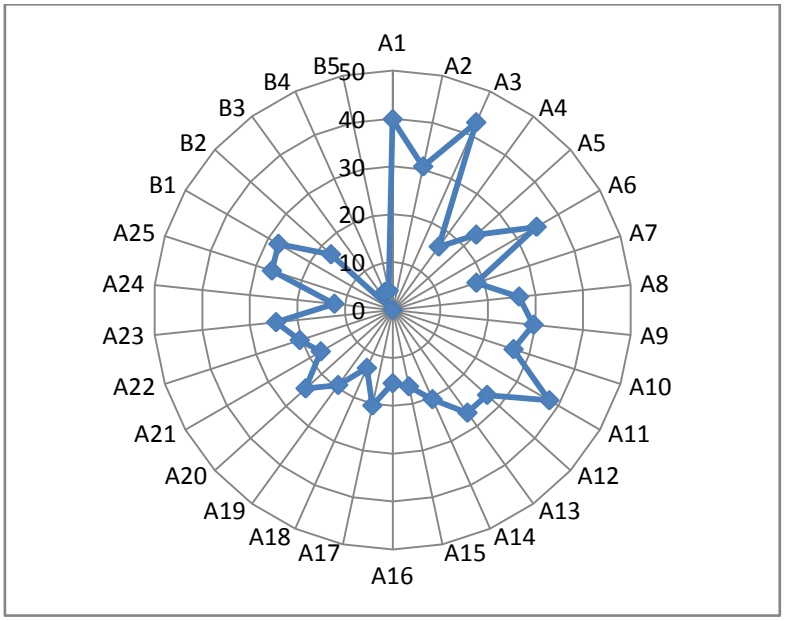



Рис.1. Распределение результатов ответов на тестовые задания (студенты группы А)

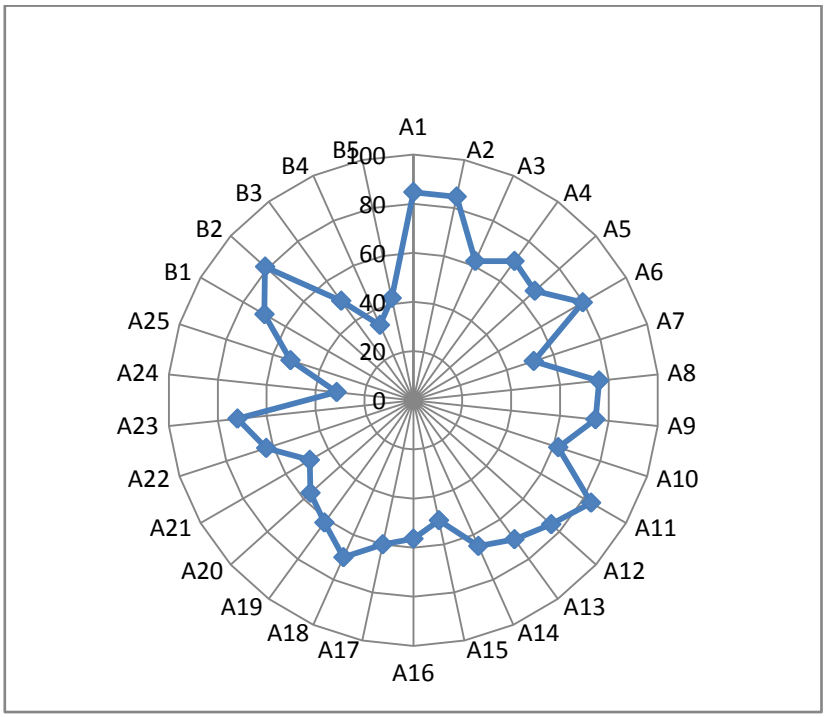



Рис. 2. Распределение результатов ответов на тестовые задания (студенты группы Б)

В первом случае (рис. 1) имеем подтверждение общего низкого уровня подготовленности: выполнение теста в среднем не превышает 35 %, достаточно сильный разброс результатов по разным темам, во втором случае общий уровень достаточно высокий (60 %), имеется достаточно хорошая равномерность распределения выполнения тестовых заданий. Ранее [1, с. 39; 2, с. 18 ] мы отмечали, что равномерное распределение результатов теста является характерным, если тестирование проводится на группе подготовленных студентов. Но, на рис. 2 показано, что имеют место провалы при выполнении некоторых заданий. В частности, хотелось бы отметить недостаточный уровень знания темы «Промышленные и лабораторные способы получения веществ» (задание А24).

Эта информация очень важна для процедуры корректировки учебного процесса. Сама методика построения лепестковых диаграмм [2, с. 17-18], являясь хорошим методом визуализации, результатов тестирования, позволяет нам наглядно и комплексно показывать степень подготовки студентов. Поскольку подобная информация имеется по каждой студенческой группе и по каждому студенту, появляется возможность вводить фактически элементы

индивидуального обучения. Используя полученные при тестировании результаты, мы показали необходимость внесения изменений в учебный процесс, предварив изучение курса неорганической химии пропедевтическим курсом (за счет элективных курсов).

Анализ результатов выполнения теста позволил сформировать программу пропедевтического курса с почасовой разбивкой. Позднее был создан УМКД (курс лекций, семинаров, в том числе в электронном виде, для возможностей самостоятельной работы). По 12 темам были созданы специальные обучающе-контролирующие тесты, выполнение которых не требовало больших временных затрат и могло проводиться еженедельно в рамках семинара.

Тематические тесты были составлены таким образом, что в большей степени являются стимулирующими, чем контролирующими (основным моментом является создание теста по теме с заданиями разного уровня). В качестве примера приведем задания варианта по теме «Основные классы веществ» пропедевтического курса.

**1-1** В молекулярном уравнении реакции
$Na_2CO_3 + BaCl_2 \rightarrow$
сумма коэффициентов равна
1) 6 2) 5 3) 3 4) 4

**1-2** Для реакции между BaO и $N_2O_3$ общее число атомов всех элементов в формульной единице продукта равно

1)16 2) 13 3) 11 4) 7

**1-3** В молекулярном уравнении реакции
$Ba(OH)_2 + BaHPO_4 \rightarrow$
протекающей с образованием средней соли, сумма коэффициентов равна

1) 6 2) 8 3) 10 4) 12

**1-4** В молекулярном уравнении реакции
$Na_2[Zn(OH)_4] + HNO_3$ (нед.) $\rightarrow$
сумма коэффициентов перед формулами реагентов равна
1) 3 2) 5 3) 6 4) 7

**1-5** В цепочке превращений

$CuO \rightarrow X_1 \rightarrow X_2 \rightarrow Cu(OH)_2$

веществами $X_1$ и $X_2$ соответственно являются

1) $Cu(OH)_2$ и $Cu(NO_3)_2$ 2) $CuBr_2$ и $CuO$

3) $CuCl_2$ и $Cu(NO_3)_2$ 4) $Cu(OH)_2$ и $CuSO_4$

Видно, что задание 1-1 требует элементарных навыков и знаний обменных реакций, это уровень выполнения по образцу), в то время как задание 5 требует свободного выполнения уже цепочек реакций (умения предвидеть саму возможность протекания реакций). Задания 1-2, 1-3, 1-4 по своему уровню тоже являются заданиями по образцу, однако требуют дополнительных знаний, которые в настоящее время изучаются практически только в классах с углубленным изучением предмета. Так, подавляющее большинство студентов, не сдававших ЕГЭ по химии, не владеет темой «Амфотерность», необходимой для выполнения задания 1-4.

Постоянный (еженедельный) тестовый контроль давал возможность корректировать учебный процесс, реализуя принцип обратной связи. Безусловно, такой подход требовал больших усилий от преподавателя, чем при обычной практике, однако это позволило получить положительный эффект. (Многие студенты были заинтересованы сами пересдать каждый тематический тест, который вызывал затруднения.) Проведенное в конце курса итоговое оценивание показало серьезное повышение как общего уровня, так и уровня знаний по отдельным темам.

Следует отметить, что данная технология реализует концепцию деятельностного подхода в образовании. Заметно вырос интерес студентов к курсу, что можно объяснить введением элементов поощрения, соревновательности, последовательности и постоянства.

Выводы

1. В результате использования тестирования показана необходимость введения пропедевтического курса по химии для студентов, имеющих недостаточную подготовку (на основании реалий вступительной кампании в вуз).

2. На основании входного тестирования разработана структура пропедевтического курса.

3. Показана необходимость разработки тематических тестов с разным уровнем тестовых заданий.

4. Показана возможность использования метода лепестковых диаграмм для корректировки труда преподавателя.

## Список литературы

1. Ганина Н.В. Роль и место тестов в системе управления качеством в химическом вузе: материалы науч.-метод. конф. «Инновационные технологии в образовании». Иваново, 2010 . С. 37–39.
2. Ганина Н.В. Лепестковая диаграмма как метод визуализации результатов тестирования по химии // сб. науч. тр. SWorld: материалы междунар. науч.-прак. конф. «Современные направления теоретических и прикладных исследований». Одесса, 2013. Вып. 1.Т. 19. С. 17-19.

## THE USE OF TESTS IN THE SYSTEM OF QUALITY MANAGEMENT (On the example of chemical university)

**N.V. Ganina**

Moscow State University of thin chemical technologies of a name of M.V. Lomonosov

The paper considers the use of tests in chemistry for the adjustment of the educational process, increase of level of preparation of students and their adaptation within the University. The possibility of using petal charts to adjust the educational process. The necessity of creating propedeuticos course and case tests to a set of multilevel buildings on the topics.

***Keywords**: testing, the test in chemistry, a test task, the petal chart.*

*Об авторе:*

ГАНИНА Наталия Викторовна – доцент, кандидат технических наук, заведующий кафедрой основ естествознания, Московский государственный университет тонких химических технологий имени М.В.Ломоносова (119571, г. Москва, пр-т. Вернадского, д. 86), e-mail: ntvedu@mail,ru

УДК 37.015.324.2

# КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ И КУРСАНТОВ К ГРУППОВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В РАМКАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГРАЖДАНСКОМ И ВЕДОМСТВЕННОМ ВУЗАХ

**О.В. Игумнова**

Кузбасский институт ФСИН России, г. Новокузнецк

Интерактивные формы обучения рассматриваются в качестве психолого-педагогических инструментов определения готовности обучающихся гражданского и ведомственного вузов к групповому взаимодействию. Автор даёт краткую психолого-педагогическую трактовку указанного явления. Уточняются характеристики готовности, приводится система критериев и показателей их измерения, предлагается качественное описание уровней готовности к групповому взаимодействию. Статья содержит экспериментальные данные, подтверждающие правомерность использования критериально-оценочного аппарата в повседневной педагогической практике. Автор предлагает несколько вариантов использования педагогической диагностики готовности обучающихся к групповому взаимодействию.

***Ключевые слова:*** *групповое взаимодействие, готовность к групповому взаимодействию /интеракции, интерактивные формы работы, педагогическая диагностика готовности обучающихся к групповому взаимодействию, критериальный аппарат определения уровня готовности к групповому взаимодействию.*

Цель профессионального образования – подготовить будущего специалиста к осуществлению своих функциональных обязанностей наиболее оптимальным образом. Реализация данной цели предполагает формирование у обучающегося комплекса теоретических знаний, специальных умений, а также готовности применить указанный комплекс в практической профессиональной деятельности.

В психолого-педагогической литературе готовность рассматривается с нескольких позиций. Чаще всего этот феномен анализируют с психологической или деятельностной точки зрения [1-8, 10, 12]. В научных источниках указывается, что готовность затрагивает мотивационные, познавательные, эмоциональные и волевые процессы личности [9-12]. Природа готовности такова, что она становится универсальным средством подготовки человека к активной деятельности. Этот факт позволяет говорить о наличии разных видов готовности. В соответствии с потребностями научной отрасли знаний или изучаемых явлений содержательная сторона готовности

конкретизируется (готовность к самоопределению, к выбору профиля обучения, профессиональной деятельности и т. п.). Следуя указанной логике, выделим готовность к осуществлению взаимодействия. В повседневной жизни готовность человека к взаимодействию свидетельствует об уровне его включённости в социум и его умении поддерживать конструктивные партнёрские и дружеские отношения. Готовность обучающихся к взаимодействию повышает эффективность образовательного процесса, она является актуальной для профессий типа «человек – человек». Поскольку профессиональная деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) связана с необходимостью работы в команде и общения с людьми делинквентного поведения, то формирование у курсантов готовности к взаимодействию приобретает особую значимость. Готовность обучающихся ведомственного вуза к взаимодействию указывает на наличие у них профессионально важных качеств: умение работать в команде, принимать оптимальное решение по реализации поставленных задач, умение налаживать конструктивные взаимоотношения с коллегами и подчинёнными и др.

Говоря о взаимодействии, мы касаемся вопросов функционирования группы на микро- и макроуровнях. Этот факт свидетельствует о том, что взаимодействие всегда оказывает многоплановое воздействие на психо-эмоциональное состояние каждого члена группы. Необходимо подчеркнуть, что успешность или неуспешность взаимодействия зависит от нескольких факторов, в том числе от эмоциональной оценки привлекательности самой группы, полезности взаимодействия, общности цели деятельности для каждого представителя микро- или макро-коллектива и т. д. Следовательно, нужно уточнить, что анализируемая нами готовность является готовностью к групповому взаимодействию.

Готовность обучающихся к осуществлению группового взаимодействия формируется поэтапно [7; 8]. На первом этапе происходит актуализация необходимости совершения тех или иных поступков во взаимодействии с кем-либо. Далее осознание объективно сформированной потребности в организации взаимодействия для выполнения поставленной задачи становится источником самоактуализации (формулирование собственного смысла совместной деятельности). Результатом первых двух этапов является самоопределение личности. Оно характеризуется принятием решения об участии в совместной деятельности или избегании взаимодействия.

*Готовность к групповому взаимодействию / интеракции* представляет собой комплексное новообразование, которое охватывает мотивационно-ценностную, когнитивную и деятельностную сферы субъекта и проявляется в наличии личностного смысла взаимодействия,

в понимании конечного результата совместной деятельности и в стремлении применить комплексные предметные и метапредметные знания и умения, в том числе организационного и регулятивного характера, в процессе реализации учебной задачи в малой группе.

Итак, наличие личностного смысла работы в группе, осознанное вѝдение ожидаемых результатов совместной деятельности, владение комплексом навыков и умений эффективной само- и взаимоорганизации учебного труда, направленного на выполнение поставленной учебно-исследовательской задачи, требующей группового решения, свидетельствуют о том, что у курсантов формируется готовность к групповому взаимодействию.

Как явствует из самого понятия «готовность к групповому взаимодействию», формирование данного новообразования возможно только в процессе совместной коллективной и / или групповой деятельности под прямым и опосредованным руководством преподавателя. Это диктует необходимость организации учебного труда преимущественно в интерактивной форме. В связи с этим встаёт вопрос об оптимальном наборе методических приёмов работы на занятиях. В ведомственных вузах Федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН) России широкое распространение получили такие формы организации учебного труда, как обучение в команде (индивидуально-групповая форма взаимодействия), приём «Ажурная пила» (командно-коллективная форма взаимодействия), проектная работа и др. Перечисленные формы деятельности способствуют повышению интереса обучающихся к учению, оказывают влияние на отбор самими курсантами более эффективных способов взаимодействия внутри команды.

Поскольку процесс формирования у курсантов готовности к групповому взаимодействию должен носить целенаправленный характер, то и реализоваться он должен не только в ходе обучения на занятиях, но и в рамках самообразования и воспитательной работы со сменным составом ведомственных образовательных учреждений. Принимая во внимание тематику данной статьи, остановимся только на возможностях изучения феномена готовности к групповому взаимодействию в рамках образовательного процесса (аудиторной работы). В центре наших рассуждений – вопросы отбора критериального аппарата определения уровня готовности курсантов к групповому взаимодействию и диагностического инструментария для выявления объективных данных о наличии или отсутствии искомой готовности.

Ранее нами высказывался тезис о влиянии мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых процессов личности на скорость формирования готовности к чему-либо. Предложенное

содержание готовности курсантов к групповому взаимодействию также описывает перечисленные выше процессы. Логичным является решение о выделении трёх основных критериев оценки сформированности готовности курсантов к групповой интеракции: мотивационно-ценностного, когнитивного и деятельностно-волевого.

Анализ имеющихся в наличии данных о феномене готовности и критериальном аппарате её измерения показывает, что готовность к взаимодействию можно изучать с использованием такого экспериментального метода, как *наблюдение*. Это наиболее доступный и менее «затратный» для преподавателя способ мониторинга внутригрупповых процессов, влияющих на формирование готовности обучающихся к взаимодействию. Предметом экспресс-тестирования могут быть различные аспекты функционирования микрогруппы сменного состава. Выделим наиболее важные предметы наблюдения за внутригрупповым общением курсантов в процессе выполнения ими учебно-исследовательской задачи:

- вербальное поведение участников группового взаимодействия (используемый лексикон, применяемый одним из членов группы по отношению к другим её членам, для определения ценности высказываемых идей и отношения и / или поведения друг к другу);
- невербальное поведение участников группового взаимодействия (используемые мимика и пантомимика в ходе внутригруппового общения), а также движения и перемещения членов группы при выполнении совместных действий, например, сохраняемая между участниками взаимодействия дистанция, использование таких физических воздействий друг на друга, как соприкосновение, толчки и др.;
- состояние участников группового взаимодействия (активное или пассивное поведение членов группы). Посредством наблюдения можно выявить эмоциональных лидеров в каждой малой группе и аутсайдеров группового общения. Таким образом, наблюдение выполняет функцию скрытого социометрического анализа личностной и межличностной аттракции.

На уровне оценивания результативности группового взаимодействия наблюдение позволяет определить уровень групповой сплочённости (модальность при осознании удачи или неудачи выполненных совместных действий). Положительная модальность проявляется в стремлении подбодрить друг друга, выделить позитивные моменты осуществлённого взаимодействия (его ценности для каждого, для самого себя и для группы в целом). Отрицательная модальность, как правило, представлена сниженным эмоциональным тонусом всей микрогруппы, взаимными обвинениями и выявлением виновника неудач группового общения в случае проигрыша команды. В случае

победы каждый член временного микро-коллектива пытается выделить собственные заслуги и минимизировать значимость других членов группы в достижении хороших результатов.

Наблюдение также способствует выявлению уровня сформированности у обучающихся представлений об особенностях:

- функционирования группы (алгоритма работы группы: функциональные разграничения, тайм-менеджмент);
- коммуникации внутри группы (стратегии общения: бесконфликтность или конструктивное решение противоречий во взглядах);
- ценностно-целевых детерминант группового взаимодействия (понимание поставленной перед группой учебной задачи, предвидение результата совместной деятельности и значимости выполняемой совместной работы).

С другой стороны, наблюдение позволяет увидеть, каким образом знание особенностей групповой деятельности реализуются участниками коммуникации на практике.

Помимо основного метода диагностики уровня сформированности готовности курсантов к групповому взаимодействию (наблюдение) в повседневной практике педагогической деятельности используется *беседа*. С методической точки зрения она является обязательным этапом проработки учебного материала (особенно при применении интерактивных форм и методов организации познавательной деятельности обучающихся). В процессе беседы обсуждается содержательная сторона выполненного задания, делаются обобщения (что именно подлежало изучению, каким образом предмет деятельности связан с имеющимися знаниями и опытом курсантов, какую роль приобретённый опыт решения учебно-исследовательских задач может играть в дальнейшем изучении конкретной дисциплины или в предстоящей профессиональной деятельности). С диагностической (психологической) точки зрения беседа позволяет суммировать субъективные переживания группы в целом и каждого её члена в частности, выявить мотивы группового общения и причины удачи или неудачи решения учебной задачи в группе.

Приведённые выше размышления об эффективности использования таких методов, как наблюдение и беседа, помогают сформулировать критериальный аппарат определения уровня готовности курсантов к осуществлению группового взаимодействия. Представим систему критериев и показателей в табличной форме (табл. 1).

Изложенные показатели подкреплены объективно измеряемыми явлениями внутригруппового взаимодействия. Они позволяют выявить личностный смысл работы каждого в группе, когнитивную зрелость

участников группового взаимодействия и определить имеющийся у курсантов практический опыт осуществления группового взаимодействия для решения стоящих перед ними учебно-исследовательской задачи.

Таблица 1

Критериальный аппарат определения уровня готовности курсантов к осуществлению группового взаимодействия

| Критерий | Показатели | Измеряемые /выявляемые данные |
|---|---|---|
| Эмоционально-ценностный | Эмоциональная аттракция участников группового взаимодействия | 1. Вербальное и невербальное поведение.<br>2. Эмоциональный лидер и аутсайдеры группового общения |
| | Личностный смысл группового взаимодействия | Значимость выполняемой совместной работы для индивидуума |
| | Групповая сплочённость | Модальность приобретённого опыта при осознании удачи или неудачи выполненных совместных действий |
| Когнитивный | Знание целевых детерминант группового взаимодействия | 1. Понимание поставленной перед группой учебной задачи.<br>2. Предвидение результата совместной деятельности |
| | Знание основ функционирования группы | Наличие алгоритма выполнения совместной работы |
| Деятельностно-волевой | Организационные умения | 1. Определение плана совместных действий.<br>2. Делегирование полномочий внутри группы.<br>3. Последовательность выполнения совместных действий |
| | Коммуникативные умения | 1. Уровень конфликтности в группе.<br>2. Умение слушать другого.<br>3. Умение чётко формулировать свою позицию и отстаивать её в бесконфликтной форме |
| | Умение принимать решение | Конструктивное решение по конкурентным вопросам (коллективное согласие) |

На основании представленных критериев и их показателей сформулируем уровни сформированности готовности курсантов к осуществлению группового взаимодействия.

*Низкий уровень* готовности характеризуется преобладанием в группе одного эмоционального лидера и наличием аутсайдеров группового общения. Обращение друг к другу зависит от того, находятся адресат и адресант в зоне положительной эмоциональной аттракции или это общение лидера с аутсайдером. Допускаются обидные эпитеты, ставящие под сомнение коммуникативные и / или учебные умения члена / членов группы (как правило, высказываемые аутсайдеру). Вариантом может быть демонстративное игнорирование другими участниками группового общения просьб со стороны аутсайдера либо самоустранение аутсайдера от деятельности группы. При выполнении учебной задачи все участники группы находятся на достаточном удалении друг от друга или на различном расстоянии в зависимости от выраженности межличностной аттракции.

Целевая детерминанта групповой работы – показать собственное лидерство, продемонстрировать глубину своих знаний по изучаемому вопросу. У ведомых – избежать внимания публики к собственной персоне.

Все участники группового взаимодействия имеют представления о том, как должна быть организована работы группы в целом, хотя распределение полномочий не всегда является объективным. Вследствие этого, тайм-менеджмент низкий, активность каждого члена команды неравномерная. Приоритетный стиль общения – авторитарный или либеральный (попустительский). Преобладает повышенный уровень конфликтности и стресса в группе. При обсуждении вариантов решения задачи, содержательной стороны совершаемых действий присутствуют высокий уровень критичности, отстаивание точек зрения сверхэмоционально, порой агрессивно, но без чёткой аргументации собственной позиции.

Принятие решения связано не столько с рассуждением, что есть правильно и верно, сколько по принципу, кто был более эмоционален при обсуждении вопроса или кем эта идея высказана (лидером, участником, воспринимающимся скорее положительно, нежели отрицательно другими членами группы или аутсайдером группового общения). Часто указанная тактика приводит к неверному толкованию сути поставленной учебной задачи, а значит, к неточному /неверному пониманию результативности работы всей группы.

Уровень сплочённости низок, преобладающая модальность – отрицательная.

*Средний уровень* готовности характеризуется преобладанием в группе одного (реже нескольких) эмоционального лидера и наличием не

столько аутсайдеров группового общения, сколько ведомых. Обращение друг к другу не носит агрессивного характера. Допускаются эпитеты в адрес других членов микроколлектива, но они носят ироничный характер и не воспринимаются в качестве обидных слов. Явных демонстраций самоустранения от работы, как и игнорирования просьб в команде не наблюдается. С другой стороны, часть участников больше изображают активную деятельность, чем оказывают посильную помощь другим. В то же время такие участники группового взаимодействия становятся эмоциональными модераторами, поощряя деятельность других, поднимая общий командный дух.

При выполнении учебной задачи все члены группы находятся на довольно близком расстоянии друг от друга, хотя манера говорить, расположение в пространстве аудитории позволяет выявить уровень межличностной аттракции.

Целевая детерминанта групповой работы – показать работоспособность группы в целом, обозначить свою принадлежность к группе.

Все участники группового взаимодействия имеют представления о том, как должна быть организована работы группы, распределение полномочий чаще всего соответствует уровню возможностей каждого члена команды. Вместе с тем группа нередко забывает о лимите времени, отводимого на выполнение задания. Активность каждого члена команды остаётся неравномерной. Приоритетный стиль общения – авторитарный с элементами коллегиальности. Уровень конфликтности в группе не высокий. При обсуждении вариантов решения задачи, содержательной стороны совершаемых действий присутствует высокий уровень критичности, часто критика не сопровождается объективной аргументацией или презентацией встречных конструктивных предложений.

Процесс принятия решения эмоционален. Иногда возникает две альтернативы решения проблемы. Выбор ответа на учебную задачу не всегда осуществляется на основании взвешенного решения, поэтому результативность работы команды не всегда положительная.

Уровень сплочённости достаточен для сохранения положительных отношений по окончании выполнения задания. Положительная модальность превалирует, хотя в случаях неверного ответа на поставленный вопрос взаимные обвинения также присутствуют.

*Высокий уровень* готовности характеризуется наличием в группе одного или нескольких эмоциональных лидеров. Ведомые являются активными членами команды, поскольку добросовестно выполняют возложенные на них обязанности. Обращение друг к другу носит дружелюбный характер. Все участники группового взаимодействия

заняты процессом решения поставленной учебно-исследовательской проблемы.

При выполнении поставленной задачи все члены группы находятся близко друг к другу, хотя и здесь манера говорить, расположение в пространстве аудитории позволяет выявить уровень межличностной аттракции.

Целевая детерминанта групповой работы – показать работоспособность группы в целом, обозначить свою принадлежность к группе и помочь каждому участнику проявить себя с лучшей стороны, получить опыт совместного решения проблемного вопроса и положительные эмоции от взаимодействия.

Группа имеет чёткие представления о том, как должна быть организована совместная работа, распределение полномочий соответствует уровню возможностей каждого члена команды, нередко часть задания выполняется совместно при дополнительном делении на пары («наставник» – «ученик») для преодоления ведомым чувства неуверенности в собственных силах. Вся работа соответствует алгоритму совместных действий от конкретизации проблемного поля, делегирования полномочий внутри команды, построения плана действий и понимания сути результата совместного труда. Приоритетный стиль общения – коллегиальный с элементами авторитарного стиля. Уровень конфликтности в группе низкий. При обсуждении вариантов решения задачи, содержательной стороны совершаемых действий присутствует высокий уровень критичности, критика сопровождается объективной аргументацией или презентацией встречных конструктивных предложений.

Процесс принятия решения деловой (рациональный). Как правило, результативность работы группы высокая.

Уровень сплочённости высокий. Преобладает положительная модальность.

Итак, систематическое и системное использование форм и методов активного обучения позволяет, с одной стороны, формировать искомую готовность у курсантов, с другой – проконтролировать успешность или неуспешность педагогической деятельности в данном направлении (с помощью целенаправленного проведения включённого и невключённого наблюдения и беседы со всеми участниками групповой работы).

Предложенный критериально-оценочный аппарат определения уровня сформированности готовности обучающихся к групповому взаимодействию является результатом теоретического осмысления проблемы формирования коллектива обучающихся и поиска путей повышения эффективности образовательного процесса (2010-2011 гг.). Апробация методов педагогической диагностики и корректировка

изучаемых аспектов внутригрупповых процессов осуществлена в 2011-2012 гг. Собственный опыт применения данного критериально-оценочного аппарата в повседневной педагогической практике показывает, что своевременное изучение коллектива обучающихся в данном направлении позволяет оптимально организовать работу студентов (в гражданском вузе) и курсантов (в ведомственном вузе) на занятии и косвенным образом благотворно влиять на воспитательный процесс группы в целом. Так, итоги 2012/2013 и 2013/2014 учебных годов свидетельствуют о том, что, если в основе образовательной деятельности преподавателя по отдельной учебной дисциплине лежит систематическое наблюдение за внутригрупповыми процессами, то эффективность профессионального труда и уровень обученности студентов / курсантов по предмету возрастает. Преподаватель имеет возможность учитывать психологические особенности группы и отдельных её представителей при определении режимов работы, объёма изучаемого материала и формы его предъявления, отработки и дальнейшего использования в образовательных или самообразовательных целях. Качественные характеристики готовности обучающихся к интеракции позволяют проводить мониторинг динамических процессов личности, осуществлять педагогическое воздействие сообразно имеющимся индикаторам. В результате создаётся воспитательное пространство, стимулирующее курсантов / студентов проявлять собственные положительные качества или сознательно тормозить проявления своих негативных черт.

Систематическая методическая работа с обучающимися в течение указанного выше промежутка времени позволила выявить положительную динамику формирования готовности к групповому взаимодействию.

Перераспределение обучающихся по уровням готовности к групповому взаимодействию осуществлено на основании качественного описания внутригрупповых процессов в соответствии с указанными выше описаниями и количественно. Количественная обработка данных произведена посредством подсчёта количества студентов (2012/2013 учебный год) и курсантов (2013/2014 учебный год) по уровням их фактической готовности к групповому взаимодействию на начальном и завершающем этапах работы с группами на первом курсе двух вузов, с определением процентного соотношения наличествующих уровней (табл. 2).

Таблица 2

Динамика формирования готовности обучающихся к групповому взаимодействию (на примере дисциплины «Иностранный язык», первый год обучения) в 2012/2013 и 2013/2014 учебные года

| Уровень готовности курсантов | Этапы педагогического мониторинга | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 2012/2013 уч. год | | 2013/2014 уч. год | |
| | Начало уч. года, %) | Конец уч. года, % | Начало уч. года, % | Конец уч. года, % |
| Низкий | 53 | 36 | 52 | 25 |
| Средний | 42 | 40 | 46 | 53 |
| Высокий | 5 | 24 | 2 | 22 |

Данные табл. 2 показывают, что место организации образовательного процесса (гражданский или ведомственный вуз) не влияет на уровень готовности обучающихся к групповой интеракции. Значимой переменной является система педагогических воздействий на обучаемых в ходе аудиторной работы по дисциплине «Иностранный язык». Сравнение представленных результатов показывает, что наиболее значительными являются изменения в готовности к взаимодействию у студентов / курсантов с низким и высоким уровнями искомой готовности. Количество курсантов, проявляющих средний уровень готовности, остаётся относительно стабильным (прирост ≈ 5 % в 2012/2013 учебном году) или незначительно возрастает (≈ прирост 13 % в 2013/2014 учебном году) за счёт перераспределения обучающихся по уровням «низкий» – «средний» и «средний» – «высокий». Анализ перемещения доказывает, что формирование готовности к групповому взаимодействию осуществляется поэтапно по формуле «низкий уровень» – «средний уровень» – «высокий уровень». Исключение из этого правила в обоих случаях составил незначительный процент (1,4 %).

Итак, с одной стороны, применение интерактивных методов и приёмов работы с курсантами на занятиях способствуют формированию у них готовности к групповому взаимодействию, с другой – отобранные педагогические средства мониторинга внутригрупповых процессов позволяют выявить формируемое у обучающихся новообразование, качественно описать состояние готовности к групповым взаимодействиям и выявить количественные изменения в составе учебных коллективов, относящихся к различным уровням проявления готовности к групповому взаимодействию.

Подведём итог нашим рассуждениям. В данной статье приведена общая характеристика уровня готовности курсантов к взаимодействию. Представление качественных описаний каждого уровня готовности позволяет преподавателю проводить анализ успешности формирования готовности в нескольких направлениях: индивидуально по каждому обучающемуся, по микрогруппам (постоянного состава), по группам сменного состава. Педагогическая диагностика изучаемого явления по каждому из перечисленных направлений будет иметь несколько отличные целевые детерминанты.

Готовность курсантов к групповому взаимодействию является основанием для формирования профессиональной направленности обучающихся. Данная готовность ценна также для повседневной жизни курсантов, поскольку она даёт возможность стать полноправным членом общества, который умеет поддерживать конструктивные партнёрские и дружеские отношения с окружающими людьми.

Готовность обучающихся к осуществлению группового взаимодействия рассмотрена нами как феномен, включающий психические (психологические) и деятельностные компоненты. Она формируется поэтапно и проявляется в эмоционально-ценностной оценке привлекательности группы, в рамках которой происходит взаимодействие. Наличие у студента / курсанта готовности к групповому взаимодействию свидетельствует о его когнитивной зрелости, о владении обучающимся комплексом практических умений осуществлять групповое взаимодействие и опыте применения волевых усилий по поддержанию конструктивных партнёрских отношений с другими участниками совместной деятельности.

Указанная готовность формируется только в практической работе, представленной индивидуально-групповыми и командно-коллективными формами взаимодействия (арсенал средств даёт педагогика сотрудничества и проектная деятельность).

Готовность к групповому взаимодействию подлежит объективному измерению благодаря наблюдению и беседе. Эти методы служат средствами одновременно измерения уровня сформированности готовности и педагогической диагностики действительного уровня развития, образования и воспитанности обучающихся. Они помогают распознавать, прогнозировать и корректировать педагогическую систему работы с обучаемыми и усовершенствовать собственную профессиональную деятельность преподавателя.

## Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. 2-е изд. СПб.: Питер, 2001. 263 с.

2. Васильев Ю.К. Экономическое образование и воспитание учащихся. М.: Педагогика, 1983. 96 с.
3. Дьяченко М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Минск: Хэлтон, 1998. 399 с.
4. Ковалев А.Г. Психология личности. М.: Просвещение, 1970. 391 с.
5. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
6. Краткая философская энциклопедия / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. М.: Издательская группа «Прогресс – Энциклопедия», 1994. 576 с.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / Академия наук; под ред. Д.И. Фельдштейна. Воронеж: Институт практической психологии; МОДЭК, 1995. 349 с.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
9. Матайс О.А. Формирование готовности старшеклассников к обучению в вузе (в условиях начальной инженерной школы): автореф. дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 19 с.
10. Петров И.П. Рефлексивный механизм психологической готовности к самоопределению (на примере старшеклассников): дис. … канд. психол. наук. Улан-Удэ, 2004. 161 с.
11. Радченко Л.Р. Преемственность школы и вуза в профессиональной подготовке учащихся на старшей ступени общего образования: дис. … канд. пед. наук. Ульяновск, 2003. 359 с.
12. Санжаева Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности: дис. … д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997. 354с.

## CRITERIA, INDICES AND LEVELS OF STUDENTS AND CADETS' READINESS FOR GROUP INTERACTION WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS AT CIVIL AND DEPARTMENTAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**O. V. Igumnova**

Kuzbass institute of the Federal Penal Service of Russia, Novokuznetsk

The article is devoted to interactive teaching techniques as psycho-educational tools of defining the level of the students and cadets' readiness for group interaction at civil and departmental higher educational institutions. The author suggests a brief definition of this phenomenon from the point of view of pedagogy and pedagogical psychology. Characteristics of the readiness are specified, the system of criteria and their indices as well as the methods of measuring the readiness are mentioned. There is a description of the levels of readiness for group interaction. The article describes the experimental data that confirm the validity of applying the specified criterion-referenced

strategy evaluation apparatus in everyday teaching practice. The author offers several options for the use of pedagogical diagnostics of students and cadets' readiness for group interaction.

***Keywords**: group interaction, readiness for group interaction, interactive teaching techniques, pedagogical diagnostics of students and cadets' readiness for group interaction, criterion-referenced strategy evaluation apparatus determining the level of readiness for group interaction.*

*Об авторе:*

ИГУМНОВА Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент юридического факультета ФКОУ ВПО «Кузбасский институт ФСИН России» (654066, Кемеровская область, г. Новокузнецк, пр. Октябрьский, 49), e-mail: o.igumnova2009@yandex.ru

УДК 8.81-114.4

# ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ АВТОРСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

**Д.С. Комаров, В.Н. Ранних**

Тульский государственный университет

Приведено описание работы авторской модели по изучению иностранных языков в среде неподготовленных учащихся. Выделены особенности авторской схемы и её отличия от уже имеющихся классических моделей.

***Ключевые слова:*** *английский язык, модель, филология, навыки речи, формирующая педагогика.*

Стоит заметить, что нередко в современных российских не специализированных филологических вузах оценка «отлично» ставится достаточно субъективно. Согласно данным комиссии МГИМО за 2012 г. более чем в 70 % российских вузах иностранные языки преподаются поверхностно, а большая часть преподавателей, обучающих студентов технических направлений, не имеет достаточной квалификации в технической лексике. Оценки часто выставляются не от реальной успеваемости того или иного студента, а от посещаемости занятий и их прилежности. Стоит ввести оценку реальных знаний по иностранным языкам не только в специализированных, но и классических вузах. В современном обществе владением тем или иным иностранным языком является ключевым моментом при получении высокооплачиваемой работы или быстром карьерном росте в международной компании. Стоит мотивировать не только студентов для получения знаний, которые могут стать ключевыми для них на рынке труда, но и преподавателей, чтобы они не относились к иностранным языкам у студентов технических специальностей, как к вторичному компоненту.

Промежуточный контроль знаний при авторской схеме преподавания можно представить в виде последовательной схемы, которую можно видеть на рис. 1.

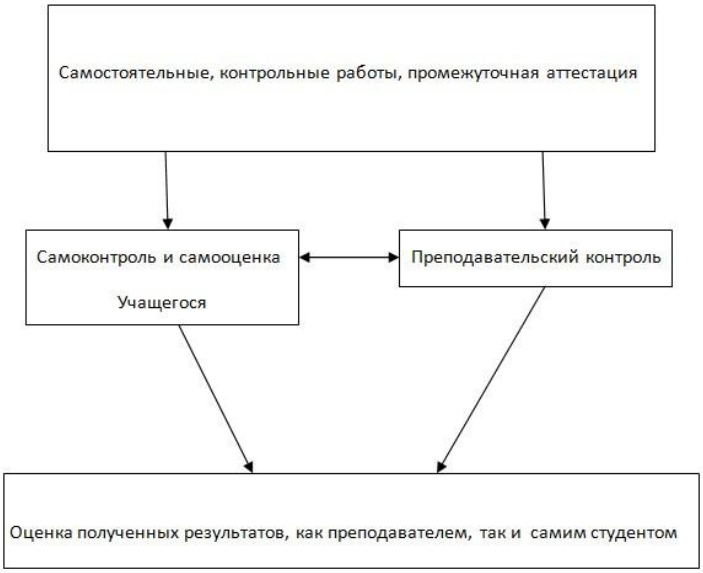



Рис.1. Принципиальная схема оценки знаний и диалога между преподавателем и студентом

В авторской схеме не случайно присутствует обоюдная стрелка между самоконтролем со стороны студента и таким же контролем со стороны преподавателя. Этот пункт указывает на диалог и выстраивание партнерских отношений. Задача преподавателя – заинтересовать студента, мотивировать его на получение знаний и самостоятельные занятия во вне учебное время. Формат диалога очень важен в современной системе образования, как среднего, так и высшего, где преподавателю приходиться работать не с детьми, мировоззрения и жизненные ориентиры которых ещё не сформированы под действием семьи и общества, а уже со зрелыми гражданами, которые имеют свою точку зрения и на то, какое образование и как они должны получать.

При этом стоит заметить, что сама программа – её ствол и основные материалы – являются общими для студентов всех четырёх контрольных групп. Меняются лишь объёмы преподносимого материала за академический час и объёмы самостоятельной работы. Но студенты в конце учебного курса должны освоить необходимый объём знаний для получения соответствующей квалификационной оценки. Система преподнесения материала будет представлять собой некую колонну, которая состоит из множества частей – тем и подтем, что будет как можно лучше характеризовать авторскую теорию обучения. Она не является статичным продуктом методологии и многолетнего опыта преподавания. Система является чрезвычайно гибкой и способна

принимать в себя разные инновационные компоненты, которые появляются как в филологии, так и в образовании в целом.

Языкознание, и изучение английского языка в частности, является дисциплиной на стыке многих наук – истории, этнографии, социологии, географии. Язык не является статичным образованием, он постоянно развивается и совершенствуется, оказываясь под влияниями тех же процессов, что и общество. Тот же английский язык пережил ту же франконизацию после завоевания Англии норманнами, потом, в период Реформации, английский стал ещё и языком образования и церкви, в Новое Время английский стал языком общемирового общения, из-за того, что Англия смогла стать Британской Империей. Для изучения языка не достаточно одного желания или «заказа сверху». Нужны широкие знания общественных и гуманитарных дисциплин [1, с. 20-54; 2, с. 2-14].

Работа с таким студентами имеет ряд серьёзных проблем. Первое – это сопоставление знаний учащихся. У одной части группы будет лишь опыт обучения в вузе и отсутствие реальной практики, у другой имеется и опыт работы и обучения в вузе, но мотивация у них уже не та, что была во время получения первого образования. Практический опыт у них будет довлеть над теорией, поэтому могут возникать много проблем при ведении образовательного процесса. Такие студенты будут стараться получить максимум практических знаний, при этом с большой неохотой осваивая теоретическую часть учёбы [3, с. 32-60].

В такой среде между разными частями группы студентов могут возникать конфликты, связанные не только с возрастными проблемами, но и с пониманием самого образовательного процесса и системы обучения.

Для анализа таких студентов, подгруппу необходимо разбить на три компонентные составляющие согласно следующим критериям:

- самый минимальный возраст и отсутствие производственного опыта;
- средний возраст и присутствие минимального трудового опыта;
- самые старшие студенты в группе с большим производственным опытом.

После разделения подгруппы группы студентов переходим к выбору контрольных критериев. Ими будут: *средняя оценка студента в прошлом семестре, наличие пересдачь и «хвостов» по дисциплинам, максимальная оценка за прошлый семестр, средние показатели успеваемости в текущем семестре, график посещаемости студентом занятий в течение года*.

Таблица 1

Оценка успеваемости студентов трёх подгрупп

| Контрольная подгруппа | Средняя оценка студента в прошлом семестре | Наличие пересдачь и «хвостов» дисциплинам | Максимальная оценка за прошлый семестр | Средние показатели успеваемости в текущем семестре | График посещаемости студентом занятий в течение года |
|---|---|---|---|---|---|
| Контрольная подгруппа 1 | | | | | |
| Контрольная подгруппа 2 | | | | | |
| Контрольная подгруппа 3 | | | | | |

Данная таблица позволит проследить динамику изменения контрольных показателей между представителями трёх контрольных подгрупп. Данные критерии выявят контрольные точки для проведения эксперимента, скорее всего в одной или нескольких группах посещаемость никак не будет влиять на успеваемость. Это и будет контрольной точкой для работы со студентами согласно новым принципам методологии высшей школы.

Одна из контрольных подгрупп, имеющая самые низкие показатели по данным критериям, является контрольным звеном «класса А», у которого в случае успешной постановки и проведения эксперимента должны более всего измениться все показатели. При этом у «класса Б», который обладал средними показателями после внедрения новый методологической схемы, успеваемость возрастет, но не так, как у «А». Также стоит отметить, что у самой успешной подгруппы «С» показатели могут как увеличиться на величину «А» или выше, как и остаться теми же. Это показывает то, что необходим очень гибкий, профессиональный педагогический аппарат, который бы был максимально универсален даже в условиях одной большой группы студентов, не говоря уже об общих рекомендациях по высшей школе в целом.

Отсутствие комплексного мониторинга успеваемости учащихся является большой проблемой современной высшей школы. В основном преподаватели оперируют ещё старыми моделями и подходами, смешивая их с современными технологиями. При этом мониторинг осуществляется зачастую лишь с помощью проставления оценок за контрольные работы и поощрения баллами за посещаемость. Глубокая работа в этом направлении не ведётся, так как нет документов и предписаний, регламентирующих данные решения. Комплексный мониторинг позволит не только выявить те дисциплины, показатели по которым сильно снижены, но и оценить заинтересованность студента в учебном процессе. Он сочетает в себе как общий, так и сугубо

индивидуальный контроль за успеваемостью студента. Считается, что в современном перегруженном вузе невозможно наладить индивидуальную работу, так как на каждом преподавателе находятся несколько потоков, успеваемость которых нужно оценивать. Однако если подойти к вопросу комплексно и разбить его на несколько подуровней, то такой мониторинг будет удобен учащемуся и понятен преподавателю. Не секрет, что личная мотивация играет очень большую роль как в вузе, так и в повседневной жизни, при решении острых, безотлагательных проблем. Для мониторинга знаний можно использовать принцип круговой диаграмма, где каждый сектор будет отвечать за положительные или негативные характеристики той или иной дисциплины (рис. 2).

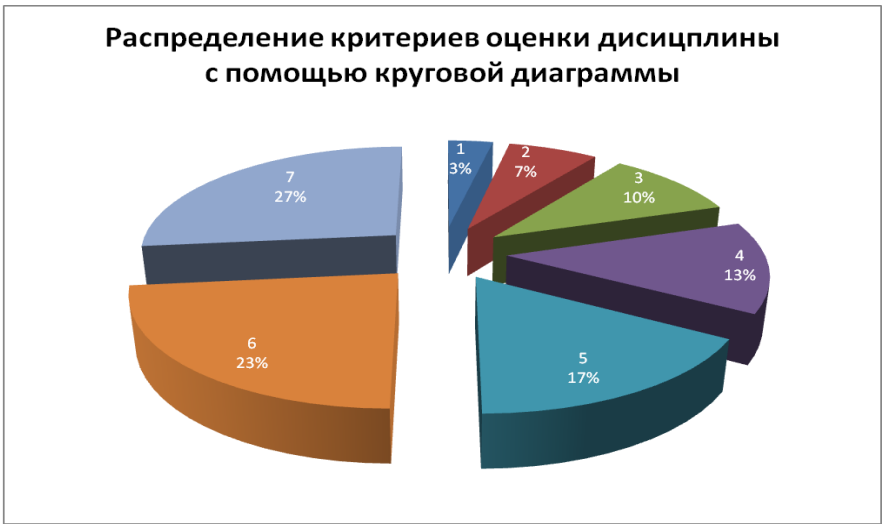



Рис.2. Оценочные критерии в виде круговой гистограммы

Оценивая полученные результаты, мы узнаём мнение каждого представителя подгруппы и можем оценить средние показатели исследуемого сообщества студентов. Если среди средних показателей будут преобладать негативные или нейтральные оценки, то следует изменять саму систему преподнесения информации по данной дисциплине. Если же оценки в основном положительные, то изменения на данном этапе не нужны, но стоит продолжать постоянным мониторинг.

Комплексная оценка состояния группы студентов позволит проанализировать их обучаемость. При этом также необходимо анализировать график посещаемости занятий, который напрямую связан с успеваемостью и заинтересованностью в обучении. Пример такой линейной диаграммы можно увидеть на рис. 3.

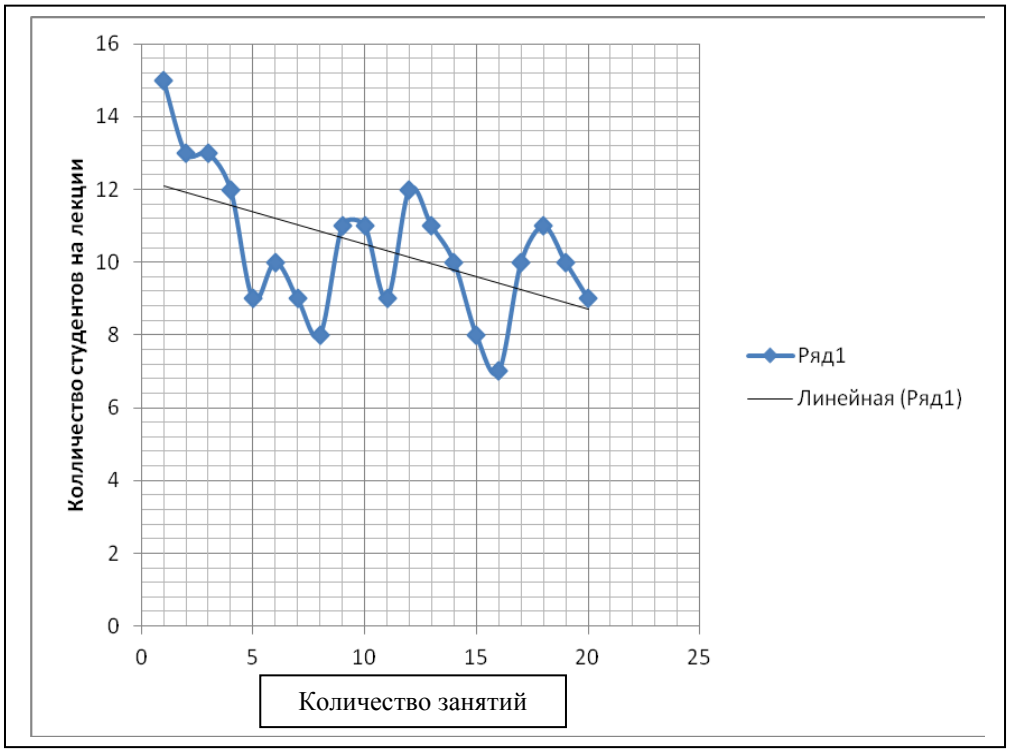



Рис.3. График посещаемости на основе 20 занятий

На оси абсцисс откладываем количество занятий, предполагаемых на данном курсе, а на оси ординат – количество студентов, посетивших каждое занятие. Плавающий график позволит отслеживать посещаемость и устанавливать точки роста и падения то, с чем они связаны – какая была в этот день тема, что именно происходило на данном занятии. График помогает проследить момент ухудшения успеваемости, прогулов и снижения мотивации учащегося до минимального уровня. Эта точка падения буде является контрольной при глубоком анализе причин ухудшения не только успеваемости, но и атмосферы всего образовательного процесса в целом. С помощью координатов «ямы» можно установить точную дату, тему и количество студентов, пришедших на лекцию или практическое занятие. Тем самым будет определена причина, найдены пути решения и взята новая контрольная точка для отчёта нового цикла.

С помощью данных принципов и приёмов можно оценить не только обучаемость студентов в данный момент времени, но и спрогнозировать их успеваемость по другим дисциплинам.

## Список литературы

1. Даниленко В.П. Общее языкознание и история языковедения: курс лекций. М.: Наука. 270 с.
2. Ольховиков Б.А. Общая теория языка. Античность – XX век. М.: Академия, 2007. 303 с.
3. Подласый И.П. Педагогика: в 2 т. М.: Владос, 1999. 800 с.


## FUNCTIONAL ABILITIES AND BASIC CHARACTERISTICS OF FOREIGN LANGUAGES EDUCATIONAL MODEL


**D.S. Komarov, V.N. Rannikh**

Tula State University



Take place a full skim of authorial functional part of teaching foreign languages in the circle of “not ready” students. Marked a special moments in this kind of method and differences between new one and old, methods that take place now.



***Keywords**: English language, model, philology, speaking skills, studding pedagogy.*



*Об авторах:*

КОМАРОВ Денис Сергеевич – аспирант кафедры теории и методологии высшего образования Тульского государственного университета (300012, г. Тула, пр. Ленина, 92), e-mail: denkom87@mail.ru

РАННИХ Виктор Николаевич - кандидат технических наук, профессор кафедры теории и методологии высшего образования Тульского государственного университета (300012, г. Тула, пр. Ленина, 92)

УДК 378.9

# РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ВЫРАЗИТЕЛЬНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ОСВОЕНИИ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

**Г.В. Кузнецова**

Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина

Статья посвящена проблеме освоения технологии выразительных действий в процессе анализа вокально-хорового произведения будущим учителем-музыкантом. В работе говорится о роли театральной педагогики как конструктивного и выразительного средства. Элементы режиссуры помогают в осознании мотивации, вызова интереса к каждому последующему действию. Подчеркивается необходимость видеть логику выразительных действий, определять тактические и стратегические задачи, создавать педагогические ситуации для их решения.

***Ключевые слова:*** *организация творческого процесса, педагогическое проектирование, художественный образ, театральная педагогика, этапы освоения, выразительные действия учителя-музыканта.*

Педагогическое проектирование является важнейшим аспектом профессиональной деятельности, без которого невозможно творчество, инновационные процессы. При проведении анализа работы будущих учителей музыки при прохождении ими педагогической практики выясняется, что им не хватает умений и навыков, помогающих стимулировать творческую активность учащихся или группы, а также свою лично.

Умение достичь высоких результатов в организации творческого процесса на уроке должно выражаться в эмоциональной насыщенности, технической свободе, художественно-образной содержательности и самостоятельности исполнительской трактовки музыкального произведения будущего учителя-музыканта. Чёткая, продуманная до мелочей организация урока или его фрагмента учителем помогает создать творческую атмосферу, дисциплинировать и настроить на работу учащихся. Активизация «художественно-образного» мышления, которое интегрирует в своём содержании художественно-экспрессивные, эстетико-творческие стороны, позволяет с максимальной полнотой расширить возможности всего творческого процесса на уроке музыки.

В своей сущности это сложный по структуре и творческий по содержанию процесс художественно-эстетического общения учителя и учащихся с художественно-образным миром музыкального произведения. Организация ситуации эстетической коммуникации на

уроке музыки осуществляется в определённой логике и обоснованной последовательности.

Г.Селье делил процесс творчества на семь этапов, Г.Уоллес выделял четыре фазы: подготовка, созревание, озарение, проверка. Теория поэтапного усвоения действий, разработанная П.Я.Гальпериным и Н.Ф. Талызиной, содержит строгую последовательность выполнения действий, приводящую к заданному результату. Достоинством поэтапного формирования умственных действий и взаимодействий в творческом процессе является создание благодатных условий для работы учителя в индивидуальном темпе и для мотивированного самоуправления учебно-познавательной деятельностью.

В своём исследовании при определении технологии выразительных действий учителя-музыканта мы опирались на шесть главных процессов, описанных учеником К.С. Станиславского Г.В. Кристи: «подготовительный», процесс «искания», процесс «переживания», процесс «воплощения» или «заражения» учащихся эстетическими эмоциями, процесс «слияния», процесс «воздействия».

Восприятие музыкального произведения – процесс многоаспектный и многоуровневый, включающий в себя понимание, переживание и интерпретацию прослушанного. Это чувственное восприятие, образная репродукция, выражающиеся в выразительных действиях преподавателя, которые имеют художественное значение.

Как показывает педагогическая и исполнительская практика, понимание художественного образа музыкального произведения в сознании исполнителя благоприятно сказывается на преодолении организационных, технических и художественных сложностей. «Художественный образ – это картинка, созданная изобразительными, музыкальными, пластическими, лексическими средствами, это нерасторжимое единство мысли и образа, ещё точнее – мысль в образе» [4, с. 65].

Исследование вопросов, связанных с проблемой художественного образа в музыкальном искусстве, ведётся в философии, эстетике, психологии, педагогике, искусствоведении. Только в единстве этих наук можно найти ключ пониманию эффективности методов воздействия на основе театральной педагогики. Художественная условность, как один из компонентов художественного образа, служит задаче достижения определённого способа воздействия на аудиторию школьников, на её восприятие, способствует созданию единой психологической установки восприятия. Ассоциативное поле активизирует воображение, направляет внимание на восприятие смысловых подтекстов, тем самым воспитывает главное – умение не только слышать музыку, но и эмоционально воспринимать, сопереживая, её содержание.

Будущий учитель-музыкант в силу своего возраста имеет обострённое внимание к своему внутреннему миру, своему духовному самоопределению, что является благодатной почвой для порождения собственного, «эстетического содержания», замыслов-переживаний, требующих воплощения в художественных образах, а также характеризуется восприимчивостью к ассоциативному мышлению, к чувственному восприятию. Большую роль в проявлении и воспитании эмоциональной отзывчивости играет художественно-действенный анализ (цепь действенных, событийных, художественно-образных процессов) произведения. «Плох дирижёр, который начинает симфонию, не зная её развития, не зная пути к финалу, не предчувствуя его, не понимая его смысла» [3, с. 185].

Анализ – это средство познавания, а в творчестве «познавать» – значит чувствовать» (К.С. Станиславский). Глубокое эмоциональное прочувствование, катарсис является своего рода само-творчеством, само-переживанием, само-познанием, что вселяет уверенность и активизирует самостоятельность. Постепенно у будущего учителя формируется свой личный запас эмоциональных впечатлений, переживаний, что даёт возможность использовать его в процессе последующих работ в более уверенной форме.

*Первый процесс* – «подготовительный». Здесь создаётся «психологическая база, на которой строится и совершенствуется действие» [1, с. 24] и возникает заинтересованность.

Тщательная, вдумчивая, рациональная подготовка к протеканию процесса разучивания вокально-хорового произведения предупреждает нарушение дисциплины, активизирует участников творчества. «Чем глубже наши познания о произведении, тем больше они обогащают наше воображение, углубляют понимание, тем естественнее, богаче будет исполнение…» (С. Савшинский). Самое главное в «подготовительном» процессе – ощутить общую идею, общее настроение. Этот процесс должен протекать весьма оперативно, именно здесь рождается нужное слово, *интонация*, поведение.

Степень эмоциональной отзывчивости на музыку находится в прямой зависимости от настроенности на её восприятие. Причём эмоциональная отзывчивость на музыкальное произведение и его интеллектуальное осмысление дополняют друг друга. Слово не может заменить эмоционального воздействия самой музыки, но помогает уточнить и обогатить представления о ней, углубляет её восприятие, понимание причин именно такого, а не иного её воздействия. Учитель - музыкант всегда должен помнить, что для разговора о музыке нужна тактичность, чуткость, искренность. Именно в этой стадии необходимо умение выявить, распознать из большого количества данных,

полученных в результате анализа песни, те выразительные средства, которые точнее, ярче всего определят характер действий преподавателя.

*Второй процесс* – «искания». Учителю музыки необходимо овладеть не только нужным репетиционным жестом, использовать нужную «инструментовку» для лучшего общения с классом с целью подчинения его своей воле, но и провести большую и трудоёмкую работу по овладению вокально-хоровым произведением. Этот этап предполагает установку на определенное поведение, общепсихологическую характеристику деятельности личности в предлагаемых условиях. Важным вопросом, на который придётся отвечать на протяжении всего процесса, является «Для чего я это буду делать?».

Кроме «психологической установки», «настройки», «образной целенаправленности, установки на «волнение в образе» (Г. Нейгауз), «наживание чувства» (К.С. Станиславский), процесс «искания» предполагает выявление эмоционально-смыслового «ядра» содержания песни как основы музыкальной драматургии. «Ядро» содержания возможно определить, проникнув в выразительно-смысловой подтекст интонации, осмыслив логическую организацию звуковых структур. Надо уточнить, что специфической особенностью художественно-образного мышления является его опора на жизненный и профессиональный опыт индивида, на его «тезаурус». «У каждого представителя художественной профессии свой образ, своё видение, свой художественный интерес. Композитор мыслит звуками, художник – цветом, режиссёр – действием» [3, с. 175], а учитель-музыкант – «театрально-образными» представлениями и действием в образе, художественно-образными ассоциациями. Главное требование – видеть за словом живые явления действительности.

*Третий процесс* – «переживания». «Переживание – пружина любого психологического акта, действия» [2, с. 17]. В его основе лежат определённые эмоциональные переживания, связанные с самим процессом и результатом; происходит удовлетворение интересов, заложенных в первом процессе.

В коллективе учащихся при совместных переживаниях события, законы психического заражения действуют гораздо ярче, сильнее, глубже. Чем «выше градус» эмоциональной привлекательности, тем притягательнее процесс переживания. Здесь необходимо погружение, вживание в образ. Данное состояние К.С. Станиславский понимает как малый круг внимания, «объектно-центрированный подход», одним из приёмов которого является пересказ текста. Произнося текст, учитель-музыкант должен вкладывать в него всё, что наработано в его воображении на предыдущих этапах искренно и правдиво, что определит восприятие учащихся. Только в этом случае возникнет тот

круг образов и ассоциаций, без которых не возможно сопереживание в процессе «воплощения» и «заражения». Этот этап должен быть завершающим в создании реального художественного образа в «предрепетиционный» или «застольный» период.

*Четвёртый процесс* – «воплощения» и «заражения». «Необходимо добиться необходимых условий для творчества, чтобы объект не только услышал и понял смысл фразы, но и увидел внутренним зрением то, что видите вы сами, пока говорите указанные вами слова» [5, с. 498].

В данном процессе активно используются все возможные средства театрального искусства: речь (динамика, агогика, темпоритм и др.), пауза (с внутренним значением и смыслом), двигательно-знаковый вариант или мануальная техника (движение, наполненное высокой пластичностью и выразительностью), использование мизансцены, исполнение песни, где очень важно качество владения инструментом, певческим голосом, визуальное общение с классом. В этом случае вербальное взаимодействие должно сопровождаться «киноленто̀й видений» того, о чём идёт речь. Важно, чтобы «словесные действия» было активными, подлинными, продуктивными, целесообразными, воздействующими на чувства и сознание, чтобы они активизировали процессы мышления и воображения. Здесь необходима система приспособлений в процессе коммуникативного взаимодействия: психологических, мимических, пантомимических, речевых, двигательных.

Учителю-музыканту необходимо помнить, что за текстом существует подтекст, наполненный богатейшим и напряжённым миром человеческой души. Вальтер через всю жизнь пронёс глубокую веру в то, что путь искусства – это путь от сердца к сердцу, путь высокой «эмоциональной температуры» (Б. Асафьев), что путь этот «открыт только правде» (Б. Кац). Данное отношение – это результат напряжённой духовной работы самого преподавателя с художественным сочинением, его восприятие, осмысление интонационно-образной фабулы, его «театрально-образной» атмосферы в процессе многократного слушания и исполнения.

Твёрдость, доброжелательность, отсутствие суеты, однозначность и постоянство предъявляемых требований, использование фиксированных пауз, чётких интонаций, смена «пристроек», «психологического веса», увлекательный, неожиданный учебный материал – всё это работает на успешность «заражающего» взаимодействия с классом. Недостаточное внимание к педагогической технике приводит к неумению рационального использования верного «психологического веса» («тяжёлый», «с неохотой», «с достоинством», «лёгкий»), определения педагогически целесообразной «пристройки»

(«сверху», «рядом», «снизу»). Не интересное использование пространства класса в момент творчества (правильный выбор мизансцены) приводит к быстрой утомляемости коллектива. Поэтому необходимо на подготовительном этапе «проигрывать» процесс «заражения», прорепетировать наиболее сложные его моменты, обратив внимание на темпоритм занятия на различных этапах творческой работы.

*Пятый процесс* – «слияния», где происходит естественный процесс творчества, основной этап в освоении произведения. Главное требование к этому процессу – соблюдение принципа единства логического, художественного и технического. Этот процесс музыкально-художественный, где сочетаются буквально с первого момента эмоциональность и логика, сознательность и художественность. Учитель-музыкант в своих заданиях должен быть предельно искренен, лаконичен, так как каждое задание – это результат активной внутренней мыслительной работы: анализирует звучание, выявляет его недостатки, применяет приёмы для их устранения.

Удержание внимание является большим искусством преподавания: применение различных форм деятельности, методов в ходе проведения занятий, смена настроений при использовании различных средств воздействия. Использование художественных образов при различных эмоциональных состояниях других видов искусств является условием успешной реализации поставленной задачи. Учителю-музыканту необходимо, не теряя логики действий и образного настроя, думать и за себя, и за учащихся. Практика показывает, что точная ориентация в эмоциональном состоянии является важнейшим педагогическим условием эффективности воспитания. Внутренний «контролёр» должен постоянно подсказывать правильность найденной системы приспособления в общении. Если этого не происходит с первого раза, то следует использовать следующее и т. д., пока не будет найдено самое убедительное, самое верное. Верно найденное приспособление в общении – результат эффективной методики воспитательного воздействия.

«Хочу» и «зачем?» – сердцевина процесса общения. Это желание и делает учителя страстным: чтобы добиться, надо проявлять себя, становиться сильным, ярким, художественно-экспрессивным. Урок – это работа души. В этом случае необходимо многое от себя отбросить, остаться наедине со всем своим дарованием и своими недостатками, поверить в себя, и тогда возникнет то состояние свободы и веры, которое так необходимо в умении действовать.

Ш.А. Амонашвили принадлежит мысль-заповедь: «Дари себя детям!» Умение «отдавать себя», «делиться собой» – необходимое условие в процессе творческого общения. Учащиеся достаточно чуткие

зрители и это по- настоящему искреннее состояние их «завораживает и манит». Надо «захотеть» использовать в данный момент все свои знания, умения, затратить необходимые волевые усилия, чтобы донести до учащихся все, что накоплено в предыдущих процессах.

*Шестой процесс* – «воздействия». Обратная связь помогает организовать продуктивное взаимодействие с учащимися. Основная задача этого процесса – собрать информацию о собственных предпринятых действиях для протекания творческого процесса, о творческой самореализации учащихся для последующих решений в плане коррекции своих действий и действий учащихся. Уже на этом этапе решается очередная задача последующей внешней и внутренней организации «театрально-образной» фабулы освоения вокально-хорового произведения или организационного момента урока.

Художественное общение с коллективом школьников должно выражать главную установку – сочетание профессиональных требований учителя-музыканта и необходимой отдачи (подготовленности) коллектива учащихся (хора-класса). Такое соответствие требований определяет художественный результат, ведёт к решению важных художественно-эстетических задач: уважительное отношение к музыкальному произведению, внимание к нотному и литературному тексту, стремление к глубокому осмыслению художественного образа и поиску наиболее яркой, эмоциональной, образной и углублённой передачи его содержания.

На основе анализа всего творческого процесса по освоению вокального-хорового произведения можно выделить основное: наличие художественной идеи, идеального художественного образа, выступающего в роли образно-концептуальной модели сочинения. На воплощение художественной идеи в реальных художественных образах направлены все творческие силы композитора-художника, затем мысли, чувства и действия учителя-художника, что позволяют характеризовать такой процесс как художественно-творческий. Не играть образ, а стать образом, существовать в образе данного музыкального сочинения, сопереживать и действовать в образе.

Анализ выразительных действий будущего учителя-музыканта на этапах работы по освоению вокально-хорового произведения – очередное осмысление, углубляющее воздействие музыки как на учителя, так и на учащихся. Знания из театральной педагогики помогают организовать взаимодействие с коллективом на динамичном, чувственном уровне, что оптимизирует учебный процесс и активизирует учащихся в этом процессе взаимодействия.

Разработка этих элементов режиссуры учит будущего учителя видеть логику выразительных действий на уроке, определять тактические и стратегические задачи, создавать педагогические

ситуации для решения этих задач, а также помогает в осознании мотивации, вызова интереса к каждому последующему действию. В реальной практике данные процессы тесно взаимосвязаны, а их реализация является особенностью свободного индивидуально-личностного профессионального творчества. Эта высшая творческая свобода возможна лишь в условиях предварительного изучения, детального анализа авторского текста во всех подробностях.

**Список литературы**

1. Гурьянов Е.В. Навык и действие // Ученые записки МГУ. 1945. № 90.
2. Малюков А.Н. Психология переживания и художественное развитие личности. Дубна: Изд. центр «Феникс», 1999. 256 с.
3. Покровский Б. А. Моя жизнь – опера. М.: Аграф, 1999. 272 с.
4. Противоречия школьного воспитания. Семь проблем, семь решений / под. ред. Н.Е. Щурковой. М.,1998. 95 с.
5. Станиславский К.С. Работа актёра над собой // Собр. соч. в 8 т. М.: Искусство, 1954. Т. 2. 423 с.

## ROLE OF TECHNOLOGIES OF EXPRESSIVE ACTION IN DEVELOPMENT OF VOCAL AND CHORAL WORK

**G.V. Kuznetsova**

Elets State University named after I.A.Bunin

This article is devoted to mastering of a technology of expressive actions during an analysis process of vocal and choral works by a future teacher-musician. In this paper, a role of theater pedagogy is considered as a meaningful and expressive means. Directing elements help in realization of motivation, call of interest toward each subsequent action. A need to see logic of expressive actions, to identify tactical and strategic objectives, to create pedagogical situations to archive them is emphasized in this article.

***Keywords:*** *organization of creative process; instructional design; artistic image; theater pedagogy; stages of development; expressive actions of teaching musician.*

*Об авторе:*

КУЗНЕЦОВА Галина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина» (399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д.28, 1), e-mail: galina.kuznecova.55@bk.ru

УДК 316.6

# ФЕНОМЕН САМОРЕГУЛЯЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ АРХИТЕКТОРА

**В.В. Федоров, А.В. Левиков, З.В. Коротаева**

Тверской государственный технический университет

Рассмотрены специфические черты подготовки и профессиональной деятельности архитектора в современном обществе. Определены возможные формы саморегуляции личности в процессе профессионального становления архитектора. Полученные эмпирические оценки параметров семи форм саморегуляции позиционированы в пространстве «расщепленных» переменных «эффективность» - «темп изменений». Показана целесообразность оценки достоверности результатов на основе «ципфовского» распределения.

*Ключевые слова: архитектор, профессиональное становление, саморегуляция.*

Вступая в жизнь, молодой человек проходит этапы самоопределения - личностного, профессионального, семейного и пр. На эмпирическом уровне профессиональное становление предстает как социальная мобильность, череда положений субъекта в сфере образования, а затем и профессиональной деятельности. Это выбор профессии с учетом своих возможностей и способностей, освоение ее правил и норм, формирование трудовых навыков и умений, осознание себя как профессионала, наконец, - обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и пр.

Успешность молодого человека на этом поприще зависит от характера самореализации (его активности, способности ставить и реализовывать цели), а также и от существующих социальных условий, создаваемых различными институтами [1, с. 199]. В современном обществе реализация потенциальных вариантов (получение образование, поиск работы, повышение уровня профессионального мастерства и заработной платы, карьерный рост) во многом опирается на возможности саморегуляции индивида. Все чаще молодые люди сами выбирают вектор развития, и их выбор становится ценным социальным ресурсом, поскольку позволяет сформировать действительно необходимые компетенции для профессиональной деятельности.

Эффективная система образования является основным «производителем» творчески мыслящих личностей. В идеале образовательные практики должны быть ориентированы на повышение

качества образования за счет включения в процесс усвоения материала творческой деятельности обучающихся, когда оценкой получаемой квалификации выступает не некий информационный массив, а сформированные компетенции – способности к продуктивной и инновационной деятельности, освоенные и присвоенные фрагменты сферы будущей профессиональной деятельности.

Саморегуляция играет исключительно важную роль в рационализации соотношения между личностным и профессиональным самоопределением, которые могут: а) развиваться, не взаимодействуя; б) совмещаться (например, личное развивается преимущественно в рамках профессионального); в) поглощаться (например, профессиональные ценности «растворяются» в личном пространстве). В силу сложности самоопределения среди факторов, его определяющих, важны не только личностные качества молодого человека, но и параметры окружающей (в предельно широком смысле) среды.

В отечественной психологии труда чаще всего анализируются:

- различные стадии профессиональной социализации: оптация, профессиональная ориентация, адаптация и самостоятельная профессиональная деятельность (В.А. Бодров, Е.А. Климов, В.В. Чебышева, В.Д. Шадриков и др.);

- отдельные качества профессионала - профессиональные знания и умения, способности, мотивы, черты личности, профессионально важные качества (В.Н. Дружинин, В.А. Карпов, В.Н. Ковалев и др.);

- закономерности реализации познавательных функций в процессе профессиональной деятельности (Д.Н. Завалишина, Корнилов Ю.К., Д.А. Ошанин, А.В. Филиппов и др.).

В целом достаточно хорошо изучены процессы становления профессионала в конкретных видах деятельности (Е.М. Борисова, А.К. Маркова, Л.Н. Митина, Ю.К. Стрелков, Н.П. Фетискин, В.В. Чебышева, А.Ф. Шикун и др.). В зарубежной психологии концепции профессионализации лежат в русле «психология карьеры» *(psychology of career)* или «карьерного развитие» *(career development)*, где, в свою очередь, выделяются подходы: дифференциально-диагностический (K.N. Siebert), психодинамический (E.S. Bordin, A. Roe), с позиций теории решений (K.H. Siebert), типологический (Y. Holland), а также оценки контента профессионального развития (E. Ginsberg, D. Super).

Вместе с тем совершенно недостаточно, на наш взгляд, изучены вопросы саморегуляции в процессах становления профессиональной личности архитектора. Предметом исследования является саморегуляция в процессе самоопределения архитектора, профессии сложной и творческой, характеризуемой в современном российском обществе рядом новых обстоятельств. Во-первых, жизнь современного

человека протекает исключительно в архитектурно-ландшафтной среде, ключевые элементы которой рассчитаны на «срок жизни» как минимум 125–150 лет. Однако реальные сроки функционального устаревания (несоответствия меняющимся социальным требованиям и выполняемым функциям) многих зданий составляют едва ли ¼ нормативного. Происходящее на наших глазах стремительное «сокращение настоящего», понимаемое как процесс укорачивания временных интервалов, в которых мы можем рассчитывать на определенное постоянство наших жизненных отношений, приводит к тому, что контуры профессионального опыта и горизонт будущего быстро становятся неконгруэнтными.

Во-вторых, специфика профессиональной деятельности архитектора и градостроителя, обусловленная исключительной сложностью (чаще – невозможностью) исправления ошибок объемно-планировочного решения объектов и планировочных решений территорий. Отсюда особая роль и мера ответственности архитектора за характер предметно-материального наполнения пространств социального бытия. Процесс достижения необходимого уровня мастерства, цена человеческих ошибок, обеспечение условий реализации творческого потенциала настоятельно требуют осмысления самых различных аспектов формирования профессиональной личности архитектора.

Исходя из исследований Ю.А. Зубок и В.И. Чупрова [1, с. 199], были выбраны наиболее значимые формы (в отчасти трансформированном виде) самореализации молодежи:

1. *Индивидуализация* как пренебрежение традиционными формами социального взаимодействия и интеграции в общество, уход от общепринятых образцов модальности, долженствования и жестких требований.

2. *Установка на риск* - преодоление неопределенности путем расширяющейся самостоятельности молодежи на индивидуальном и групповом уровнях усиливает рискованный характер взаимодействий.

3. *Стратегия самосохранения и сохранения стабильности* выступает как проявление рационального отношения к жизни в ответ на условия неопределенности.

4. *Стратегия ускорения* как способ ухода от архаичности и рутины.

5. *Рефлексия изменений* на основе интуиции и предчувствия.

6. *Заимствование и имитация* в поведении.

7. *Экстремальное поведение* в образовании и работе.

По мнению авторов, в условиях современной России возникновение и перманентное усиление роли саморегуляции в процессе профессионального становления будущих архитекторов

обусловлено: 1) снижением эффективности институционального регулирования в самом широком диапазоне, 2) активизацией внеинституциональных механизмов рационализации жизненных ситуаций. Сегодня большие проектные институты сохраняют свои позиции только в крупнейших городах страны. Их место заняли небольшие архитектурные мастерские, в которых особая роль принадлежит «хозяину процесса». Отсюда: а) неизбежные творческие ограничения в деятельности молодых архитекторов и б) кадровая мобильность.

Эмпирические данные, касающиеся исследования феномена саморегуляции в процессе профессионального становления будущих инженеров-архитекторов, получены в 2009–2015 гг. в ходе работы со студентами 4–6 курсов инженерно-строительного факультета Тверского государственного технического университета, обучающихся по специальности «Проектирование зданий».

Исследование столь сложного социального феномена, как саморегуляция, неизбежно имеет свои особенности. Например, методы статистической обработки в психологии, как правило, не требуют проверки совпадений полученного эмпирического распределения с нормальным [2, с. 19]. Более того, часто обращаются к так называемым гиперболическим или «ципфовским» распределениям, общая черта которых – выраженная асимметричность в отличие от «гауссовых» распределений. Кроме того, в случаях, когда переменные не поддаются прямому количественному измерению (последующие измерения не обеспечивают воспроизводимость данных), приходится, например, прибегать к «расщеплению» качественных переменных [3, с. 72].

В нашем случае студентов старших курсов, уже имеющих определенный опыт работы (3–4 месяца) во время производственных практик, просили определить место различных форм саморегуляции в процессе профессионализации. По сути, применена одной из возможных форм метода семантического дифференциала. По результатам опроса 74 человек рассмотренные семь стратегий саморегуляции были позиционированы на поле «расщепленных» переменных: «результативность (эффективность) – темп профессионального становления» (рис. 1).

В ходе исследований выяснилось, что студенты вполне прагматично считают целесообразным говорить именно о «результативности (эффективности)» различных форм саморегуляции, принимая: 1) результативность – как сравнение результата с планом/целью; 2) эффективность – как оценку результата деятельности, взвешенного по совокупным затратам. Иными словами, результативность заключается в способности достигать своих целей (образования), а эффективность – это способность достигать их с

наименьшими затратами различных ресурсов. Оценка результативности и эффективности всегда предполагает постановку цели (ожидаемого результата) – достижение необходимого уровня профессионализма.

Матричная форма представления информации о формах саморегуляции молодежи в силу отсутствия на первом этапе количественных показателей носит довольно условный характер, но позволяет в предельно наглядной и четкой (визуальной) форме судить об их относительной результативности (эффективности) и неоднозначном влиянии на темп профессионального становления.

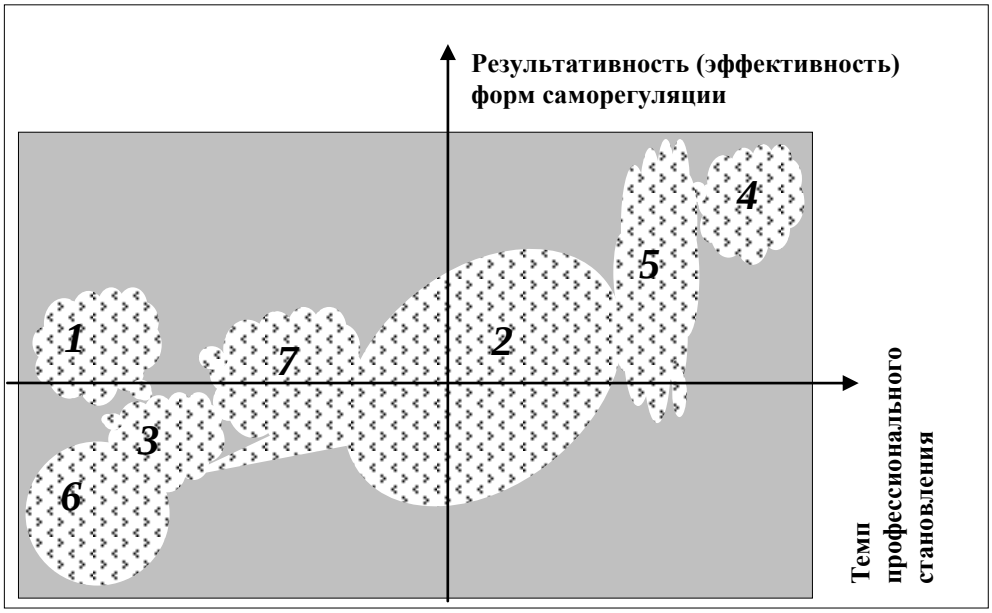



Рис. 1. Компаративный качественный анализ форм саморегуляции молодежи в пространстве «результативность (эффективность) – темп развития»:
1 – индивидуализация; 2 – установка на риск; 3 – самосохранение;
4 – ускоренный темп жизни; 5 – рефлексия возможных изменений;
6 – заимствование/имитация; 7 – экстремальное поведение

Оценивая феноменологию саморегуляции в процессе становлению будущих архитекторов в целом (рис. 1), можно сделать следующие выводы:

1) индивидуализация (1) и стратегия самосохранения (3) слабо влияют на результативность, но замедляют взаимодействие с сокурсниками и коллегами в процессе профессионального становления;

2) заимствование/имитация (6) не только снижают эффективность регуляции, но и тормозят взаимодействие;

3) экстремальное поведение (7), по мнению респондентов, не ведет к успеху и тормозит самоопределение будущего профессионала;

4) ускоренный темп жизни (4) ведет к противоположным (по сравнению с экстремальным поведением) результатам: повышает результативность и эффективность становления инженера-проектировщика;

5) установка на риск (2) и рефлексия возможных изменений (5) носят двоякий характер – могут иметь как положительные, так и отрицательные последствия для индивида (особенно ярко это проявляется для стратегии риска: «грудь в крестах или голова в кустах»). Причем если рефлексия однозначно ускоряет взаимодействия, то стратегия риска может их и замедлить.

Границы кластеров оценок по каждой форме саморегуляции, представляющих собой нечеткие множества, не могут быть четко определены (речь идет о пересекающихся множествах). В процессе обработки данных опросов, строго говоря, получены «облака» данных. Определение условных границ, а в дальнейшем оперирование не «облаком», а его «центром тяжести» способствует, по мнению авторов, наиболее четкому позиционированию основной массы оценок в пространстве «результативность (эффективность) – темп развития» (рис. 1).

Для последующей статистической обработки полученных данных совокупность «облаков» была смещена в первый квадрант новой системы координат, где центры тяжести каждого «облака» данных имеют удобные для сопоставления безразмерные значения в логарифмическом масштабе (табл. 1, рис. 2).

Таблица 1

Параметры различных форм саморегуляции в логарифмическом масштабе

| Ранг | Логарифм ранга (ln) | Координаты центра «облака» оценок | | Логарифмы (ln) координат центра «облака» | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Темп (форма) развертывания | Результатив-ность (эффектив-ность) | Параметра темпа развертывания | Параметра результатив-ности |
| 1 | 0 | 11,85 (4) | 5,40 (4) | 4,606 | 1,686 |
| 2 | 0,698 | 10,45 (5) | 5,00 (5) | 2,743 | 1,609 |
| 3 | 1,099 | 8,55 (2) | 4,25 (2) | 2,146 | 1,447 |
| 4 | 1,411 | 5,45 (7) | 4,00 (1) | 1,696 | 1,386 |
| 5 | 1,609 | 3,00 (3) | 3,60 (7) | 1,099 | 1,281 |
| 6 | 1,792 | 1,95 (6) | 2,95 (3) | 0,668 | 1,082 |
| 7 | 1,946 | 1,80 (1) | 1,65 (6) | 0,588 | 0,501 |

*Примечание:* Нумерация различных форм саморегуляции (в таблице указана в скобках в 3 и 4 столбцах) совпадает с нумерацией на рис. 1.

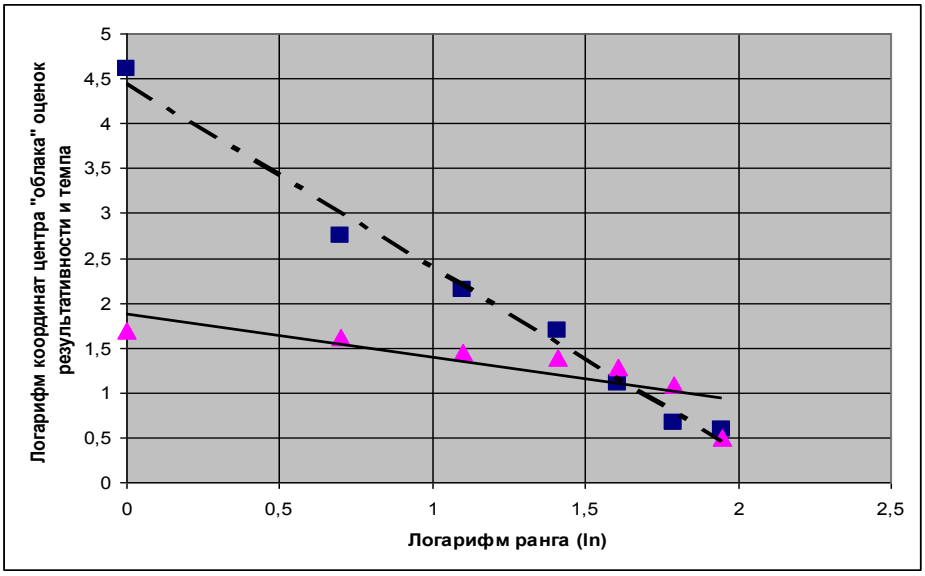



Рис. 2. Логарифмическое ранговое распределение оценок форм саморегуляции в профессиональном становлении архитектора: штрихпунктирная линия – результат линейной аппроксимации и сглаживания параметров результативности (эффективности); сплошная линия – параметров темпа развертывания

Авторы отдают себе отчет в том, что при переходе от одной группы опрашиваемых к другой изменится, естественно, и совокупность значений латентных «расщепленных» переменных, выделенных для феномена саморегуляции. При прочих равных условиях в социально-психологических исследованиях всегда труднее получить воспроизводимые количественные данные. И тем не менее рассмотренный подход (когда статистическое распределение успешно описывается негауссовыми вероятностными распределениями) является эмпирическим фактом [3; 4, с. 64]. Линейные ранговые зависимости «расщепленных» переменных (рис. 2), аппроксимирующие полученные статистические данные о совокупности форм феномена саморегуляции в процессе профессионального становления молодого архитектора, однозначно свидетельствуют о достоверности результатов.

Накопление и использование знаний о достаточно тонких механизмах профессионального становления молодых специалистов является, по нашему мнению, необходимым условием осмысления и формирования интегрального потенциала российского социума, а значит – его стабильного и успешного развития.

**Список литературы**

1. Зубок Ю.А. Социальная регуляция в условиях неопределенности. Теоретические и прикладные проблемы в исследовании молодежи. М.: Academia, 2008. 272 с.
2. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2004. 352 с.
3. Хайтун С.Д. Количественный анализ социальных явлений: Проблемы и перспективы. М.: КомКнига, 2005. 280 с.
4. Хезмондалш Д. Культурные индустрии. М.: ВШЭ, 2014. 456 с.

## THE PHENOMENON OF SELF-REGULATION IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT ARCHITECT

**V.V. Fedorov, A.V. Levikov, Z.V. Korotaeva**

Tver state technical University

Considered the specific features of the training and the professional architect in contemporary society. Possible forms of self-regulation of the individual in the process of professional formation of the architect. The obtained empirical estimates of the parameters of the seven forms of self-regulation is positioned in space "split" variable "effectiveness" - "pace of change". Studies have shown the feasibility to assess the reliability of results based on the "zappovscom" distribution.

***Keywords**: architect, professional development, self-regulation.*

*Об авторах:*

ФЕДОРОВ Виктор Владимирович – доктор психологических наук, доктор культурологи, заведующий кафедрой архитектуры и градостроительства ГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет» (Тверь, наб. Аф. Никитина, 22) e-mail: vvf322@yandex.ru

ЛЕВИКОВ Александр Валерьевич – аспирант кафедры психологии и философии ГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет» (Тверь, наб. Аф. Никитина, 22) e-mail: leviksa@mail.ru

КОРОТАЕВА Зинаида Владимировна – инженер-архитектор кафедры архитектуры и градостроительства ГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет» (Тверь, наб. Аф. Никитина, 22) e-mail: z_korotaeva@mail.ru

УДК 378.147.31.34

# МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

**Н.А. Сухова**

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

Описывается авторская методическая система формирования поликультурной картины мира студентов-филологов. Методическая система имеет четыре блока: целевой, содержательный, методико-технологический и личностный. Компоненты блоков содержат: цели, подходы, принципы обучения, содержание обучения, авторскую систему и комплексы упражнений, методы и приемы, личностные характеристики обучающегося. Автор вводит новые методы и приемы обучения: метод использования ассоциативных норм русского и немецкого языка, его австрийского и швейцарского вариантов и прием работы с семантическими группами.

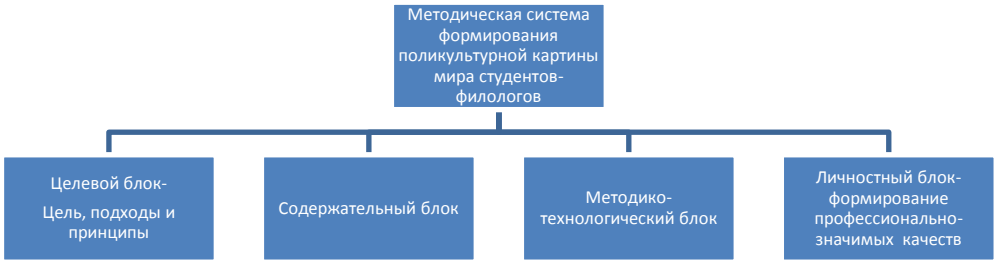
***Ключевые слова**: методическая система, моделирование методической системы, целевой, содержательный, методико-технологический и личностный блоки, приемы, методы, метод использования ассоциативных норм, прием работы с семантическими группами.*

Изучение моделирования образовательного процесса берет свое начало в 80-х гг. прошлого столетия. Проблема серьезно изучалась и изучается многими исследователями (Ю.П. Антонов, 2005, С.И. Архангельский, 1976, Л.В. Ванорин, 2005, И.Б. Готская, 1999, А.Н. Дахин, 2005, Г.Н. Лобов, 2005, Е.А. Лодатко, 2010, Е.И. Пассов, 2011, А.М. Пышкало, 2005, Г.И. Саранцев, 2001, Е.А. Солодова, 2005, А.Н. Шамов, 2014, Л.В. Шелехова, 2005, М.В. Ядровская, 2013 и др.). Проанализировав определения моделирования перечисленных авторов, считаем, что моделирование – это замена предмета исследования теоретическими и практическими, естественными и искусственными аналогами, целью которой является изучение предмета исследования.

От моделирования перейдем к модели образовательной системы. Е.А. Солодова и Ю.П. Антонов вычленяют модели «макроуровня», относящиеся к концепции развития образовательной системы, и модели «среднего уровня», которые представляют качество образования в момент окончания обучения в вузе [12]. Представленная нами модель относится к среднему уровню. М.В. Ядровская предлагает схему изучения образовательного пространства в виде различных моделей: *модели организации и управления образованием, модели образования, модели образовательного процесса, модели результата*

*образовательного процесса* [18]. Модель специалиста *(результата образовательного процесса*) представляет собой компетентностную модель. Ю.В. Фролов и Д.А. Махотин предложили модель выпускника педагогического вуза, состоящую из общекультурных, методических и предметно-ориентированных компетенций. Эта модель прописана в федеральном государственном образовательном стандарте – 3 [15]. *Модель образовательного процесса* предполагает использование форм и методов взаимодействия субъектов образовательного процесса, технологии и разработки, представления, хранения и передачи образовательного контента, способы формирования и закрепления знаний и практических навыков обучаемых [18]. Педагогические модели должны обеспечить практическую реализацию на основе достижений теории обучения. Анализируя моделирование образовательного процесса, вычленяются модели: педагогические, дидактические и методические. Нами будет использоваться модель методической системы. Как пишет С.С. Акимов, методическая система – дидактическая структура, включающая взаимосвязанные компоненты. В качестве таких компонентов А.М. Пышкало, Л.В. Ванорин, Г.Н. Лобова рассматривают: цели, содержание, формы обучения, средства обучения. Т.А. Бороненко добавляет ожидаемые результаты обучения [1, с. 292]. И.Б. Готская из компонентов методической системы исключает цель обучения и добавляет подходы – системный и маркетинговый [5]. С.И. Архангельский в качестве параметров процесса обучения включает принципы обучения и условия, характеризующие учебный процесс, исходные знания студентов, степень трудности материала, педагогическую эффективность применяемых средств и методов, обстановку занятий, порядок контроля и определения результатов [3, с. 96]. Л.П. Халяпина в методическую систему формирования поликультурной личности включает: цель обучения, принципы обучения, содержание обучения, методы и приемы, средства обучения [16]. В методическую систему обучения следовало бы добавить подход обучения (Н.С.) и индивидуальность обучающегося [11]. Проанализировав определения методической системы разных исследователей [7; 16; 17 и др.] выводим свое. **Методическая система – взаимодействие блоков целевого, процессуального, содержательного, методико-технологического и личностного, направленное на формирование конечного результата обучения студентов.** Компоненты методической системы формирования поликультурной картины мира студентов-филологов: подходы, принципы обучения, цели, содержание обучения, методы и приемы, личностные характеристики обучающегося (ожидаемые результаты обучения).

Представим методическую систему формирования поликультурной картины мира студентов-филологов в виде схемы:




Кратко остановимся на каждом блоке методической системы формирования поликультурной картины мира студентов-филологов.

• *Целевой блок*. Целью данной методической системы является теоретико-методологическое обоснование формирования поликультурной картины мира студентов-филологов.

Под термином «подход» понимается «стратегия обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать. Выступает как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знаний» [4]. Подходы исследования номинируем терминами – лингвокультуроведческий и компетентностный.

Под принципом в методической науке понимают закономерности в процессе обучения. Эти закономерности выявляются на уровне целей обучения, содержания обучения, качества обучения и методов обучения.

Т.И. Капитонова и Л.В. Московкин подразделяют принципы на основе анализа целей обучения, принципы, выдвигаемые на основе анализа условий обучения, принципы, выдвигаемые на основе анализа контингента обучающихся [6]. Принципы могут делиться на дидактические и методические, лингвистические и психологические [Азимов, Баграмова, Щукин, Московкин и др.].

Мы принимаем теорию Т.И. Капитоновой, Л.В. Московкина и общепринятую теорию деления принципов на дидактические, методические, лингвистические, психологические и рассматриваем принципы:

I. С позиции анализа целей обучения:

1) принцип учета видов культуроведческой интерференции в формировании поликультурной картины мира (лингвистический принцип);

2) принцип формирования образов языковой картины мира (лингвистический принцип);

3) гендерный принцип обучения (лингвистический принцип);

4) принцип учета психологических механизмов, вызывающих интерференцию: а) недостаточное внимание; б) высокая прочность сформированных навыков и умений поликультурной личности в родной языковой картине мира (психологический принцип).

II. С позиции анализа условий обучения (методические принципы):

1) принцип сравнения языковых картин мира студентов на основе толерантности;

2) принцип учета лингвокультуроведческой модели мира в процессе формирования поликультурной картины мира студентов;

3) принцип учета поэтапности формирования поликультурной языковой картины мира студентов;

4) принцип «матрешки» - от формирования картины мира индивида до картины мира этноса, затем до поликультурной картины мира;

5) принцип ситуативности обучения;

III. Принципы, выдвигаемые на основе анализа контингента обучающихся:

1) принцип доступности и посильности обучения (дидактический принцип);

2) принцип учета родного языка и родной культуры (методический).

• *Содержательный блок*. В нашем исследовании содержание обучения включает следующие компоненты: сферы коммуникативной деятельности, темы, ситуации общения, социальные роли, языковой материал, речевой материал, лингвистические знания о лексико-грамматических особенностях вариантов немецкого языка (австрийского, швейцарского, немецкого языка в Германии), культуроведческие и социокультурные знания каждой немецкоязычной национальности, коммуникативные навыки и умения, соответствующие общению в странах изучаемых вариантов немецкого языка, перцептивные знания, навыки и умения, интерактивные знания, навыки и умения, учебные знания, навыки и умения, интеллектуальные умения, виды межкультурной коммуникации и система упражнений.

• *Методико-технологический блок* включает систему упражнений, комплекс упражнений. Под **системой упражнений мы понимаем совокупность типов, родов и видов упражнений, составленных на основе последовательно усложняющегося материала, ведущих к**

**формированию знаний, навыков и умений, соответствующих реальному межкультурному общению студентов.**

Нами разработаны следующие требования, предъявляемые к системе упражнений:

- необходимо учитывать тот факт, что студенты не знают, что такое ассоциативные нормы, и не умеют работать с ними, поэтому преподавателю рекомендуется давать комментарии до работы с ассоциативными нормами;
- упражнения должны носить исследовательский характер и быть строго направленными на формирование всех компонентов межкультурной компетентности;
- следует учитывать различные режимы работы;
- упражнения должны быть дифференцированными, т.е. соответствовать разным группам студентов;
- необходимо учитывать принцип «от общего к частному».

Под **комплексом упражнений мы понимаем обучающие действия, призванные решить одну конкретную задачу, упражнения составляются по нарастающей сложности и соответствуют этапам формирования навыков и умений.**

Комплекс упражнений является составной частью системы упражнений.

Дадим определение таким понятиям, как **«прием»** и **«метод».** Проанализировав понятие «прием» в педагогике, методике, психологии, мы пришли к выводу, что прием – это способ выполнения действия, направленный на формирование навыков, лежащих в основе умений [13, с. 135]. Любое упражнение можно назвать приемом, но не каждый прием можно назвать упражнением. По отношению к методу приемы носят частный, подчиненный характер. Метод обучения – способ теоретического и практического овладения учебным материалом, исходящий из задач образования, воспитания и развития личности [2]. Методико-технологический блок представлен в таблице.

Система упражнений, направленная на формирование поликультурной картины мира студентов-филологов

| | *Приемы и методы* | *Уровни формирования* |
|---|---|---|
| I. **Комплекс упражнений, направленный на формирование образов поликультурной картины мира** | | |
| 1.Упражнения, направленные на анализ значений образа мира<br>2.Упражнения, направленные на анализ | 1. Метод использования ассоциативных норм русского и немецкого языка и его австрийского и швейцарского вариантов | Уровень слова и словосочетания |

| | *Приемы и методы* | *Уровни формирования* |
|---|---|---|
| общих значений образов мира<br>3.Упражнения, направленные на анализ личностных смыслов<br>4. Упражнения, направленные на анализ чувственной ткани образа мира<br>5. Упражнения, направленные на выявление образов поликультурной картины мира студентов в текстах | 2. Приемы работы с текстами | Уровень текста |
| **II. Комплексы упражнений, направленные на составляющие МКК** | | |
| КУ, направленный на формирование культурно-психологической составляющей тезауруса МКК | 1.Метод использования ассоциативных норм русского и немецкого языка и его австрийского и швейцарского вариантов<br>2.Прием работы с семантическими группами<br>3.Приемы работы с текстами | Уровень слова, словосочетания<br>Уровень слова, словосочетания<br>Уровень текста |
| КУ, направленный на формирование культурно-социолингвистической составляющей тезауруса МКК | 1.Метод использования ассоциативных норм русского и немецкого языка и его австрийского и швейцарского вариантов<br>2.Прием работы с семантическими группами<br>3.Приемы работы с текстами | Уровень слова, словосочетания<br>Уровень слова, словосочетания<br>Уровень текста |
| КУ, направленный на формирование собственно-культурной составляющей тезауруса МКК | 1.Метод межкультурных комментариев<br>2. Метод виртуального решения поставленной задачи<br>3.Прием коллажирования | Уровень текста<br>Уровень слова, словосочетания и текста |
| КУ, направленный на формирование культурно-профессиональной составляющей тезауруса МКК | 1. Метод решения профессиональных ситуаций<br>2. Метод межкультурных комментариев<br>3.Метод проблемных ситуаций<br>4. Прием 6.3.5<br>5. Метод «громкое чтение цитат из произведений художественной литературы»<br>6. Приемы-упражнения, | Уровень текста |

| | *Приемы и методы* | *Уровни формирования* |
|---|---|---|
| | направленные на формирование культурной сенсибилизации<br>7.Прием – «Закончи диалог»<br>8. Прием – упражнение «Отгадай, о ком речь» | |
| **III. Способы нейтрализации лингвокультуроведческой интерференции** | 1.Метод межкультурных комментариев<br>2. Метод решения бытовых и профессиональных ситуаций<br>3. Метод использования ассоциативных норм русского и немецкого языка и его австрийского и швейцарского вариантов<br>4. Метод сравнительного анализа<br>5. Метод иллюстраций<br>6. Прием множественного выбора<br>7. Прием вопросов и ответов<br>8. Прием работы с семантическими группами | Уровень слова, словосочетания, текста |

• *Личностный блок*. С нашей точки зрения, «профессионально значимые качества» - это качества личности, необходимые для успешного выполнения профессиональной деятельности.

Т.А. Ткаченко, пишет, что современный специалист готов постоянно пополнять знания и совершенствовать умения и навыки; умеет думать, самостоятельно и конструктивно решать разнообразные проблемы; обладает критическим и творческим мышлением; владеет богатым словарным запасом [14, с. 37].

А.Моосмюллер, немецкий исследователь межкультурной коммуникации, обращает внимание на следующие профессиональные качества: 1) толерантность; 2) любознательность; 3) открытость; 4) эмпатия; 5) экстравертность; 6) самодистанция; 7) способность к смене перспектив. Неблагоприятные качества: 1) ригидность – упрямство; 2) зависимость или преклонение перед авторитетами [10, с. 54-55].

О.А. Леонтович дополняет профессиональные качества, к которым относит сниженную степень этноцентризма [9].

Добавим, что специалист филологической специальности должен: 1) учиться принимать эффективное, творческое решение, т. е. быть самодостаточным; 2) быть мобильным; 3) быть инициативным, предприимчивым; 4) иметь широкий кругозор; 5) иметь богатый

словарный запас как на русском, так и на иностранном языке; 6) понимать мнение оппонента; 7) считаться с взглядами и идеями других людей; 8) иметь повышенную ответственность за свои действия; 9) осознавать границы своей компетентности.

Считаем целесообразным добавить также качества психолога, так как специалисты филологических специальностей будут работать с людьми: 1) доброта; 2) альтруизм; 3) чувство собственного достоинства [8]. Кроме того, важны психологические характеристики специалиста: высокий уровень протекания психических процессов, устойчивые психические состояния, высокий уровень эмоциональных и волевых свойств. К психоаналитическим качествам Л.И. Кунц относит: 1) самоконтроль; 2) рефлексию; 3) самокритичность; 4) самооценку [8, с. 60]. Для филолога, получившего образование в области межкультурной коммуникации, типична спонтанная любознательность, способность длительное время заниматься решением одной и той же проблемы, энтузиазм, прилежание, критичность, дисциплинированность, беспристрастность, общая интеллектуальность, настойчивость, профессиональное честолюбие, интеллектуальная смелость, интуиция, методичность, целеустремленность, аккуратность и последовательность в работе.

Условиями формирования профессионально значимых качеств филолога, получившего образование в области МКК, являются следующие:

1. Личность специалиста должна формироваться в значимых культурах в процессе межкультурной коммуникации как иллюзорно, так и реально. Филолог должен изучать культуру, в нашем случае – Германии, Швейцарии, Австрии.

2. Вовлечение каждого обучающегося в активный познавательный процесс, основанный не на пассивном овладении знаниями, а на активной познавательной деятельности [14].

3.Самостоятельная работа над собой проявляется в исправлении черт характера студента, мешающих в реализации профессиональной деятельности.

Таким образом, мы представили все компоненты методической системы формирования поликультурной картины мира студентов-филологов. Ближайшей задачей исследования в этой области будет описание комплекса упражнений, направленного на формирование личностных качеств филолога.

## Список литературы

1. Акимов С.С. Методическая система обучения основам научных исследований в технологическом образовании студентов педагогических вузов // Взаимодействие личности, общества и образования в современных

социокультурных условиях: межвузовский сб. науч. тр. / ред. кол. С.А. Лисицын, В.П. Соломин, С.В. Тарасов. СПб.: ЛОИРО, 2005. С. 292-295.
2. Андриади И.П., С.Н. Ромашева и др. Теория обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 336 с.
3. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе: М.: Высш. шк., 1976. 200 с.
4. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 255 с.
5. Готская И.Б. Маркетинговое проектирование методической системы обучения информатике студентов педвузов: монография. СПб., 1999.
6. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе педвузовской подготовки. СПб., 2006.
7. Комарова Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последипломного образования: дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2008.
8. Кунц Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности (на материале студентов-психологов): дис. … канд. психол. наук. Новосибирск: НГПУ, 2005.
9. Леонтович О.А. Межкультурная трансформация личности // Межкультурная коммуникация парадигмы исследования и преподавания: материалы междунар. науч.-практ. конф. Красноярск: КГПУ, 2003. С. 111.
10. Моосмюллер А. Межкультурная компетентность и этноцентризм // Межкультурная коммуникация парадигмы исследования и преподавания: материалы междунар. науч.-практ. конф. Красноярск: КГПУ, 2003. С. 54-55.
11. Саранцев Г.И. Методология и методика обучения математике. Саранск, 2001. 144 с.
12. Солодова Е.Н., Антонов Ю.П. Нелинейные модели в образовании // Нелинейный мир. № 3, Т. 3. 2005.
13. Сухова Н.А., Туманова Н.Б., Филина И.Л. О некоторых терминах в частных методиках обучения иностранным языкам, педагогике и психологии // Современное терминоведение Сибири. Язык. Культура. Теория познания: сб. науч. ст. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2004. Ч. 2. С. 124-137.
14. Ткаченко Т.А. Формирование межкультурной компетенции как фактора профессионального самоопределения будущего специалиста: дис. … канд. пед. наук. Саратов, 2005.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержден приказом Министерства образования и науки Российской федерации от «14» января 2010 г. № 34.
16. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. 231 с.

17. Шелехова Л.В. К вопросу о методической системе обучения // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. 2005. № 3. С. 153-156.
18. Ядровская М.В. Модели в педагогике // Вестн. Томского гос. ун-та. 2013. № 366. С.139-143.

## METHODICAL SYSTEM OF FORMATION MULTICULTURAL WORLD VIEW OF STUDENTS-PHILOLOGISTS

**N.A. Sukhova**

Russian state pedagogical Herzen-university, St.-Petersburg

The article describes the author's methodical system of formation multicultural world view of students-philologists. Methodical system has four parts: target, learning content, methodical, technological and personal parts. The parts contain components: target, approaches, principles of teaching, learning content, author's system and complexes of exercises, methods and techniques, personal characteristics of learner. The author introduces new methods and techniques of teaching: a method of using association norms of Russian, German, of its Austrian and Swiss variants and techniques of work with semantic groups.

***Keywords:*** *methodical system, modeling of methodical system, target, learning content, methodical, technological and personal parts of methodical system, techniques and methods, a method of using association norms, techniques of work with semantic groups.*

*Об авторе:*

СУХОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (191186, Санкт-Петербург, наб.р. Мойки, 48), e-mail: natasuchova@yandex.ru

# АКТУАЛЬНО

УДК 37.014

## ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРОГРЕСС ИЛИ СТАГНАЦИЯ?

**А.А. Алов**

Национальный исследовательский университет «МИЭТ», г. Москва

Исследуется двойственная сущность инноваций в образовании, на конкретных примерах рассмотрены положительные и отрицательные стороны введенных «сверху» современных преобразований в средней и высшей школе. Отмечена позитивная роль включения дошкольной подготовки в новый Закон об образовании в качестве необходимой части всей системы. Показано разрушительное влияние сокращения гуманитарной составляющей образования в процессе подготовки специалистов. Приведены исторические примеры положения преподавателей в царской России на фоне девальвации их труда в современном обществе.

***Ключевые слова:*** *универсальная теория развития, инновации в образовании, формирование личности, девальвация труда преподавателя, купирование гуманитарной подготовки, образовательные центры.*

Универсальная теория развития (в том числе и прогресса как одной из его сторон) содержится в диалектике. В соответствии с этой теорией, вектор прогресса, образно говоря, приобретает причудливую спиралеобразную форму. При этом каждый новый «виток» этой спирали с необходимостью включает в себя в «снятом» и преобразованном виде всё положительное и передовое, достигнутое на предыдущих этапах развития. Всякая абсолютная негация всего старого, некритичное заимствование чужого опыта в лучшем случае приводит к зацикливанию развития и стагнации, а в худшем — к разворачиванию вектора в направлении перманентной деградации и гибели системы.

Целью образования является не столько формирование цивилизованного потребителя (как это иногда утверждается), сколько подготовка субъекта современного производства (как материального, так и духовного), политики (ибо неграмотный — вне политики) и культуры (так как образование является передаточным звеном между наукой, профессиональным искусством и культурой). В данном аспекте

универсальное образование представляется лучше отвечающим поставленным перед ним задачам, чем узкоспециализированное.

Деиндустриализация и экономическая деградация России привели к тому, что унаследованная от советских времен система образования оказалась «избыточной». Но из этого отнюдь не следует необходимость ее упрощения и сознательного разрушения в целях адаптации к уровню развития народного хозяйства. Ибо, кроме чисто экономической (подготовка работников производственной и непроизводственной сферы, госслужащих и т. д.), образование выполняет идеологическую и культурно-воспитательную функции (способствует формированию личности, хранит и транслирует общечеловеческие и общенациональные ценности) и тем самым вносит в общество «духовные скрепы», без которых оно атомизируется и распадается. Как показывают научные расчеты, если разрушить сложившуюся систему образования (в том числе прекратить гуманитарную подготовку), в дальнейшем потребуется гораздо больше временных и материальных ресурсов для исправления допущенных ошибок, чем для поддержания работы функционирующей системы и внесения необходимых корректив.

Сокращение часов, отводимых на изучение гуманитарных дисциплин, предписываемых новым Законом об образовании [4], существенно понижает качество общего образования. Само человеческое познание всегда с необходимостью включает чувственно-эмоциональную составляющую, без которой оно становится формальным и машиноподобным.

Кроме того, купирование гуманитарной подготовки на раннем этапе образования, еще в школе, неизбежно сопровождается разрушением в сознании молодых людей общечеловеческих ценностей. Исторически в нашем обществе процесс этот начался в советское время, когда ценности и идеалы гегемона, рабочего класса были объявлены приоритетными перед всеми другими и противопоставлены им. Движение Пролеткульта требовало упразднения из школьной программы произведений А.С. Пушкина и А.П. Чехова. Абсолютизация классового подхода к культуре, политике и экономике, героизация Павлика Морозова, восставшего против отца и предавшего его, подрывала базовые традиционные принципы семейных отношений. Переход к рыночным отношениям, превращая всё, в том числе само образование, в товар, многократно усиливает и завершает эту тенденцию. Парадоксально, но именно современные коммунисты первыми решительно выступили против нее. Депутат Государственной думы от фракции КПРФ О.Н. Смолин справедливо отмечает: «Количество часов литературы сократили… С 1990-х годов стали вычищать духовно-нравственное содержание русской литературы.

Потому что русской литературе всегда была близка идея справедливости, а для того, чтобы формировать бандитский капитализм, эти идеи ни к чему» [5].

Оценка В.В. Путиным распада СССР как геополитической катастрофы в полной мере относится также к отечественной системе образования и воспитания. Катастрофический переход к рыночной экономике и «монетизация» всех сторон общественной жизни, в том числе образования, коренным образом изменила его место, функции и цели. Из средства всестороннего свободного развития личности каждого оно превратилось в средство оказания «образовательных услуг», а учитель был низведен с пьедестала субъекта-мудреца до второстепенного агента сферы обслуживания вроде продавца магазина или официанта ресторана и т. д. Это незамедлительно сказалось на его материальном положении: оклад вузовского преподавателя или нестоличного школьного учителя ныне не превышает оклада малообразованного гастарбайтера, занятого неквалифицированным трудом. (Здесь нельзя не согласиться с известным высказыванием В.И. Ленина [3], в котором статус учителя в обществе напрямую связывается с его материальным положением.)

Девальвация педагогического труда в обществе привела к падению его привлекательности для молодежи, следствием чего стало резкое постарение всего преподавательского корпуса за последние два десятилетия. Трудно назвать во всей истории России период, когда престиж работы преподавателя был бы столь же низок, как сегодня. (Достаточно вспомнить, что учитель дореволюционной гимназии мог дослужиться до чина статского советника, что в Табели о рангах ставило его выше чина полковника царской армии. Преподаватель российского университета мог стать действительным тайным советником, что лишь на одну ступень ниже наивысшего звания — канцлера.)

Положение работников образования в современной России вряд ли может быть вскоре улучшено даже намеченным на 2018 г. повышением зарплат преподавателей, учитывая консерватизм и инерционность системы в целом и состояние нашей экономики.

Еще в XX в. психологи, педагоги и учителя-практики (А.С. Макаренко, И.А. Аршавский, Б.П. и Л.А. Никитины и др.) доказали огромную роль дошкольного воспитания во всей системе образования. Западные исследования продемонстрировали, что дефицит внимания к развитию ребенка, проявленный в самую раннюю пору (возможно, даже до его появления на свет), приводит к отрицательным результатам, которые позднее либо не поддаются корректировке, либо компенсируются с большим трудом. «Творческие процессы обнаруживаются во всей своей силе уже в самом раннем детстве»

[1, с. 7], поэтому в этот период создаются наиболее благоприятные возможности для развития детской фантазии, богатого воображения, «святой любознательности» (выражение А. Эйнштейна), без чего невозможно сформировать человека-творца.

«Эта способность воспитывается приобщением человека к культуре, и ни в коем случае не является врожденной», — отмечал Э.В. Ильенков [2, с. 13]. По данным Дж. Хекмана, изучавшего вклад разных уровней образования в создание валового национального продукта, вложение в дошкольное образование дает максимальную отдачу на каждый потраченный доллар. Исходя из вышеизложенного, позитивным представляется сам факт признания дошкольной подготовки в новом Законе об образовании необходимой частью всей системы образования.

Тотальная коммерциализация нанесла ущерб и этому важному этапу воспитания детей. Так, время ухода за ребенком отныне не входит в трудовой стаж родителя при назначении пенсии. Многие здания детских дошкольных учреждений были превращены в доходные дома, офисы, рестораны и проч., что сегодня породило острый дефицит свободных мест в детских садах, а в итоге — стало питательной средой для коррупции. Месячная оплата пребывания ребенка в детских дошкольных учреждениях (ДДУ) нередко превышает среднемесячную зарплату родителей. «Отец» нашей экономической реформы Е.Т. Гайдар незадолго до смерти с горечью отмечал: рынок вне нравственности превращается в кошмар. Как свидетельствуют педагоги-практики, «…начиная с ранних лет жизни мы закладываем эмоциональное недоразвитие ребенка и трансформируем систему его ценностей в сторону узкого прагматизма, тем самым делаем опасный шаг к разложению его универсального сознания… Эмоциональное недоразвитие и прагматический сдвиг в системе базовых ценностей личности неизбежно порождает душевную черствость и нравственную глухоту. По сути дела, мы крадем у ребенка целые миры: природы, поэзии, музыки» [6, с. 158–159].

Одной из важных инноваций последних лет стал принцип нормативного финансирования школ, когда средства выделяются не на всю школу, а на каждого ученика в отдельности. В итоге выгодно стало укрупнять и объединять школы, интегрировать их с детскими дошкольными учреждениями и создавать крупные образовательные центры. Выгода состоит в более рациональном использовании спортзалов, бассейнов, комнат для внешкольного воспитания, в экономии на зарплате управляющего персонала, что позволяет повысить оклады рядовых педагогов. Включение детских дошкольных учреждений в такие образовательные центры наконец-то не на словах, а

на деле открывает перспективу превращения их из «камер хранения» для детей в важнейшую ступень обучения и воспитания.

Первый положительный опыт таких центров (Е.А. Ямбурга, Е.Л. Рачевского и др.) поспешили распространить на большинство образовательных учреждений. В ряде этих центров стали некритично использовать американский опыт свободного выбора школьниками предметов преподавания. В результате нередко страдает качество подготовки: вместо «сухих» и «сложных» (математики или физики) дети чаще всего выбирают «интересные» и легкие — домоводство, теорию джаза, этику и практику семейных отношений и проч. Такой подход приводит к перманентной недогрузке интеллекта ребенка, а то и к его деградации. Кроме того, это разобщает стабильный классный коллектив, в котором всегда формировались необходимые нравственные качества взаимопомощи, товарищества, сопереживания и сочувствия, справедливости и дружелюбия.

Следует отметить, что интеграция физико-математических лицеев с такими образовательными гигантами способна разрушить традиционную систему подготовки научной элиты, что во всем мире считалось выдающимся достижением советской школы (так, опыт создания и функционирования физико-математической школы А.Н. Колмогорова при МГУ 1960-х гг. изучается и внедряется в Великобритании и других странах Запада, власти которых всерьез озабочены своим будущим). В подобных образовательных «монстрах» становится невозможным рационально использовать способности уникального преподавательского корпуса, нацеленного на работу с высокоодаренными и мотивированными учащимися. Порой использовать таланты таких педагогов для обучения «посредственных» учащихся — все равно что забивать гвозди компьютером последнего поколения.

В регионах подушное финансирование школ означает, что сделан выбор в пользу экономической эффективности в ущерб социальной. Даже в годы Великой Отечественной войны школа сохранялась и в том случае, если ее посещал хотя бы один ученик. В сельской местности практика ликвидации малокомплектных школ привела к полному исчезновению тысяч деревень и поселков – последних оплотов и хранителей самобытной русской культуры и отечественных традиций, воспетых великими русскими писателями В. Распутиным, В. Беловым, В. Астафьевым и др.

Инновации в высшей школе были ответом на запросы со стороны социума в условиях глобализации и интернационализации экономики и всех сторон общественной жизни в открытом обществе. Необходимость создания информационно открытой системы требовала унификации стандартов качества подготовки специалистов высшего

звена и взаимного признания дипломов. В связи с этим было принято решение включить нашу высшую школу в Болонский процесс, в котором сегодня участвуют 46 стран. В его основу положена двухуровневая структура — четырехлетний бакалавриат и двухлетняя магистратура. В ходе дискуссий по внедрению бакалавриата предлагалось пойти по формальному пути, механически убрав из пятилетней программы подготовки физическое воспитание и философию, не меняя при этом идеологию и технологию обучения, как и само его содержание. В конечном счете возобладал прагматистский подход, ориентирующий бакалавров на приобретение знаний, которые позволяли бы им быть конкурентоспособными на рынке труда. Только магистратура должна давать компетенции, необходимые для проведения научных исследований и защиты диссертации.

Данная инновация означала не поверхностное косметическое изменение, но полный разрыв с прежней моделью, исторически основывавшейся на прусской парадигме, традиционно ориентированной на более глубокое изучение фундаментальных наук. Эти знания, с одной стороны, были избыточны для рынка труда, но, с другой, в дальнейшем облегчали усвоение новой информации, поскольку открывали широкие горизонты.

Система образования по сравнению со всеми другими институтами является самой консервативной, инерционной и резистентной, поэтому удивляет легкость и простота парадигмального перехода от старой модели к новой. Во-первых, эта революция произошла «сверху». Весьма сомнительно, что, если бы было организовано всеобщее обсуждение новой модели, консервативное большинство согласилось бы с переходом к Болонскому процессу. Во-вторых, высшая школа не смогла выдвинуть продуктивные контраргументы, поскольку находилась в неравновесном состоянии – переживала глубочайший кризис. Корпус пожилых плохо оплачиваемых преподавателей больше всех пострадал от этого перехода из-за уменьшения нагрузки и, соответственно, зарплаты. Казалось бы, в переходе к Болонскому процессу были заинтересованы сами студенты: по новым правилам, они на год раньше могли бы начинать трудовую деятельность, полученные ими дипломы признавались в 45 странах мира, что облегчало процесс трудовой миграции. Однако в нашей стране руководители кадровых служб с недоверием относятся к дипломам бакалавров.

Согласно общесоциологическому закону, с основательностью исторического действия должен расти объем той массы, делом которой оно является. Образование формирует будущее страны, его реформирование затрагивает интересы всех без исключения граждан. Следовательно, любые инновации в этой области в современном

демократическом обществе, чтобы быть эффективными и успешными, должны стать предметом самого широкого предварительного обсуждения.

## Список литературы


1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк. М.: Просвещение, 1967. 93 с.
2. Ильенков Э.В. Выступление за круглым столом // Вестн. высш. школы. 1979. № 3. С. 13.
3. Ленин В.И. Странички из дневника // Соч.: в 45 т. 4-е изд. М.: Госполитиздат, 1951. Т. 33. С. 422–426.
4. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ: принят Государственной думой 21.12.2012 г.; одобрен Советом Федерации 26.12.2012 г. // Официальные документы в образовании. 2013. № 2. С. 2–120.
5. Смолин О.Н. Школа должна опираться на классику // Подмосковная правда. 2013. № 3 (781). 31янв. С. 3.
6. Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности. М.: Центр книги Рудомино, 2011. 573 с.


## INNOVATIONS IN EDUCATION: PROGRESS OR STAGNATION?


**A.A. Alov**

National Research University of Electronic Technology, Moscow



The twofold essence of innovations in education is studied, positive and negative sides of modern transformations in secondary and tertiary school implemented from the top-down is considered using concrete examples. The positive role of pre-school education inclusion in new Education Act as necessary part of the whole system is pointed out. The destructive influence of education's liberal constituent reduction in the process of specialists' training is shown. The historical examples of lecturers' state in Tsarist Russia in comparison with their work's devaluation in modern society are given.



***Keywords**: universal theory of development; innovations in education; personality formation; lecturers work devaluation; liberal education reduction; study centers.*


*Об авторе:*


АЛОВ Александр Анатольевич – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и социологии ФГАОУ ВПО «Национальный исследовательский университет "МИЭТ"» (124498, Москва, Зеленоград, проезд 4806, д. 5), e-mail: mieephil@rambler.ru

УДК 159.99

# ТЕЛЕСНОСТЬ ШКОЛЬНИКА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

**В.В. Горячев**

Московский психолого-социальный университет, г. Рязань

Рассмотрены проблемы, связанные с восприятием школьниками образа собственного тела в контексте формирования у них здоровьесозидающей личностной позиции. Установлено, что в системе образования внешний облик является сложным паттерном поведения, который оказывает существенное влияние на педагогическое общение. Отмечено, что у учащихся часто присутствует искажённое представление о своей телесной воплощённости. Обнаружено, что для школьников подросткового и юношеского возраста телосложение и мнение о нём окружающих является одним из важных факторов самоидентификации. Автор делает вывод, что на телесность учащихся, их физический и духовный облик, оказывают существенное влияние валеологические установки современного образования.

***Ключевые слова**: телесность, акселерат, маскулинность, фемининность, ретардант, соматотип.*

Интерес к проблеме телесности школьника, находящий отражение в психолого-педагогической литературе, обусловлен трансформацией представлений о природе и предназначении человека. Осмысление данной тематики представляется весьма значимым для совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе. Однако приходится констатировать, что слабо изученными до сих пор остаются вопросы, связанные с восприятием школьниками собственной телесной воплощённости в формате психологии и педагогики здоровья. Парадоксальность ситуации заключается в том, что, несмотря на признание идеи телесно-духовной целостности человека, школа, по существу, воспитывает личность, «отчужденную» от тела. Даже поверхностный взгляд на содержание учебных программ выявляет недостаточное внимание со стороны основного института образования к формированию здоровой телесности человека.

Какое же отношение к телу и его роли в сохранении здоровья можно увидеть в моделях образования личности?

В настоящее время телесность школьника рассматривается с позиции двух ведущих дидактических стратегий.

Согласно первой, разум должен доминировать над телом, осуществлять его контроль, в этом случае у учащихся появляется возможность создать благоприятное впечатление о себе, возрастает шанс соответствовать принятым телесным канонам.

Согласно второй, считается, что телесность развивается путём включения тела в физическое действие, при котором субъект совершенствует приёмы спортивной и трудовой деятельности.

Каким же образом данные стратегии влияют на формирование телесности школьника как субъекта обучения и воспитания? Поиску ответа на этот вопрос и посвящена данная статья.

Сегодня в школах всё активнее применяются новые образовательные технологии. Однако объём учебных программ, их информационное насыщение часто не соразмерны с возрастными и функциональными возможностями школьников. В старших классах большинство городских детей вынуждены дополнительно заниматься на подготовительных курсах при вузах или с репетиторами. Такая интенсификация обучения является одним из основных факторов «отчуждения» учащихся от своих глубинных потребностей и, как следствие, ухудшения их здоровья. Как отмечает В. Суковатая, образование репрезентирует обучение через отчуждение, «чтобы стать «другим» - более знающим, более опытным, более социализированным необходимо привести в жертву часть себя» [17, с. 135].

Такое «удаление» от себя может создать искажённое представление у учащихся о своём внешнем облике. Анализ философской, психологической литературы даёт возможность определить «внешний облик» как конструкт, который формируется в пространстве социокультурных и социально-психологических координат. Структура и содержание этого конструкта не являются постоянными. В последнее время довольно часто «внешний облик» рассматривается в широком контексте, сквозь призму невербальных коммуникаций, невербальных паттернов поведения, самооценки физического образа «Я», самоотношения к телу и др. [1, с. 58; 14, с. 163; 15, с. 6].

В отечественной психологии не принято включать внешний облик в систему ценностей личности, вводить его в систему, регулирующую переживания, взаимоотношения с окружающим миром. Одной из самых характерных особенностей внешнего облика, по мнению В.А. Лабунской, является то, что он всё чаще является имитацией некоего идеального тела, отсюда женский грим, имитирующий естественность, культ загара и спортивной комплекции, призванных имитировать здоровье и молодость [14, с. 137]. Е.В. Белугина считает, что внешний облик является формой объективации внутреннего мира личности, репрезентации идентичности субъекта вовне. Автор предлагает рассматривать данный феномен как динамическую, конструктивную совокупность трёх взаимосвязанных подсистем: статических (индивидуально-конституциональные характеристики человека); среднединамических (оформление

внешности: одежда, косметика, украшения, искусственные запахи); динамических параметров выражения (экспрессивное, невербальное поведение) [1, с. 59].

В психологии образовательной деятельности внешний облик считается сложным паттерном поведения, оказывающим существенное влияние на педагогическое общение. Приступим к его рассмотрению через призму проявлений индивидуально-конституционных характеристик школьников. В этой связи следует вспомнить, что телесное развитие воздействуют как на внутренние (сексуальная привлекательность, регуляция настроений, познавательные способности, внутренние психические конфликты), так и на внешние (оценка и интерпретация физических изменений окружающими, нормы и идеалы внешнего вида и поведения и т. д.) переменные [16, с. 233]. Интериоризация социальных реакций на изменение физического облика (одобрение или насмешка, восхищение или презрение) вызывает перемены в представлении учащихся о себе. Так, например, поздно созревающие мальчики-подростки выглядят менее маскулинными, чем их сверстники-акселераты. В зрелом возрасте эта разница может исчезнуть. Однако в период ранней юности, по мнению И. Кона, «не соответствующее половому стереотипу телосложение вызывает у подростка ряд психологических проблем» [9, с. 262].

В проведенных исследованиях сопоставляются отдельные показатели телесного развития с отдельными показателями развития психического [2, с. 162; 7, с. 230]. Чаще всего учёные предпочитают сравнивать не отдельно взятые свойства, а комплексные образования. Изучается влияние генетически заданных конституционных особенностей индивида (соматотип) и воздействие темпа телесного развития, который характеризует только определённую фазу соматического изменения человека. Эти два фактора взаимосвязаны, поскольку и соматотип, и темп созревания обусловлены генетически, причём некоторые признаки того и другого можно различить только ретроспективно. Так, например, высокий рост у подростка может быть показателем определённого соматотипа, при этом его рост всегда будет выше среднего, а может быть результатом раннего развития и сверстники в дальнейшем смогут «сравняться» с ним или даже обогнать его по данной антропометрической характеристике.

Телесное развитие может оказывать воздействие на поведение и психику школьника по трём основным направлениям. Во-первых, телосложение непосредственно воздействует на соответствующие физические качества и способности детей. Так, мальчик-акселерат в течение нескольких лет может без особых усилий превосходить своих сверстников-ретардантов в выполнении физических упражнений. Во-вторых, внешность имеет определённую социальную ценность, вызывая

у окружающих соответствующие чувства и ожидания. Например, от высокого юноши на уроках физической культуры могут ожидать успешных действий в игре баскетбол. Однако индивидуальные способности не всегда соответствуют ожиданиям, основанным на внешности, и высокий юноша может иметь плохую координацию движений и быть неважным баскетболистом. Отсюда – третье направление: образ физического «Я», в котором преломляются собственные способности подростка и их восприятие и оценка окружающими.

Если непосредственное влияние соматотипа на психическое развитие ребёнка является проблематичным, то опосредованное воздействие его несомненно. Современная наука выделяет три основных соматотипа: эндоморфный (полный, с избытком жира), мезоморфный (стройный, мускулистый), эктоморфный (сухощавый, тощий). Каждый из них обладает в глазах окружающих различной привлекательностью. Во всех возрастах наиболее популярным является мезоморфный тип, а наименее привлекательным - эндоморфный [11, с. 54]. С мускулистым, «накаченным» телом школьники ассоциируют качества лидера. Напротив, толстый ребёнок часто является предметом насмешек со стороны одноклассников.

Мезоморфный тип является предпочтительным как для школьников, так и для школьниц. Особое восхищение вызывает высокий рост. Изучение И.М. Быховской восприятия детьми роста, как одной из составляющих образа телесности, показало, что «более значимые личности воспринимаются как более высокие, а дети с низким интеллектом недооценивают себя по росту с другими детьми» [4, с. 155]. Автор приходит к выводу, что восприятие и оценка роста (у себя и других) – это функция от представлений о значимости, успехе и положении (наличии власти) того или иного индивида, т. е. состовляющая социальной атрибутики телесности.

Мальчики и юноши с выраженной мезоморфностью выглядят в глазах окружающих как более агрессивные, социально привлекательные и зрелые, чем сверстники, у которых мускулистость не явно выражена. Особые трудности в отношениях с одноклассниками наблюдаются у подростков с выраженной эндоморфной конституцией. Такие юноши не часто занимают лидирующее положение среди сверстников. Напротив, у них меньше шансов установить дружеские отношения с одноклассниками, они чаще ощущают потребность в поддержке со стороны окружающих [3, с. 102; 8, с. 350; 11, с. 55].

Влияние темпа развития на психологические особенности девушек изучено хуже. Р. Бернс установил, что рано развивающиеся девочки более благоприятно оценивают себя и являются менее зависимыми [3, с. 102]. Иная позиция у И.С. Кона, который отмечает:

«Акселерированная девочка крупнее не только ровесниц, но большинства мальчиков одногодков. В то же время к общению с более старшими мальчиками девочка зачастую ещё психологически не готова. Это создаёт для неё ряд трудностей» [12, с. 39]. Похожего взгляда придерживается М.В. Коркина, считая, что у подростков-акселератов женского пола с ускоренным половым созреванием значительно чаще возникают идеи физического недостатка, чем у подростков с нормальным развитием [13, с. 9].

Весомых экспериментальных доказательств того, что раннее созревание девочки более благоприятно для личностного развития, а позднее – менее, не существует. Можно лишь сказать, что быстрое формирование организма может быть «невыгодным» для девочки в один период развития и весьма «полезным» в другой.

Школьники с эктоморфным типом телосложения, как правило, физически слабо развиты. Часто им сложно выполнить полностью тот объём двигательной и учебной нагрузки, с которым справляются другие учащиеся. Так, Ф.Б. Шамигуров и др., рассматривая проблему дефицита массы тела у подростков, установил, что существует отрицательная корреляция между адаптацией к учебным нагрузкам и низкой массой тела школьников [18, с. 9]. Частая смена деятельности на уроках не всегда благоприятно влияет на учащихся-эктоморфов. Стремление учителя стремительно переключить внимание школьников с одних действий на другие может привести к тому, что дети с дефицитом массы тела снизят свою познавательную активность на уроке. Особую тревогу вызывает у них проверка знаний в любом виде (сдача промежуточных нормативов на уроке «Физическая культура», контрольная работа и др.). Как отмечает И.С. Гомбоева, для учащихся с эктоморфным типом телосложения учебный процесс связан с определённой эмоциональной напряжённостью [6, с. 32]. Такие школьники часто проверяют сделанное, причём не всегда это сказывается на улучшении результата. Замечания со стороны педагога могут вызвать у них тревожность, поскольку они чувствуют, что у них имеются недостатки в области телесного развития.

Исследователи, описывая учащихся с эндоморфным типом телосложения, указывают, что увеличение веса в детстве обычно является следствием переедания, что нередко является поводом для насмешек со стороны сверстников [5, с. 13-14, 13, с. 166]. Однако до периода пубертатного созревания эти критические замечания одноклассников особенного беспокойства у таких детей не вызывают. С началом подросткового возраста, когда значительно возрастает интерес к собственной внешности и мнению окружающих о ней, полнота для учащихся с эндоморфным типом телосложения может выступить как психотравмирующий фактор, тем более что насмешки сверстников

нередко переходят в откровенную травлю (буллинг). Такие школьники начинают считать себя чересчур полными, в связи с чем у них возникают мысли о своей неполноценности. На фоне подобных переживаний у некоторых детей-эндоморфов возникают мысли о необходимости исправления имеющегося недостатка внешности в виде чрезмерной полноты. Однако попытки коррекции фигуры с помощью физических упражнений у таких школьников обычно носит эпизодический характер.

Таким образом, для школьников подросткового и юношеского возраста телосложение и мнение о нём окружающих является одним из важных факторов самоидентификации. Перестройка эндокринно-вегетативной системы, появление новых, ранее не испытанных соматических ощущений, формирование понятийного мышления обусловливают возможность перехода на новый уровень самосознания. Кроме того, в этот возрастной период осуществляется переход от индивидуального сознания к общественному. Такое изменение позволяет на более высоком уровне воспринимать и перерабатывать полученную информацию, касающуюся места человека в обществе, роли внешности в пространстве социокультурных и социально-психологических координат.

Тела юношей и девушек объективно отличаются друг от друга анатомическими половыми признаками, но данные различия по-разному осмысливаются, символизируются в системе образования. И. Кон отмечает: «Телесный канон – не природная данность, а аспект социально-культурных представлений о маскулинности (мужское начало, мужественность) и фемининности (женское начало, женственность)» [10, с. 9]. В общественном сознании эта оппозиция выражается в следующих характеристиках: сила-слабость, активность-пассивность, жёсткость–мягкость. Допустимость или недопустимость репрезентации своего тела в соответствии с заданными социальными нормами имеет не просто социокультурную детерминированность, а обозначает принадлежность к определённой социальной группе, противопоставленность другим, т. е. выступает существенным фактором социальной идентификации школьника.

Таким образом, обращаясь к вопросу о телесности школьника в психолого-педагогическом дискурсе, необходимо подчеркнуть, что её социально-смысловая характеристика имеет существенное значение для психофизического и духовного становления растущего человека. Понимание и анализ телесной воплощённости учащихся, её места для достижения определённого социального статуса – всё это образует тот контекст, который важно учитывать в процессе образования личности, формирования у неё здоровьесозидающих идеалов.

## Список литературы


1. Белугина Е.В. Внешний облик как культурно-исторический феномен // Российский психологический журнал. 2008. №3. С.58-65.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб.: Питер, 2005. 431 с.
3. Бернс Р. Я-концепция в юности // Подросток и семья. Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М,2002. С. 93-140.
4. Быховская И.М. «Homo somatikos»: аксиология человеческого тела. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 208 с.
5. Вудман Марион Сова была раньше дочкой пекаря: Ожирение, нервная анорексия и подавленная женственность. М.: Когито-Центр, 2011. 176 с.
6. Гомбоева И.С. Педагогическая поддержка подростков с акцентуациями характера в условиях учебно-воспитательного процесса // Научные исследования в образовании. 2008. № 2. С. 31-33.
7. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека. СПб.: Питер, 2003. 384с.
8. Кле М. Психология подростка // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность. М.: Академия, 2005. С. 349-355.
9. Кон И. Введение в сексологию. М.: Медицина.1989. 336 с.
10. Кон И. Мужское тело в истории культуры. М.: Слово, 2003. 432 с.
11. Кон И. Психология ранней юности М.: Просвещение, 1989. 255 с.
12. Кон И. Психология старшеклассника М.: Просвящение, 1982. 207 с.
13. Коркина М.В. Дисморфомания в подростковом и юношеском возрасте. М.: Медицина. 1984. 224 с.
14. Лабунская В.А. Не язык тела, а язык души! Психология невербального выражения личности. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 344 с.
15. Погонцева Д.В. К проблеме оценке Другого по внешнему облику // Education and Psychology. 2011. №1. С.3-8.
16. Ремшмидт Х. Психология взросления // Подросток и семья. Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2002. С. 232-356.
17. Суковатая В. Образование как практика Другого // Высшее образование в России. 2004. №3. С.133-140.
18. Шамигуров Ф.Б., Ахмерова С.Г., Николаева В.В. Оценка состояния здоровья школьников при переходе на предметное обучение // Медицинский вестник Башкоростана. 2009. №4. С.7-11.


## CORPOREALITY OF A SCHOOLBOY IN PSYCHO-PEDAGOGICAL DISCOURSE


**V.V. Goryachev**

Moscow Psychological and Social University, Ryazan



The article deals with the problems associated with the students' perception of the form of their own bodies in the context of shaping their health and formative personal position. It was established that in the education system the appearance is complex pattern of behavior which has a significant impact

on the educational communication. Noted that students often have a distorted picture of their bodies. It was found that for pupils of teenage and youthful age the physique and opinion of other people about it is one of the important factors of identity. The author concludes that valeological position of modern education have a significant impact on corporal of students, their physical and spiritual shape.
***Keywords:*** *corporeality, early developer, masculinity, femininity, retardant, somatotype.*

*Об авторе:*

ГОРЯЧЕВ Вадим Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и общенаучных дисциплин, Рязанский филиал Московского психолого-социального университета (Рощинский 4-й проезд, 9а, г. Москва, 115191,), e-mail: d-vadi@yandex.ru

УДК 37.34; 379.8

# К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ

**Е.В. Харьковская, Е.В. Мирошниченко, О.Н. Гененко**

Белгородский государственный институт искусств и культуры

Рассматриваются проблемы формирования толерантности молодежи, выявляются причины, снижающие ее уровень, которые обусловлены современной социально-культурной ситуацией и трудностями процесса воспитания. Выявляется и обосновывается потенциал социально-культурной деятельности учреждений культуры, связанный со свободой выбора досуговой коммуникации, инициативой и самодеятельностью. На основе проведенного исследования авторы предлагают расширить и модифицировать спектр досуговых форм и активизировать их применение в работе с молодежью по формированию толерантности.

***Ключевые слова:*** *толерантность, молодежь, учреждения культуры, социально-культурная деятельность, формы досуга.*

В настоящее время социокультурная ситуация характеризуется рядом негативных процессов, наметившихся в сфере духовной жизни: утрата духовно-нравственных ориентиров, отчуждение от культуры детей, молодежи и т.д.

Одной из актуальных проблем деятельности учреждений культуры на пути решения задачи формирования толерантности является организация досуга подрастающего поколения.

На сегодняшний день толерантность стала предметом изучения педагогов, философов, психиатров, политологов, психологов и специалистов других областей науки.

Задача воспитания толерантности должна охватывать деятельность всех социальных институтов, в первую очередь тех, которые непосредственно воздействуют на формирование личности ребёнка [1, с. 9].

К одним из таких социальных институтов можно отнести культурно-досуговые центры, которые являются местом сплочения людей в сфере социально-культурной деятельности, местом досуга, где каждый человек может получить определенные навыки самоутверждения и самореализации в творческой и художественной деятельности. В арсенале культурно-досугового центра – огромный потенциал создания условий успеха для каждого человека, с использованием современных досуговых технологий, с определенным

уровнем культурно-технической оснащенности, с использованием инновационных форм и методов проведения досуговых мероприятий.

С целью изучения степени толерантности молодежи и уровня эмпатии подрастающего поколения нами была проведена экспериментальная работа по выявлению и формированию толерантных отношений среди молодежи на базах Казенного муниципального учреждения культуры «Томаровский модельный дом культуры» Яковлевского района Белгородской области, Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Томаровская средняя общеобразовательная школа №1 имени Героя Советского Союза А.И. Шевченко» Яковлевского района Белгородской области.

В исследовании приняли участие 39 учеников девятых классов.

При отборе диагностических методик изучения толерантной культуры мы опирались на принципы социальной диагностики, основанные на объективности, многомерности, верификации, дополнительности диагностических процедур, валидности. С учетом этих принципов, а также уровней и критериев сформированности толерантной культуры молодежи нами были отобраны и сформированы две группы диагностических методик, позволяющих комплексно исследовать изучаемое явление:

– экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, Т.Ю. Прокофьева, О.А Кравцова), направленный на определение общего уровня толерантной культуры молодежи. Этот опросник применяется для диагностики общего уровня толерантности;

– метод экспресс-диагностики эмпатии, разработанный И.М. Юсуповым, предназначенный для характеристики толерантной культуры молодежи по эмоционально-оценочным критериям [2, с. 32-37].

Результаты диагностики по методике «Индекс толерантности», показали, что 59,4 % учащихся обладают средним уровнем толерантной культуры, 27,8 % молодежи имеют низкий уровень сформированности толерантной культуры, либо проявляют интолерантность по отношению к окружающим. В первую очередь это проявляется в непонимании и непринятии индивидуальности другого человека, в завышенном стремлении переделать, перевоспитать партнера, неумении прощать другому ошибки, нежелании принять точку зрения другого человека, если она отличается от собственной. Сегодня значительное количество проблем возникает в процессе межличностной коммуникации, что обусловлено низким уровнем толерантной культуры современной молодежи.

Высокий уровень толерантной культуры наличествует только у 12,8 % испытуемых. По нашему мнению, причины такого положения носят как субъективный, так и объективный характер. С одной

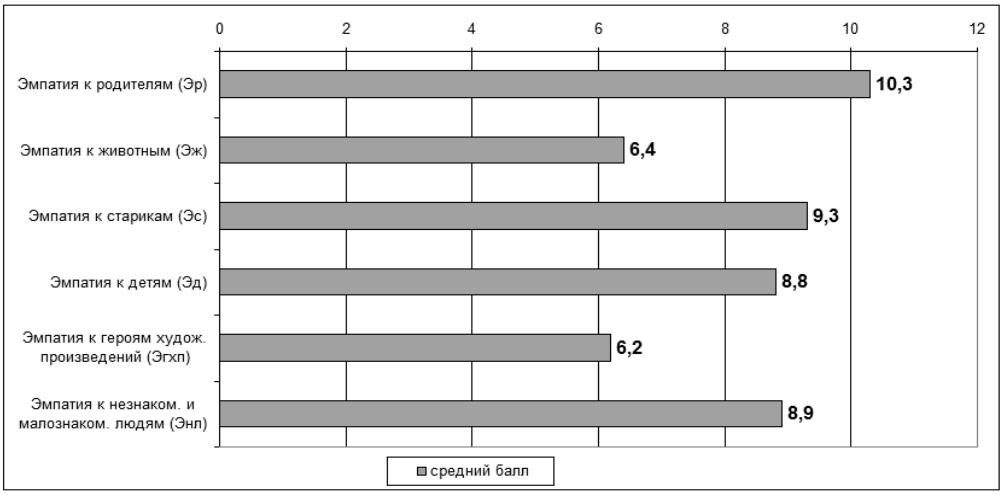
стороны рассогласование в процессе воспитания всех социально-культурных институтов общества, в том числе семьи, предоставление излишней свободы в поступках и поведении молодежи, обособление и индивидуализация личности в коммуникативном пространстве, с другой стороны, нестабильность самой социально-культурной ситуации с наличием антикультурных, часто антисоциальных молодежных проявлений дают свои отрицательные результаты.

Итоговый показатель уровня толерантной культуры составил М=67,7 (см. таблицу).

Условное распределение молодежи на группы в соответствии с выявленными уровнями сформированности толерантной культуры

| Уровень толерантности | Кол-во чел (%, чел.) | Средний балл (М) |
|---|---|---|
| Высокий | 12,8 (6 чел.) | 102,2 |
| Средний | 59,4 (23 чел.) | 71,8 |
| Низкий | 27,8 (10 чел.) | 29,3 |
| Общий уровень (М) | 100,0 (39 чел.) | 67,7 |

Затем мы исследовали степень выраженности эмпатии по некоторым шкалам методики Юсупова. Результаты диагностики представлены на рисунке.




Распределение испытуемых по степени выраженности эмпатии

Методика «Экспресс-диагностика эмпатии» предназначена для характеристики толерантной культуры старшеклассников по экспрессивно-оценочным критериям. Выбор методики был обоснован тем, что в основе диагностики И.М. Юсупова лежит склонность

личности к сопереживанию, являющаяся начальной стадией динамического процесса развития эмпатии от сопереживания к сочувствию.

Принцип построения методики основан на том, что сопереживание и сочувствие могут возникать и проявляться с большой силой не только в отношениях людей и животных, которые существуют реально, но и в изображениях и произведениях литературы, кино, театра, живописи, скульптуры.

Методика состояла из 36 утверждений, с которыми испытуемые соглашались или опровергали. Результаты ответов заносились в специальные бланки и распределялись по шести графам. Обработка результатов проходила в два этапа. На первом этапе высчитывалось количество баллов и определялся уровень эмпатии. На следующем этапе происходило определение эмпатии по шести отдельным шкалам, выражающим отношение к родителям, животным, старикам, детям, героям художественных произведений, знакомым и незнакомым людям. Каждая шкала включает в себя ответы на три вопроса, объединенных общей темой.

Под эмпатийным потенциалом автор понимает «предрасположенность личности к чувствованию-проникновению в объекты социальной природы, то есть способность к принятию роли, аффилиацию и опыт данного переживания в эмоциональной памяти испытуемого» [3, с. 23]. При обработке результатов использовались критерии достоверности, разработанные автором методики.

Как видно из диаграммы на рисунке, у молодежи наиболее выражена эмпатия к родителям ($М_{эр}$=10,3). Данный факт объясняется тем, что родители являются самыми важными людьми для большинства детей любого возраста. Наименее развита эмпатия к героям художественных произведений ($М_{эгхп}$=6,2), что свидетельствует о том, что молодежь мало мечтает, фантазирует, больше доверяет логическим решениям и умозаключениям, что может проявляться в целесообразном, утилитарном восприятии мира и других людей. Чуть больше выражена, но тоже крайне низка эмпатия к животным ($М_{эж}$=6,4). На более возвышенном уровне находится эмпатия к детям ($М_{эд}$=8,8) и к незнакомым и малознакомым людям ($М_{энл}$=8,9), уступая место лишь эмпатии к старикам ($М_{эс}$=9,3).

Обобщая результаты исследования по двум методикам, мы сделали вывод, что процесс формирования толерантности у большинства старшеклассников носит аспектный характер, молодежь более толерантна к родителям, представителям старшего поколения, даже малознакомым людям. Данный факт является весьма положительным и позволяет судить о том, что в формирующем процессе имеются значительные проблемы, которые возможно

регулировать и минимизировать средствами социально-культурной деятельности учреждений культуры.

Учреждения культуры как социокультурные институты участвуют в процессах общественной жизни общества, обеспечивают прочность связей и отношений в рамках общества. Социальные функции современных культурно-досуговых учреждений обусловлены их сущностными признаками как культурной институции и проявляются в сохранении и передаче документированного запаса знаний, обеспечивающего стабильное общественное формирование. Учреждения культуры, являясь относительно постоянной формой организации социально-культурной жизни общества в целом, на наш взгляд, имеют огромный потенциал в формировании толерантности молодежи.

Для молодого поколения в культурно-досуговых учреждениях должны быть созданы все условия для нормального и плодотворного досуга молодёжи, и в первую очередь:

– культурно-зрелищные мероприятия с инициативным включением молодежи в анимационное действие;

– спортивные и оздоровительные шоу-программы для физической и психической разгрузки для подготовленных и неподготовленных физически посетителей;

– анимационные мероприятия, копирующие проблемные и конфликтные ситуации, знакомые и интересные всем посетителям;

– тематические вечера, викторины, дискуссии, тренинги, отражающие культурные традиции различных народов мира;

– организация работы разнообразных консультаций и лекториев, проведение тематических мероприятий, циклов творческих встреч, других форм культурно-досуговой деятельности;

– индивидуальное очное консультирование молодёжи;

– групповая тренинговая работа;

– создание молодёжного портала и т. д.

По нашему мнению, среди основных задач учреждений культуры по формированию толерантной культуры молодежи можно выделить следующие:

– формирование целостного культурного пространства для молодежи с благоприятной сферой для осуществления творческих и духовных потребностей;

– организация условий для сохранения и формирования культурно-исторических традиций и обрядов поселения;

– развитие и вырабатывание художественного вкуса и интересов подрастающего поколения;

– внедрение инновационных технологий в реализацию культурной политики молодежи;

– формирование толерантности, гражданственности, чувства ответственности к родной земле, ее природным особенностям и преданиям, исконным занятиям предков у подрастающего поколения;

– предоставление свободного доступа к объектам культурного наследия всех категорий населения, в том числе малоимущих и социально незащищенных групп;

– обеспечение разнообразности культурно-досуговой и образовательно-просветительской деятельности молодежи.

Вышеперечисленные виды деятельности отражают специфику работы в сфере свободного времени, связанную со свободой выбора творческой деятельности, инициативой и самодеятельностью. В рамках досуговых занятий в учреждении культуры реализуются функции всеобщего и массового культуротворчества, коммуникативная, духовного наполнения досуга и др.

В ходе осуществления вышеперечисленных функций молодежь обучается нормам межличностной и групповой коммуникации; выполнение совместной творческой деятельности способствует формированию умений и навыков коллективной поведенческой деятельности; стремление к достижению творческого успеха помогает воспитанию чувства ответственности за другого человека; работа в коллективе формирует готовность принятия альтернативной точки зрения и вариативных мнений.

Социально-педагогические возможности содержательной социально-культурной деятельности, в которую включаются молодые люди в рамках досуговых учреждений, базируются на том, что они связаны с удовлетворением важных для данной категории социальных, материальных и духовных потребностей, являются носителями ценностей, а также в социальных ролях, нормах и правилах поведения, способных в силу своей значимости корректировать поведение молодежи в соответствии с общепринятыми социальными нормами и ценностными ориентациями, среди которых толерантность является важной нравственной характеристикой личности.

## Список литературы

1. Батрак А. Развитие толерантности младших школьников. Братск: ГИМНЦ, 2010. 97 с.
2. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие. Л.: ЛГУ, 2000. С. 32-37.
3. Юсупов И. М. Психология эмпатии: (Теоретические и прикладные аспекты): дис. …д-ра. психол. наук. СПб.: Гос. ун-т. СПб., 1995. 252 с.

# FORMATION OF TOLERANCE OF TODAY'S YOUTH IN THE CONDITIONS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITIES OF CULTURAL INSTITUTIONS

**E.V. Kharkovskaya, E.V. Miroshnichenko, O.N. Genenko**

Belgorodsky State Institute of Arts and Culture

This article deals with the problems of tolerance formation of modern youth, due to a number of reasons both objective and subjective. Substantiates the idea of using the potential of cultural institutions as centers for the formation of a tolerant culture of the younger generation. On the basis of the study authors propose a list of conditions for a normal and productive leisure of young people, which can be used in cultural and leisure facilities for the development of a tolerant person and confrontation devaluation culture.
***Keywords**: tolerance, youth, cultural institutions, social and cultural activities, leisure activities.*

*Об авторах:*

ХАРЬКОВСКАЯ Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, ГОУ ВПО «Белгородский Государственный институт искусств и культуры» (308033, г. Белгород, ул. Королева, д. 7), e-mail: elena.xarkovskaya@mail.ru

МИРОШНИЧЕНКО Елена Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, ГОУ ВПО «Белгородский Государственный институт искусств и культуры» (308033, г. Белгород, ул. Королева, д. 7), e-mail: mev-el@ya.ru

ГЕНЕНКО Оксана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, ГОУ ВПО «Белгородский Государственный институт искусств и культуры» (308033, г. Белгород, ул. Королева, д. 7), e-mail: oks_genenko@mail.ru

# АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 316.6

## МЕТОДИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ФИКСАЦИИ УРОВНЯ АГРЕССИВНОСТИ

**А.С. Белявская**

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

Предлагается методика определения уровня агрессивности детей по отношению друг к другу, которая фиксирует готовность и решительность в совершении действий при возможности нанесения вреда безобидному сверстнику. Описывается компьютерная процедура определения уровня агрессивности. Представлены результаты исследования учащихся младших классов средних школ г. Тирасполь, проведена статистическая обработка результатов и доказывается валидность предлагаемой методики.

***Ключевые слова:*** *агрессивность, агрессия, методика диагностики, учащиеся начальных классов, определение уровня агрессивности.*

Проблемы методологии исследования являются актуальными для любой науки, особенно в современную эпоху, когда в связи с научно-технической революцией крайне усложняются задачи, которые приходится решать науке, и резко возрастает значение тех средств, которыми она пользуется [3, с. 49].

Одна из нерешённых проблем социальной психологии – это надёжное определение уровня агрессивности в научно-исследовательской деятельности.

В настоящее время в школах ПМР для диагностирования наличия агрессивности используются следующие методики:

1. Наиболее распространенны опросник Басса-Дарки [8, с. 316-324] и опросник Кеттела (Адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттела) [2];

2. Графическая методика «Кактус» [7].

Но результаты, полученные нами при использовании этих методик, сильно разнятся между собой и часто не соответствуют мнению учителей, регулярно работающих с детьми, что не обеспечивает прочный эмпирический базис и не отвечает принципу верификации.

В связи с этим целью нашего исследования стало создание более надёжной методики определения уровня агрессивности учащихся первых и вторых классов.

Объект исследования – учащиеся первых и вторых классов муниципальных общеобразовательных учреждений средних школ г. Тирасполь.

Предмет исследования – уровень агрессивности учащихся первых и вторых классов.

Агрессивность выражается в сознательном или бессознательном стремлении человека нанести кому-либо или чему-либо вред, уничтожить, разрушить. Агрессивностью не называется вынужденная, ответная защитная реакция на угрозу или совершение наносящих вред действий в отношении того человека, который сам агрессивно ведет себя по отношению к другим людям. Агрессивным называют человека, который проявляет невынужденную, неслучайную, морально не оправданную, не вызванную объективными обстоятельствами, например необходимостью самообороны или защиты других людей, склонность нападать на людей, оскорблять их словом и делом [6, с. 108]. Важнейшей формой поведения, указывающей на реальность и объективность агрессии, является совершаемое действие.

Такая детализация в понимании агрессии вдохновила нас на идею создания методики, которая будет фиксировать готовность и решительность в совершении действий при возможности нанесения вреда безобидному сверстнику. Именно сверстнику, т.к. возрастные отличия могут налагать свой отпечаток.

При выборе поведенческих показателей агрессии мы руководствовались методом, который лежит в основе эксперимента Милгрэма. Речь идет о классическом эксперименте в социальной психологии, впервые описанном в 1963 г. психологом Стэнли Милгрэмом из Йельского университета в статье «Подчинение: исследование поведения» [1] и в документальном фильме «Obedience» (Повинуемость), вышедшем в США в 1965 г. (фильм содержит материалы видеозаписи самого эксперимента скрытой камерой). Коренное отличие в том, что мы ничего не требовали от ребят, а лишь предоставляли им возможность проявлять или нет свою агрессию свободно в отношении к сверстникам, регистрируя их действия на компьютере по шкале от 0 до 9 баллов.

Прежде чем начать работу с детьми, мы встретились с их родителями и получили соответствующее разрешение.

Процедура эксперимента предусматривала возможность воздействовать на сверстников, находящихся в другом помещении. Испытуемым объяснили, что это не опасно для жизни ребят, на которых они могут повлиять, но им может быть неприятно и даже больно, в зависимости от того, на какую кнопку они нажмут. В распоряжении учащихся был диапазон кнопок от «0» до «9», и даны пояснения, что нажатие на «0» не вызывает никакого воздействия на организм ребёнка,

который «подключён» к аппаратуре, а при нажатии на кнопки от «1» до «9» сила воздействия увеличивается и вызывает ощущения от покалывания до появления боли, т. е. значение цифры соответствует силе удара.

Работа проводилась индивидуально с каждым ребёнком. У них была возможность воздействовать столько, сколько они захотят и с такой силой, какую выберут сами. Мальчикам вначале предлагалось воздействовать на мальчика-сверстника, затем экспериментатор переключал механизм и говорил, что теперь школьник может воздействовать на девочку-сверстницу, которая также подключена к оборудованию. Девочки сначала воздействовали на девочек-сверстниц, а потом на мальчика-сверстника.

Компьютерная фиксация уровня проявления агрессивности проводилась с помощью программы Typing Statistics v1.43 – это утилита, предназначенная для измерения и анализа параметров набора символов. Она фиксирует, на какие клавиши, с какой периодичностью и как долго проходило нажатие и обеспечивает возможность сохранять сеанс набора в файл для дальнейшего учета. Результаты обрабатывались в программах Microsoft Excel и Microsoft Word.

Если среди значений кнопок, на которые в ходе исследования нажимал испытуемый, содержатся только 0, 1, 2, 3 – это говорит о низком уровне агрессивности (НУ), если доходят до 4, 5 или 6 – уровень средний (СУ), а если превышают указанные значения (7, 8, 9), то это свидетельствует о высоком уровне агрессивности (ВУ).

Работа велась с ребятами общим количеством 232 человека, среди них 111 мальчиков и 121 девочка в возрасте 7-9 лет.

Методика компьютерной фиксации уровня агрессивности показала следующие результаты: из 232 человек 115 проявили низкий уровень агрессивности – 49,6 % (из них 56 мальчиков и 59 девочек), 53 – высокий уровень – 22,8 % (28 мальчиков и 25 девочек) и 64 человека (27,6 %) имеют средний уровень агрессивности. Здесь уместно обратиться к рис. 1-3. На диаграммах показано, что 50,5 % мальчиков были склонны проявлять низкий уровень агрессивности, 24,3 % – средний уровень и 25,2 % – высокий уровень агрессивности. Среди девочек – 48,8 % склонны проявлять низкий уровень агрессивности, 30,6 % – средний и 20,7 % – высокий уровень агрессивности.




Рис. 1. Гендерное распределение учащихся по уровню агрессивности

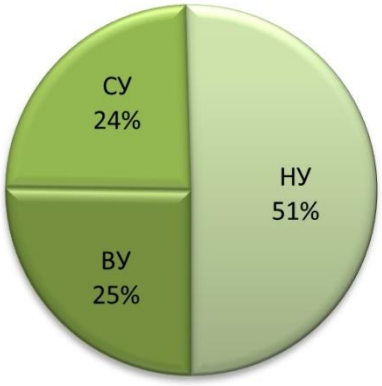



Рис. 2. Ранжирование мальчиков по уровню агрессивности

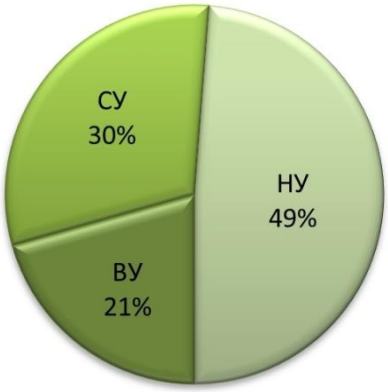



Рис. 3. Ранжирование девочек по уровню агрессивности

С целью определения валидности предложенной методики полученные показатели мы сравнили:

1. С мнением экспертов – круга лиц, компетентность которых в данном вопросе общепризнана [3, с. 57]. В роли экспертов выступили учителя, которые регулярно работают с детьми, и школьные психологи, им было предложено дифференцировать детей по уровню агрессивности и указать, у кого он высокий (ВУ), у кого средний (СУ), а у кого низкий (НУ). Количественное распределение ребят по уровню агрессивности на основании мнения экспертов в сравнении с данными компьютерной фиксации представлено на рис. 4. В группе ребят с НУ сходство составило 89 % (рис. 6), среди тех, у кого зафиксирован СУ – 81 % совпадений (рис. 8), а из тех, кого эксперты причислили к группе с ВУ, – 91 % совпадает с данными компьютерной фиксации (рис. 10). Общая статистика сходства составляет 87 %.

2. С данными личного наблюдения. Согласно рекомендациям, предложенным А. Г. Долговой [4, с. 138-139], наблюдение осуществлялось в различных учебных и внеучебных ситуациях: во время урока, во время перемены, на первых уроках и на последних, на занятиях основного цикла, на уроках физкультуры, труда и т.д.

Основной задачей наблюдения являлось выделение детей, чье поведение отличается повышенной жестокостью, грубостью и желанием причинить вред в конкретно личностных отношениях и в поведенческих реакциях.

В ходе исследования соблюдались следующие условия проведения:

1. «Незаметность» — наблюдатель садился за одну из последних парт и не проявлял живого, эмоционального интереса к происходящему в классе.

2. Наблюдение было многоразовым. Для выявления особенностей детей, приводящих к проблемам в поведении, однократного наблюдения недостаточно.

3. Наблюдение происходило в различных учебных (жизненных) ситуациях. При этом наблюдатель присутствовал на уроках, реализующих разные учебные задачи и требующих от ребенка различных видов активности. Начало недели (четверти) — конец недели (четверти). Уроки физкультуры, труда (информация, получаемая в ходе наблюдения за детьми на этих уроках, крайне существенна). Репетиция какого-либо мероприятия или праздника и само мероприятие; перемена; прогулка; столовая.

Для фиксирования результатов наблюдения мы воспользовались критериями, которые разработали американские психологи М. Алворд и П. Бейкер (см.: [4, с. 146]).

Признаки наличия агрессии у ребенка:

— часто теряет контроль над собой;

— часто спорит, ругается со взрослыми;

— часто отказывается выполнять правила;
— часто намеренно раздражает людей;
— часто винит других в своих ошибках;
— часто сердится и отказывается сделать что-либо;
— часто завистлив, мстителен;
— чувствителен, очень быстро реагирует на различные действия окружающих (детей и взрослых), которые нередко раздражают его.

В зависимости от частоты встречаемости этих признаков у детей нам удалось ранжировать их по уровню агрессивности в схожих категориях (НУ, СУ, ВУ). Количественные сопоставления результатов наблюдения с результатами компьютерной фиксации дают следующие результаты (рис. 5): в группе детей с НУ зафиксировано 88 % совпадений (рис. 7), со СУ – 83 % (рис. 9), а среди тех, кого причислили к группе с ВУ, – уровень соответствия составил 74 % (рис. 11). Общая статистика сходства составила 83,2 %.

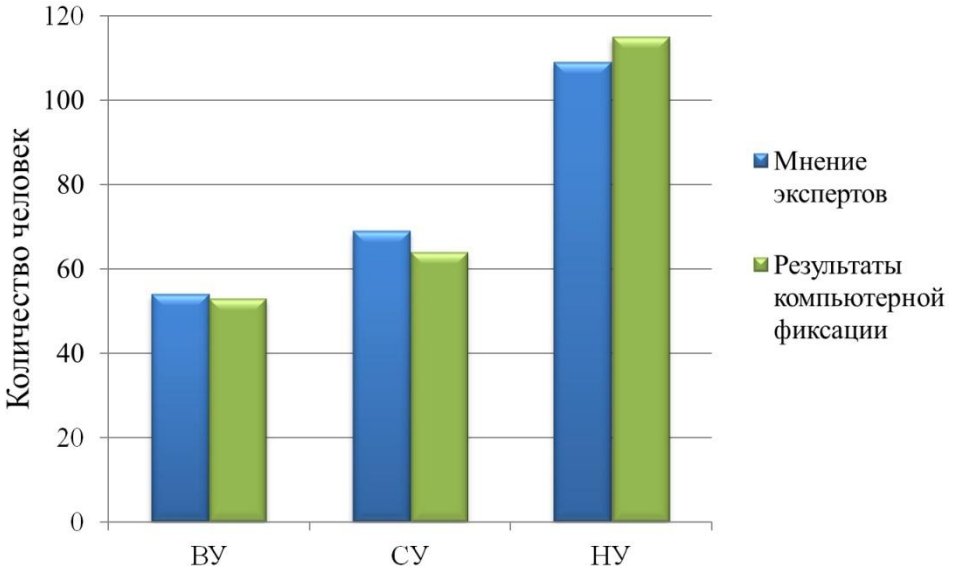



Рис 4. Сопоставление результатов компьютерной фиксации с мнением экспертов

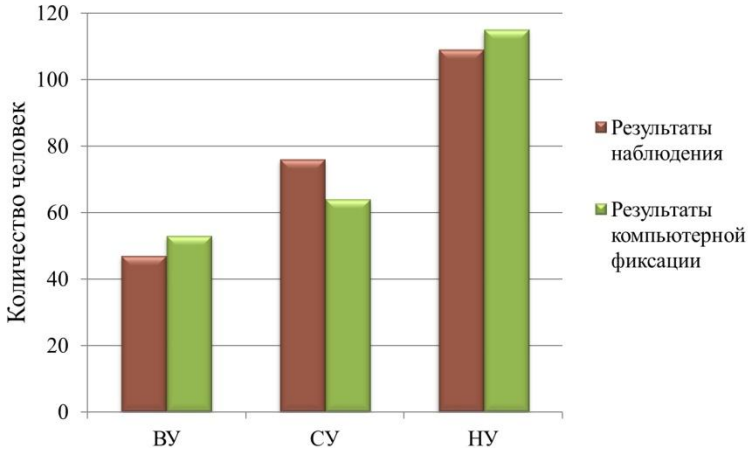



Рис 5. Сопоставление результатов компьютерной фиксации с данными наблюдения

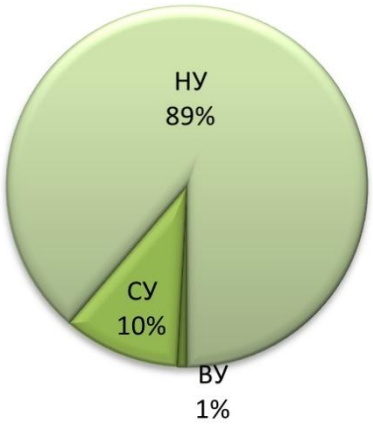



Рис. 6. Ранжирование на основании экспертных оценок ребят, которые по данным компьютерной фиксации имеют низкий уровень агрессивности

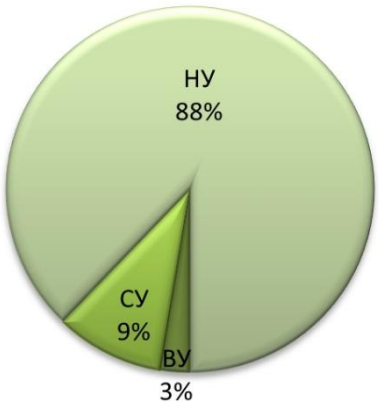



Рис. 7. Ранжирование на основании результатов наблюдения ребят, которые по данным компьютерной фиксации имеют низкий уровень агрессивности

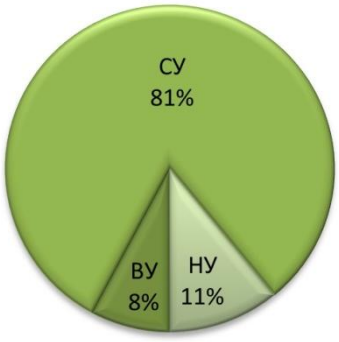



Рис. 8. Ранжирование на основании экспертных оценок ребят, которые по данным компьютерной фиксации имеют средний уровень агрессивности

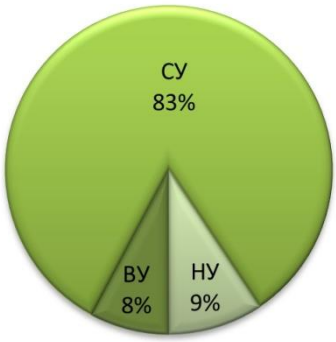



Рис. 9. Ранжирование на основании результатов наблюдения ребят, которые по данным компьютерной фиксации имеют средний уровень агрессивности

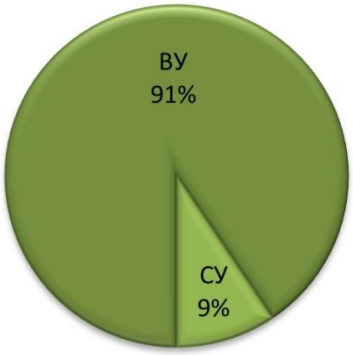



Рис. 10. Ранжирование на основании экспертных оценок ребят, которые по данным компьютерной фиксации имеют высокий уровень агрессивности

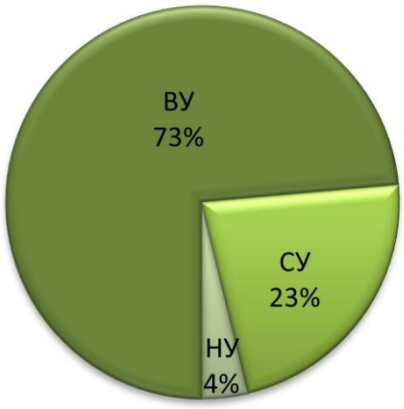



Рис. 11. Ранжирование на основании результатов наблюдения ребят, которые по данным компьютерной фиксации имеют высокий уровень агрессивности

Подводя итоги, можно констатировать, что результаты, полученные путем компьютерной фиксации уровня агрессивности, на 87 % дублируют показания экспертов и на 83,2 % - данные ранжирования с помощью наблюдения, что составляет довольно высокий уровень и свидетельствует о валидности выбранной методики.

Предполагаем, что погрешность оправдывается в одних случаях желанием детей показать себя с лучшей стороны, а в других – видимые проявления агрессии являются не чем иным, как способом достижения результата, либо следствием фрустрации, что в действительности не выражает фактического наличия агрессивности и свидетельствует о высоком уровне достоверности методики компьютерной фиксации.

Результаты опросника Басса-Дарки, опросника Кеттела и методики «Кактус» не показали ощутимой корреляции ни между собой, ни с данными каких-либо других методик.

Несмотря на то что одним из основных принципов, которыми пользовались авторы при составлении опросника, было «формулирование вопросов таким образом, чтобы в наибольшей степени ослабить влияние общественного одобрения на ответ» [8, с. 324], дети почти всегда старались показать себя с лучшей стороны, спрашивали, «правильно ли я ответил?», а при анализе и соотнесении учителями ответов ребят с их фактическими поступками в ситуациях, аналогичных описанным зачастую проявлялось несоответствие. В этом возрасте ребенок достаточно ответственно подходит к ответам на вопросы и в случае, когда он понимает, что выражение «агрессии с его стороны вызовет такую реакцию, которая может навредить ему самому, он будет сдерживать свою агрессию или стремиться выражать ее косвенно» [6, с. 335].

Методика «Кактус» не является валидной, возможно, потому, что у детей кактус изначально ассоциируется с колючками, что они и демонстрируют.

Данными в социальной психологии могут быть либо данные об открытом поведении индивидов в группах, либо данные, отражающие какие-то характеристики сознания этих индивидов, либо психологические характеристики самой группы. По вопросу о том, «допускать» ли в исследование данные этих двух видов, в социальной психологии идет ожесточенная дискуссия: в различных теоретических ориентациях этот вопрос решается по-разному. Так, в бихевиористской социальной психологии за данные принимаются лишь факты открытого поведения; когнитивизм, напротив, делает акцент на данные, характеризующие лишь когнитивный мир индивида: образы, ценности, установки и др. [3, с. 52-53]. Позитивизм объявил законной лишь одну форму верификации, а именно сопоставление суждений науки с данными непосредственного чувственного опыта. Если такое сопоставление невозможно, то относительно проверяемого суждения вообще нельзя сказать, истинно оно или ложно [3, с. 54].

Именно методика компьютерной фиксации уровня агрессивности в наибольшей мере отвечает заданному требованию и предоставляет возможность не только зафиксировать наличие агрессивности, но и определить ее уровень. Точность и полноту фактического отражения реальной обстановки подтверждают показания экспертов и данные, полученные в ходе наблюдения, что свидетельствует о высоком уровне валидности применяемой нами компьютерной процедуры определения уровня агрессивности детьми по отношению друг к другу.

**Список литературы**

1. Milgram Stanley. Behavioral Study of Obedience // Journal of Abnormal and Social Psychology. 1963. V. 67, № 4. C. 371-378.
2. Александровская Э.М., Гильяшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кеттела: метод. рекомендации. М.: Фолиум, 1993. 40 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2004. 365 с.
4. Долгова А.Г. Агрессия у детей младшего школьного возраста. Диагностика и коррекция. М.: Генезис, 2009. 216 с.
5. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений; под ред. И.В. Дубровиной. 5-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 464 с.
6. Немов Р.С. Алтунина И.Р. Социальная психология: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2010. 432 с.
7. Памфилова М. Графическая методика «Кактус» // Обруч. 2000. №5. С. 12-13.

8. Шапарь В.Б. Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 432 с.

## THE METHODOLOGY OF COMPUTER EVALUATION OF THE LEVEL OF AGRESSIVENESS

**A.S. Belyavskaya**

Herzen Russian State Pedagogical University, the city of St. Petersburg

In this work the methodology of detection of the level of aggressiveness in children towards each other is offered. This methodology involves the evaluation of the children willingness and decisiveness in committing actions having an opportunity of doing harm to an inoffensive peer. The computer evaluation technique of the level of aggressiveness is described. The results of the survey of the students of junior classes in secondary schools in Tiraspol are presented. The statistical processing of the results is conducted and the validity of the offered methodology is proved.

***Keywords**: aggressiveness, aggression, the technique of diagnostics, the students of junior classes, the evaluation of the level of aggressiveness*

*Об авторе:*

БЕЛЯВСКАЯ Анна Сергеевна – аспирант кафедры психологии человека, психолого-педагогический факультет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (191186, г. Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, 48), e-mail: Beleavskaia@yandex.ru

УДК 37.015.3(06)

# СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В ВУЗЕ

**О.В. Горбунова**

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

Рассматриваются отечественные, зарубежные подходы и исследования относительно понятия «зрелость», «социальная зрелость», «социальная зрелость студентов будущих педагогов-психологов». Даются авторские определения понятий. Социальная зрелость будущих педагогов-психологов рассматривается в процессе обучения в вузе. Представлены результаты исследования социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов.

***Ключевые слова:*** *зрелость, социальная зрелость студента – будущего педагога-психолога, профессиональное образование, вуз.*

Российская Федерация нуждается в высококвалифицированных выпускниках, которые являются социально зрелыми, ответственными, обладающими профессиональными и личностными качествами. Для того чтобы студенты – будущие специалисты, педагоги-психологи смогли реализовать свои знания, умения, навыки как в теоретической, так и в практической учебной деятельности в вузе, а в дальнейшем в своей работе, факультету и в целом всему высшему учебному заведению следует создать оптимальные условия подготовки. Вследствие этого целью данной статьи является анализ отечественных и зарубежных точек зрения относительно понятий «зрелость», «социальная зрелость», введение авторских определений и представление результатов исследования социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов.

Следует отметить, что появление термина «социальная зрелость» связано с определенными особенностями. Первоначально в отечественной психолого-педагогической литературе употребляется два понятия «взрослость» и «зрелость». Такой ученый, как Б.Г. Ананьев [1], предполагает, что термины «взрослость» и «зрелость» отличаются друг от друга по своему содержанию. Он считает, что определение «зрелость» намного шире, чем «взрослость». Особенно отчетливо различия проявляются тогда, когда эти понятия рассматриваются в социально-психологическом и нормативном аспектах. Взрослость имеет более четкие нормативные границы и определяется гражданской, правовой позицией, а понятие «зрелость», связано с личной, общественной, социальной активностью. Зрелость человека, по мнению такого психолога, как П.Я. Гальперин [2], характеризуется оценкой действий в системе взаимоотношений, которые существуют в данном

обществе. При этом анализ отечественной психолого-педагогической литературы показывает, что зрелость советскими и российскими учеными рассматривается со следующих позиций:

– успешность в реализации определенной деятельности;

– сформированность структур в физиологическом и психическом аспекте;

– позитивное взаимодействие с окружающими людьми;

– конструктивное отношение к своим достоинствам и недостаткам, т. е. восприятие себя таким, какой есть;

– устойчивая иерархия мотивов;

– самовыражение и самораскрытие;

– нравственное сознание;

– мировоззрение;

– активная жизненная позиция.

Следует отметить, что одной из наиболее важных характеристик зрелости является осознание личностью своей ответственности, стремления к ней является признаком зрелости. Психологически ответственная личность – это та, что отвечает за все происходящее в собственной жизни перед собой и окружающими людьми. Человек, личность, достигшая зрелости, занимает промежуточное положение между родителями, вступившими в период старости и своими собственными детьми, которые начинают свою самостоятельную жизнь.

В итоге понятие «зрелость» в отечественной психолого-педагогической литературе в общих аспектах предполагает физическое и психическое созревание, осознание себя, своих личностных и индивидуальных свойств, а также конструктивное взаимодействие с людьми.

В зарубежной психологии термин «зрелость» часто понимается как идеальная субстанция, а основной характеристикой для обозначения и утверждения того, что человека можно назвать зрелым, является его физическое и психическое здоровье. К. Роджерс [3] рассматривает зрелость с гуманистической позиции. Он считает, что зрелость предполагает развитие человека, его качеств, самодостаточности и самоактуализации, т.е. достижение акме (высшая точка, вершина) в своем развитии и раскрытии потенциала данного от природы и усовершенствованного в личной и общественной жизни.

Такой зарубежный психолог, как В. Франкл [4], считает, что существуют определенные особенности в достижении зрелости и определении зрелости человека. По его мнению, зрелость определяется стремлением к смыслу жизни, реализации ценностей, а также ответственностью за свои действия и поступки.

Анализ научной литературы, монографий и исследований зарубежных психологов выявляет, что существуют различные позиции

в определении зрелости. В связи с этим следует отметить следующие аспекты зрелости, с точки зрения зарубежных психологов:

– здоровье;
– стремление к компетентности;
– обретение смысла жизни;
– автономность в действиях;
– стремление работать и создавать что-то полезное, новое;
– согласие, единение с миром и с самим собой;
– осознанность в совершении поступков;
– принятие своего «Эго»;
– стремление к саморазвитию и самореализации.

Однако, помимо различных позиций во взглядах зарубежных ученых, можно выделить такие общие тенденции, характеризующие зрелость, как психическое и физическое здоровье, развитие способностей, а также проявление творчества, продуктивности в жизнедеятельности.

При этом отечественными и зарубежными учеными в области психолого-педагогической науки выделяются общие критерии в характеристике зрелости, такие, как здоровье, принятие себя и взаимодействие с другими, преобразование мира и себя.

Анализ отечественных и зарубежных точек зрения позволяет нам представить более общие определение. Зрелость – это качество и свойство, являющееся оптимально функциональным в психическом и физическом аспекте относительно себя и других людей.

Отечественные и зарубежные психологи, педагоги выделяют такие виды зрелости, как личностная, физическая, социальная, гражданская, патриотическая. Каждый вид зрелости имеет характеристики и критерии. Однако мы рассмотрим социальную зрелость.

Современный ученый в области психолого-педагогической науки Г.Н. Шкарупа [5] характеризует социальную зрелость как социальный и психологический этап в развитии личности, который является необходимым при достижении самостоятельности в социуме. Социальная зрелость рассматривается с позиции комплекса, интеграции качеств личности, сформированных в ходе воспитания и обучения знаниям, умениям, навыкам, которые помогают самоопределиться, выбрать определенную стратегию в жизнедеятельности, а также способность к социальному взаимодействию в процессе достижения целей профессиональных и общественных.

При этом следует отметить, что комплекс определенных качеств подходит конкретной профессиональной деятельности, т.е. комплекс качеств в разных специальностях имеет свою структуру, набор. Например, для одной профессии одно качество личности может быть

необходимым, а для другой – человек, обладающим этим качеством, оказывается профессионально непригодным. В связи с этим следует рассмотреть качества личности будущих педагогов-психологов. Как указывает в своей статье Л.Ю. Субботина [6], психологам желательно обладать стрессоустойчивостью, устойчивостью к неопределенности, коммуникабельностью, психическим здоровьем, развитым абстрактным мышлением, экстраверсией, развитым воображением, выразительностью и четкостью речи, развитым аналитическим мышлением, высокой социальной адаптивностью, развитой мимикой и пантомимикой.

По мнению Н.П. Паттуриной, будущему специалисту в социальной сфере, который достигает социальной зрелости, следует обладать такими качествами, как умение планировать, моделировать, способность видеть ситуацию и стратегии разрешения трудных ситуаций, а также способность к разработке алгоритма действий. При этом умение планировать и моделировать помогает психологу видеть определенные изменения в будущем клиента. В своей деятельности педагогу-психологу следует обладать эмоциональной включенностью, положительным эмоциональным настроем, оптимизмом, уравновешенностью, саморегуляцией. В связи с этим она в своей статье более подробно рассматривает следующие пять характеристик, общих для полноценно функционирующих людей:

«1. Открытость к переживанию. Такие люди тонко осознают свои самые глубокие мысли и чувства; они не пытаются подавить их, часто действуют в соответствии с ними и, даже действуя не в соответствии с ними, способны осознать их.

2. Экзистенциальный образ жизни. Это тенденции жить полно и насыщенно в каждый момент существования, так чтобы каждое переживание воспринималось как свежее и уникальное, отличное от того, что было ранее. Такие люди гибки, адаптивны, терпимы и непосредственны. Они открывают структуру своего опыта в процессе его переживания.

3. Организмическое доверие. Оно означает способность человека принимать во внимание свои внутренние ощущения и рассматривать их как основу для выбора поведения.

4. Эмпирическая свобода. Эта характеристика заключается в том, что человек может свободно жить так, как хочет, без ограничений или запретов.

5. Креативность. Творческие люди стремятся жить конструктивно и адаптивно в своей культуре, в то же время удовлетворяя собственные самые глубокие потребности. Они способны творчески, гибко приспосабливаться к изменяющимся условиям окружения, но они не являются конформистами. Другими словами,

такие люди являются членами общества и его продуктами, но не его пленниками» [7, с.122-123].

По нашему мнению, социальная зрелость будущих педагогов-психологов представляет собой комплекс взаимодополняющих качеств, таких, как ответственность, терпимость, предсказуемость, социально значимые качества, и способностей к высокой адаптации в обществе, продуктивному мышлению, часто и гибко менять стратегии поведения в зависимости от обстоятельств, за счет устойчивости выбранных ценностных ориентаций и убеждений, осознания себя и других людей в социуме.

Однако для формирования и развития этих качеств и социальной зрелости будущих педагогов-психологов происходит в профессиональном образовании и проявляется в вузе.

Следует рассмотреть, профессиональное образование, для того чтобы разобраться в особенностях проявления социальной зрелости студентов – будущих педагогов-психологов.

Профессиональное образование является процессом и результатом, в котором происходит профессиональное становление и развитие личности, овладение знаниями, умениями, навыками по определенной специальности, профессии.

Важно отметить следующие задачи профессионального образования:

– усовершенствование теоретических и практических умений, навыков;

– возможность усовершенствовать материальную базу;

– применение профессиональных качеств во время практик;

– возможность привлечения специалистов в учебное заведение для комплексного развития и укрепления профессиональных знаний, умений, навыков;

– заключение договоров и получение государственного заказа на специалистов определенного профиля, специальности.

Помимо задач профессионального образования, существуют уровни установленные Министерством образования Российской Федерации. Можно выделить следующие уровни профессионального образования:

1) среднее профессиональное образование;

2) высшее профессиональное образование:

– бакалавриат;

– специалитет, магистратура;

3) подготовка кадров высшей квалификации.

Следует отметить, что важным уровнем подготовки является высшее профессиональное образование, которое характеризует верхний уровень образования. Данный уровень образования совпадает с

границами и нормами оптимального развития различных физических и психических функций, так как поступление в высшее учебное заведение возможно или после окончания 11 классов школы, или по завершению обучения в среднем профессиональном образовательном учреждении. Вуз характеризуется совокупностью теоретических знаний, а также практических умений и навыков, позволяющих разрешать задачи в теоретическом и практическом плане соответствующие профессиональному профилю и при использовании современных достижений науки. В широком смысле термин «высшее профессиональное образование» понимается как подготовка специалистов и получение квалификации в высшем учебном заведении.

Концепция планирования и предвидения результата в образовании воплощенна в образовательном стандарте, который конкретизирует глобальную и необходимую цель образования. Ценностные ориентации как обучающихся, так и общества в целом отражены в цели образования и составляют ее сердцевину, которая связана с требованиями к выпускнику – будущему педагогу-психологу. Другим аспектом цели образования является готовность и способность реализовать содержание, заложенное в профессиональном образовании и определенном высшем учебном заведении. Вуз может являться базой, вне которой образование будет иметь хаотичный характер, не обеспечивающий в полной мере функционирование процесса обучения с должным усвоением знаний, умений. Следует представить результаты исследования, проводившегося в вузе по определению социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов.

В рамках исследования социальной зрелости студентов будущих педагогов-психологов проведен констатирующий эксперимент, который предполагал сравнительный анализ студентов факультета психологии (экспериментальная группа) и факультета начального образования (контрольная группа) направления подготовки 050400.62 и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология и социальная педагогика»). Выборку исследования составили 88 студентов с первого по четвертый курс факультета психологии направления подготовки 050400.62 и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология образования») и 88 студентов с первого по четвертый курс факультета начального образования направления подготовки 050400.62 и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология и социальная педагогика»)

В ходе проведения данного исследования использовались следующие методики: «Вопросник ответственность» (автор В.П. Прядеин), «Диагностика уровня развития рефлексивности» (автор А.В. Карпов), «Стиль саморегуляции поведения» (авторы

В.М. Моросанова, Р.Р. Сагиев) «Диагностики социально-психологической адаптации» (авторы К. Роджерс, Р. Даймонд).

Рассмотрим результаты проведенного исследования. Полученные нами данные сведены в таблицу.

Статистические значения по характеристикам социальной зрелости критерия Манна-Уитни

| Критерий | Статистические значения характеристик социальной зрелости | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Ответственность | Рефлексивность | Саморегуляция | Адаптация |
| Статистика U Манна-Уитни | 3614,500 | 3602,500 | 3703,500 | 3851,500 |
| Значимость | ,446 | ,425 | ,617 | ,952 |

Статистически значимые различия по характеристикам социальной зрелости между студентами будущими педагогами-психологами экспериментальной и контрольной группы не выявлены (таблица 1). Это свидетельствует о том, что студенты факультета психологии направления 050400.62 и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология образования») и студенты факультета начального образования направления подготовки 050400.62 и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология и социальная педагогика»), обучающиеся по одинаковым направлениям имеют сходные значения по социальной зрелости. Группы могут быть равнозначно разделены для проведения формирующего эксперимента. При этом следует отметить, что социальная зрелость будущих педагогов-психологов в вузе проявляться как в аудиторных, так и внеаудиторных условиях. В обучающем процессе, на лекционных занятиях в вузе студенты получают знания, которые им необходимы в будущей профессиональной деятельности. Усвоение, способность к анализу, синтезу, отражению в своем сознании необходимой информации, запоминание и вычленение из общей лекции тех знаний, которые понадобятся в практической работе, помогают развиваться студенту как социально зрелому и профессиональному специалисту. В ходе семинарских и практических занятий социальная зрелость проявляется в реализации своих знаний, умений, навыков. При образовании групп и подгрупп на практических занятиях в вузе каждый студент проявляет такие, характеристики социальной зрелости, как ответственность за себя и свою команду, рефлексию себя и членов группы, показать свое стремление к саморазвитию, особенности адаптации в образовавшейся подгруппе, а также проявить социально-

коммуникативную компетентность. В процессе внеаудиторной работы, такой, как практика с отрывом от обучения и общественная, творческая научная деятельность студентов – будущих педагогов-психологов помогает проявить свои социально важные качества, социальную зрелость студентов.

Таким образом, в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке феномен зрелости понимается неоднозначно, однако выделяются общие характеристики, такие, как оптимальное развитие психических и физических функций организма, направленность на себя и на других, что способствует пониманию данного понятия. При многостороннем рассмотрении зрелости выделяются ее виды, которые с разных аспектов представляют феномен зрелости. Важным видом зрелости, по нашему мнению, является социальная зрелость, которая необходима будущим педагогам-психологам. В профессиональном образовании, в высшем учебном заведении формируется и развивается социальная зрелость студентов будущих педагогов-психологов. Проведенное исследование и представленные нами результаты в данной статье показывают, что нет значимых различий между студентами факультета направления 050400.62 и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология образования») и студенты факультета начального образования направления подготовки 050400.62 и 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль «Психология и социальная педагогика»). Полученный результат может свидетельствовать о том, что разные профили подготовки не влияют на социальную зрелость студентов будущих педагогов-психологов.

## Список литературы


1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды. М.; Воронеж: МОДЭК, 2005. 432 с.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М: Московский университет, 1976. 150 с.
3. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: «Прогресс», 1994. 480 с.
4. Франкл В. Сказать жизни «Да!»: психолог в концлагере. М., 2009. 239 с.
5. Шкарупа Г.Н. Зависимость уровня социальной зрелости от ценностных ориентащий молодежи // Сб. матер. XIV научно-практ. конф. Новосибирск, 2010. С. 387-392.
6. Субботина Л.Ю. Формирование профессиональной готовности студентов к самостоятельной деятельности // Ярославский пед. вестник. 2011. №4. С. 295-298
7. Паттурина Н.П. Проблема зрелости в современной психологии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2006. №7. С.113-127.

# SOCIAL MATURITY OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**O.V. Gorbunova**

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

The article deals with domestic, foreign approaches and research on the concept of "maturity", "social maturity", "social maturity of the students for future educational psychologists." Are the author's definitions. Social maturity of future educational psychologists considered in the learning process at the university.

***Keywords**: maturity, social maturity of the student of the future educational psychologist, professional education, university.*

*Об авторе:*

ГОРБУНОВА Ольга Владимировна – лаборант кафедры «Возрастная и педагогическая психология» ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (443099, г. Самара, ул. М. Горького 65/67), e-mail: olgag46@mail.ru

УДК 392.9

# ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ И РЕГИОНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ РАБОТЫ: ПРИНЦИПЫ И ПОДХОДЫ

**И. В. Гришанкова**

Тверской государственный университет

Представлен обзор современных подходов к организации и проведению лингвокраеведческой работы с младшими школьниками. Рассматриваются общедидактические и методологические принципы, учет которых особо важен при отборе учебного и дидактического материала с целью формирования у учащихся культуроведческой и регионоведческой компетенций.

***Ключевые слова:*** *младший школьник, культуроведческая и регионоведческая компетенции, лингвистическое краеведение, дидактические принципы и подходы, экскурсионный метод.*

Основной целью современного школьного курса русского языка является развитие языковой личности обучающихся, приобщение подрастающего поколения к ценностям национальной культуры России, воспитание любви и интереса к языковому наследию «большой» и «малой» родины. Реализация этой цели немыслима сегодня вне решения проблемы формирования культуроведческой и регионоведческой компетенций учащихся, поставленной перед педагогами Федеральными государственными образовательными стандартами.

Решению этой проблемы в процессе преподавания русского языка в средних классах посвящены работы Н. Г. Благовой, Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкиной, Л. К. Лыжовой, Л. И. Новиковой, Т. Ф. Новиковой, Л. В. Юлдашевой и др. Лингвокраеведческий компонент сегодня активно внедряется в учебный процесс средних и старших классов общеобразовательных школ Твери и Тверской области. Этому во многом способствует подготовленное Н. М. Сергеевой и Т. В. Кирилловой пособие по лингвистическому краеведению, включающее регионально ориентированный языковой материал для использования в школьной практике изучения русского языка [5, с. 2], а также составленная Е. А. Тихомировой программа элективного курса предпрофильной подготовки «Тверское лингвокраеведение» [6], содержащая разделы по ономастике, топонимике, микротопонимике и антропонимике.

Для начальной же школы подобных работ, за немногими исключениями [1, с. 141–164], пока еще нет. А между тем понятно, что проблема становления языковой личности младшего школьника, задача

формирования у него культуроведческой и лингвокраеведческой компетенций не менее важна, чем развитие языковой личности и лингвокультурной компетенции обучающихся более старшего возраста. Актуальность этой проблемы отмечена и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО), где сформулирован принцип культуроведческой направленности обучения. Согласно требованиям ФГОС НОО, обучение русскому языку должно быть направлено на формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания и явлении национальной культуры [7, с. 10]. Изучение языка в региональном аспекте намечено в рамках национально-регионального компонента ФГОС НОО.

Для успешного решения поставленных ФГОС НОО задач необходимо теоретическое осмысление проблемы формирования у учащихся культуроведческой и регионоведческой компетенций. Оно предполагает разработку системы активных методов предъявления учащимся и освоения ими регионального лингвокультурного наследия, определение условий и принципов внедрения этой системы в учебный процесс и практико-ориентированный отбор необходимого и достаточного материала.

Для оптимизации процесса предъявления учащимся и освоения ими регионального лингвокультурного наследия мы считаем целесообразным включать краеведческий материал в структуру уроков русского языка и литературного чтения и углублять его освоение на соответствующих кружковых и внеклассных занятиях. В качестве основной формы работы продуктивно использовать экскурсии (практические, заочные, виртуальные), которые позволяют активизировать интерес школьников к историко-культурному наследию страны и родного края. Осваиваемым школьниками материалом в данной работе является запечатленный в слове локальный текст города, сочетающий в себе статические и событийные объекты [2, с. 172–174].

Выделим принципы и подходы, которые целесообразно применять в процессе организации лингвокраеведческих экскурсионных занятий для учащихся начальных классов.

В качестве ведущих мы используем культуроведческий и регионально-культурный подходы. Культуроведческий подход в процессе лингвокраеведческих занятий проявляется в усвоении младшими школьниками через язык жизненного опыта народа, его истории и культуры, в овладении первоначальными навыками самостоятельного поиска информации о культурном компоненте языковых единиц, в развитии духовно-нравственного мира учащихся, понимании необходимости бережного сохранения и использования

родного языка и культуры. Регионально-культурный подход предусматривает получение учащимися первоначальных сведений по топонимике, микротопонимике, антропонимике, говорах, идиоматике родного края, которые являются своеобразным зеркалом истории «малой родины», а также осознание обучаемыми важности приобретаемых знаний о своем крае, развитие интереса к изучению его истории и современного состояния.

Немаловажную роль в ходе подготовки экскурсионных лингвокраеведческих занятий мы отводим компетентностному, личностно-ориентированному, коммуникативно-деятельностному и междисциплинарному подходам.

Компетентностный подход проявляется в постановке задачи формирования у учащихся культуроведческой и регионоведческой компетенций, которые предполагают усвоение знаний об историко-культурном наследии страны и родного края, развитие способностей личности для осуществления деятельности по решению практических задач, основанных на приобретенном учебном и жизненном опыте, а также мотивационно-ценностное отношение к изучаемому материалу.

Поскольку мы работаем с учащимися младших классов, процесс разработки экскурсионных занятий подчиняется личностно-ориентированному подходу. Личность учащегося ставится в центр образовательного процесса, учитываются его психологические, возрастные и интеллектуальные особенности. Это проявляется на этапе отбора изучаемого материала и моделирования маршрута экскурсии в выборе объектов наблюдения, подготовке вопросов и заданий по ходу экскурсии и по завершении этапа лингвокраеведческой работы. В частности, мы предлагаем школьникам задания двух уровней: задания первого уровня адресованы учащимся, для которых русский язык является родным, задания второго уровня сформулированы для детей-инофонов.

Осуществление коммуникативно-деятельностного подхода проявляется в учебном сотрудничестве всех участников учебного процесса, которое осуществляется как на протяжении всего занятия, так и в процессе поисковой и проектной деятельности, подготовке портфолио. Использование данного подхода способствует формированию познавательных мотивов, самостоятельности, инициативности и ответственности учащихся.

Проявление междисциплинарного подхода мы видим в том, что в процессе изучения регионального материала используются данные не только собственно языка, но и других культуроориентированных предметов (изобразительного искусства, музыки, окружающего мира, основ духовно-нравственной культуры народов России). Их синтезирование в учебной работе способствует формированию

культуроведческой и регионоведческой компетенций младших школьников.

Выстраивая концепцию лингвокраеведческого развития младших школьников и включая региональный языковой материал в структуру уроков русского языка и литературного чтения и в программу кружковой и внеклассной деятельности, мы используем общедидактические и методологические принципы, учет которых особо важен при отборе учебного и дидактического материала. К ряду методологических относятся такие принципы, как «культуроведческий, ценностноориентированный, эстетический, коммуникативно-деятельностный, личностной значимости и синхронности» [3, с. 249]. Рассмотрим использование данных принципов более подробно.

Культуроведческий принцип проявляется при отборе таких материалов и текстов, которые бы способствовали приобщению младших школьников к истории и культуре России. Вслед за Т. Ф. Новиковой мы считаем необходимым культуроведческий принцип дополнить принципом региональной аспектизации, поскольку «подобранный для урока „культуроносный“ и „культуроемкий“ материал, ориентированный на познание культуры своего края, города, села, будет способствовать более успешному решению не только обучающих, но и воспитательных и развивающих задач» [4, с. 236].

Ценностноориентированный принцип заключается в отборе таких примеров и фактов языка и культуры, которые отражают лучшие черты национального характера и менталитета народа и позволяют приобщать подрастающее поколение к ценностям отечественной культуры и культурному достоянию родного края.

Эстетический принцип предполагает возможность создания ситуации эмоционального переживания, способствующей формированию у учащихся познавательных интересов, мотивов к познанию и творчеству.

Следование принципу личностной значимости позволяет учителю отбирать языковые факты с учетом имеющихся у школьников знаний и интересов, особенностей мышления.

Коммуникативно-деятельностный принцип предполагает выбор таких экскурсионных объектов, при наблюдении, анализе и синтезе которых можно организовать активную речевую деятельность учащихся, мотивировать выполнение ими практических работ, проектных и исследовательских заданий.

Принцип синхронности в процессе организации лингвокраеведческой работы предусматривает необходимость стыковать экскурсионный материал с тем, который изучается на уроках русского языка, литературного чтения, окружающего мира, музыки и

др. В рамках культуроведческой концепции этот принцип можно назвать также принципом интегративности.

Ведущая роль в нашей работе принадлежит антропоцентрическому принципу и принципу культуросообразности обучения, поскольку человек как носитель языка и культуры, с одной стороны, выступает творцом культуры, а с другой — пользователем, влияющим на развитие этой культуры. Немаловажными мы считаем и следующие принципы:

- тематический принцип, который заключается в установлении тематических соответствий между изучаемым по федеральным программам учебным материалом и материалом, предлагаемым программой регионального компонента;

- принцип параллельной подачи языковой и культурно-исторической информации, который основан на сопоставлении культурной и языковой информации по пути от фактов культуры — к фактам языка или, наоборот, от фактов языка к фактам культуры;

- принцип избирательности, основанный на выборе наиболее значимого учебного и иллюстративного материала.

Использование рассмотренных принципов и подходов в комплексе, как показывает практика, позволяет сформировать у учащихся целостное представление о связи языка с историей и культурой народа, воспитать бережное отношение к родному языку как национально-культурной ценности.

## Список литературы

1. Милюгина Е. Г. Введение в культуру родного края. Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 10. С. 141–164.
2. Милюгина Е. Г., Гришанкова И. В. Текст города и школьное краеведение: лингвокраеведческая экскурсия для младших школьников «Улицы твоего района» // Детская литература и воспитание: сб. науч. тр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. Вып. 9. С. 172–180.
3. Новикова Л. И. Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5–9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 515 с.
4. Новикова Т. Ф. Культурологический подход к преподаванию русского языка: модель регионального компонента: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 440 с.
5. Сергеева Н. М., Кириллова Т. В. Лингвистическое краеведение: материалы для изучения в средней школе. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. 159 с.
6. Тихомирова Е. А. Программа элективного курса предпрофильной подготовки «Тверское лингвокраеведение» // Публикации tnu.podelise.ru

[электронный ресурс]. URL: http://tnu.podelise.ru/docs/index-309841.html. Дата обращения: 01.05.2014. Загл. с экрана.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения / сост. И. А. Сафронова. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

## THE FORMATION OF CULTURAL AND REGIONAL COMPETENCES OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE COURSE OF LOCAL HISTORY LINGUISTIC WORK: PRINCIPLES AND APPROACHES

**I. V. Grishankova**

Tver State University

The review of modern approaches to the organization and carrying out of linguistic study of local lore work with younger schoolboys is presented in article. The all didactic and methodological principles which account is especially important at selection of training and didactic material for the purpose of formation at pupils of cultural and regional competencies.
***Keywords:*** *younger schoolboys, cultural and regional competences, linguistic study of local lore, didactic principles and approaches, excursion method.*

*Об авторе:*

ГРИШАНКОВА Ирина Валерьевна - аспирант кафедры русского языка с методикой начального обучения Института педагогического образования, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), учитель начальных классов МОУ СОШ № 29 (170042, г. Тверь, пер. Никитина, 12), e-mail: nabiulinai@rambler.ru

УДК 371.8:37.017.925

# ИННОВАЦИОННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНО НАПРАВЛЕННОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

**Л.Н. Данилова**

Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары

Рассматриваются вопросы организации со старшеклассниками внеурочной деятельности этнокультурной направленности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования. Приводятся примеры педагогических технологий, апробированных в условиях эксперимента, и обосновывается их эффективность. Представлены ожидаемые результаты на когнитивном, мотивационном, аффективном, деятельностном уровнях. Работа посвящена решению актуальной проблемы формирования этнокультурной компетентности старшеклассников.

***Ключевые слова:*** *внеурочная деятельность, инновационные формы, этнокультурная направленность, старшеклассники.*

Современный школьный образовательный процесс, согласно Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [10] и федеральному государственному образовательному стандарту среднего (полного) общего образования [12], направлен на сохранение, развитие и передачу общечеловеческих, национальных, общероссийских и этнических ценностей, распространение знаний об истории и культуре народов Российской Федерации, формирование навыков межэтнического взаимодействия. Одним из механизмов решения проблемы реализации образовательной политики государства в этой сфере является внеурочная деятельность этнокультурной направленности.

Актуальность нашего исследования обусловлена, во-первых, изменениями требований к организации учебного процесса в связи с внедрением и реализацией федеральных государственных образовательных стандартов, во-вторых, с обострением межэтнических конфликтов, отмеченных сотрудниками Центра изучения национальных конфликтов (ЦИНК) в анализе исследований уровня межэтнической напряженности в регионах России, проведенных с сентября 2013 г. по март 2014 г. [8]. В связи с этим становится весьма актуальной проблема формирования у учащихся этнокультурной компетентности как способности к межкультурному диалогу, толерантному взаимодействию в поликультурном обществе.

Проблема исследования обусловлена противоречием между имеющимся потенциалом внеурочной деятельности старшеклассников в решении задач этнокультурного образования и превалированием на практике традиционных форм внеурочной деятельности старшеклассников, не позволяющих в полной мере решать эти задачи.

Методологической основой исследования являются системно-деятельностный и компетентностный подходы, основными методами исследования определены теоретический анализ и синтез педагогических явлений, изучение, обобщение и систематизация педагогического опыта, метод моделирования.

История введения этнокультурного компонента в систему образования уходит корнями к истокам становления педагогической науки и ее возрождения в России в связи с реформой школы в 90-х гг. XX в. О необходимости использования местного народного материала при организации учебной деятельности писали в свое время Я.А. Коменский, Г. Песталоцци, А. Дистервег, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и многие другие. Современные ученые этнокультурное образование рассматривают как освоение культурно-исторического опыта и традиций народа. В.К. Шаповалов обосновывает этнокультурную направленность российского образования [14, с. 64–67]. Разработанные А.В. Салиховым региональный базисный план для национальных школ [9, с. 14], А.Б. Панькиным концепция этнокультурно-коннотированной системы образования [6, с. 93–113] внедрены в образовательный процесс общеобразовательных школ. Т.В. Поштаревой исследованна проблема формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической среде [7, с. 187–188]. А.Г. Черняк патриотическое воспитание рассматривает в качестве условия культурно-этнического самосохранения этноса и государственной безопасности [13, с. 373]. Л.В. Кузнецова разработаля теоретико-методическое обеспечение процесса формирования национально-культурной среды в школе [5, с. 17–22].

На основе анализа существующих научных работ, в которых изучаются проблемы наполнения содержания образования этнокультурным компонентом, приходим к выводу, что учеными сделан акцент на обновлении содержания учебной деятельности, развитии учебно-материальной базы, организации образовательной деятельности на родном языке, ориентированной на народные традиции, этнокультуру. Однако вопросы организации внеурочной деятельности этнокультурной направленности как части единого образовательного процесса в педагогической науке и практике изучены недостаточно. Новизна нашего исследования заключается в разработке

инновационных форм организации внеурочной деятельности по формированию этнокультурной компетентности у старшеклассников.

К внеурочной деятельности Д. В. Григорьев, П.В. Степанов относят все виды деятельности школьников, отличные от урочной и направленные на решение задач воспитания и социализации [1, с. 7]. Е.Б. Евладова определяет внеурочную деятельность как целенаправленно организованную образовательную деятельность школьников определенного возраста, в ходе которой у детей формируются потребности в участии в социально значимых практиках, самоуправлении, реализуется познавательная активность. Такая внеурочная деятельность обеспечивает учащихся содержательным досугом [3, с. 68].

На основе существующих в науке определений понятия «внеурочная деятельность» и анализа школьной практики под внеурочной деятельностью старшеклассников мы рассматриваем системные действия школьников, организованные педагогами или самими учащимися в свободное от уроков время, ориентированные на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов и эффектов основной образовательной программы, предполагающие развитие личности, формирование интегральных качеств и творческих способностей на основе этнокультурных ценностей. При этом в качестве результата выступают компетенции, а эффектом, следствием результата – компетентность старшеклассников.

На формирование этнокультурной компетентности учащихся школ Чувашской Республики нацелены следующие учебные предметы: чувашский язык, чувашская литература, культура родного края. Изучение чувашского языка как учебного предмета было введено в Симбирской чувашской школе И. Я Яковлева после 1871 г. Однако только с 1990 г. чувашский язык наравне с русским объявлен в Чувашской Республике государственным языком. В соответствии с «Законом о языках в Чувашской Республике» (1992 г., 2003 г.) и с Законом Российской Федерации «Об образовании» (1993), федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), законом Чувашской Республики «Об образовании в Чувашской Республике» (2013 г.) в учебные планы был введен национально-региональный компонент образования (до 2009 г.), затем он был трансформирован в этнокультурный компонент содержания образования. В школах с русским языком обучения по базисному учебному плану (2005 г.) по программе начального общего образования на изучение чувашского языка отводится в первом классе 2 часа в неделю, во втором, третьем, четвертом классах – по 3 часа в неделю соответственно. Это составляет 11,5 % от общей учебной нагрузки. Изучение чувашского языка как государственного в учебном плане русскоязычных школ предусмотрено

до 9-го класса. На старшей ступени образования изучается чувашская литература в объеме одного часа в неделю, что составляет всего 3 % от общего объема учебной нагрузки. Это свидетельствует о том, что количество часов на изучение предметов национально-регионального компонента, предусмотренное учебным планом, не соответствует целевому содержанию и достижению планируемых результатов освоения образовательных программ, в которых указываются предметные результаты, такие, как знания о нормах родного языка и применение их в речевой практике, навыки анализа текста, самоанализа собственной речи, умения учитывать историко-культурный контекст при содержательном анализе художественных произведений на родном языке, способность выражать свое мнение в устных и письменных высказываниях [12, с. 7].

Рассмотрим итоги экспериментального изучения отношения школьников к чувашскому языку в МБОУ «СОШ № 62» г. Чебоксары на разных уровнях обучения. Нами проанализировано мнение 152 учащихся 1–4-х классов, 228 учащихся 5–8-х классов, 64 учащихся 10–11-х классов. Методом анкетирования и контент-анализа сочинений-рассуждений учащихся удалось выяснить отношение обучающихся к изучению чувашского языка в школе. Общие выводы таковы: в начальных классах 94 % школьников имеют высокую степень мотивации к изучению чувашского языка. В 5–8-х классах наблюдается снижение интереса к изучению языка: 83 % опрошенных дали позитивную оценку, из них 60 % дали ответы, свидетельствующие о сформированной положительной гражданской, патриотической позиции. В 10-11-х классах позитивное отношение к изучению предметов «чувашский язык» и «чувашская литература» наблюдается у 58 % участников исследования, в то время как 42 % старшеклассников выразили негативное к нему отношение. Свой выбор они объясняют незнанием языка, его невостребованностью для будущей профессиональной деятельности.

Полученные данные убеждают в необходимости разработки новых форм организации образовательного процесса. В целях формирования у старшеклассников устойчивого интереса к родному языку, культуре мы предлагаем использовать потенциал внеурочной деятельности этнокультурной направленности.

В соответствии с методическими рекомендациями по организации внеурочной деятельности школьников, разработанными Д.В. Григорьевым, П.В. Степановым [1, с. 7–11] нами составлена и апробирована программа внеурочной деятельности по формированию этнокультурной компетентности школьников, в которой определены цель, задачи, виды, формы организации, ожидаемые результаты,

отражены технологические аспекты внеурочной деятельности по формированию этнокультурной компетентности у старшеклассников.

Целью этнокультурно ориентированной внеурочной деятельности старшеклассников является создание условий для развития и формирования качеств личности, необходимых ему для жизни в согласии с миром и с самим собой – для формирования этнокультурной компетентности.

Задачами организации внеурочной деятельности старшеклассников этнокультурной направленности являются:

– развитие личностных качеств, таких, как этнокультурная чувствительность, этническая идентичность, патриотизм, толерантность;

– расширение знаний о языке, культуре, личностях-символах, традициях, обычаях, календарных праздниках народов, составляющих этнокультурное пространство;

– сохранение, развитие и трансляция этнокультурных ценностей;

– содействие межкультурной коммуникации и социализации личности.

Ожидаемый результат процесса формирования этнокультурной компетентности у старшеклассников – становление личности, обладающей компетенциями на когнитивном, мотивационном, аффективном, деятельностном уровнях. Это личность, владеющая прочными знаниями национального языка, этнической культуры, искусства, традиций, обрядов своего и других народов окружающего социума, соблюдающая нормы и правила поведения, личность с твердым этнокультурным и гражданским самоопределением, ощущающая гордость за национальные успехи и достижения, ориентирующаяся в своем развитии на ценности национальной, российской и мировой культуры. Такая личность наделена чувством этнической и гражданской идентичности, владеет поликультурным мышлением, способна реализовывать толерантные установки, навыки уважительного отношения к представителям других национальностей и конфессий, взаимодействия с ними.

Нормативной базой внеурочной деятельности является федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования, который предоставляет возможность обновлять содержание образования, а также выбирать методы, формы, приемы обучения и воспитания.

Так, при организации внеурочной деятельности этнокультурой направленности мы используем инновационные формы, адаптированные к нашим условиям и апробированные нами. Ими являются:

− интегративные образовательные экспедиции;
− фестивали-конкурсы творчества учащихся и педагогов;
− музейный урок.

Интегративные образовательные экспедиции нами представлены в факультативном курсе «Чувашские национальные личности-символы», разработанном на основе расширения программного содержания учебных предметов «Чувашская литература», «Мой город», «Истрия и культура родного края». Экспедиции организуются по историко-культурным и литературным местам Чувашской Республики. Экспедиции строятся на принципе «живого знания»: в процессе деятельности происходит познание, переживание и осознание увиденного и услышанного [4, с. 40]. При разработке программы мы опирались на опыт педагогического коллектива Вятской гуманитарной гимназии по реализации проекта «Диалоги о России», а также на основополагающие принципы технологии, предложенные Е.О. Галицких и В.В. Вологжаниной, − принцип интеграции содержания образования, принцип «живого знания», деятельностный принцип [11, с. 10–13].

Педагогическая технология «фестиваль-конкурс» является новой формой организации внеурочной деятельности школьников по формированию этнокультурной компетентности в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты и их реализации. Теоретические основы и результаты практического применения технологии рассмотрены нами в статье «Фестиваль-конкурс творчества учащихся и педагогов как технология формирования этнокультурной компетентности старшеклассников» [2, с. 220–224]. В школе № 62 г. Чебоксары с 2010 г. успешно реализуется фестиваль-конкурс творчества обучающихся и педагогов «Хавхалану» («Вдохновение»), посвященный памяти академика РАО Г.Н. Волкова. Фестиваль-конкурс получил широкое признание общественности. Эффективность технологии «фестиваль-конкурс» определяется отзывами участников, количеством публикаций в средствах массовой информации, общественным мнением. Данная форма работы имеет много преимуществ в создании условий для этнокультурного развития школьников и осуществляется при реализации программы внеурочной деятельности школы. В качестве образовательного результата старшеклассников, участвующих в данном фестивале-конкурсе, мы рассматриваем сформированность у них этнокультурной компетентности по ценностному, языковому, психологическому, социальному, этнокультурному компонентам.

Внеурочная деятельность учащихся может быть организована через социальное партнерство. Одним из потенциальных партнеров является музей. Технология «музейный урок» позволяет организовать

изучение и познание исторического прошлого, способствует приобщению учащихся к культурному наследию, пробуждает желание к возрождению и дальнейшей трансляции народных традиций. В нашей практике закрепились две формы музейного урока. Это уроки в музее (в государственном учреждении) и организация передвижных тематических музеев в школе силами учащихся и педагогов. Нами накоплен опыт организации музея иллюстраций к литературному произведению, музея деталей художественного произведения, музея памяти известной личности, музея улицы, музея к юбилейному событию и др.

Изучение жизненного и творческого пути известных личностей родного края считаем целесообразным организовать в музее, используя богатые архивные материалы. Например, биографическую справку и результаты научной деятельности Н.Я. Бичурина, первого чувашского ученого, всемирно известного синолога, школьники изучают в музее «Бичурин и современность», расположенном в пос. Кугеси Чувашской Республики. Погружение в творчество поэта М. Сеспеля происходит в условиях музея М. Сеспеля в г. Чебоксары. Музейный урок требует предварительной подготовки, чтобы не превратиться в репродуктивно-экскурсионное занятие. Основное отличие музейного урока заключается в возможности организовать с учащимися исследовательскую деятельность, тем развивать творческие способности в контексте сопричастности их к первоисточникам.

Музейный урок, фестиваль-конкурс, интегративные образовательные технологии привлекают учащихся, стимулируют их поисковую, исследовательскую деятельность, тем самым способствуют саморазвитию.

В ходе исследования форм организации этнокультурно направленной внеурочной деятельности старшеклассников мы пришли к следующим выводам:

− формирование этнокультурной компетентности школьников эффективно осуществляется в рамках внеурочной деятельности;

− внеурочная деятельность расширяет образовательное пространство, способствует развитию исследовательских, творческих способностей, формирует самосознание учащихся;

− использованные нами педагогические технологии основываются на системно-деятельностном, компетентностном, этнокультурном подходах;

− инновационные формы организации внеурочной деятельности старшеклассников (интегративные образовательные экспедиции, фестиваль-конкурс, музейный урок) подтверждают свою эффективность.

Таким образом, мы убедились в правомерности практического применения инновационных форм (интегративных образовательных экспедиций, фестиваля-конкурса, музейных уроков) при формировании этнокультурной компетентности как необходимого качества личности. Энокультурно ориентированная внеурочная деятельность старшеклассников является действенным механизмом реализации национальной политики Российской Федерации. Отметим, что проблема организации внеурочной деятельности этнокультурной направленности остается актуальной и требует дальнейших исследований, опытно-экспериментального обоснования, обеспечения нормативно-правовой документацией.

## Список литературы


1. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
2. Данилова Л.Н. Фестиваль-конкурс творчества учащихся и педагогов как технология формирования этнокультурной компетентности старшеклассников // Вестн. Красноярского гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2014. Вып. 4 (30). С. 220–224.
3. Евладова Е.Б. Основные положения образовательных стандартов второго поколения и их роль в развитии внеурочной деятельности // Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения в поликультурном образовательном пространстве России: матер. междунар. науч.-практ. заоч. конф., 6 нояб. 2012 г., г. Москва / Рос. акад. образования, Ин-т всеобщей истории РАН, Рос. обществ. фонд «Добро». М: Чабаненко Ю.А. 2013. Вып. 1. 167 с.
4. Зинченко В.П. Живое знание: психол. педагогика: матер. к курсу лекций: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся пед. специальностям. Самара: СПГУ, 1998. Ч. 1. 212 с.
5. Кузнецова Л.В. Национально-культурная среда в общеобразовательной школе: теория и практика формирования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Чебоксары, 2001. 40 с.
6. Панькин А.Б. Этнокультурная коннотация образования: монография. Элиста: Калм. гос. ун-т, 2009. 380 с.
7. Поштарева Т.В. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической среде: монография / Т.В. Поштарева. Ставрополь: Литера, 2006. 360 с.
8. Рейтинг межэтнической напряженности в регионах России «Гроздья гнева» // URL: http://roscink.ru
9. Салихов А.В. Педагогические основы разработки и введения национально-региональных компонентов государственных стандартов общего среднего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: Ин-т общ. сред. образования Рос. акад. образования, 1998. 32 с.

10. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 года № 1666. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139350/ (дата обращения 15.01.2015).
11. Технологии гимназического образования: интегративные образовательные экспедиции: коллект. монография / сост. В.В. Вологжанина. М.; Киров: КОГУП «Кировская областная типография», 2003. 160 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. [Электронный ресурс]. URL: минобрнауки.рф/документы/2365 (дата обращения 08.02.2015).
13. Черняк А. Г. Патриотическое воспитание как философско-педагогическая категория в современных социокультурных реалиях поликультурного общества / А. Г. Черняк // Вестн. Тверского гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2012. Вып. 4. С. 372–380.
14. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. М.: Ин-т развития регион. образования, 1997. 173 с.

## INNOVATIVE FOMS OF ETHNOCULTURAL ORIENTATION EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF HIGH SCHOOL PUPILS

**l.N. Danilova**

I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

The article describes the organization of ethnocultural extracurricular activities for high school students according to the requirements of the federal state educational standards of secondary (complete) education. The author gives examples of educational technologies tested under the experimental conditions and proves their effectiveness. The expected results are presented on the cognitive, motivational, affective and activity levels. The article is devoted to solving the urgent problem of the formation of ethnic and cultural competence of high school pupils.

***Keywords**: extracurricular activities, innovative forms, ethnocultural orientation, high school students.*

*Об авторе:*

ДАНИЛОВА Людмила Николаевна – аспирант кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева» (428032, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38), e-mail:lyuda_69@list.ru

УДК 349.24

# УСЛОВИЯ ТРУДА КАК ФАКТОР ТРУДОВОГО ПРОЦЕССА

**Н.П. Мещерская**

Тверской государственный университет

Освещаются различные аспекты условий труда с точки зрения психологии труда, инженерной психологии, организационной психологии, социологии, законодательных и нормативных документов.
***Ключевые слова:*** *санитарно-гигиенические, социально-психологические, психофизиологические, эстетические условия труда.*

В науках о социуме существуют различные подходы к пониманию содержания и классификации условий труда.

Трудовой кодекс Российской Федерации (ст. 209), определяет условия труда как совокупность факторов производственной среды и трудового процесса, оказывающих влияние на работоспособность и здоровье работника [6].

По определению энциклопедического словаря по психологии труда, управлению, инженерной психологии и эргономике, условия труда представляют собой совокупность факторов производственной среды, оказывающих влияние на здоровье и работоспособность человека в процессе труда [9]. Поскольку условия труда – это сложное общественное явление, формирующееся в процессе труда, они определяются воздействием взаимосвязанных групп факторов социально-экономического, технико-организационного и естественно-природного характера. Условия труда влияют на здоровье, работоспособность человека, его отношение к труду, степень удовлетворенности трудом, на эффективность и другие экономические результаты производства, а в конечном итоге – на уровень жизни и развитие человека.

Обобщенную характеристику структурных элементов условий труда дают Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов [1]. Структура условий труда включает четыре группы.

Первая группа – санитарно-гигиенические условия труда (микроклимат, освещенность, механические колебания, излучение и др.) – составляющие характеристики среды рабочей зоны, создающейся в результате функционирования орудий и предметов труда, а также под воздействием технологических процессов. Эти элементы оцениваются количественно и нормируются. Их отрицательное влияние может быть снижено при использовании различных мер защиты.

Вторая группа – психофизиологические условия труда (физическая нагрузка, нервно-психическое напряжение, рабочая поза и

др.). Элементы данной группы, кроме динамической работы, являющейся составной частью физической нагрузки, не нормируются. Поскольку для оценки условий этой группы нет стандартных, общественно принятых единиц измерения, количественно они оцениваются экспертным методом.

Третья группа условий труда определяет эстетическое отношение к труду и другим составляющим трудового процесса – это эстетические условия труда. Полный перечень параметров эстетических элементов труда может быть измерен методами экспертной оценки и выражает общую эстетическую составляющую условий труда. По этим показателям можно оценить количественное состояние эстетических условий труда.

Четвертая группа условий труда характеризует социально-психологический климат в коллективе и отдельные социальные элементы процесса труда. Это группа социально-психологических условий труда, для оценки которых могут применяться методики диагностики межличностных отношений в коллективе.

Классификацию условий труда, описанную выше, удобно представить в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика структурных элементов условий труда

| № | Условия труда | Содержание | Нормирование и оценка |
|---|---|---|---|
| 1. | Санитарно-гигиенические | - Микроклимат,<br>- освещенность,<br>- механические колебания,<br>- излучение и др. | Нормируются гигиеническими нормативами [4]. Оцениваются количественно органами госсанэпиднадзора |
| 2. | Психофизиологические | - Физическая нагрузка,<br>- нервно-психическое напряжение,<br>- рабочая поза и др. | Не нормируются. Оцениваются количественно экспертным методом |
| 3. | Эстетические | - Оформление интерьера,<br>- отделочные материалы стен, потолка, мебели и др. | Не нормируются. Оцениваются количественно экспертным методом |
| 4. | Социально-психологические | - Уровень социально-психологического климата,<br>- сплоченность коллектива,<br>- тип взаимоотношений | Не нормируются. Оцениваются психодиагностическими методиками |

Понятие «условия труда» можно рассматривать как более общее по отношению к понятию «рабочая среда», которая органично входит в состав условий труда. В зависимости от воздействия условий труда на работоспособность и здоровье человека на основе балльной оценки определяют тяжесть труда.

По мнению А.А. Грицанова, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькина, Г.Н. Соколовой, О.В. Терещенко, условия труда – это совокупность социально-экономических, технико-организационных, социально-гигиенических и социально-психологических условий, влияющих на здоровье и работоспособность человека, его отношение к труду, степень удовлетворенности им, на эффективность производства, уровень жизни и развитие личности [5].

Социально-гигиенические условия труда обусловлены:

- спецификой производства и производственного процесса;
- тяжестью и напряженностью труда;
- воздействием внешней среды на организм человека и его трудоспособность;
- режимом труда и отдыха.

Хотя они и разнообразны, их объединяет то, что они являются внешними по отношению к сотруднику, мало зависят от него, но в то же время предопределяют всю его жизнедеятельность во время работы. Состояние социально-гигиенических условий труда сказывается на здоровье работника, его настроении и, следовательно, на отсутствии неудовлетворенности работой. В рамках эмпирических исследований социально-гигиенические условия труда включают в себя: комфортность производственной среды, степень физического напряжения, разнообразие физической нагрузки, степень нервного напряжения, степень умственного напряжения, напряженность темпа работы, безопасность труда, удобные часы работы. Несоответствие (в различной степени) желаемых социально-гигиенических условий труда их фактическому состоянию снижает уровень удовлетворенности работой. Углубленное исследование с применением факторного анализа позволило выявить тормозящее влияние социально-гигиенических условий труда на отношение к труду и, в частности, на состояние трудовой дисциплины. Тенденция снижения уровня трудовой дисциплины в зависимости от ухудшения социально-гигиенических условий труда довольно отчетлива.

Технико-организационные условия труда, к которым относятся:

- уровень механизации труда;
- структура труда по типу трудовых функций;
- уровень организации труда и управления –

непосредственно обусловлены уровнем производительных сил, а опосредованно – производственными отношениями. Углубленное исследование с применением техники факторного анализа показало, что в условиях недостаточно высокой организации труда его культуроформирующее воздействие на работника значительно снижается.

Социально-психологические условия труда определяются состоянием первичного производственного коллектива. В сфере социально-психологических условий труда психологический эффект тем полнее, чем глубже человек включился в разнообразные виды деятельности внутри коллектива как исполнитель конкретных трудовых функций и как личность. Примерное соответствие желаемого состояния социально-психологических условий труда их реальному состоянию отражает атмосферу благоприятного психологического климата. Однако углубленное исследование с применением техники факторного анализа показало, что благоприятный социально-психологический климат в коллективе «работает» как бы сам на себя, не влияя на производительность труда. Дело в том, что технико-организационные условия труда формируют определенную природу дисциплины труда (от «палочной» до сознательной); дисциплина труда формирует, в свою очередь, определенный социально-психологический климат, а последний должен способствовать социальной эффективности труда.

Неудовлетворительные технико-организационные условия труда:

- слабо формируют состояние трудовой и технологической дисциплины;
- состояние трудовой дисциплины в этих условиях почти не влияет на трудовую активность;
- если трудовая активность не стимулирована в достаточной мере сознательным характером дисциплины труда, то она имеет незначительную связь с социально-психологическим климатом в коллективе.

Таким образом, социально-психологический климат в коллективе проявляется в виде товарищества, но имеет мало отношения к эффективности и результатам труда. Это означает, что коллективизм в данных условиях в большей мере основан на хороших отношениях, товариществе и в меньшей мере – на высокой организации труда, сознательной трудовой дисциплине.

Статистически установлено, что уровень организации труда обусловливает состояние трудовой и технологической дисциплины на 80%, а самодисциплина работников – только на 20%. В свою очередь, состояние дисциплины труда в условиях его невысокой организованности слабо влияет на трудовую активность работников, почти не сказываясь на качественных показателях их труда. Между тем только гармоничное единство всей совокупности отношений, интегрированных в систему труда, и активная включенность в них работника могут обеспечить коллективизм как общность социально значимых целей.

Социально-экономические условия труда непосредственно обусловлены совокупностью производственных отношений, а

опосредованно – уровнем развития производительных сил. На уровне эмпирического исследования в социально-экономические условия включаются возможности:

- служебного продвижения;
- повышения квалификации;
- повышения заработной платы.

В ходе эмпирических исследований выявлено, что под воздействием этих условий у работников складывается позитивная или негативная направленность на труд. Возможности служебного продвижения, повышения квалификации и повышения заработной платы наиболее сильно влияют как на отношение к труду, так и на его производительность. Социально-экономические условия труда, создавая ощущение перспективности работы, активно формируют совокупность ценностных ориентаций на эту перспективность и творческие аспекты работы.

Р.И. Юнацкевич характеризует условия труда как совокупность здоровых и безопасных условий трудовой деятельности, к которым, в частности, относятся:

- условия трудового процесса, включая технологию, формы организации труда, уровень экономичности используемых технических средств и оборудования;
- условия производственной среды, микроэкология труда, складывающаяся под воздействием как технологических режимов, так и общего экологического состояния окружающей среды;
- эстетичность, эргономичность и комфортность места работы;
- самоохрана труда путём укрепления дисциплины и повышения уровня культуры труда [8].

И.А. Зосименко, В.А. Чернов предлагают такую классификацию условий труда (рис. 1) [2]:

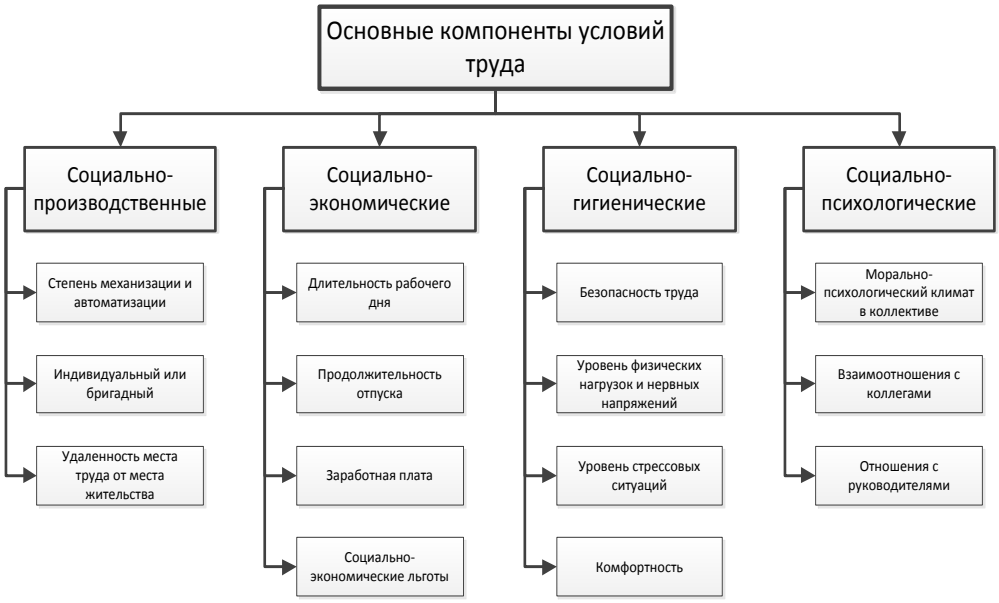



Рис. 1. Классификация условий труда

Опираясь на описание условий труда (производственной среды) Е.А. Климова [3, 7], представим структуру условий труда схематично (рис. 2).

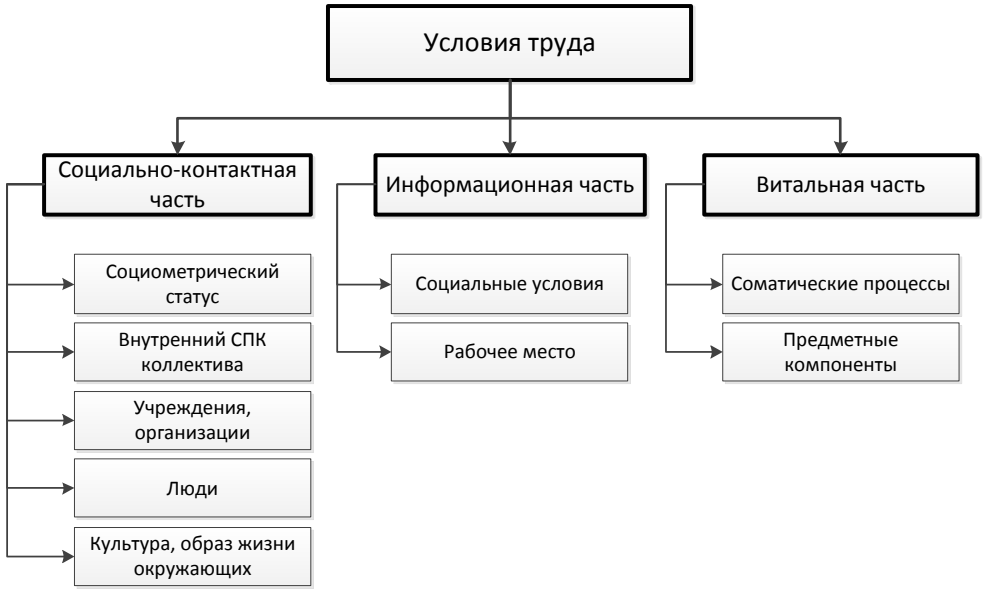



Рис. 2. Структурные элементы условий труда по Е.А. Климову

Социометрический статус работника как социально-контактный компонент условий труда может характеризоваться тремя измерениями – социометрический статус по оценке:

1) подчиненных;
2) руководителей;
3) коллег.

Большое влияние на условия труда оказывает благоприятность внутреннего социально-психологического климата в коллективе работников. Атмосфера доброжелательности, поддержки и взаимопомощи позволит установить товарищеские демократичные отношения, участвовать в коллективном принятии решений.

Если по роду профессиональной деятельности работнику приходится контактировать с другими должностными лицами, то уровень культуры, опыт, образ жизни последних оказывают немаловажное влияние на его условия труда.

Информационная часть условий труда представлена:

- уставом, правилами внутреннего трудового распорядка, коллективным трудовым договором и др.;
- решениями собраний коллегиальных органов управления (совет трудового коллектива);
- информационным оформлением рабочих мест;
- традициями и «неписанными» законами коллектива.

Важное значение в создании благоприятных условий труда имеет витальная часть, которая представлена:

- общим самочувствием работника, влияющим на психику, самосознание, эмоциональное состояние, психическую и физическую активность;
- материальными и санитарно-гигиеническими (экологическими) условиями работы и быта.

Обзор взглядов различных авторов на принципы классификации условий труда можно обобщить в таблице с целью выявления их совпадения (табл. 2).

Таблица 2

Классификация условий труда

| Факторы условий труда | Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов | А.А. Грицанов и др. | И.А. Зосименко, В.А. Чернов | Е.А. Климов |
|---|---|---|---|---|
| Санитарно-гигиенические | + | + | + | |
| Психофизиологи-ческие | + | | | |

| Факторы условий труда | Б.А. Душков, А.В. Королев, Б.А. Смирнов | А.А. Грицанов и др. | И.А. Зосименко, В.А. Чернов | Е.А. Климов |
|---|---|---|---|---|
| Эстетические | + | | | |
| Социально-психологические | + | + | + | |
| Технико-организационные | | + | | |
| Социально-экономические | | + | | |
| Социально-производственные | | | + | |
| Социально-контактные | | | | + |
| Информационные | | | | + |
| Витальные | | | | + |

Как видно из таблицы большинство авторов первостепенную значимость среди факторов условий труда отдают санитарно-гигиеническим и социально-психологическим.

Именно санитарно-гигиенические условия труда (повышенный уровень шума, ультра- и инфразвуков, вибрации, запыленности и загазованности воздуха в рабочей зоне) определяют специфику профессиональной деятельности сотрудников, занятых в топливно-энергетической отрасли по добыче полезных ископаемых в условиях Крайнего Севера и приравненных к ним местностях. Подготовленность кандидатов к работе в условиях, не отвечающих гигиеническим нормативам, важно выявлять при организации профессионально-психологического отбора сотрудников, что и является одним из направлений осуществляемого нами исследования.

**Список литературы**

1. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь / под ред. Б.А. Душкова; прил. Т.А. Гришиной. 3-е изд. М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. 848 с.
2. Зосименко И.А., Чернов В.А. Социология: учеб. пособие в схемах. Ульяновск: УлГТУ, 2010. 162 с.
3. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник. М.: Изд-во Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.

4. Руководство Р 2.2.2006-05 «Гигиеническая оценка факторов рабочей среды и трудового процесса. Критерии и классификация условий труда», утвержденном руководителем Федеральной службы по надзору.
5. Социология: Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
6. Справочно-информационная система ГАРАНТ аэро. (Электронный ресурс). URL: http://garant.ru
7. Теплов Е.В, Филинова И.М. Структура процесса труда руководителя профессионального образовательного учреждения // Вестн. Тверского гос. ун-та. 2013. № 26. С. 53-58.
8. Юнацкевич Р.И. Теория образования взрослых становление, проблемы, задачи: монография. СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. 90 с. (Электронный ресурс). URL: http://didacts.ru/dictionary/1021/word/uslovija-truda
9. http://vocabulary.ru/dictionary/896/word/uslovija-truda

## WORKING CONDITIONS AS A FACTOR OF LABOR PROCESS

**N.P. Mescherskaya**

Tver State University

Various aspects of working conditions in terms of the psychology of work, engineering psychology, organizational psychology, sociology, legal and regulatory documents are presented in the article.
***Keywords**: sanitary, socio-psychological, psychophysiological and aesthetic working conditions*

*Об авторе:*

МЕЩЕРСКАЯ Наталья Петровна – аспирантка кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: natasha21051987@mail.ru

УДК 159.923.2

# ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

**Е.С. Плотникова**

Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема,
г. Биробиджан

Представлено исследование влияния осмысленности жизни на самореализацию в юношеском возрасте. Выявлено, что уровень самореализации лиц юношеского возраста зависит от осмысленности жизни – чем выше осмысленность, тем выше уровень самореализации студентов. Осознание молодыми людьми своей жизни помогает им в построении автономного, сверхадаптивного поведения, направленного на достижение поставленных целей и раскрытие своего потенциала.

***Ключевые слова:*** *осмысленность жизни, самореализация, самоактуализация, цели жизни, результат жизни, локус контроля, процесс жизни.*

За всю историю науки смысл жизни был и остается одной из традиционных проблем философии, теологии и психологии, в которых он анализируется преимущественно с содержательной стороны, а именно в чем состоит смысл жизни и какой смысл жизни можно считать истинным. Поиск смысла жизни – это трудная и актуальная задача для многих молодых людей, связанная с выбором жизненной стратегии и самореализацией. Осмысленность жизни человека обусловливает направление и характер его дальнейшего развития, препятствует или способствует самореализации, достижению вершин личностного и профессионального роста.

В отечественной психологии проблема смысла жизни связана с работами таких ученых, как Л.И. Божович, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. Значение исследований в этом направлении возрастает в связи с потребностью личности в осмыслении своего места в мире и реализации своих планов.

В трудах Д.А. Леонтьева осмысленность жизни рассматривается как энергетическая характеристика смысловой сферы, количественная мера степени и устойчивости направленности жизнедеятельности субъекта на какой-то смысл. Осмысленность жизни не является внутренне однородной структурой, так как ее элементы можно рассматривать как составляющие смысла жизни личности, относящиеся к двум группам. В первую группу входят собственно смысложизненные ориентации: цели в жизни, осмысленность жизни и удовлетворенность достигнутой целью самореализации. Д.А. Леонтьев отмечает, что эти три категории соотносятся с целью (будущим), процессом (настоящим)

и результатом (прошлым). Человек может видеть смысл своей жизни либо в одном, либо в другом, либо в третьем (или во всех трех составляющих). Во вторую группу входят два фактора, характеризующих внутренний локус контроля; первый из них характеризует общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возложен над жизнью, а второй локус контроля отражает веру в собственную способность осуществлять такой контроль [4, с. 250-256].

По мнению С.Л. Рубинштейна, необходимым условием возникновения смысла жизни является появление рефлексии относительно своего существования [6, с. 181-187]. На основе отражения объективной действительности сознание регулирует отношение человека к обществу, другим людям и к себе. Возможность такой регуляции появляется в связи с отражением в сознании закономерностей объективной действительности в виде знаний, а также в связи с наличием в сознании механизма – целеполагания – важнейшего механизма саморегуляции. Таким образом, осмысленность жизни становится первым шагом к истинной самореализации и саморазвитию человека.

Активное формирование смысловой сферы личности происходит в юношеском возрасте, более того, на этом возрастном этапе человек получает возможность и реально действовать на основе присваиваемых жизненных смыслов. Как утверждают признанные авторитеты в области возрастной психологии (Л.И. Божович, И.С. Кон, В.С. Мухина), в студенческом возрасте наиболее актуальными для юношей и девушек становятся темы поиска собственного существования, а обретение осмысленности жизни является важнейшим новообразованием юности.

И. Кон отмечает, что именно в этот период проблема смысла жизни становится глобальной всеобъемлющей с учетом ближней и дальней перспектив [3, с. 54-60]. Также важным новообразованием юности является появление жизненных планов, в которых проявляется установка на сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

По мнению Н.И. Трубниковой, осмысленность жизни в студенческом возрасте непрерывно развивается с 1-го по 5-й курс. Студенты 5-го курса отличаются развитой целенаправленностью, способностью к осмысленному планированию своей жизни, тогда как у многих студентов1-го курса отмечается недоверие к себе и к своим возможностям [7, с. 249].

Н.И. Аркаева, изучая формирование смысла жизни у студентов-психологов, разработала модель осмысленности жизни, в которую включены три компонента: когнитивный, практический и эмоциональный. Когнитивный компонент представлен в совокупности представлений о смысле своей жизни, практический – в совокупности

умений планировать свою деятельность, находить способы достижения поставленных целей. Эмоциональный компонент представлен в положительном отношении к себе и миру, уверенности в возможности самостоятельного жизненного выбора [1, с. 20]. Гармоничное развитие всех трех компонентов способствует формированию осмысленности жизни и самореализации студента, тогда как деформация одного из них может привести к неспособности найти смысл жизни.

Деформация осмысленности жизни рассматривается в работах Р.К. Махмутовой, где говорится о том, что неспособность юношей и девушек найти смысл в общей направленности жизни связана с такими их личностными особенностями, как депрессивность, раздражительность, застенчивость, эмоциональная лабильность. Причем данные личностные свойства являются следствиями переживаний по поводу отсутствия смысла, а с повышением уровня осмысленности увеличивается общительность и уравновешенность [5, с. 138]. Осознание смысла жизни предполагает гармоничное существование личности и общества, способствует развитию способности к планированию, целеполаганию и положительно влияет на самореализацию личности.

З.З. Утяганова определяет самореализацию студента как многогранный целенаправленный процесс, предполагающий осознание личностью перспективы собственного развития, раскрытие, самовыражение и проявление себя, своих талантов и способностей в образовательном процессе, а также в дальнейшей профессиональной деятельности. Самореализация, по мнению З.З. Утягановой, неразрывно связана с устремленностью в будущее, и поэтому важным условияем самореализации в студенческом возрасте является становление образа будущего и сформированность осмысленности жизни [8, с. 155].

Для исследования осмысленности жизни как движущей силы самореализации мы провели исследование, в котором участвовало 140 студентов 1–3-х курсов гуманитарных специальностей. Методическим инструментарием послужили следующие диагностические методики:

- «тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева;
- «опросник самореализации» С.И. Кудинова;
- «самоактуализационный тест (САТ)» Л.Я. Гозмана и М.В. Кроз.

В результате проведенного эмпирического исследования осмысленности жизни мы получили данные, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования осмысленности жизни студентов, полученные с помощью методики СЖО Д.А. Леонтьева

| Шкалы (показатели) самодетерминации | Полученные данные (ср. знач.) | Средние значения | Стандартное отклонение |
|---|---|---|---|
| Цели жизни | 27,90 | 29,38 | 6,24 |
| Процесс жизни | 27,06 | 28,8 | 6,14 |
| Результат жизни | 24,27 | 23,3 | 4,95 |
| Локус контроля «Я» | 20,86 | 18,58 | 4,3 |
| Локус контроля «жизнь» | 26,14 | 28,7 | 6,1 |
| Общий показатель осмысленности жизни | 98,66 | 95,76 | 16,54 |

Полученные нами результаты попадают в диапазон соответствующих средних значений для данной методики. Это свидетельствует о том, что осмысленность жизни студентов сформирована на достаточном уровне, т.е. их жизнь наполнена смыслом, большинство сфер жизни имеют определенность и смысл, что позволяет прикладывать должные усилия для достижения результата и самореализации.

Для того чтобы определить характер влияния осмысленности жизни на самореализацию студентов, мы провели корреляционный анализ, результаты которого представлены в табл. 2 (серым цветом выделены значимые корреляции).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа влияния осмысленности жизни на самореализацию студентов

| Показатели осмысленности жизни / Показатели самореализации | | Шкалы теста СЖО (Д.А. Леонтьева) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Цели жизни | Процесс жизни | Результат жизни | Локус контроля «Я» | Локус контроля «жизнь» | Общий показатель ОЖ |
| | | Коэффициенты корреляций r(эмп) (r=0,16 для P≤0,05 и r=0,21 для P≤0,01) | | | | | |
| Шкалы «Опросника самореализации» (С.И. Кудинова) | Социально-корпоративные установки самореализации | 0,225 | 0,270 | 0,356 | 0,149 | 0,259 | 0,496 |
| | Субъектно-личностные установки самореализации | 0,076 | 0,200 | 0,103 | 0,110 | 0,203 | 0,294 |
| | Активность | 0,174 | 0,384 | 0,449 | 0,220 | 0,209 | 0,488 |
| | Инертность | 0,160 | 0,256 | 0,215 | 0,049 | 0,292 | 0,370 |
| | Оптимистичность | 0,384 | 0,548 | 0,543 | 0,256 | 0,418 | 0,596 |

| Показатели осмысленности жизни / Показатели самореализации | | Шкалы теста СЖО (Д.А. Леонтьева) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Цели жизни | Процесс жизни | Результат жизни | Локус контроля «Я» | Локус контроля «жизнь» | Общий показатель ОЖ |
| | | Коэффициенты корреляций r(эмп) (r=0,16 для P≤0,05 и r=0,21 для P≤0,01) | | | | | |
| | Пессимистич-ность | 0,081 | 0,198 | 0,160 | 0,090 | 0,178 | 0,321 |
| | Интернальность | 0,310 | 0,120 | 0,201 | 0,111 | 0,177 | 0,138 |
| | Экстернальность | 0,111 | 0,200 | 0,177 | 0,148 | 0,114 | 0,402 |
| | Социоцентрическая мотивация | 0,112 | 0,241 | 0,221 | 0,115 | 0,149 | 0,340 |
| | Эгоцентрическая мотивация | 0,244 | 0,371 | 0,367 | 0,295 | 0,222 | 0,522 |
| | Креативность | 0,234 | 0,381 | 0,373 | 0,162 | 0,265 | 0,492 |
| | Консервативность | 0,248 | 0,279 | 0,292 | 0,101 | 0,203 | 0,375 |
| | Конструктивность | 0,268 | 0,248 | 0,211 | 0,103 | 0,300 | 0,270 |
| | Деструктивность | -0,057 | 0,091 | 0,157 | 0,161 | -0,058 | 0,260 |
| | Социальные барьеры | 0,038 | 0,147 | -0,004 | 0,091 | 0,058 | 0,117 |
| | Личностные барьеры | 0,257 | 0,398 | 0,303 | 0,046 | 0,301 | 0,451 |
| | Общий уровень самореализации | 0,227 | 0,383 | 0,430 | 0,165 | 0,269 | 0,758 |
| Шкалы САТ (Л.Я. Гозмана и М.В. Кроз) | Ориентация во времени | 0,285 | 0,388 | 0,327 | 0,165 | 0,365 | 0,617 |
| | Опора | 0,148 | 0,382 | 0,382 | 0,167 | 0,254 | 0,710 |
| | Ценностные ориентации | 0,435 | 0,490 | 0,504 | 0,190 | 0,476 | 0,660 |
| | Гибкость | 0,267 | 0,446 | 0,480 | 0,211 | 0,316 | 0,648 |
| | Сензитивность | 0,224 | 0,382 | 0,351 | 0,216 | 0,391 | 0,426 |
| | Спонтанность | -0,082 | 0,198 | 0,155 | -0,038 | 0,101 | 0,330 |
| | Самоуважение | 0,085 | 0,178 | 0,197 | 0,111 | 0,189 | 0,190 |
| | Самопринятие | 0,110 | 0,395 | 0,440 | 0,216 | 0,205 | 0,721 |
| | Взгляд на природу человека | 0,066 | 0,252 | 0,312 | 0,118 | 0,068 | 0,483 |
| | Синергия | 0,264 | 0,167 | 0,166 | 0,129 | 0,196 | 0,321 |
| | Принятие агрессии | 0,415 | 0,553 | 0,523 | 0,243 | 0,484 | 0,617 |
| | Шкала контактности | 0,299 | 0,475 | 0,420 | 0,264 | 0,336 | 0,483 |
| | Шкала познавательных потребностей | 0,299 | 0,337 | 0,383 | 0,162 | 0,299 | 0,540 |
| | Креативность | 0,286 | 0,367 | 0,365 | 0,332 | 0,269 | 0,348 |
| | Общий уровень самоактуализации | 0,308 | 0,536 | 0,537 | 0,248 | 0,410 | 0,798 |

Таким образом, осознание целей жизни может способствовать проявлению стремления студента реализовать себя во благо общего

дела (шкала «социально-корпоративные установки самореализации»), оптимистичных взглядов на деятельность (шкала «оптимистичность») и креативности. Также осознание целей жизни связано с ценностными ориентациями личности, т.к. в процессе самореализации личности они гармонично дополняют друг друга – человек ставит перед собой цели в соответствии со своими ценностями.

Шкала «процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни» измеряет, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Данный показатель тесно связан с активностью и энергичностью в проявлениях самореализации (шкала «активность»), с оптимистичностью человека по отношению к самореализации (шкала «оптимистичность»), а также с личностными барьерами самореализации, к которым относят тревожность, скованность, ригидность поведения и неуверенность. Очевидно, что при эмоционально-насыщенной жизни человек может испытывать не только положительные чувства, но и те, которые могут стать личностными барьерами самореализации. Также данная шкала очень тесно коррелирует с показателями гибкости поведения, ценностными ориентациями, самопринятием и принятием агрессии. Это говорит о том, что восприятие процесса жизни как интересного и наполненного эмоциями благоприятно влияет на самореализацию личности.

Шкала результат жизни (удовлетворенность самореализацией) отражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Результаты по этой шкале коррелируют с такими показателями самореализации, как социально-корпоративные установки самореализации, активность, оптимистичность, гибкость поведения и принятие агрессии, т. е. удовлетворенность результатами жизни способствует дальнейшей самореализации человека, желанию жить во благо общества, при этом проявляя гибкость во взаимодействии с ним. И, напротив, неудовлетворенность результатами прожитой жизни влечет за собой застой в самореализации человека, не давая ему возможности развивать и изменять себя.

Шкала локус контроля «Я» отражает представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой. Данная шкала слабо коррелирует с некоторыми показателями самореализации, такими, как: социально-корпоративные установки самореализации, активность, оптимистичность, эгоцентрическая мотивация самореализации, самопринятие, креативность и др. Однако односторонний локус контроля может быть опасен для развития личности, так как влечет за собой либо отказ от любых изменений, приверженность к постоянству, гипертрофированную ответственность и

исполнительность, либо отказ от ответственности за свою жизнь, отсутствие четких жизненных целей, неумение и нежелание преодолевать трудности.

Шкала локус контроля «жизнь» измеряет, насколько человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их. Данный показатель очень тесно коррелирует со шкалой «оптимистичность», это говорит о том, что ощущение контроля над жизнью дает человеку уверенность в своих силах и возможность развиваться, не боясь ошибок. Также шкала локус контроля «жизнь» коррелирует с показателями ориентация во времени, гибкость, ценностные ориентации и принятие агрессии, это свидетельствует о том, что чем больше значение по этому показателю, тем выше уровень самореализации студента. И наоборот, низкие значения по шкале локус контроля «жизнь» соответствуют слабой самореализации человека.

Для выявления характера влияния общего показателя осмысленности жизни на общий уровень самореализации (по методике С.И. Кудинова) дополнительно был проведен регрессионный анализ. На рис. 1 представлена зависимость самореализации от осмысленности жизни, имеющая вид линейной регрессии (y=1,428x-63,9974).

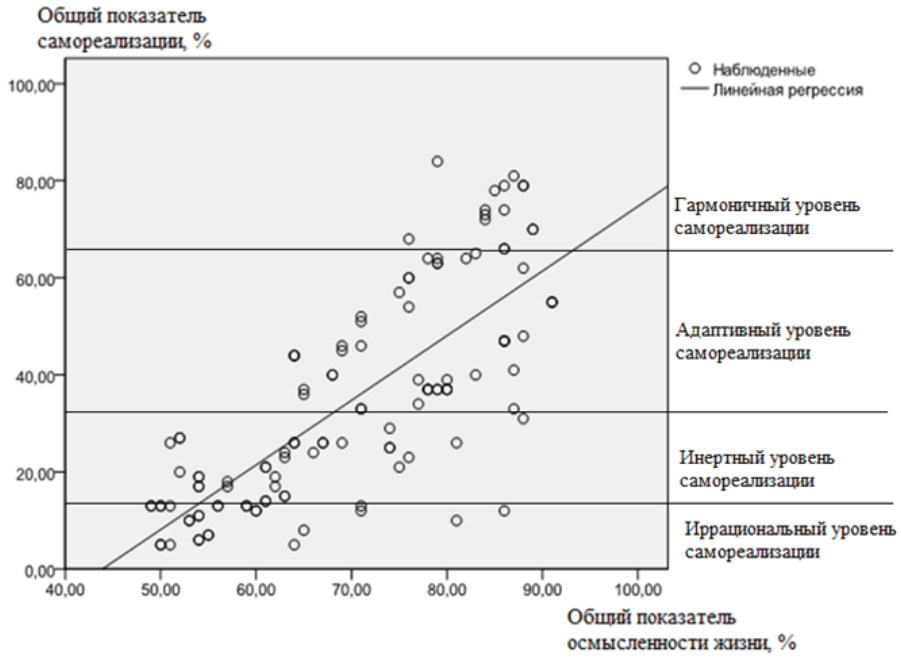



Рис.1. Зависимость показателя самореализации от осмысленности жизни

По данным расчета коэффициента корреляции Пирсона зависимость между показателями самореализации и осмысленности жизни значима (r(эмп.)=0,77 при r=0,2 для P≤0,05 и r=0,25 для P≤0,01).

Из полученных результатов можно сделать вывод, что уровень самореализации лиц юношеского возраста напрямую зависит от осмысленности жизни, чем выше осмысленность, тем выше уровень самореализации. Увеличение общего показателя осмысленности жизни на 1% влечет за собой увеличение общего показателя самореализации в среднем на 1,428 %.

Именно из стремления к осознанию своего внутреннего мира и представления его как предмета самопознания, по мнению Г. Гегеля, вытекает потребность человека к самореализации. Самореализация личности есть «внутренняя» цель, которую человек преследует, осуществляя некие высшие цели, и от выполнения которой он получает удовлетворение [2]. Осмысленность жизни является базой самореализации человека. При отсутствии осмысленности жизни (при низком уровне осмысленности) человеку свойственен инертный уровень самореализации и не характерно проявление личной инициативы и активности, как в деятельности, так и в самосовершенствовании. Его совершенно не беспокоит уровень развития, он склонен считать, что все происходит само собой, поэтому не нужно прилагать каких-либо усилий для своего развития, так как это скучно и неинтересно. Человек не стремится быть профессионально компетентным и сделать карьеру, поскольку это сопряжено с трудностями, а ему и так хорошо и комфортно.

Высокий уровень осмысленности жизни соответствует гармоничному уровню самореализации, для которого характерно не только хорошее представление о своих стремлениях, но и осознание того, как их реализовать. Студенты с таким уровнем самореализации умеют распределять собственные ресурсы, хорошо знает свои достоинства и недостатки, постоянно стремится к личностному росту, профессиональному совершенству и социальному признанию.

Теперь рассмотрим влияние осмысленности жизни на общий уровень самоактуализации студентов (по методике САТ). На рис. 2 представлена зависимость показателя самоактуализации от осмысленности жизни, имеющая вид линейной регрессии (y=0,6253x-63,084).

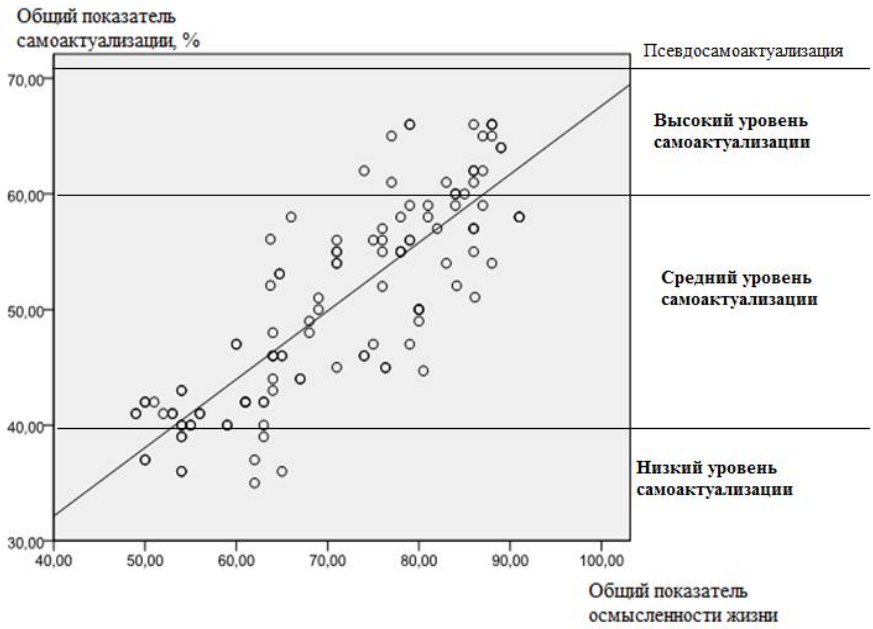



Рис. 2. Зависимость показателя самоактуализации от осмысленности жизни

По данным расчета коэффициента корреляции Пирсона корреляция между показателями самоактуализации и осмысленности жизни значима (r(эмп.)=0,85 при r=0,2 для P≤0,05 и r=0,25 для P≤0,01). Из полученных результатов можно сделать вывод, что уровень самоактуализации лиц юношеского возраста напрямую зависит от осмысленности жизни: чем выше осмысленность, тем выше уровень самоактуализации. Увеличение общего показателя осмысленности жизни на 1 % влечет за собой увеличение общего показателя самоактуализации в среднем на 0,6253 %. В связи с этим можно сделать вывод, что осознание молодыми людьми своей жизни помогает им в построении автономного, сверхадаптивного поведения, направленного на достижение поставленных целей и раскрытие своего потенциала.

Таким образом, осмысленность жизни является движущей силой самореализации и развития личности в юношеском возрасте, так как ясное осознание целей, планов и собственных стремлений позволяет молодому человеку сохранить свои психологические ресурсы и направить их в нужное русло. Отсутствие смысла жизни препятствует реализации собственного потенциала студента, что является актуальной проблемой как института образования, так и общества в целом. Осмысленность жизни человека невозможно сформировать в условиях образования при помощи внешнего воздействия, иначе это будет неистинный смысл. Однако ее можно развить, создав условия, в которых студент обладал бы свободой выбора, рефлексировал свои

интересы и возможности и, в конечном итоге, имел возможность развиваться.

## Список литературы


1. Аркаева Н.И. Модель формирования смысла жизни будущих педагогов-психологов // Вестн. Челябинского гос. пед. ун-та. 2010. №6. С. 15-24.
2. Гегель Ф. Феноменология духа: пер. с нем. Г.Г. Шпета, комментарий Ю.Р. Селиванова. М.: Академический Проект, 2008. 767 с.
3. Кон И.С. Психология юношеского возраста: уч. пособие. М.: Просвещение, 1976. 90 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
5. Махмутова Р.К. Взаимосвязь осмысленности жизни и личностных особенностей студентов // Вестн. Удмуртского ун-та. 2009. № 3-2. С.133-138.
6. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
7. Трубникова Н.И. Осмысленность жизни как важнейший компонент жизненного самоопределения // Мир науки, культуры и образования. 2011. № 2. С. 246-249.
8. Утяганова З.З. «Образ будущего» как условие самореализации студента // Высшее образование в России. 2009. № 5. С. 154 -156.


## MEANINGFULNESS OF LIFE AS DRIVING FORCE A SELF-REALIZATION AT YOUTHFUL AGE


**E.S. Plotnikova**

Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan



The article presents a study of the impact on the meaningfulness of life self-realization at youthful age. Revealed that the level of self-realization persons of youthful age depends on the meaningfulness of life – higher sensibility, the higher the level of self-realization of students. The meaningfulness of life in his youth helps in building autonomous, adaptive behavior aimed at achieving the goals and disclosure of potential.



***Keywords**: meaningfulness of life, self-realization, self-actualization, the purpose of life, the result of life, locus of control, the process of life.*



*Об авторе:*

ПЛОТНИКОВА Елена Сергеевна – ассистент кафедры психологии ФГБОУ ВПО «Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (679015, г. Биробиджан, ул. Широкая, 70А), e-mail: plotnikova88@inbox.ru

УДК 159.922:159.942

# ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ДЕТСКИХ СТРАХОВ В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ СОТВОРЧЕСТВЕ

**Е.А. Федорова**

Тверской государственный университет

Целью данной статьи является рассмотрение подхода к преодолению детских страхов в процессе изобразительного сотворчества ребенка, родителя и педагога. Представлена инновационная методика преобразования детских страхов на основе развития у детей эмоциональной отзывчивости и самоисследования. Суть арт-педагогической помощи заключается в работе не с образами и сюжетами, а с эмоциональной сферой родителей и их детей. Данный подход дает возможность ребенку не избегать страхов и не противостоять им, а гармонично их преобразовывать.

***Ключевые слова:*** *страх, изобразительное сотворчество, самоисследование, эмоциональная отзывчивость, чувственная культура.*

Страх как сдерживающий фактор личностного развития является наиболее опасной из всех негативных эмоций. Мы убеждены, что страхи порождают эмоциональное блокирование психических процессов. Такое острое и глубокое негативное переживание в психологии понимается как фрустрированное состояние [4, с. 592].

Вместе с тем страх, основанный на инстинкте самосохранения, имеет и позитивные функции. Во-первых, страх имеет мобилизующую функцию в критической ситуации [6, с. 44]. Во-вторых, страх диктует стратегию поведения в ситуациях недостаточности информации.

Таким образом, под страхом мы понимаем негативное эмоциональное состояние, связанное с физической, душевной или духовной угрозой индивиду, носящее как деструктивную, так и конструктивную функцию.

Поскольку детей и родителей больше тревожит негативная сторона страхов, то наша статья будет посвящена раскрытию методики оперативно эффективного преобразования деструктивности страха.

Как правило, результатом накопления ребенком комплекса страхов является заражение и закрепление негативно пугающим опытом (из опасения за его жизнь и здоровье) родителей и педагогов, которые зачастую применяют запугивание ребенка с целью его послушания или ограждения его от опасных объектов.

Вместе с тем объективно возникающие переживания ребенка по поводу той или иной для себя опасности очень часто недооцениваются родителями, и они высмеивают данные переживания, обвиняя ребенка в

трусости, что лишь усугубляет состояние ребенка, обостряя переживание страха. В таких случаях негативные переживания становятся внутренним барьером, блокируя возникновение здоровых потребностей и действий ребенка, что только усложняет данную ситуацию, ибо страх от этого не исчезает, а лишь закрепляется в психике малыша, что негативно отражается на его здоровье – физическом и психосоциальном. В связи с этим, по мнению А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой, в данной ситуации гораздо эффективнее «не запрещать ребенку проявлять негативные эмоции, а обучать безопасным способам выражения» [8, с. 34].

Сохранение, защиту и преобразование детских страхов мы видим в развитии нравственной, чувственной сферы личности при помощи изобразительного сотворчества ребенка, родителя и педагога. Мы полагаем, что действенная помощь может быть оказана ребенку лишь при успешной совместной работе с родителями. Поэтому арт-педагогу необходимо уметь вовлекать родителей в этот важный процесс сотворчества. При этом родители на психолого-педагогических занятиях являются не пассивными лицами или наблюдателями, а равноправными участниками процесса преобразования страхов как своего внутреннего ребенка, так и реально физического. Такая наша позиция опирается на утверждение А.И. Захарова: «Чтобы не превращать борьбу со страхами в противоборство с ветряными мельницами, нужно и самим родителям самокритично задать вопрос: “Какие страхи у нас самих были в детстве и чего мы боимся сейчас?”» [9, с.1]. По мнению А.И. Захарова, «рисование – творческий акт, позволяющий детям ощутить радость свершений, способность действовать по наитию, быть собой, выражая свободно свои чувства и переживания, мечты и надежды» [5, с.125]. Мы считаем, что данное определение довольно глубоко отражает сущность детского рисования как арт-терапевтического процесса и его арт-педагогический потенциал во влиянии на психоэмоциональную сферу ребенка в структуре детско-родительской взаимности. Суть такого сотворчества заключается в рефлексии своих негативных переживаний, осознании причин конкретных страхов и преобразовании энергии индивидуальных деструкций в конструктивный опыт сотворения себя – позитивного Образа-Я.

Первым и очень важным этапом такого изобразительного сотворчества является самоисследование внутреннего состояния индивида, где смысловая рефлексия (осознание) траектории развития своего внутреннего мира – «Я-концепции», проявляющейся в осознании своей мотивационно-ценностной сферы и дальнейшего согласования своих ценностных ориентаций с ценностями окружающих для гармоничного удовлетворения природосообразных (врожденных)

потребностей в трехуровневой структуре человеческого бытия: физического, психического и духовного [2, с. 54-55].

Такое осознание собственных негативных переживаний порой наиболее трудный этап арт-педагогического занятия, но при этом данное действие помогает сделать первый шаг на пути к преодолению своих внутренних барьеров. Особенно трудно это сделать родителю в силу нежелания признавать в себе («на глазах у других») слабости, а также потому, что взрослый тревожится получить со стороны окружающих негативные социальные оценки своей родительской несостоятельности. Необходимо отметить: если индивиду удается вербализовать своё состояние, у него появляется возможность самоконтроля и управления собственными эмоциональными проявлениями [1, с. 21-25]. Как пишет Владимир Леви, «больше всего на свете боимся мы своего страха», стыдимся признаться в собственных слабостях. Однако признание страха делает человека свободнее и увереннее в жизни [7, с. 30].

Считаем важным подчеркнуть, что свободное выражение чувств, особенно для детей с преобладающим меланхолическим типом темперамента, возможно лишь при наличии чувственной культуры у педагога, способного обеспечивать реализацию важнейших арт-педагогических принципов: конфиденциальности и безоценочности. Вслед за В.П. Анисимовым под чувственной культурой мы понимаем «способность человека к рефлексии системы разноаспектных ценностно-смысловых переживаний, что обеспечивает возможность сопереживания, сочувствия, сострадания и возможность формирования конструктивного управления своими эмоциями и действиями» [2, с. 136]. Специально отметим, что чувственная культура проявляется в способности сопереживать ребенку, но при этом, «заражаясь» его негативным эмоциями, сохранять самоконтроль таковых как в себе, так и предлагать аналогичные рефлексивные способы контроля и саморегуляции для своих ближних: родителей и их детей. Бережное пристраивание к состоянию ребенка делает атмосферу изобразительного сотворчества комфортной, доверительной и открытой любым возникающим эмоциям, даже самым негативным.

Следующий этап арт-педагогической работы со страхами заключается в прорисовывании вербализованного переживания, что порой также требует от реципиента волевых усилий и возможной поддержки арт-педагога. Считаем важным подчеркнуть, что целью арт-педагогического рисования является выражение и преобразование негативных чувствований в позитивные, оптимистичные, что и является важнейшей задачей детского эстетического реагирования, а не пресловуто реалистичного отражения окружающего мира как эстетического предпрофессионального художественного продукта

(например, дерево рисуется вот так!). В рисовании скрытые переживания ребенка выражаются свободнее и легче, что позволяет негативные психоэмоциональные состояния преобразовывать в процессе рефлексивной работы с ребенком в созидательное творчество. Для этого в начале рефлексивного этапа арт-педагогической работы [1, с.163-165] ребенку необходимо создать условия для абстрагирования от собственного излишне тревожного состояния с помощью эмоциональной лексики, выявляя разрушительные свойства своего образа и актуализируя созидательную направленность этой же стенической энергии эмоций. Это и является содержательным процессом преобразования на пути к освобождению от страхов.

Эффективность применения изотерапии основывается на том, что метод позволяет выражать чувства на символическом уровне (более глубоком), при этом скрытые переживания выражаются свободно и легко; негативные психоэмоциональные состояния преобразуются в сотворческой взаимности с родителем, что позволяет эффективнее и быстрее абстрагироваться от высоко тревожного состояния. Данные психоэмоциональные манипуляции и являются первым шагом на пути к освобождению от страхов. Выражая себя через рисунок, ребенок дает выход своим созидательным и разрушительным чувствам, тайным желаниям, заветным мечтам, преобразовывает своё отношение к различным ситуациям и делает попытки безопасно соприкасаться с пугающими объектами.

По мнению Т.А. Арефьевой и Н.И. Галкиной, именно рисование наиболее эффективно помогает ребенку избавиться от внутриличностной неопределенности и выплескивать наружу то, что тревожит. «Малышам бывает гораздо проще нарисовать, не детализируя “страх”, чем описать его словесно, поскольку ассоциативное мышление у них развито лучше» [3, с. 6]. Именно поэтому через рисунки, как проекцию личности ребёнка, можно лучше понять глубокие, не всегда раскрываемые переживания и учесть это при коррекции страхов. Так, например, А.И. Захаров полагает, что в процессе рисования происходит «оживление» страха, но вместе с тем и осознание условного характера его изображения [5, с. 28]. Рисование страха с дальнейшим осмыслением своего состояния и выплеснувшегося на бумагу изображения даёт возможность ребенку и его родителям посмотреть на выраженное состояние с большим принятиям своих эмоций и чувств. Выстроив доверительные комфортные отношения, ребенку предлагается вербализовать и нарисовать то, чего он боится, что ему снится или часто воображается как страшное. Далее предлагаются различные варианты преобразующей изотерапевтической работы, основанной на развитии у ребенка эмоциональной отзывчивости, что позволяет «самостоятельно осознавать потребности и направленность

своих действий в реализации планов по удовлетворению своих притязаний соотнесении и с учетом притязаний» других субъектов [2, с.132]. При этом проявленная эмоциональная отзывчивость позволяет не избегать и не противостоять страхам, а гармонично преобразовывать их.

В процессе изобразительного сотворчества, когда ребенком выражен свой страх (например, Болотная Кикимора), ему предлагается представить, что наступает праздник (выбирается любой ближайший календарный или индивидуальный праздник) и каждому в этот день хочется получить подарок: «Давай поразмышляем, что бы хотела получить Болотная Кикимора в свой день рождения? Быть может, это будет ароматное мыло или расческа?» Такой вербализованный арт-педагогом прием изменения направления вектора переживаний позволяет ребенку опираться на свой позитивный опыт переживания и с позиции любви относиться к живому существу, что непременно сопровождается и поддерживается взрослыми (арт-педагогом и родителями). Так арт-методика помогает развивать у ребенка эмоциональную отзывчивость, пристраиваясь к состоянию первоначально пугающего его объекта или субъекта, понять мотивы поведения пугающего существа, проявить сочувствие, сострадание, эмпатию. Осознание того, что Болотная Кикимора пугает детей, потому что раздражена сыростью своего дома, отсутствием друзей и тому подобными неудобствами своей жизни, помогает наиболее гармонично и экологично преобразовывать данный детский страх, ведь преобразование есть не что иное, как ПЕРЕосмысление ОБРАЗА, в нашем случае из пугающе дистантного в принимающе контактный.

Логику эмоционального проживания в преобразовании страха можно схематично проследить по матрице эмоций В.П. Анисимова [2, с. 153] (см. рисунок).

При помощи данной схемы можно с легкостью понять, как изменяются эмоции субъекта в отношении предмета страха от крайне негативных проявлений, таких, как «ужасно» (стеническая эмоция) и/или «подавленно» (астеническая эмоция), до максимально положительных, таких, как «восторженно» и «гордо». Так, например, ужас, вызываемый Бабой Ягой, может быть преобразован при помощи изобразительного сотворчества из пугающего состояния в тревожное и, наконец, в уравновешенное. Отметим, что на этом преобразование эмоций не заканчивается, а может приобретать совершенно иные динамичные формы самовыражения, вплоть до гордости и ликования за преодоление страха.




Преобразования страхов на основе матрицы эмоций В.П. Анисимова

Далее можно поразмышлять с ребенком, почему пугающее существо начинает проявлять агрессию и тем самым вызывать страх у окружающих. Рассмотрим для этого пример одного из наиболее часто встречающихся страхов как у детей, так и родителей – страх собак. Вот на какие наводяще преобразующие вопросы можно предложить ответить вместе с ребенком: «Как ты думаешь, почему собака может лаять? Может быть, она голодная или замерзла? Возможно, она сама боится тебя и пытается так защищаться? А может, ей скучно и своим лаем она зовет тебя поиграть? Давай нарисуем для нее всё, что ей не хватает». Применение данной техники также способствует развитию у ребенка эмоциональной отзывчивости при помощи осознания переживаний пугающего объекта, вызывает такие нравственные чувства, как сопереживание, доброжелательность, что коренным образом изменяет ранее негативное отношение и состояние ребенка на спокойно позитивное.

Так как одной из внутриличностных причин возникновения страхов является неудовлетворенная потребность в чувстве безопасности, то для создания безопасного пространства ребенку предлагается рассказать, рядом с каким человеком он чувствует себя наиболее спокойно и защищённо. Это могут быть родители или другой близкий для малыша человек. Так, например, если ребенок боится глубины, то можно предложить нарисовать рядом папу, который будет держать ребенка сильными руками.

По окончанию арт-педагогического занятия необходимо спросить ребенка: «Что ты чувствуешь сейчас по отношению к нарисованному?» Повторная рефлексия помогает закрепить положительный опыт на уровне осознания своих изменений. Безусловно, при единично ситуативной арт-педагогической работе полностью изжить страх невозможно, однако при такой направленно систематической работе взрослых (арт-педагога и родителей) с эмоциональной сферой ребенка не только на арт-педагогических занятиях, но и в жизненных ситуациях постепенно на негативный опыт накладывается конструктивный опыт преобразования своих доминирующе негативных переживаний в созидательно позитивную тенденцию мировосприятия. Мысленное возвращение памяти индивида к сохранившемуся позитивному опыту победы над своей теневой стороной поможет преодолевать свой страх в реальных жизненных ситуациях.

Таким образом, при помощи изобразительного сотворчества возможно оказывать помощь ребенку в преобразовании его страхов, воспринимать первоначально пугающий объект в русле возможно конструктивного способа взаимодействия с ним, гармонизуя тем самым свое психоэмоциональное пространство. Такая арт-педагогическая методика поможет специалистам дошкольного образования развивать у детей эмоциональную отзывчивость как рефлексию, направленную на преодоление страхов и излишне тревожных состояний. Наша практика проведения арт-педагогических занятий позволяет утверждать об эффективности их проведения совместно с родителями, когда арт-педагогическая работа по обеспечению детско-взрослой взаимности помогает выйти на более глубокий уровень прорабатывания страхов, возможно даже генетически обусловленных. От родителей при этом требуется согласие участвовать в таких занятиях и готовность помочь своему ребенку, себе и своему роду.

## Список литературы


1. Анисимов В.П. Теоретические основы арт-педагогики: монография. Лейпциг (Германия): LAP LAMBERT, 2012. 326 с.
2. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: Твер. гос.ун-т, 2010. 320 с.
3. Арефьева Т.А., Галкина Н.И.Преодоление страхов у детей: тренинг. 2-е изд. М.: Психотерапия, 2009. 272 с.
4. Большой толковый психологический словарь / пер. с англ. Артур Ребер. М.: ООО «Издательство АСТ»; «Издательство «Вече», 2003. Т.1 (П – Я). 592 с.
5. Захаров А. И. Как преодолеть страхи у детей. М.: Педагогика, 1986. 112 с.
6. Изард К. Е. Эмоции человека. М. 1980. 384 с.
7. Леви В.Л. Приручение страха. М.: Метафора, 2005. 192 с.
8. Микляева А.В., Румянцева П.В. Нам не страшен серый волк... СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. 202с.
9. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Издательство "Союз", 2004. Условия устранения страхов у детей URL: http://adalin.mospsy.ru/l_02_00/l_02_01m.shtml/


## THE INNOVATIVE TECHNIQUE OF TRANSFORMING CHILDREN'S FEARS IN THE FINE CO-CREATIVITY


**E.A. Fedorova**

Tver State University



The purpose of this article is a review of the approach to addressing children's fears in the process of co-creation of the child, parent and teacher. Provides innovative methods of transformation of childhood fears based on the development of children's emotional responsiveness and self-inquiry. The essence of the art-pedagogical assistance is to work with images and scenes, and with the emotional scope of parents and their children. This approach enables the child to avoid and not to confront fears and converting them harmoniously.



***Keywords**: co-creation, fine, fear or self-examination, emotional responsiveness, sensual culture.*



*Об авторе:*

ФЁДОРОВА Евгения Александровна – соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии, специалист по учебно-методической работе соискатель кафедры дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: shults.evgenia88@yandex.ru

*Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 2. С. 210-216*

УДК 159.9

# ОСОБЕННОСТИ ЖЕНСКОЙ СЕКСУАЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

**А.В. Чалова**

Первый московский государственный медицинский университет
им. И.М. Сеченова, г. Москва

Рассматриваются психологические особенности женской сексуальности в зрелом возрасте. Приводится анализ причины формирования значимого отношения к сексу в жизни женщины в социально-культурном контексте. Обсуждаются данные исследования особенностей возникновения чувства сексуальной удовлетворенности женщин в рамках межличностных отношений, индивидуальных особенностей женщин и их партнеров, а также имеющихся у них психологических установок на тему сексуальных отношений. Отдельное внимание уделяется феномену конгруэнтности ожиданий женщин от своих партнеров их реальному поведению как фактору, оказывающему влияние на ощущение удовлетворенности от полового акта. Описываются психологические факторы, способствующие снижению вероятности возникновения сексуальных расстройств в супружеских парах.

*Ключевые слова: сексуальность женщины, межличностные взаимоотношения, сексуальное удовлетворение, психосексуальные нарушения.*

Обсуждение темы сексуальности в современном профессиональном сообществе становится все более актуальной. Связано это во многом с тем, что после длительного времени табуированности данной темы научное сообщество наконец получило возможности для ее исследования и открытого обсуждения. Очевидным является тот факт, что за период «застоя» в изучение сексуальности в профессиональной деятельности накопилось огромное количество практических вопросов, не имеющих ответов в рамках научного знания. Кроме того, в контексте активно развивающейся психологии, в особенности направлений, занимающихся вопросами межличностных взаимоотношений, стало понятно, что тема сексуальности выходит далеко за пределы исключительно медицинской компетенции и требует детального рассмотрения как социально психологического феномена.

В силу актуальности обсуждаемого вопроса нами была предпринята попытка провести исследование особенностей женской сексуальности и проанализировать их с точки зрения психологического знания. Для изучения данного вопроса нами были выбраны два основных вектора, а именно субъективная оценка значимости сексуальных отношений в жизни женщины и уровень ее сексуальной

удовлетворенности. Кроме того, в рамках выбранных направлений, была предпринята попытка проанализировать наличие взаимосвязей с особенностями психологических установок относительно сексуальной сферы, а также с психологическим значением соответствия ожиданий женщины от сексуального партнера его реальному поведению. Для реализации поставленных задач нами были отобраны шесть диагностических методик, а именно: методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко [4, с. 185-187]; опросник особенностей общения межу супругами Ю.Е. Алешиой, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской [4, с. 295-302]; опросник для исследования уровня социально-психологической и сексуально-поведенческой адаптации супружеской пары Д.Л. Буртянского, В.В. Кришталя [2, с. 378-382]; опросник установок к сексу (EIAS) Г. Айзенка [1, с. 205-240]; Тест межличностных отношений Т. Лири [5, с. 408-420]; Квантификационная шкала для исследования уровня сексуальной удовлетворенности женщин (СФЖ) Г.С. Васильченко [3, с. 407-410].

В исследовании приняли участи 53 женщины, находящиеся в браке (гражданском или официальном) не менее 3 лет, в возрасте от 20 до 40 лет. При помощи анкетирования нами были исключены респонденты с наличием физиологических нарушений эндокринной и репродуктивной систем, а также расстройств психической сферы. Таким образом, выборку составили условно здоровые женщины в возрастном периоде активной зрелой сексуальности.

**Значимость сексуальных отношений в жизни женщины.** Переходя к обсуждению результатов исследования, первое, что хотелось бы осветить, - это место секса в структуре значимых факторов в жизни женщин. Согласно полученным данным, женщины, как правило, отводят сексуальным отношениям в структуре ценностей в среднем второе место. При этом значимость бытовых вопросов в жизни женщины выходит, как правило, на первое место. В то же время важно отметить, что при повышении значимости сексуальных отношений наблюдается тенденция к снижению уровня значимости фактора работы в структуре ценностей женщин, и, наоборот, выводя на передний план сферу профессиональной реализации, женщина неизменно снижает уровень значимости секса в своей жизни. Это явление может быть объяснено тем фактом, что в силу сдвига гендерных ролей в современном обществе области самореализации и межличностных отношений женщин постоянно находятся в конфликте и практически не имеют возможности для обретения равновесия, что заставляет их постоянно отдавать приоритет той или иной стороне.

Наше исследование показало, что еще одной особенностью сексуальности женщин является наличие обратной взаимосвязи между значимостью для них сексуальных отношений и субъективной оценкой

себя как понимающего партнера. В исследовании было выявлено, что степень значимости сексуальных отношений для женщин возрастает в тех ситуациях, когда они переживают собственную неспособность понять своего партнера. В то же время значимость секса в жизни женщины практически не связана с тем, насколько хорошо ее понимает партнер.

Также нами была обнаружена обратная взаимосвязь между значимостью сексуальных отношений и оценкой уровня сексуальной удовлетворенности женщин. В силу того что корреляционный анализ не позволяет сделать заключение о причинно-следственных отношениях, мы можем лишь предположить, что ощущение неудовлетворенности приводит к повышению значимости секса из-за стремления женщин найти способы удовлетворения данной потребности. Наряду с особенностями, указанными выше, исследование вскрыло также специфические установки женщин в сфере сексуальных отношений, а именно снижение значимости установки на реализованность в сфере сексуальных отношений при повышении значимости секса в жизни женщин, т. е. качественная сторона сексуальных отношений уходит на второй план по сравнению с количественной.

Кроме того, женщины обнаружили доминирование маскулинных черт характера, что, на наш взгляд, позволяет им более эффективно реализовать поведенческую модель инициации сексуальных контактов. Важно заметить, что данная модель поведения не имеет связи с физиологическими аспектами сексуального желания, и даже наоборот, прослеживаются взаимосвязи со снижением сексуального либидо и увеличением сложностей с возбуждением на фоне высокой значимости секса в жизни женщины.

Завершая анализ значения сексуальных отношений в жизни женщины, важно отметить еще одну обнаруженную нами особенность, а именно тот факт, что уровень значимости секса не связан с представлениями женщины о партнере и о себе. Таким образом, можно заключить, что значение секса для женщин никак не связано со сферой межличностных отношений и несет *исключительно индивидуальный, а не партнерский смысл*.

**Психологические особенности формирования чувства сексуальной удовлетворенности женщин.** Согласно результатам, полученным при изучение сферы физической удовлетворенности женщин в сексуальных отношениях, нами были выявлены значимые взаимосвязи между ощущением гармоничности сексуальной жизни и качеством межличностных отношений в паре. Женщины отмечают, что психологическая несовместимость партнеров оказывает влияние на качество сексуальных отношений в паре, снижая его. По их мнению,

общее чувство сексуальной гармонии связано с ощущением понимания своих партнеров, легкостью общения с ними, совпадениями характеров, представлений о жизни и желаний с партнерами. Женщины полагают, что качество сексуальных отношений связано с общим ощущением удовлетворенности своими партнерами, а также с ощущением физической удовлетворенности во время и после полового акта. Кроме того, женщины выделяют ряд личностных характеристик партнеров, таких, как подчиняемость, зависимость и дружелюбие, высокие показатели по которым снижают качество сексуальных отношений.

Анализируя личностные особенности женщин как факторы, оказывающие влияние на сексуальное удовлетворение, мы обнаружили, что наличие психологических установок на удовлетворенность и реализованность в сексе связано с ощущением гармонии в сексуальных отношениях. В то же время наличие у женщин невротичности, застенчивости и отвращения к сексу снижает чувство гармоничности сексуальной сферы. При гармоничных сексуальных отношениях женщины отмечают снижение проблем с половым возбуждением. Интересен тот факт, что у женщин, удовлетворенных своей сексуальной жизнью, наблюдается высокий уровень феминности. Можно предположить, что распределение гендерных ролей в паре в соответствии с физиологическим полом партнеров приводит к большей гармонии в сексуальной жизни. Важными личностными характеристиками, отрицательно влияющими на сексуальные отношения, являются такие черты, как собственная зависимость, подчиняемость, эгоистичность и подозрительность.

Хочется обратить внимание на взаимосвязь ощущения удовлетворенности от полового акта с соответствием ожиданий женщин от своих партнеров. Важным для ощущения гармонии в сексе женщины считают соответствие поведения партнеров их ожиданиям при подготовке к половому акту и во время него, что указывает на значимость конгруэнтности между ожиданиями и реальной жизнью как психологического фактора ощущения удовлетворенности в сексуальной сфере женщины.

Остановимся подробнее на различных сторонах ощущения сексуальной гармонии женщин. Наибольшую удовлетворенность своими партнерами женщины чувствуют при наличии доверия партнеров к ним, ощущении понимания своего партнера, легкости построения общения в паре. Женщины полагают, что их зависимость от своих мужчин снижает ощущение удовлетворенности ими как сексуальными партнерами. Эгоизм, подозрительность и подчиняемость мужчин оказывает такое же влияние на женщин. Также мы обнаружили, что очень большое значение для позитивной оценки женщинами своих партнеров имеет их интеллект и образ мужественности, а также

соответствие ожиданиям женщин поведения партнеров при подготовке и во время полового акта.

Было показано, что удовлетворенность женщин перед началом полового акта возрастает при низком показателе установок на отвращение к сексу и уменьшении сложностей с сексуальным возбуждением. Позитивное влияние на состояние женщин перед сексом оказывает наличие установки на удовлетворенность. Женщины отмечают, что повышение их удовлетворенности перед половым актом приводит к повышению удовольствия от самого полового акта.

В результате анализа данных по ощущению сексуальной удовлетворенности женщин во время полового акта мы выявили, что оно возрастает при соответствии представлений о жизни между партнерами, а также при соответствии поведения партнеров ожиданиям женщин при подготовке к сексу и во время него. Кроме того, увеличение удовлетворенности женщин от процесса полового акта возрастает при наличии у них установок на реализованность и удовлетворенность и отсутствии сложностей с сексуальным возбуждением. Женщины полагают, что наличие у них таких черт, как авторитарность и подозрительность, негативно сказывается на качестве их удовольствия от секса.

В качестве факторов, оказывающих влияние на ощущение удовлетворения после сексуального контакта, женщины выделяют легкость общения в паре, совпадение желаний с партнером, соответствие поведения партнера ожиданиям женщины при подготовке к половому акту, ощущение удовлетворенности во время секса. Нами были обнаружены взаимосвязи между высоким уровнем феминности и чувством сексуального удовлетворения после полового акта, а также стремлением женщин проявлять дружелюбие в отношении окружающих. Было отмечено, что удовлетворенность после секса снижается при наличие высокого уровня подозрительности у женщин.

В завершение следует сказать о том, что по результатам проведенного нами исследования было выявлено, что вероятность возникновения расстройств в сексуальной сфере пары снижается при высоком уровне понимания женщинами своих партнеров, сходстве во взглядах и желаниях, а также легкости построения общения между партнерами. Высокая значимость культуры в жизни женщины также снижает вероятность возникновения сексуальных супружеских дисгармоний. Кроме того, соответствие поведения партнера при подготовке к половому акту и во время него ожиданиям женщины значимо связано с отсутствием сексуальных расстройств. Говоря об удовлетворенности, стоит заметить, что наличие у женщины установки на получение удовлетворения от сексуального контакта, а также ощущение удовлетворенности женщины до, во время и после полового

акта позитивно сказываются на отсутствии сексуальных нарушений в паре.

Таким образом, в ходе нашего исследования было показано, что значение секса в жизни женщины несет индивидуальный смысл и никак не связано со сферой межличностных отношений.

Кроме того, нами были подробно описаны психологические факторы, оказывающие влияние на чувство сексуальной удовлетворенности женщины. Мы выявили наличие взаимосвязи между ощущением гармоничности сексуальной жизни и качеством межличностных отношений в паре в различных их сферах. Установили, что индивидуальные особенности женщин и их партнеров могут оказывать влияние на общее ощущение сексуальной удовлетворенности женщин. Показали, что наличие у женщин различных психологических установок могут как способствовать достижению их сексуального удовлетворения, так и препятствовать ему. А также обнаружили значимость конгруэнтности между ожиданиями женщин от сексуальных партнеров и их реальным поведением как фактора, оказывающего влияние на гармоничность сексуальной сферы женщин.

В завершение нами были проанализированы различные стороны чувства сексуального удовлетворения женщин и описаны психологические факторы, способствующие снижению вероятности возникновения сексуальных расстройств в супружеских парах.

Основываясь на этих данных, можно увидеть, что женская сексуальность имеет ряд значимых особенностей, как индивидуальных, так и проявляющихся в межличностном контексте, оказывающих влияние на гармоничность сексуальных отношений между партнерами. Учет данных особенностей не только позволит расширить теоретические представления о женской сексуальности, но и даст возможность специалистам, работающим в сфере оказания помощи супружеским парам с нарушениями в сексуальной сфере, разработать более эффективные стратегии психологической коррекции в рамках заявленной проблематики.

## Список литературы

1. Айзенк Г.Ю., Вильсон Г. Как измерить личность / пер. с англ. А.Белопольский. М.: ООО «Когито-Центр», 2000. 283 с.
2. Кришталь В.В., Григорян С.Р. Сексология: учеб. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2002. 879 с.
3. Общая сексопатология: руководство для врачей / Г.С.Васильченко, И.Л.Ботнева, Ю.Ю.Винник и др. / под ред. Г.С.Васильченко. 2-е изд., перераб. и доп. М.:ОАО «Издательство «Медицина»», 2005. 512 с.
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Изд. Дом «Бахрах-М». 2009. 672 с.

5. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи. Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2009. 695 с.

## WOMEN'S SEXUALITY IN THE CONTEXT OF INTERPERSONAL RELATIONSHIPS

**A.V. Chalova**

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University

We considered the psychological characteristics of women's sexuality in adulthood. We analyzed the reasons for the formation of a significant attitude to sex in women's life in the socio-cultural context. We discussed results of research occurrence of women's sexual satisfaction within interpersonal relationships, the individual characteristics of women and their partners, as well as their existing attitudes on sexual relations. Special attention is given to the phenomenon of congruence of women's expectations from their partners of their actual behavior as factors of sexual satisfaction. We described the psychological factors that reduce chances of formation psychosexual disorders in couples.

*Keywords: women's sexuality, interpersonal relationships, sexual satisfaction, psychosexual disorders.*

*Об авторе:*

ЧАЛОВА Алена Владимировна – ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии ГБОУ ВПО «Первый московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова» (119991, г. Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2), e-mail: chyma90@mail.ru

**About the autors**

ALOV Aleksandr Anatolievich – Ph. D. (Philosophy), reader in Philosophy and Sociology Chair at National Research University of Electronic Technology (MIET), Moscow (Bld. 5, Pas. 4806, Zelenograd, Moscow, Russia, 124498), e-mail: mieephil@rambler.ru

BELYAVSKAYA Anna Sergeevna – post-graduate student of human psychology department, psycho-pedagogical faculty of Herzen Russian State Pedagogical University (191186, St. Petersburg, 48 Moyka Emb.), e-mail: Beleavskaia@yandex.ru

Borisov Aleksander Yakovlevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Physical Education Department, Faculty of Physical Education and Sport, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: borisov-samara@mail.ru

CHALOVA Alena V. - Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology Medical Medical University " I.M. Sechenov First Moscow State Medical University" (119991, Moscow, ul. Trubetskaya, d. 8, p. 2), e-mail: chyma90@mail.ru

DANILOVA Lyudmila Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

FEDOROV Viktor Vladimirovich - doctor of psychology, doctor of cultural studies, head of Department of architecture and urban planning GBOU VPO "Tver state technical University (Tver, emb. Af. Nikitin, 22) e-mail: vvf322@yandex.ru

FEDOROVA Evgeniya Aleksandrovna - applicant Department of Preschool Pedagogy and Psychology "Tver State University" (170100, Tver, Zelyabova st., 33), e-mail: shults.evgenia88@yandex.ru

FILINOVA Irina Mikhaylovna, PhD of Tver State University on the speciality “Work Psychology, engineering psychology and ergonomics”, deputy Director of NES SPE “Tver cooperative technical school" e-mail: fim-05@mail.ru

GANINA Natalia Viktorovna, the associate professor, Cand.Tech.Sci. the head of the chair of natural sciences, Moscow State University of thin chemical technologies of a name of M. V. Lomonosov, (119571, Moscow, Prospekt Vernadskogo, D. 86), ntvedu@mail, ru.

GENENKO Oksana Nikolaevna- Ph.D., assistant professor of social and cultural activities, GOU VPO "Belgorod State Institute of Arts and Culture" (308033 Belgorod street. Queen d. 7), e-mail: oks_genenko@mail.ru

GORBUNOVA Olga Vladimirovna – laboratory assistant of the chair «Age and pedagogical psychology», Samara State Academy of Social Sciences and Humanities (443099, Samara, M. Gorky str., 65/67), e-mail: olgag46@mail.ru

GORYACHEV Vadim Vladimirovich - Ph.D., assistant professor of psychology and scientific disciplines, Ryazan branch of the Moscow Psychological and Social University (Roshinsky 4 th passage, 9a, Moscow, 115191,), e-mail: d-vadi@yandex.ru

GRISHANKOVA Irina Valeryevna, graduate student of the 3rd year of training of chair of Russian with a technique of elementary education of Institute of pedagogical education FGBOU VO "The Tver state university" (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), elementary school teacher of SOSH Municipal Educational Institution No. 29 (170042, Tver, Nikitin Lane, 12), e-mail: nabiulinai@rambler.ru

IGUMNOVA Olga Viktorovna – Ph.D. in Pedagogy, associated professor of the Law Faculty of Kuzbass institute of the Federal Penal Service of Russia

KHARKOVSKAYA Elena Victorovna, Ph.D., assistant professor of social and cultural activities, GOU VPO "Belgorod State Institute of Arts and Culture" (308033 Belgorod street. Queen d. 7), e-mail: elena.xarkovskaya@mail.ru

KOMAROV Denis Sergeevich, Post-graduates student of Theory and Methodology of Higher Education, Tula State University, Tula, denkom87@mail.ru

KOROTAEVA Zinaida Vladimirovna - engineer-architect of the Department of architecture and urban planning GBOU VPO "Tver state technical University (Tver, emb. Af. Nikitin, 22) e-mail: z_korotaeva@mail.ru

KUZNETSOVA Galina Viktorovna – Department of Music Education, Institute of History and Cultura; Elets State University named after I.A.Bunin (399 770, Yelets, Kommunarov street, 28-1), e-mail: galina.kuznecova.55@bk.ru

LEVIKOW Alexander Valerevich. - postgraduate student of the Department of psychology and philosophy GBOU VPO "Tver state technical University (Tver, emb. Af. Nikitin, 22) e-mail: leviksa@mail.ru

MASLENNIKOVA D.Yu. - Senior Lecturer, Higher Mathematics and Physics Department, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Kerch State Maritime Technological University» (R. Crimea, s.Kerch, st.Ordzhonikidze, b.82), e-mail: kerch.diana@gmail.com

MESCHERSKAYA Natalya Petrovna, postgraduate of SEI HPE "Tver state university" (170100, Tver, Zhelyabova, 33), specialty "Labour psuchology, engineering psychology and ergonomics".

MIROSHNICHENKO Elena Vasilevna, Ph.D., assistant professor of social and cultural activities, GOU VPO "Belgorod State Institute of Arts and Culture" (308033 Belgorod street. Queen d. 7), e-mail: mev-el@ya.ru

PLOTNIKOVA Elena Sergeevna – assistant department of psychology Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education «Sholom-Aleichem Priamursky State University» (679015, Birobidzhan, Shirokaya st. 70a), e-mail: plotnikova88@inbox.ru.

RANNIKH Victor Nikolaevich PhD, professor of Theory and Methodology of Higher Education, Tula State University, Tula,

ROMANOV Aleksey Arkadyevich, dr., hab., professor, holder of chair of the theory of language and cross-cultural communication of Tver State Agricultural Academy, e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

RYZHOV Anatoly - Sc.D., Professor of Biology, Honored Worker of Higher School of Russia, Tver State University (170100, Tver, ul., 33).

SHADRINA Irina Mihailovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, First Vice-Rector, Murmansk State Humanities University (183720, Murmansk, Kapitana Egorova Sr., 15), e-mail: irina.shadrina.1960@mail.ru

SUKHOVA Natalya - Candidate of pedagogical sciences, associate professor of teaching – methods subdepartment, Russian state pedagogical Herzen- university, Russia, St.-Petersburg(191186, St.-Petersburg, Moyka 48), e-mail: natasuchova@yandex.ru

*Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.*

## УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, должна сопровождаться:
   - индексы УДК, ББК;
   - название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках);
   - сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках);
   - контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется на русском и английском языках.
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовки статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизна, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть представлен как на дискете, так вложением в электронное письмо.

8. Электронный вариант выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.

9. *Параметры*: формат страницы А4; поля: везде 25 мм; межстрочный интервал – полуторный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 0,75 см.

10. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 14 пт; аннотации – 12 пт.

*11. Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».

12. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.

13. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).

14. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).

15. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.

16. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.

17. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

**Контактные данные редакционной коллегии**

170100, Тверь, Студенческий пер., д.12, корпус Б, к. 437
Тел. (4822) 35-76-12
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Борисова Светлана Викторовна;

**Вестник Тверского государственного университета.**

**Серия: Педагогика и психология** *№ 2, 2015*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 11.03.2015. Выход в свет 18.03.2015.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,01.
Тираж 500 экз. Заказ №18.
Тверской государственный университет.
Редакционно-издательское управление.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.
*Цена свободная*