

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. 3, 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 Secretary)

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Морозова С.В., Наследов А.Д. К вопросу о специфике статистического дискурса психологии в России	6
Гаврилова Е.А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия	19
Романов А.А. Тактическая реализация коммуникативных стратегий в мелодийной психотерапии	35
Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Стратегии предупреждения суицидального поведения человека	59
Осокина К.А. Специфика влияния эмоционально-отрицательных переживаний на когнитивный стиль личности (полезависимость – полнезависимость)	68
Копылова Н.В., Анцибор Ю.А. Особенности психологического сопровождения воспитанников Суворовских военных училищ в период адаптации к учебной деятельности	75

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Алексеев В.П., Буханец Д.И. Системная технология поиска новых инженерных решений в ходе учебного проектирования в вузе.....	86
Саламин Е.Е., Булавенко О.А., Михайлюк Л.П. Профессионально-важные качества студентов как составная часть компетенций в учебно-воспитательном процессе технического вуза	96
Окунева В.С. Формирование личностных качеств студентов на этапах командообразования.....	103
Деменина Л.В., Лешер О.В. Обучение студентов университета на основе инклюзивного и средового подходов.....	109
Котляр В.Н. Специфика профессионального самовоспитания обучающихся в вузах, готовящих специалистов для правоохранительной системы	122

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Букатов В.М. Драмo/герменевтика как инновационное звено в современном развитии отечественной дидактики.....	128
Данелян Е.Г. Обучение детей-инофонов восприятию художественного текста на примере русских народных сказок.....	140
Крестинкий И.С. О месте переводных упражнений в лингводидактических концепциях и их роли в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.....	149
Малышева Ю.А., Малышева В.Г. Отношение к природе и экологическая подготовка будущих учителей начальной школы	156
Масленникова Д.Ю. Методологические основы развивающего обучения физике в школе	163
Останина С.А. К вопросу о сущности и структуре понятия «творческий стиль художественно-эстетической деятельности»	170

ИСТОРИКО-СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Арасланова А.А. Подготовка высококвалифицированных на производстве в СССР (вторая половина XX в.).....	181
Захарищева М.А. Методическая подготовка учителя отечественной гимназии в XIX столетии.....	191
Фирсов М.В., Ларионов Р. Теологические христианские концепты в донучных подходах к теории помощи.....	202
Фирсов М.В., Мороз М.В. Историческая эволюция подходов к методам диагноза и оценки в теории и практике психосоциальной работы за рубежом	212

АКТУАЛЬНО

Федоров А.А., Николина В.В., Киселева Е.С. Опыт реализации социального партнерства образовательных организаций на региональном уровне	222
Парахонская Г.А., Силаева Г.М. К вопросу об особенностях формирования патриотизма у различных поколений.....	234
Святковская Е.А., Гонтарь О.Б., Тростенюк Н.Н., Калашникова И.В., Жиров В.К. Гарденотерапия как составная часть социальной адаптации и профориентации для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	244

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Власенко А.И. Гендерный подход к самосознанию личности в условиях депривации.....	263
Дьяконова О.О. Дидактический утилитаризм: эдьютейнмент как инновационное решение проблем образования взрослых	271
Кокорина А.Г. Интеллектуальные аспекты деятельности сотрудников органов внутренних дел.....	277
Своротова Ю.В. Педагогическое обеспечение формирования профессионально-личностной успешности в образовательном процессе колледжа.....	288
Солдатова О.М. Формирование музыкального интереса подростков с помощью современной музыки	296
Сухотин А.А. Имплитные теории интеллекта и концепции учения в психологии образования	303
Харланова Т.Н. Программа развития карьерных ориентаций студенческой молодежи	310
Чалова А.В. Особенности мужской сексуальности в контексте межличностных отношений	318

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Morozova S.V., Nasledov A.D. To the question about the specifics of the statistical discourse of psychology in Russian	6
Gavrilova E.A. Diagnostics instruments "Type and level of professional self-realization": development, description and psychometrics	19
Romanov A.A. Tactic realization of communicative strategies in melolive psychotherapy (The second article. Continuation).....	35
Sirotyuk A.L., Sirotyuk A.S. Strategy of the prevention of suicide behavior of the person.....	59
Osokina K.A. Specific effect emotionally negative experiences on cognitive style personality (field dependent – independent)	68
Kopylova N.V., Antsibor Y.A. Features of psychological support of students of suvorov military schools in the period of adaptation to educational activity	75

HIGHER EDUCATION

Alekseev V.P., Buhanets D.I. System technology for the search new engineering solutions in the design.....	86
Salamin E., Bulavenko O., Mikhailyuk L. Professional-important qualities of students as part of competences in the educational process of a technical university	96
Okuneva V. S. The formation of personal qualities of students in the stages of team building.....	103
Demienina L.V., Leshner O. V. Training university students on the basis of inclusive and environmental approaches	109
Kotlyar V.N. Specifics of professional self-enrolled in high schools that train specialists for the law enforcement system.....	122

THE THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Bukatov V.M. Drama/hermeneutics as an innovative element in the modern development of domestic didactics.....	128
Danelyan E.G. Teaching children inofonov perception of art on the example text russian folk tales	140
Krestinskiy I.S. The place of translation exercises in linguodydactic conceptions and their role in formation of foreign language communicative competence	149
Malysheva V.G., Malysheva J.A. Attitude to nature and environmental training of future primary school teachers	156
Maslennikova D.Yu. Methodological bases of developmental training of physics at school ...	163
Ostanina S.A. To the question about the nature and structure of the concept of "creative style of artistic and aesthetic activities"	170

HISTORICAL AND COMPARATIVE STUDIES

Araslanova A.A. Training of qualified personnel in enteprising in the USSR (the second half of the twentieth century).....	181
Zakharishcheva M.A. Methodical training of native gymnasium teachers in the sixth century	191
Firsov M., Larionov R. Christian theological concepts in pre-scientific approaches to the theory of helping.....	202
Firsov M.V., Moroz M.V. The historical evolution of approaches to the methods of diagnosis and evaluation of the theory and practice of psychosocial work abroad.....	212

ACTUAL

Fedorov A.A., Nikolina V.V., Kiseleva E.S. Experience of implementation of social partnership of educational organizations at the regional level.....	222
Parakhonskaya G. A., Silaeva G. M. To the features of patriotism formation amongst different generations	234
Svyatkovskaya E.A., Gontar O.B., Trostenyuk N.N., Kalashnikova I.V. , Zhirov V.K. The agricultural therapy is Part of the social adaptation and vocational guidance for pupils with intellectual disabilities	244

POSTGRADUATE PAGE

Vlasenko A.I. A gender approach to the self-consciousness of personality in conditions of deprivation	263
Diakonova O.O. The didactic utilitarianism: edutainment as an innovative solution to the problems of adult education.....	271
Kokorina A.G. Intellectual aspects of activity of staff of Department of Internal Affairs	277
Svorotova J.V. Pedagogical maintenance of formation of professional and personal success in the educational process of college	288
Soldatova O.M. Formation of the musical interest of teenagers with means of modern music	296
Sukhotin A.A. Implicit theories of intelligence and conceptions of learning in educational psychology.....	303
Harlanova T.N. Program of development of career orientations of student young people.....	310
Chalova A.V. Men's sexuality in the context of interpersonal relationships	318

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.075

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ СТАТИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПСИХОЛОГИИ В РОССИИ¹

С.В. Морозова, А.Д. Наследов

Санкт-Петербургский государственный университет

Рассматривается проблема восприятия российскими психологами правил описания результатов количественной обработки данных. Исследование проводилось на факультете психологии СПбГУ. Испытуемыми были магистры I года обучения. Исследование показало, что испытуемые ориентируются на современные требования редакций отечественных журналов. Эти требования соответствуют мировым требованиям 15–20-летней давности. Наблюдается феномен дискурсивной диахронии. Вариант описания результатов обработки данных, соответствующий 1970–1980-м гг., воспринимается как не соответствующий требованиям. Математические способности и знание статистики не являлись факторами успешного выполнения задания.

Ключевые слова: *статистический дискурс психологии, история психологии, математические методы в психологии, методология психологии.*

Проблема использования статистики российскими психологами должна рассматриваться не только на уровне методологии, исследовательской практики, но и дискурса. Только комплексное, всестороннее изучение этой проблемы позволит понять генезис современного состояния отечественной психологии и оптимальные пути ее интеграции в международное поле науки. Одной из основных задач такого исследования является ретроспективный анализ основных тенденций использования математических методов в отечественной и зарубежной психологии. При этом особый интерес для нас представляет специфика восприятия психологическим сообществом изменений статистического дискурса психологии. Точнее, насколько российские психологи чувствительны к различиям статистического дискурса в российских и англоязычных научных изданиях.

Под статистическим дискурсом психологии мы понимаем «совокупность канонических способов описания результатов применения статистики в психологии и процедур статистического анализа данных и математического моделирования (то есть статистической практики). Канонические способы описания являются

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 15-06-99491.

нормативными и определяются доминирующей частью профессионального психологического сообщества» [3, с. 21].

Специфика восприятия статистического дискурса тесно связана с уровнем владения математической статистикой, а также математическими способностями. Еще Д. Канеман писал, что «статистическое мышление» – это особый навык, который требует специфических знаний, умений и условий реализации. В проведенных нами ранее исследованиях было показано, что навыки владения статистическим дискурсом психологии у студентов-психологов тесно связаны с уровнем владения системой статистических понятий [там же]. Владение статистическим дискурсом психологии подразумевает ряд преобразований системы статистических понятий, которую студенты усваивают в рамках курса математических методов в психологии. При этом испытуемые, лучше владеющие математическими методами, имеют четкое представление об иерархии дискурсообразующих понятий. Они более адекватно оценивают функции этих понятий в статистическом дискурсе. Интересно, что если испытуемые при выполнении задания на свободное воспроизведение статистических понятий склонны воспроизводить понятия, содержание которых выражается только на языке математики (двумерные и многомерные математические модели), то вероятность воспроизведения понятий, относящихся к другому лингвистическому типу (абстрактные статистические понятия и описательные статистики), незначительна [2].

Описанные выше результаты исследований позволяют, во-первых, предположить наличие взаимосвязи между общим уровнем владения математическими методами и степенью сформированности дискурсивных навыков. Во-вторых, они говорят о том, что использование понятий разных лингвистических типов при описании результатов количественной обработки данных может затруднять процесс порождения дискурсивных текстов и их понимания. Если для интерпретации полученных данных достаточно реализации «статистического мышления», то в момент написания исследовательского отчета необходимо продукты этого мышления облечь в соответствующую форму, причем с минимальной потерей информации при переводе результатов с формального языка цифр и графиков в текст статьи, доклада или квалификационной работы. Аналогичная операция для понимания смысла полученных результатов требуется и при чтении исследовательских отчетов.

Анализ современных российских психологических научных изданий показывает, что в отечественной психологии менее подробно, чем в зарубежной, описываются результаты эмпирических исследований [4]. В истории математизации психологии можно выделить недискурсивный и дискурсивный этапы. В зарубежной

психологии, начиная с первого десятилетия XX в. происходило становление практики статистической обработки результатов психологических исследований. С началом второго этапа, т. е. с середины XX в., появилась унификация правил отчетов о применении статистического анализа. В отечественной психологии недискурсивный этап возник в 1920-е гг. и закончился в середине 1930-х гг., затем возобновился в 1970-е гг. Дискурсивный этап, по сути, еще не наступил, но условно его началом можно считать попытки ведущих отечественных психологических журналов регламентировать правила описания результатов статистической обработки данных, т. е. последние лет пять [2].

Регламентация статистического дискурса российскими редакциями психологических журналов представляет собою заимствование правил для авторов изданий Американской психологической ассоциации. При этом отечественные журналы ориентируются на рекомендации пятнадцатидвадцатилетней давности. Действующие на данный момент правила представления результатов количественной обработки психологических данных описаны в [8]. Они подробно изложены в 6-м издании *Publication manual of the American psychological association* (2010) [9]. Уже в предыдущем 5-м издании Мануала АПА (2001) рекомендуется указание доверительных интервалов и размера эффекта [10], что полностью отсутствует в правилах отечественных редакций.

Для примера обратимся к рекомендациям описания результатов ANOVA, которые представляют наибольший интерес для нашего дальнейшего исследования. В 5-м издании Мануала АПА приветствуется использование таблиц вывода ANOVA, эквивалентных основной таблице вывода дисперсионного анализа в программе SPSS [там же, р. 162]. Также в этом издании приводятся два варианта графиков, подходящих для представления результатов дисперсионного анализа [там же, р. 182, 183] – столбчатая диаграмма и линейная диаграмма. По-видимому, этот разброс связан с тем, что в начале 2000-го еще не стало общей практикой показывать на графике 95 %-й доверительный интервал. Образцы текстового описания ANOVA содержат минимальный набор данных [там же, р. 25]. Напротив, в последнем, т.е. действующем на данный момент, издании о таблицах ANOVA ничего не говорится, приводится только образец соответствующего графика с 95 %-м доверительным интервалом [9, р. 156] и текстового описания результатов [там же, р. 46, 47, 127]. В рекомендациях для авторов отечественных журналов ничего об этом не говорится, а общие требования аналогичны тому, что писалось в Мануалах АПА более ранних изданий. Типичным примером могут

служить «Правила подготовки рукописей для публикации в "Психологическом журнале"» [5].

Чтобы проверить, насколько российские психологи критично относятся к статистическому дискурсу, мы провели исследование, в котором эмпирически проверили наличие взаимосвязи между тем, насколько точно испытуемые оценивают дискурсивность научных текстов, и когнитивными характеристиками испытуемых. Гипотеза состояла в том, что чем выше уровень математических способностей испытуемых и глубже их знания математических методов в психологии, тем точнее их оценка дискурсивности описания результатов количественной обработки данных.

Исследование проводилось на факультете психологии Санкт-Петербургского государственного университета. Испытуемыми стали 30 студентов I курса магистратуры, 6 мужчин и 24 женщины, средний возраст – 22.7 года ($\sigma = 2.5$), изучавшие учебную дисциплину «Методы измерения в психологии». Все магистранты имели базовое психологическое образование и уже изучали методы математической обработки данных в психологии, а также имели опыт написания квалификационных работ (25 из них окончили бакалавриат факультета психологии СПбГУ).

Для диагностики точности оценки дискурсивности научных текстов мы разработали экспериментальное задание. Испытуемым предлагалось четыре варианта описания результатов математической обработки данных психологического исследования. Для каждого из вариантов описания нужно было определить, насколько он полон (т.е. включает в себя всю необходимую информацию о результатах обработки данных) и насколько он соответствует правилам написания научных статей (т.е. степень дискурсивности описания). При оценке испытуемые использовали 7-балльную шкалу, от -3 до +3.

Полнота каждого из вариантов была неизменной. Она варьировалась путем включения в него недостающей в тексте информации в виде графиков или таблиц вывода программы статистической обработки данных (SPSS). Предполагалось, что оценка этого параметра для всех вариантов представления результатов обработки данных будет одинаковой.

Дискурсивность описания варьировалась через степень соответствия каждого из четырех вариантов правилам написания научных статей:

- вариант 1 соответствует нормам описания результатов исследований в 1970-1980-х гг.;
- вариант 2 полностью включает в себя всю необходимую информацию согласно требованиям 6-го издания Мануала АПА [9];

- вариант 3 не соответствует правилам написания научных статей, вся информация об обработке данных представлена в виде таблиц вывода SPSS;

- вариант 4 соответствует типичным описаниям результатов исследования, характерным для современных русскоязычных научных журналов (таких, как «Вопросы психологии» и «Психологический журнал»).

Общий уровень владения математическими методами в психологии оценивался с помощью экзаменационного теста, разработанного А.Д. Наследовым. Тест состоял из двух частей, каждая по 10 вопросов. Первая часть теста касалась основ математической статистики, вторая – методам статистического вывода. За каждый правильный ответ начислялся 1 балл, затем баллы суммировались по каждой части теста отдельно и высчитывался общий балл за экзаменационный тест.

Математические способности студентов диагностировались с помощью математической шкалы «Теста структуры интеллекта» Д. Липмана, А. Боудусел, Б. Брока и Р. Амтхауэра (IST 2000 R), адаптированного С. Мирошниковым, М. Филипповой и Р. Черновым. Шкала состоит из трех субтестов: «Арифметические вычисления», «Числовые закономерности» и «Числовые отношения». Подсчет общего балла по шкале производился путем суммирования результатов трех субтестов [7].

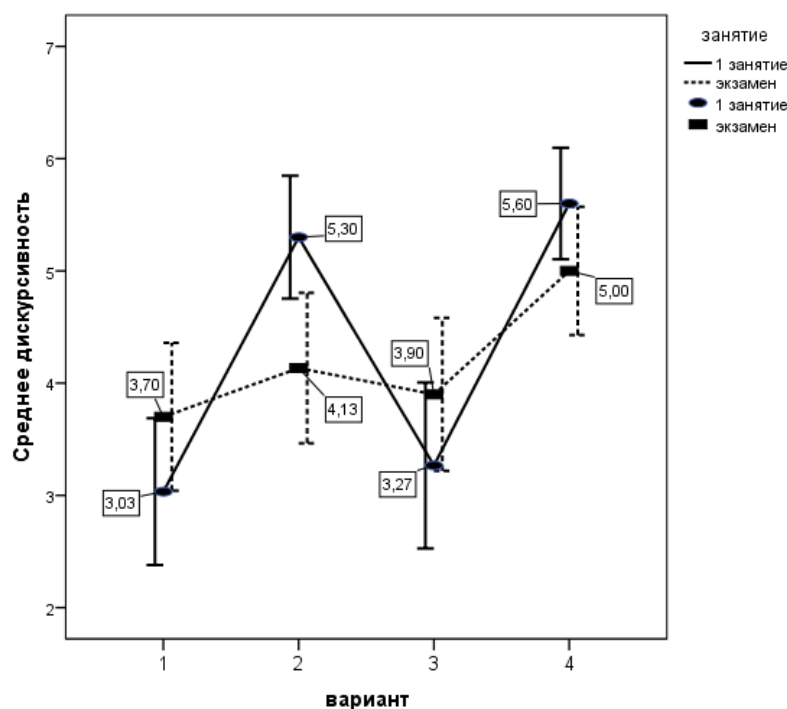
Количественный анализ данных проводился с помощью: двухфакторного дисперсионного анализа, многомерного шкалирования, коэффициента корреляции r-Пирсона. Пропущенные значения были восстановлены с использованием регрессионных оценок. Доля пропущенных значений по переменным составила не более 10 %.

Исследование проводилось в два этапа. На первом занятии курса «Методы измерения в психологии» испытуемым предлагалось выполнить экспериментальное задание и экзаменационный тест. Затем испытуемые повторно выполняли экспериментальное задание и субтесты математической шкалы «Теста структуры интеллекта» (IST 2000 R) после сдачи экзамена по курсу.

Для выявления различий в оценке испытуемыми степени дискурсивности вариантов описания результатов математической обработки данных психологического исследования мы использовали модель двухфакторного ANOVA 4x2 («Вариант» x «Занятие»). Фактор «Вариант» имел четыре уровня и соответствовал четырем вариантам описания. Фактор «Занятие» имел два уровня и кодировал этап исследования (1 занятие/экзамен). Зависимой переменной «дискурсивность» стали ответы испытуемых на вопрос о степени

соответствия предложенных вариантов описания правилам написания научных статей.

Результаты дисперсионного анализа показали, что имеется статически значимый главный эффект фактора «Вариант» $F(3, 232)=17.76$, $p<0.001$, $\eta^2=0.19$. Кроме того, статистически значимым оказался эффект взаимодействия факторов «Вариант» и «Занятие»: $F(3, 232)=12.56$, $p=0.005$, $\eta^2=0.05$ (подробнее см. рисунок).



Средние значения оценки дискурсивности вариантов описания результатов анализа данных в зависимости от этапа исследования (вертикальные линии – 95 %-е доверительные интервалы для средних)

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что на момент сдачи экзамена испытуемые в среднем ниже оценили степень дискурсивности вариантов 2 ($M_2=4.13$) и 4 ($M_4=5$) по сравнению с 1-м занятием ($M_2=5.3$ и $M_4=5.6$). Также они выше оценили степень дискурсивности вариантов 1 ($M_1=3.7$) и 3 ($M_3=3.9$), по сравнению с ответами на 1-м занятии ($M_1=3.03$ и $M_3=3.27$). При этом, как можно видеть, в целом наиболее соответствующим правилам написания научных статей, по мнению испытуемых, является вариант 4.

Для анализа тех критериев, которыми испытуемые пользовались при оценке степени дискурсивности вариантов описания, ответы испытуемых также были обработаны с помощью многомерного шкалирования, модели субъективных предпочтений. В результате была

получена двухшкальная модель, отражающая внутригрупповое семантическое пространство оценок вариантов описания ($\text{Stress}=0.2$, $\text{RSQ}=0.96$). Ниже представлены шкальные оценки для каждого из вариантов описания (см. табл. 1). Каждой из оценок присвоено имя «Вариант» с двузначной цифрой, первая из которых обозначает номер варианта описания, а вторая этап оценивания (1-е занятие или экзамен).

Таблица 1

Шкальные оценки для вариантов описания результатов обработки данных

Номер стимула	Название стимула	Координаты стимулов	
		Шкала 1	Шкала 2
1-й	вариант 11	1,7757	0,9143
2-й	вариант 12	1,6086	1,2398
3-й	вариант 21	-2,4893	0,2090
4-й	вариант 22	-2,1535	0,5988
5-й	вариант 31	0,9921	-1,7947
6-й	вариант 32	2,1011	-0,8263
7-й	вариант 41	-2,4242	-0,8325
8-й	вариант 42	-2,4828	-0,0389

Шкала 1 отражает степень дискурсивности вариантов описания результатов обработки данных. На отрицательном полюсе первой шкалы находятся 2-й и 4-й варианты описания, обладающие наибольшей дискурсивностью, на положительном полюсе шкалы расположены 1-й и 3-й варианты описания, которые менее дискурсивны.

Шкала 2 отражает степень соответствия вариантов описания представлению результатов обработки данных с помощью статистического пакета SPSS. На положительном полюсе второй шкалы находятся 2-й и 1-й варианты описания, в которых имеются либо не все данные в табличном виде, либо неудачный вариант графического представления результатов. Отрицательному полюсу соответствуют 3-й и 4-й варианты описания, в которых информация в табличном или графическом виде представлена наиболее полно и корректно.

В двухшкальном пространстве все варианты описания четко сгруппированы по два, вне зависимости от того, в момент 1-го занятия или экзамена они оценивались. Для испытуемых стимульный материал экспериментального задания обладает следующими характеристиками:

- вариант 1 не корректен с точки зрения представления результатов обработки данных с помощью статистического пакета SPSS и обладает низкой дискурсивностью;

- вариант 2 не корректен с точки зрения представления результатов обработки данных с помощью статистического пакета SPSS, однако обладает высокой дискурсивностью;

- вариант 3 корректен с точки зрения представления результатов обработки данных с помощью статистического пакета SPSS, но обладает низкой дискурсивностью;

- вариант 4 корректен с точки зрения представления результатов обработки данных с помощью статистического пакета SPSS и обладает высокой дискурсивностью.

Для дальнейшего анализа были использованы индивидуальные веса испытуемых по обоим шкалам.

Оценки испытуемыми степени полноты предложенных вариантов описания обрабатывались следующим образом. Так как предполагалось, что все четыре варианта должны иметь одинаковые оценки, то для каждого испытуемого было подсчитано среднеквадратическое отклонение по четырем оценкам (для 1-го и 2-го замеров отдельно).

Затем с помощью коэффициента корреляции Пирсона была проверена гипотеза о взаимосвязи индивидуальных весов испытуемых по шкалам и значений среднеквадратического отклонения оценки полноты описания. В итоге была обнаружена статистически значимая корреляция между шкалой дискурсивности и изменчивостью оценки полноты описания на первом этапе исследования ($r=0.442$, $p=0.014$) и корреляция на уровне статистической тенденции между этими показателями на втором этапе исследования ($r=0.333$, $p=0.072$). Чем выше испытуемые оценивали степень дискурсивности 2-й и 4-й вариантов описания, тем меньше разброс их оценок полноты всех четырех вариантов описания. Статистически значимых корреляций второй шкалы и изменчивости оценки полноты описания обнаружено не было.

Если обратиться к «сырым» данным, то между оценками степени полноты каждого из вариантов и степени его соответствия правилам написания научных статей обнаруживается статистически значимая взаимосвязь. Ниже представлена таблица результатов корреляционного анализа ответов испытуемых на первый и второй вопрос экспериментального задания (см. табл. 2). Каждой паре оценок вариантов описания присвоено имя «вариант» с двузначной цифрой, первая из которых обозначает номер варианта описания, а вторая этап оценивания (1-е занятие или экзамен).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи оценки полноты вариантов описания и степени их соответствия правилам написания научных статей

Вариант	N	r*	p
Вариант 11	30	,549	,002
Вариант 12	30	,529	,003
Вариант 21	30	,531	,003
Вариант 22	30	,333	,072
Вариант 31	30	,446	,014
Вариант 32	30	,523	,003
Вариант 41	30	,403	,027
Вариант 42	30	,657	,000

* Жирным выделены те значения, которые с учетом поправки Бонферрони статистически не значимы.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в целом чем выше испытуемые оценивали степень дискурсивности предложенного варианта, тем более полным они считали этот вариант описания, несмотря на то, что полнота всех вариантов описания была одинаковой.

Также была проверена гипотеза о связи успешности выполнения экспериментального задания с общим уровнем владения математическими методами и математическими способностями студентов. Вторая шкала статистически значимо коррелирует с успешностью выполнения экзаменационного теста на 1-м занятии ($r=0.44$, $p=0.015$) и на уровне статистической тенденции коррелирует с результатами выполнения экзаменационного теста в момент экзамена ($r=0.328$, $p=0.076$). То есть чем больше испытуемые ориентировались в своих оценках вариантов описания на специфику представления результатов обработки данных с помощью SPSS, тем выше их баллы за экзаменационный тест. Взаимосвязи общего уровня владения математическими методами с первой шкалой и изменчивостью оценки полноты вариантов описания не обнаружено.

Математические способности студентов статистически значимо коррелируют только с изменчивостью оценки полноты вариантов описания на втором этапе исследования ($r=0.431$, $p=0.018$). На момент сдачи экзамена студенты, лучше справившиеся с математическими субтестами, демонстрировали наибольший разброс в оценках того, всю ли необходимую информацию о результатах обработки данных включает в себя каждый из предложенных вариантов.

Полученные данные свидетельствуют о том, что после занятий по курсу «Методы измерения в психологии» испытуемые менее адекватно оценили степень дискурсивности вариантов описания

результатов количественной обработки данных. Характер распределения средних значений оценок при ретестировании похож на проявление регрессии к среднему. Однако также было обнаружено, что испытуемые по-разному оценивали полноту вариантов описания, хотя с формальной точки зрения она для всех вариантов была одинаковой. При этом чем выше испытуемые оценивали степень дискурсивности предложенного варианта, тем более полным они считали этот вариант описания. Эта особенность ответов испытуемых, по-видимому, может быть объяснена «сшибкой» двух критериев оценки стимульного материала (степень полноты описания и степень дискурсивности). В пользу данной гипотезы свидетельствуют результаты многомерного шкалирования. Двухшкальное семантическое пространство оценок дискурсивности вариантов описания включает в себя не только саму дискурсивность, но и оценку стимульного материала с точки зрения степени его соответствия представлению результатов обработки данных с помощью статистического пакета SPSS, который использовался преподавателями на практических занятиях по курсу. Любопытно, что чем больше испытуемые ориентировались в своих оценках дискурсивности на специфику представления результатов обработки данных с помощью SPSS, тем выше их баллы за экзаменационный тест. Кроме того, на момент сдачи экзамена студенты, лучше справившиеся с математическими субтестами «Теста структуры интеллекта», демонстрировали наибольший разброс в оценках полноты предложенных вариантов описания. То есть математические способности и высокий уровень владения математическими методами связаны с успешностью выполнения задания на оценку степени дискурсивности. Однако это не прямая связь, как ожидалось, а обратная. Такой результат также свидетельствует в пользу гипотезы о конфликте критериев оценки стимульного материала.

Источником конфликта критериев оценки стимульного материала, исходя из полученных данных, могут являться знания испытуемых в области математической статистики. Ориентация на материал, содержание которого изложено на языке статистики и преобразования эмпирической информации, оказалась противоречащей заданию, где требовалось оценить описание результатов математической обработки с дискурсивной точки зрения. Специфика преподавания математических методов на факультете психологии СПбГУ ориентирует студентов на особенности анализа данных и их преобразований, но не описания результатов в исследовательских отчетах. Представления о статистическом дискурсе психологии в итоге формируются у них спонтанно, во время чтения научной литературы и написания квалификационных работ, а не целенаправленно.

Согласно Л. Фестингеру, при конфликте когний испытуемые должны стремиться уменьшить возникший когнитивный диссонанс. Одним из способов уменьшения возникшего напряжения является изменение содержания одной из диссонантных когний. Именно этим может быть объяснен широкий разброс оценок полноты вариантов описания и при этом их корреляция с оценками дискурсивности.

Важно отметить, что для преодоления диссонанса у испытуемых может наблюдаться его временное увеличение путем добавления новой диссонирующей информации. По-видимому, добавление нового критерия оценки дискурсивности – представлений о стандартах вывода результатов обработки данных в SPSS – это как раз тот самый случай. Снижение диссонанса через его временное увеличение в конечном итоге должно привести к изменению наименее устойчивой из диссонирующих когний. В нашем случае наименее устойчивой когницией оказалось представление испытуемых о дискурсивности стимульного материала [6].

Д. Канеман, размышляя о сути когнитивной эвристики, говорил о том, что при столкновении с трудным вопросом для испытуемых характерно отвечать на более легкий, не замечая подмены. Таким более легким вопросом для студентов оказался вопрос о том, насколько предложенные варианты описания соответствуют представлениям о стандартах вывода результатов обработки данных в SPSS, вместо вопроса об их дискурсивности. Важно, что на некое общее представление о «типичном объекте» опираются интуитивные решения испытуемых. Интуитивная оценка объектов через их сопоставление с «типичным объектом» может оказаться верной в случае, когда контекст остается относительно неизменным [1]. В предложенном нами экспериментальном задании контекст не соответствовал привычному для студентов, так как подразумевал необходимость ориентироваться в первую очередь на опыт чтения научной литературы и в меньшей степени – на знания математических методов и практические занятия по учебному курсу. В результате подмены «типичного объекта» и нечувствительности к контексту студенты, хорошо владеющие математическими методами и обладающие математическими способностями, продемонстрировали неожиданные результаты при выполнении экспериментального задания.

В заключение можно сделать вывод, что адекватность оценки степени дискурсивности зависит не только от индивидуальных особенностей, но и от внешних условий предъявления информации. Установки испытуемых оказывают непосредственное влияние на способность различения дискурсивных и недискурсивных текстов. Несмотря на это, испытуемые все равно в среднем ниже оценивают дискурсивность текста, который написан, исходя из норм описания

результатов исследований в 1970-1980-х гг., чем современные варианты. Однако они явно ориентируются в своих оценках на отечественную литературу, ставя вариант, соответствующий международному стандарту описания результатов, изложенному в Мануале АПА, ниже по степени дискурсивности, чем вариант, типичный для отечественных журналов. Современные требования редакций отечественных научных журналов по психологии отражают состояние статистического дискурса мировой психологии примерно пятнадцати-двадцатилетней давности. Учитывая это, можно сказать, что мы наблюдаем феномен дискурсивной диахронии, которая явно не способствует интеграции отечественной психологии в мировое научное поле психологии.

Список литературы

1. Канеман Д. Думай медленно... Решай быстро. М.: АСТ, 2014. 653 с.
2. Морозова С.В. Влияние профессиональной мотивации на формирование системы статистических понятий у студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2013. 193 с.
3. Морозова С.В. Система понятий статистического дискурса психологии: психосемантическое исследование // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2014. № 1. С. 20–32.
4. Морозова С.В., Наследов А.Д. Проблема применения математических методов в психологических исследованиях: институализация статистического дискурса // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2010. № 4. С. 179–184.
5. Правила подготовки рукописей для публикации в «Психологическом журнале» // Психол. журн. 2009. Т. 30, № 1. С. 139–144.
6. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Речь, 2000. 320 с.
7. Amthauer R. и др. Intelligenz-Struktur-Test 2000: I-S-T 2000. Gottingen: Hogrefe, 1999. 124 p.
8. Cumming G. и др. The statistical recommendations of the American Psychological Association Publication Manual: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis // Aust. J. Psychol. 2012. Т. 64, № 3. С. 138–146.
9. Publication manual of the American psychological association. Washington, DC: American Psychological Association, 2010. 272 p.
10. Publication manual of the American Psychological Association. Washington, DC: American Psychological Association, 2001. 439 p.

TO THE QUESTION ABOUT THE SPECIFICS OF THE STATISTICAL DISCOURSE OF PSYCHOLOGY IN RUSSIAN

S.V. Morozova, A.D. Nasledov

Saint Petersburg State University

The topic of this investigation is the problem of perception by Russian psychologists the rules to describe results of quantitative data analysis. Investigation was conducted in the department of psychology, SPbU. The sample is first year MD-students. Investigation showed, subjects rest on actual rules of Russian psychological journals. This rules agrees with international requirements 15-20 years ago. It's the phenomena of discursive diachrony. A version of description results of quantitative data analysis 1970-1980s were perceived as not conforming to the rules. Mathematical ability and statistical skills didn't been the factor of successful answer to a task.

Keywords: *statistical discourse in psychology, history of psychology, quantitative methods in psychology, methodology of psychology.*

Об авторах:

МОРОЗОВА Светлана Васильевна – кандидат экономических наук, психолог факультета психологии, ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет» (наб. Макарова, 6, Санкт-Петербург, 199034), e-mail: svmpsy@gmail.com

НАСЛЕДОВ Андрей Дмитриевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет» (наб. Макарова, 6, Санкт-Петербург, 199034), e-mail: andrey.nasledov@gmail.com

УДК 159.928.23 : 159.9.072

**ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКАЯ МЕТОДИКА
«ТИП И УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
САМОРЕАЛИЗАЦИИ»: РАЗРАБОТКА, ОПИСАНИЕ
И ПСИХОМЕТРИЯ**

Е.А. Гаврилова

Тверской государственный университет

Статья описывает авторскую психодиагностическую методику «Тип и уровень профессиональной самореализации», ее концептуальную основу, содержание, психометрическое обоснование.

Ключевые слова: профессиональная самореализация, компоненты и уровни профессиональной самореализации, надежность, валидность.

Самореализация относится к группе наиболее сложных для изучения психологических явлений, а также имеет огромное значение для субъективного благополучия человека [2]. В процессе и в результате самореализации личность активно и самостоятельно творит собственную жизнь согласно собственным целям и ценностям, выражает себя, принимает решения, делает выбор. Основными сферами самореализации, по мнению Л.А. Коростылевой, являются профессиональная и брачно-семейная сферы [2].

Актуальность изучения вопросов профессиональной самореализации обусловлена, во-первых, необходимостью поддержания психологического здоровья субъекта, поскольку достижение успеха в профессиональной деятельности, воплощение себя в процессе и продукте своего труда способствует повышению самооценки и возникновению позитивного мироощущения; во-вторых, повышением требований профессии к субъекту, его вовлеченности в работу, инициативности, самосовершенствованию.

Понятие «профессиональная самореализация» является более сложным по смысловой наполненности, чем такие понятия психологии труда, близкие с ним по смыслу, как «профессионализм», «карьера», «профессиональное самоопределение», «индивидуальный стиль деятельности». Профессиональная самореализация личности означает ее высокий профессионализм, успешность профессионального самоопределения, карьерный рост. В современной психологии труда профессиональная самореализация подразумевает динамику уровня личностной зрелости и профессионального мастерства, потребность в осознании и выражении своих уникальных свойств, критерий профессионализма, отражение системы жизненных смыслов, целей, программ. Все обнаруженные смысловые компоненты позволят в

дальнейшем спроектировать структурную модель профессиональной самореализации, а также приблизиться к ее пониманию.

Проанализировав исследования ряда авторов [2; 3; 4; 5], можно определить профессиональную самореализацию как интегральную динамическую характеристику субъекта труда, отражающую процесс и результат осуществления им своих сущностных свойств, трансляции своего содержания другим людям и культуре через созидательные и коммуникативные процессы.

Обзор научной литературы позволил установить отсутствие доступных инструментов диагностики непосредственно особенностей профессиональной самореализации субъекта труда. Для исследования самореализации чаще всего используются методики диагностики родственных ей психических феноменов: самоактуализационный тест (САТ), ТЕСТ смысловых ориентаций (СЖО), опросники самооценки, самоотношения и др.

Указанная недостаточность средств изучения особенностей профессиональной самореализации определяет необходимость создания отдельной психодиагностической методики.

Концептуальная основа психодиагностической методики

«Тип и уровень профессиональной самореализации»

Анализ подходов к определению профессиональной самореализации показал отсутствие целостной концепции данного феномена в психологии труда, несмотря на то, что понятия «профессиональная самореализация» или «самореализация в труде» часто используются авторами научных трудов.

Полисистемная модель самореализации личности С.И. Кудинова [5], структурно-функциональная модель самореализации Л.А. Коростылевой [2] и работы А.И. Крупнова [3; 4] могут служить основой для выделения и обоснования единиц анализа профессиональной самореализации. Эти единицы составляют целостное содержание профессиональной самореализации в ее субъективных и объективных основаниях и проявлениях. Различные личностные образования и объективно наблюдаемые феномены, взятые в системном рассмотрении, могут раскрываться в целевом, ресурсном и феноменологическом компонентах профессиональной самореализации субъекта (рис. 1).

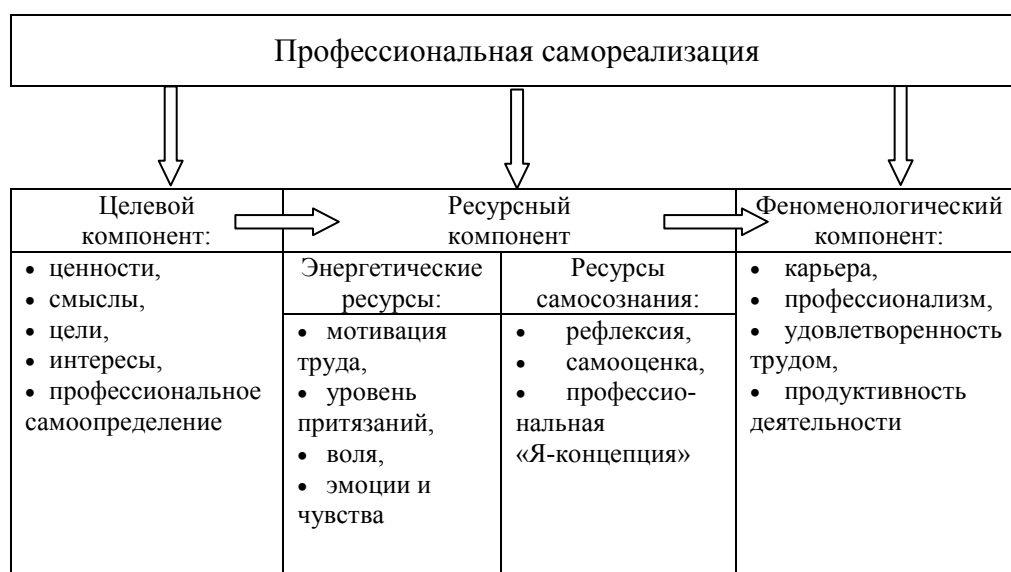


Рис. 1. Структурная модель профессиональной самореализации

Представленная структурная модель профессиональной самореализации может служить опорой для дальнейшего изучения и обоснования данного феномена путем преодоления разрыва между содержательными, динамическими и результативными характеристиками, которые по своей сути являются комплексными. Также она создает предпосылки для разработки технологий оптимизации и коррекции профессиональной самореализации.

Полученный нами перечень психических явлений является набором диагностически значимых критериев успешности профессиональной самореализации. Следовательно, критерием успешности профессиональной самореализации руководителя будет совокупная выраженность этих трех компонентов. Каждое сочетание выделено и описано нами в качестве самостоятельного типа профессиональной самореализации.

Стимульный материал, регистрационный бланк, обработка и интерпретация результатов методики «Тип и уровень профессиональной самореализации» (после исключения высказываний, занижающих показатель согласованности)

Назначение методики

Данная методика предназначена для определения типа профессиональной самореализации субъекта профессиональной деятельности вне зависимости от возраста, трудового стажа,

образования, предметной области деятельности, карьерного уровня специалиста.

Общая цель исследования – прогнозирование успешности профессиональной самореализации субъекта и выбор адекватных средств ее коррекции. Задачи методики – диагностика глубинного соответствия профессии и индивидуальных ценностей, смыслов, способностей, степени осознанности профессионального выбора, удовлетворенности трудом.

Стимульный материал

Инструкция. Данная методика включает 51 утверждение, касающееся Вашей профессиональной деятельности, а также других жизненных ситуаций и состояний. Укажите, пожалуйста, в какой мере Вы согласны с каждым из приведенных ниже утверждений. Для этого в регистрационном бланке выберите и отметьте знаком «V» соответствующий вариант справа от номера утверждения (Да, Отчасти верно, Нет). В самом списке утверждений ничего не пишите. Старайтесь отмечать первое, что придет Вам в голову. Правильных или неправильных ответов здесь быть не может.

1. В своей жизни я, как правило, достигаю тех целей, которые ставлю перед собой.
2. Хорошо знающие меня люди говорят, что я легко сержусь (выхожу из себя).
3. Моя работа – это то, чем я всегда хотел(-а) заниматься.
4. Если бы у меня всегда была необходимая сумма денег, я бы предпочел(-а) не работать.
5. Обычно я хорошо сплю.
6. Пока я не обладаю глубокими профессиональными знаниями в области порученного дела.
7. Для меня любимое дело ценнее, чем деньги.
8. Я не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
9. Коллеги считают меня профессионалом в своем деле.
10. Я ошибся(-лась) в выборе профессии и профиля деятельности (не на своем месте).
11. Я остро переживаю моменты, когда не совершаю ничего значительного.
12. Моя работа тяготит меня.
13. Человек всегда должен заниматься только тем, что ему интересно.
14. Совершив какой-то промах, я быстро отвлекаюсь от мыслей о нем.
15. Я занимаю довольно высокую должность в своей организации.

16. Я бы сменил(-а) работу, если бы представился более выгодный вариант.

17. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

18. Я не удовлетворен(-а) своим материальным положением.

19. Я могу увлечься работой настолько, что забываю о времени и о себе.

20. Конфликты и разногласия с сотрудниками отнимают у меня много сил и эмоций.

21. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.

22. Отсутствие денег для меня – сильное потрясение.

23. Я точно знаю, какие качества мне нужны, чтобы стать лучшим в своем деле.

24. За последние годы я не добился(-лась) особых успехов в своей профессии.

25. Мне доставляет удовольствие не только результат, но и процесс моей работы.

26. В моей жизни неудач гораздо больше, чем успехов.

27. Я работаю лучше других людей, занимающих аналогичную должность.

28. Высокий заработок важнее, чем удовлетворение, получаемое от работы.

29. Из меня мог бы выйти неплохой актер.

30. Мне часто не хватает времени, чтобы качественно выполнить свою работу.

31. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал(-а) его для самообразования.

32. Моя внешность меня не устраивает.

33. Результаты моей работы отличаются исключительно высоким качеством.

34. Мне не известна цель моей жизни.

35. Люди, с которыми я работаю, уважают меня.

36. Занимаемое мною служебное положение не соответствует моим способностям.

37. Часто я ставлю общественные интересы выше личных.

38. Я часто смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

39. Меня интересуют все новшества в моей профессиональной сфере.

40. Придет время, когда я заживу по-настоящему, не так, как сейчас.

41. Моя жизнь лучше, чем у большинства других.

42. Я не доволен(-а) своим положением на работе и в обществе.

43. Я имею четкое представление о целях моей работы.

44. Я не слишком расстраиваюсь, если не удастся достичь совершенства в том, что я делаю.

45. Я вижу, что моя работа приносит пользу людям.

46. Плохо оплачиваемая работа не приносит удовлетворения.

47. Я чувствую, что могу преодолеть все трудности на пути к поставленной цели.

48. Я не всегда выполняю свои обязанности настолько хорошо, насколько это возможно.

49. Я довольно часто читаю газеты, периодические издания, литературные произведения.

50. Мне не известны все мои способности и таланты.

51. Я доволен(-а) своей судьбой.

Регистрационный бланк №

Пол _____

Возраст _____

Образование _____

Семейное положение _____

Должность _____

Стаж работы _____

Дата заполнения _____

№	Да	Отчасти верно	Нет	№	Да	Отчасти верно	Нет	№	Да	Отчасти верно	Нет
1				2				3			
4				5				6			
7				8				9			
10				11				12			
13				14				15			
16				17				18			
19				20				21			
22				23				24			
25				26				27			
28				29				30			
31				32				33			
34				35				36			

№	Да	Отчасти верно	Нет	№	Да	Отчасти верно	Нет	№	Да	Отчасти верно	Нет
37				38				39			
40				41				42			
43				44				45			
46				47				48			
49				50				51			
Σ	(заполняется психологом)			Σ	(заполняется психологом)			Σ	(заполняется психологом)		

Обработка и интерпретация результатов

Баллы по каждому из компонентов профессиональной самореализации начисляются и суммируются согласно ключу.

№	Да	Отчасти верно	Нет	№	Да	Отчасти верно	Нет	№	Да	Отчасти верно	Нет
1	2	1	0	2	0	1	2	3	2	1	0
4	0	1	2	5	2	1	0	6	0	1	2
7	2	1	0	8	0	1	2	9	2	1	0
10	0	1	2	11	2	1	0	12	0	1	2
13	2	1	0	14	0	1	2	15	2	1	0
16	0	1	2	17	2	1	0	18	0	1	2
19	2	1	0	20	0	1	2	21	2	1	0
22	0	1	2	23	2	1	0	24	0	1	2
25	2	1	0	26	0	1	2	27	2	1	0
28	0	1	2	29	2	1	0	30	0	1	2
31	2	1	0	32	0	1	2	33	2	1	0
34	0	1	2	35	2	1	0	36	0	1	2
37	2	1	0	38	0	1	2	39	2	1	0
40	0	1	2	41	2	1	0	42	0	1	2
43	2	1	0	44	0	1	2	45	2	1	0

№	Да	Отчасти верно	Нет	№	Да	Отчасти верно	Нет	№	Да	Отчасти верно	Нет
46	0	1	2	47	2	1	0	48	0	1	2
49	2	1	0	50	0	1	2	51	2	1	0
Σц				Σр				Σф			
Уровень профессиональной самореализации S = Σц + Σр + Σф											

Оценка суммарных показателей по каждому из трех компонентов:
от 0 до 10 баллов – компонент отсутствует;
от 11 до 22 баллов – компонент не выражен;
от 23 до 34 баллов – компонент выражен.

Целевой компонент ($\Sigma_{\text{Ц}}$) в структуре профессиональной самореализации интегрирует конкретные цели, ценности, мотивы субъекта труда в общую ценностно-смысловую концепцию его профессионального пути. Данный компонент определяет выбор, приоритет и содержание того или иного направления профессионального развития. По результатам методики данный компонент может быть выражен и не выражен.

Ресурсный компонент ($\Sigma_{\text{Р}}$) призван обеспечивать процессуальную сторону профессиональной самореализации. Данная группа психологических явлений включает в себя процессы, свойства и состояния, задающие скоростные, темповые, количественные характеристики профессиональной самореализации (энергетические ресурсы), а также возможности субъекта быть адекватным в оценке имеющихся у него профессиональных компетенций (ресурсы самосознания). Основная роль этого компонента связана с обеспечением функций самосознания и саморегуляции. По результатам методики данный компонент может быть выражен и не выражен.

Феноменологический компонент ($\Sigma_{\text{Ф}}$) включает в себя основные аспекты внешнего и внутреннего проявления профессиональной самореализации. Эти сферы проявления обеспечивают возможность понимания профессиональной самореализации как некоего условного, промежуточного результата профессионального развития. То есть высокий уровень профессиональной самореализации субъекта труда может выражаться в карьерном успехе, высоком профессионализме и продуктивности деятельности, удовлетворенности трудом. По результатам методики данный компонент может быть выражен и не выражен.

Уровень профессиональной самореализации (S) – количественный показатель профессиональной самореализации. Уровни профессиональной самореализации могут быть названы аналогично уровням самореализации, выделенным Л.А. Коростылевой:

- 1) от 0 до 25 баллов – примитивно-исполнительский уровень;
- 2) от 26 до 51 баллов – индивидуально-исполнительский уровень;
- 3) от 52 до 77 баллов – уровень реализации ролей и норм в организации;
- 4) от 78 до 102 баллов – уровень смысловой и ценностной реализации.

Характеристики уровней профессиональной самореализации (модифицированные характеристики Л.А. Коростылевой):

1. *Примитивно-исполнительский уровень.* Самый низкий уровень профессиональной самореализации. Характеризуется слабо выраженной рефлексией, малоактивной и малоосознанной профессиональной позицией, низкой саморегуляцией и самоуправлением. Вследствие этого затруднена коррекция профессионального пути соответственно имеющимся склонностям и способностям.

2. *Индивидуально-исполнительский уровень.* Для него характерно затрудненное принятие решений, проблемы в профессиональной деятельности связаны с преобладанием «сильных» ситуаций над «слабой» личностью. Последнее может приводить к неуверенности, неуспеху и малоактивной профессиональной позиции.

3. *Уровень реализации ролей и норм в организации.* На данном уровне характер профессиональной деятельности имеет оттенок долженствования. Интерес к профессии выражен на фоне недостаточной аутентичности, поэтому профессиональная самореализация приобретает характер идентификации с профессиональной группой.

4. *Уровень смысловой и ценностной реализации.* Высший уровень, встречается достаточно редко. На данном уровне профессиональная деятельность выбирается и осуществляется при ведущей роли осознанных ценностных и смысловых ориентаций. «Сильная» личность преобладает над «слабыми» ситуациями.

Тип профессиональной самореализации определяется посредством совокупной оценки выраженности каждого из ее компонентов (целевого, ресурсного, феноменологического) (рис. 2).

Целевой компонент	+	+	+	+	-	-	-	-
Ресурсный компонент	+	+	-	-	+	+	-	-
Феноменологический компонент	+	-	-	+	+	-	+	-
	⇓	⇓	⇓	⇓	⇓	⇓	⇓	⇓
Тип профессиональной самореализации (ПС)	Успешная ПС	Прогнозируемая успешная ПС	Романтическая ПС	Астеническая ПС	Прогнозируемая ложная ПС	Нерефлексируемая (мнимая) ПС	Ложная ПС	Формальное выполнение деятельности

Рис. 2. Тип профессиональной самореализации

Условные обозначения:

«+» - выраженность компонента (от 23 до 34 баллов),

«-» - невыраженность или отсутствие компонента (от 0 до 22 баллов).

Характеристики типов профессиональной самореализации (ПС):

1. *Успешная ПС* отличается выраженностью всех трех компонентов. В данном случае профессиональная деятельность субъекта носит осознанный характер, соответствует его собственным ценностям и смыслу. Профессия была выбрана в результате успешного профессионального самоопределения, с учетом как склонностей так и способностей, либо личность и мотивационная система успешно адаптировались к требованиям профессии. Труд приносит удовлетворение, достойный заработок и карьерный рост. Процесс и результат деятельности актуализируют личностный потенциал субъекта.

2. *Прогнозируемая успешная ПС* – это такой тип профессиональной самореализации, который отличается от успешной только ее объективной невыраженностью. Возможно, требуется время, чтобы ценности, мотивы и энергетические затраты, адекватные «Я» индивида, нашли свое выражение в высоком карьерном статусе и профессионализме. В данном случае можно сказать, что субъект труда находится на пути к успешной профессиональной самореализации.

3. *Ложная ПС* отличается только наличием статусных отличий и профессионализма. Такой тип профессиональной самореализации свидетельствует о несоответствии профессиональной деятельности истинным жизненным целям и ценностям субъекта труда. К тому же у него отсутствует энергия для осуществления деятельности и интерес к ней. Такой результат может быть следствием временного

переутомления, профессионального выгорания либо осознания неправильно сделанного профессионального выбора.

4. *Прогнозируемая ложная ПС* может характеризовать профессиональную деятельность субъекта как «автоматическую», проходящую на высоком качественном уровне, но не имеющую для субъекта личностного смысла, не раскрывающую его «Я». От ложной ПС ее отличают высокий уровень волевой регуляции и сформировавшаяся профессиональная «Я-концепция». Однако со временем энергетические ресурсы могут быть исчерпаны без смысловой и мотивационной «подкачки».

5. *Романтическая ПС* отличается сильным стремлением субъекта выполнять данную работу. Однако на деле все заканчивается «бесплодными мечтами». Для достижения результата недостает воли, усилий и выдержки, оценка собственных способностей не соответствует реальности. Соответственно деятельность не приносит ощутимых результатов и удовлетворения. В дальнейшем возможно либо возрастание дисциплины эмоционально-волевой сферы под влиянием труда, либо исчезновение интереса к данной деятельности.

6. *Астеническая ПС*. Субъект с данным типом профессиональной самореализации удовлетворен своим трудом, находится «на своем месте» и осознает это. Однако на момент обследования исчерпаны и требуют восстановления его физиологические и психологические ресурсы.

7. *Нерефлексируемая (мнимая) ПС*. Субъект с данным типом профессиональной самореализации работает «потому что так надо», считает нужным выполнять свою работу на приемлемом качественном уровне. Возможно, в данном случае преобладает материальная мотивация труда. Однако данная деятельность не имеет личностного смысла и не приносит значимых результатов.

8. *Формальное выполнение деятельности*. В данном случае трудовая деятельность не является значимой сферой жизнедеятельности субъекта, выполняется на минимально приемлемом качественном уровне. Работа тяготит исполнителя, не имеет смысла и не приносит удовлетворения. В данном случае может возникать вопрос о профессиональной пригодности субъекта труда.

Для получения дополнительной диагностической информации возможна комплексная интерпретация уровня и типа профессиональной самореализации субъекта труда, которые находятся в отношениях прямой зависимости.

Количественный анализ содержания психодиагностической методики «Тип и уровень профессиональной самореализации»

В пилотажном исследовании разработанного психодиагностического инструментария принимали участие 100 респондентов. Выборку составили субъекты профессиональной деятельности мужского и женского пола в возрасте 22 – 60 лет, с общим стажем трудовой деятельности от 0,5 до 40 лет, со стажем работы в данной должности не менее 0,5 года. В состав респондентов входили 20 руководителей всех уровней, 20 офисных служащих, 20 квалифицированных рабочих, 20 работников культуры, 20 работников спорта.

Проведенное пилотажное исследование подтвердило правильное понимание респондентами содержания утверждений методики. Количественный анализ результатов позволяет оценить тестовые показатели на соответствие нормальному закону, а также подтвердить корреляцию между результатами, полученными по отдельным тестовым утверждениям, и суммарным показателем уровня профессиональной самореализации.

Утверждения методики, которые подвергались первоначальной оценке испытуемым, были направлены на выявление степени выраженности всех трех компонентов профессиональной самореализации (целевого, ресурсного, феноменологического).

Каждому компоненту были посвящены 20 утверждений методики. Утверждения, касающиеся различных компонентов профессиональной самореализации, чередуются следующим образом: целевой – ресурсный – феноменологический – целевой – ресурсный – феноменологический и т.д. Из 20 утверждений каждого компонента 10 прямых (сформулированных в утвердительной форме) и 10 обратных (сформулированных в отрицательной форме). Прямые и обратные ответы чередуются. Всего стимульный материал методики содержит 60 утверждений, которые следует оценить одним из трех предложенных способов по степени согласия с ними: «Да», «Отчасти верно», «Нет».

Таким образом, в методику включены вопросы, касающиеся целеполагания, ценности труда, удовлетворенности трудом, индивидуального профессионального успеха, мотивации труда, притязаний, уровня профессиональной рефлексии, саморазвития и самосовершенствования, волевых качеств, профессиональной самооценки.

Поскольку методика диагностики типа и уровня профессиональной самореализации не относится к тестам способностей и достижений, то к ней не может быть применена проверка заданий на трудность. Поэтому утверждения методики должны быть исследованы на различительную способность (дискриминативность), что означает их

внутреннюю согласованность, с одной стороны, и неравнозначность – с другой. Отбрасываются те задания, которые имеют низкий коэффициент корреляции с суммарным показателем.

Полученные коэффициенты корреляции показали, что статистически значимые взаимосвязи лежат в области умеренной, средней и сильной связи. Результаты по отдельным утверждениям методики, которые характеризуются слабой корреляцией с общим показателем уровня профессиональной самореализации, подлежали исключению. На основании оценки внутренней согласованности методики неудачными были признаны 9 утверждений. Следовательно, окончательный вариант методики включает 51 утверждение, подлежащее оценке респондентом.

Можно заключить, что в результате удаления нескольких пунктов методики увеличилась мера ее внутренней согласованности и адекватности цели исследования.

Психометрическая проверка надежности и валидности психодиагностической методики «Тип и уровень профессиональной самореализации»

При однократном тестировании респондентов целесообразно применять такой метод определения **надежности**, как надежность половины теста – корреляция по методу расщепления с последующим применением формулы Спирмена-Брауна.

Поскольку задания методики, описывающие три компонента профессиональной самореализации, чередуются (причем чередуются также прямые и обратные утверждения), то представляется возможным разделение заданий методики на равные части с 1-го по 26-е утверждение и с 27-го по 51-е утверждение.

Полученный коэффициент корреляции между двумя половинами теста (0,383 на уровне значимости 0,05) позволяет говорить о надежности половины теста. Коэффициент надежности всей методики определяется с помощью формулы Спирмена-Брауна:

$$r_{tt} = \frac{2r_{hh}}{1 + r_{hh}},$$

где r_{hh} – корреляция эквивалентных половин теста, r_{tt} – полученное значение коэффициента надежности [1, с. 115]. Следовательно, коэффициент надежности методики «Тип и уровень профессиональной самореализации» равен 0,554.

Необходимым условием применения психодиагностического инструментария является получение данных о его валидности. Поскольку для тестов личности содержательная валидизация обычно не подходит и выбор метода валидизации зависит от последующего

использования тестовых показателей [1], то остановимся на измерении конструктивной и прогностической критериальной валидности.

Прогностическая критериальная валидность отражает возможность теста предсказывать исследуемое поведение в пределах некоторого временного интервала. Критерием для прогностической валидации служат показатели, непосредственно связанные с измеряемым свойством.

Для профессиональной самореализации критериями выступают эффективность деятельности (объективный критерий) и удовлетворенность ею (субъективный критерий) (по Л.А. Коростылевой). Следовательно, необходимо получить коэффициент корреляции уровня профессиональной самореализации с эффективностью и удовлетворенностью деятельности.

В рамках пилотажного исследования на указанной выборке из 100 человек было произведена оценка работы специалистов (экспертная оценка) и удовлетворенности трудом. Для оценки качества работы (объективный критерий) была применена оценочная форма для оценки работы специалистов [6, с. 191], удовлетворенность трудом участников пилотажного исследования измерялась с помощью методики «Интегральная удовлетворенность трудом» [7, с. 470-473].

Анализ полученных коэффициентов корреляции показал, что существует прямая высокосignificантная взаимосвязь между показателями уровня профессиональной самореализации, эффективностью деятельности специалиста и удовлетворенностью трудом (табл. 1). Поскольку в научной литературе является признанным, что критериями самореализации выступают эффективность и удовлетворенность, то можно постулировать высокую критериальную валидность разработанного психодиагностического инструментария.

Таблица 1. Коэффициенты корреляции между показателями уровня профессиональной самореализации, эффективностью деятельности специалиста и удовлетворенностью трудом

Корреляции		Уровень_ПС	Удовлетворенность_трудом	Оценка_эффективности
Уровень_ПС	Корреляция Пирсона	1	,867**	,840**
	N	100	100	100
Удовлетворенность_трудом	Корреляция Пирсона	,867**	1	,832**
	N	100	100	100
Оценка_эффективности	Корреляция Пирсона	,840**	,832**	1
	N	100	100	100

** - корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

Конструктная валидность теста показывает, насколько его результаты могут рассматриваться в качестве меры некоего теоретического конструкта или свойства. Примером такого конструкта может быть и профессиональная самореализация. Одним из способов измерения конструктной валидности является метод внутренней согласованности – корреляция между суммарным показателем теста и отдельных субтестов.

Результаты корреляции показателей целевого, ресурсного, феноменологического компонентов профессиональной самореализации и общего уровня профессиональной самореализации представлены в табл. 2.

Таблица 2. Коэффициенты корреляции между компонентами профессиональной самореализации и общим уровнем профессиональной самореализации

Корреляции		Уровень_ПС	ЦК	РК	ФК
Уровень_ПС	Корреляция Пирсона	1	,955**	,952**	,938**
	N	100	100	100	100
ЦК	Корреляция Пирсона	,955**	1	,892**	,849**
	N	100	100	100	100
РК	Корреляция Пирсона	,952**	,892**	1	,838**
	N	100	100	100	100
ФК	Корреляция Пирсона	,938**	,849**	,838**	1
	N	100	100	100	100

** - корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

Установлены высокосignимые сильные взаимосвязи между суммарным показателем методики и ее отдельными субшкалами. Результаты свидетельствуют о высокой конструктной валидности диагностического инструментария.

На основании результатов психометрического исследования методику «Тип и уровень профессиональной самореализации» можно признать:

- надежной на основании результатов исследования внутренней согласованности;

• валидной – конструктивная валидность методики показывает, что она применима для изучения конструкта «профессиональная самореализация»; прогностическая критериальная валидность свидетельствует о высокой мере соответствия уровня профессиональной самореализации и критериев, через которые она может быть определена.

Список литературы

1. Анастаси, А., Урбина, С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2007. 688 с.
2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 222 с.
3. Крупнов А.И. Психологическая структура образований и свойств личности // Индивидуальные различия и проблема индивидуальности: материалы Международ. науч.-практ. конф. М., 2004. Ч. 2.
4. Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. 2006. № 1 (3). С. 63-74.
5. Кудинов С.И. Самореализация как системное психологическое образование [Электронный ресурс] // Ростовская электронная газета. 2007. №16.URL: <http://www.relga.ru> свободный.
6. Магура М.И. Курбатова М.Б. Оценка работы персонала. М., 2005.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

DIAGNOSTICS INSTRUMENTS "TYPE AND LEVEL OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION": DEVELOPMENT, DESCRIPTION AND PSYCHOMETRICS

E.A. Gavrilova

Tver State University

Article describes an author's psychodiagnostic technique «Type and level of professional self-realization», its conceptual basis, content, psychometric justification.

Keywords: *professional self-realization, components and levels of professional self-realization, reliability, validity.*

Об авторе:

ГАВРИЛОВА Евгения Александровна – кандидат психологических наук, преподаватель кафедры психологии труда и клинической психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: sansar_5@mail.ru

УДК 159.9.07 + 615.851

ТАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В МЕЛОЛИЙНОЙ ПСИХОТЕРАПИИ (Статья вторая. Продолжение)

А.А. Романов

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

Рассматривается тактическая реализация коммуникативных стратегий в мелодийной психотерапии. Автор приходит к выводу, что формирование типологии техник является весьма непростой задачей, поскольку достаточно редко встречаются случаи проявления однозначного соответствия между конкретной стратегией и техникой как инструментом её реализации.

Ключевые слова: коммуникативные стратегии, мелодийная психотерапия, интеракция, тактика, адресат.

*От одного пламени можно
зажечь миллион свечей.*

В первой статье было показано, что реальность психотерапевтической коммуникации позволяет выделить набор существующих в психотерапевтической практике описаний техник (тактик), которые можно использовать в мелодийной интеракции для реализации стратегии - 1.

2. Реализация стратегии – 2, используемой для *создания вербальной «личной мифологии»* («вербального мифа личности»), призвана раскрывать роль преобразованных, вербально проживаемых или прожитых сценариев / конструкторов жизни индивида как в форме «принуждающих нарративов» (coercive narratives, в трактовке Ж. Мори), так и «побуждающих макро- и микронарративов» или «великих и малых рассказов» с целью оценки и преодоления чувств неуверенности и неполноценности, которые (сценарии / конструкторы) могут возникать по различным поводам, варьируется, как правило, в пределах использования следующих техник: «*поощрение*», «*поддержка*» (в виде вербальных маркёров «да, да-да, конечно же» и т.п.), «*повторение*», «*прояснение*», «*самораскрытие*», «*директива*».

2.1. В психотерапевтической интеракции техника «*поощрение*» рассматривается как минимальное средство для поддержания изложения клиентом / адресатом собственной истории, которое выступает в качестве подтверждения высказанного им и определенной гарантии (обязательства) обеспечения плавного течения беседы. В манифестационном плане техники поощрения формально представлены

в виде *высказываний-утверждений*, которые функционально демонстрируют признание, подтверждение и понимание сказанного или отражённого в виде обратной связи собеседником (клиентом, адресатом). Поэтому техника поощрения есть то средство, при помощи которого собеседнику демонстрируется включенность автора в интеракцию и понимание реакций адресата. Вербальными маркерами могут служить короткие реплики автора вроде «Ага», «Угу», «Так», а также короткие подтверждающие фразы типа «Я понимаю» или «Да-да, продолжайте». Психотерапевтические техники поощрения могут быть представлены и другими образцами, например: «Укрепи тебя, Господь, на пути твоём крестном»; «Пой хоть фальцетом, хоть басом – Дух дует, где считает целесообразным»; «Но куда спрячешься от всевидящей инквизиции? Проявятся однажды страхи, амбиции, не лучшие проявиться бы?»; ср. также: «Не могли бы Вы более подробно рассказать о Ваших отношениях» или «Продолжим дальше нашу беседу».

При использовании данных техник следует придерживаться меры поощрения, так как чрезмерное использования психотерапевтических вмешательств поощрения может вызвать либо раздражение, либо определенный скепсис, что ставит автора, использующего такие техники, в неловкое, а иногда даже и смешное положение.

2.2. В психотерапевтической мелолийной интеракции технику «*поддержки*» можно рассматривать в качестве функционально-семантической разновидности техник «поощрение». Ср.: «Продолжай вести по тропам нехоженным, обожай в пустыне, обоживай»; «Лучше добрая литургия на помойке, чем жестокая трапеза и скипетр жестокий»; «Не ори, птичка-душа, остервенело в когтях коршуна-Люцифера. Ходи тропой нехоженой, прощай и обоживай».

2.3. Использование техники «*повторение*» для реализации стратегии -2 в мелолийной психотерапевтической интеракции обусловлено семантическим наполнением данного вида психотерапевтического вмешательства, так как повторение представляет собой практически буквальное воспроизведение уже сказанного (высказанного, помысленного) клиентом-собеседником.

В этом смысле «повторение» как возврат к уже высказанному может также являть собой избирательное акцентирование определенных или наиболее значимых, с точки зрения инициатора, элементов его сообщения. Именно возвращение (возврат) сказанного создает у собеседника (адресата, клиента) ощущение, что консультант-инициатор пытается понять, осознать и прочувствовать именно то, что было обозначено и выражено им. Важным является и тот факт, что техника-повторение фокусирует внимание собеседника на его же собственном

сообщении, предоставляя своему партнеру возможность обдумать и глубже осознать дополнительные значения в сказанном, чтобы выразить ещё невысказанное.

Чаще всего практикуется использование наиболее распространенного варианта техники – повторение, когда инициатор повторяет только последние слова или слова ключевой фразы высказывания собеседника, часто с вопросительной интонацией, реализуя фазу присоединения, подстройки. Кроме того, повторение последних слов или ключевой фразы адресата рассматривается им как нечто незаконченное, незавершенное, чем-то вроде предложения, приглашающего и тем самым побуждающего собеседника завершить начатый разговор.

При этом нужно иметь в виду, что при использовании техники повторения определенную роль играет интонация, которая должна находиться в корреляции (соответствовать, отражать) с эмоциональным контуром (окрасом) ответных «шагов» (сообщений) собеседника. Здесь также важен подбор лексики, которую использует консультант-инициатор (автор) для создания соответствующего эмоционального резонанса, чтобы они не казались адресату сухими, шаблонными, казенными и безучастными. Например: *«Поддай им, Царица, уделы Серафима и Евфросинии и грехи непростимые щедро прости им, подвижникам покаяния и бдения, достигшим ступени мысленного преосенения»*. При повторении отдельных слов возможно возникновение пауз, которые нередко подразумевают вопросы. Поэтому вполне допустимо в процессе реализации стратегии-2 сочетать техники «повторение» с уместными вопросами, ср.: *«Мы священные литургии, а не космические демиургии. Мы не лепили этого мира проклятого, мы проходим в нем по ведомству святого Инкогнито. Кто их знает, помазанники они или воры? Кто их знает? Подожди, откроется скоро»*.

2.4. Техника-практика **«прояснение»** сходна в функционально-семантическом плане с вышепоименованной техникой «повторение», так как прояснение есть возвращение в более сжатой (откорректированной, ясной обоим участникам интеракции) форме к содержательной стороне речевых практик (выражений) своего собеседника или адресата. Как правило, коммуникативно-функциональная направленность техники «прояснения» сводится к сверке понимания инициатором (консультантом) содержания сообщений собеседника и одновременному контролю за логикой его рассуждений, его пониманием своего собственного внутреннего мира и реакций на взаимодействие с внешним миром. Поэтому нередко в психотерапевтической литературе эту технику называют «сверкой восприятия».

При использовании инициатором-консультантом данного психотерапевтического приёма (техники) важно сформировать чёткие рамки взаимодействия (т.е. «фокус» с конкретными границами пространства, конкретный контекст), способные сконцентрировать внимание собеседника-адресата на тех или иных моментах, подлежащих прояснению, с целью как можно точнее конкретизировать их. В специальной литературе нередко отмечается, что использование техники «прояснение» дает возможность собеседнику как бы со стороны (отстраненно) посмотреть на свои действия, поступки, чувства, ощущения.

Применение техники «прояснение» необходимо, если у инициатора возникают ощущения какой-либо неясности, недоговоренности и неопределенности в коммуникативных (вербально-авербальных) практиках со стороны адресата или же при возникновении и наложении на основное содержание таких практик посторонних и малозначимых деталей. В этом случае уместно применение упомянутых раньше техник вопроса для выявления определенных деталей, например: *«Что вы имеете в виду, когда говорите...?»*, *«Правильно ли я понял, что... / Насколько я понял, вы рассматриваете события таким образом, что ...»* или *«Вы можете меня поправить, если я вас не так понял...»*; также: *«Другими словами, вы считаете, что»*.

2.5. «Самораскрытие» как психотерапевтическая техника также широко используется инициатором-консультантом при реализации стратегии -2. Применение этой техники в мелодийной психотерапевтической интеракции уже обсуждалось выше. Однако в данном конкретном случае её применения отличается той особенностью, что самораскрытие позволяет «теснее привязать» собеседника-клиента к тематическому пространству беседы и к личности инициатора-консультанта на основе демонстрируемой им общности испытываемых чувств или желаний, возникающих идей или фантазий. В этом кроется имплицитная сторона суггестивного влияния и воздействующего убеждения личности инициатора-консультанта, так как он демонстрирует на собственном примере возможность преодоления существующих трудностей и показывает перспективу достижения идей и желаний.

В процессе использования данной психотерапевтической техники инициатор-консультант может встретиться с ситуацией, когда адресат начнёт задавать вопросы, которые не соотносимы с тематическим пространством разговора: *«Вы давно женаты?»*, *«Сколько у вас детей?»* или *«У вас много друзей?»*. Примечательно, что частые вопросы собеседника могут служить сигналом инициатору, чтобы он либо переместил фокус внимания своего партнера, либо меньше оставлял пауз, во время которых собеседник испытывает определенный

дискомфорт. В этом случае вопросы клиента-адресата есть демонстрация желания избежать такого дискомфорта.

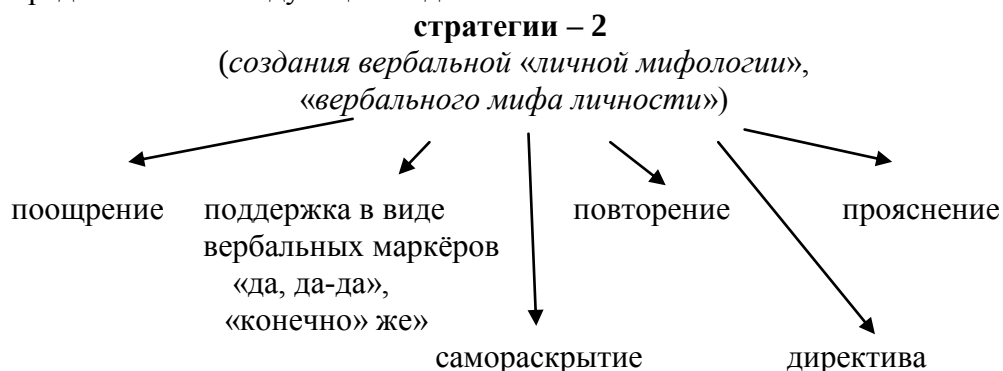
2.6. Техника-практика «*директива*» наряду с психотерапевтическим вмешательством «вопрос» относится к наиболее распространенным типам коммуникативных приёмов вовлечения адресата в процесс исследования, интерпретации и модификации авторских (собственных) ощущений, чувств, когниций или поведения. В процессе реализации стратегии–2 техника «директивы» является каузатором, причиняющим и побуждающим началом, способным выступать в качестве регулятивного предложения (директивы) собеседнику предпринять некоторые действия в рамках сценарного фрейма психотерапевтической интеракции или выражать готовность к совместному (согласованному) решению определенных заданий в промежутках между действиями. Например: *«Великим Своим заступлением гнев Божий от нас отверти, - Идущих путём заблуждения На истинный путь обрати»*; *«Воззри на нас, Матерь Всепетая, Нам милость Свою сотвори, И мглой души наши одетые Лучами любви озари»*.

Как установлено, аффективный (аффицированный) «заряд» директивы в функционально-семантическом и прагматическом плане достаточно широк: от жестких приказаний, запретов, инструктивов и советов до мягких наставлений, просьб и мольбы [3, с. 37- 42; 12].). Поэтому директива как вид психотерапевтического вмешательства обусловлена широкой концептуализацией проблем массового адресата (клиентов) с вытекающими из этого конкретными и типовыми терапевтическими целями. Известно, что в различных направлениях психотерапии разрабатывались специфические техники для работы с конкретным типом проблем. Так, например, в процессуально-ориентированной терапии для работы с телесным симптомом эффективно применяется метод амплификации, а в поведенческой терапии в качестве средства воздействия на провоцирующие тревогу стимулы был разработан метод «систематической десинсибилизации» [19].

Примером использования техники директивы в мелодийной терапии является широко практикуемый в гештальттерапии метод эксперимента, который при необходимости специально организуется ведущим (консультантом, исполнителем, автором) в рамках вытекающей сценарной темы (мифологемы) коммуникативной интеракции, находящейся (или проявляющейся) в фокусе конкретного взаимодействия на фоне специфики семантико-прагматических пресуппозитивных координат «Я – Ты / Вы – Здесь – Сейчас» (подробнее о роли и значении таких координат в социальной дискурсии см.: [3, с. 98-114]).

Используя данный метод в мелодийной психотерапии, важно иметь в виду, что в терапевтическом фокусе может оказаться любая сфера человеческого функционирования (любой сценарий его жизнедеятельности) и любая *Я* – модальность его опыта: мысли, желания, сновидения, фантазии, ощущения и т.д., в отношении которых в терапевтических целях используется «определённый тип терапевтической манипуляции». В этой связи представляется справедливым замечание Дж. Зинкера о том, что такая терапевтическая манипуляция выполняет одну из главных своих целей – углубить контакт с теми или иными характеристиками (аспектами, свойствами) личности собеседника для того, чтобы помочь ему обрести новый опыт. Автор также подчеркивает, что большинство таких экспериментов обладают одним общим свойством поощрять (каузировать, «подтолкнуть») клиента (собеседника, адресата) выразить себя в поведении (ср. с функциональной спецификой «принуждающих нарративов» – coercive narratives в трактовке Ж. Мори или «интерактивных побуждающих нарративов» у А.А. Романова [5; 7]).

Общая схема соотношения стратегии-2 и техник её реализации представлена в следующем виде:



3. Стратегия – 3 (выработка трансперсональной перспективы выхода за пределы личности адресата как основы мировоззрения) предназначена для поиска и выработки субъективно истинных, трансперсональных мифологических образов, например, образов «справедливого человека», «человека, любящего всё живое», «человека прощающего», «человека, живущего по библейским заповедям» и т.п. В этом плане названную стратегию можно рассматривать в качестве разновидности, функциональной спецификации оговоренной выше стратегии – 2. Такая спецификация отражается в использовании следующих терапевтических техник-практик «конфронтации», «интерпретации», «суммирования», «директивы-советы», «убеждения».

3.1. Техника **«конфронтация»** представляет собой реакцию автора-исполнителя, выражающую противостояние реальным или предполагаемым действиям адресата, которые он еще не осознаёт в полной мере или не стремится подвергнуть их изменению. Другими словами, техника конфронтации являет собой особую разновидность аттракции, своего рода привлечение внимания собеседника к его собственному поведению, к своим действиям, которые он не стремится эксплицировать, избегая тем самым выявлять и демонстрировать рассогласования, противоречия и расхождения между различными элементами его психического опыта и когнитивным «горизонтом» индивида.

В ходе реализации данной практики автор-исполнитель может не опасаться возникновения конфронтационных моментов в интерактивном обмене, потому что по своей природе психотерапевтическая конфронтация не подразумевает враждебных действий между собеседниками и противостояния их друг другу. Применяя указанную технику-практику в функциональном объёме стратегии –3, конфронтация может быть контрарной по отношению к невротическим эскападам и уловкам адресата-клиента и тем самым являть собой не просто определенный вызов («экспликацию») таким проявлениям, но и служить призывом («директивой») к адресату теснее интегрироваться в психотерапевтический процесс.

Вербально техника конфронтации опирается на оборот речи, состоящий из двух структурных частей: *«С одной стороны, Вы говорите ...(что...), но, с другой стороны, Вы выражаете ...»*. Ср., например: *«Хотя бы трижды травили меня в духовной коллегии, не откажусь я от привилегии исповедовать Христа запредельного Странника с обжигающей слезой помазанника и Богоматерь не с елизаветинским профилем птичьим, а Мати премилосердную»*.

Обращая внимание адресата на высказанную им фразу, автору-исполнителю целесообразно не эксплицировать оценочный компонент той или иной её части, давая тем самым адресату определенный простор для поиска и осознания противоречия в его словах, суждениях или действиях. Рассматривая приведенный выше пример с фразой адресата, отметим, что первая часть его фразы *«Хотя бы трижды травили меня в духовной коллегии»* может трактоваться как некоторое сообщение или утверждение о нереальном (гипотетическом) его испытании на веру, подобному инквизиционной пытке, а другая её часть, которую можно начать с контрарного «но», указывает на некоторое несоответствие в ней двух последующих фрагментов: *«не откажусь я от привилегии исповедовать Христа запредельного Странника с обжигающей слезой помазанника»* и *«не откажусь я от привилегии исповедовать (т.е. буду исповедовать) Богоматерь»*, но буду исповедовать только *«Мати*

премилосердную», а не каноническую Богоматерь «с елизаветинским профилем птичьим», словно каноническая Богоматерь не является «премилосердной». Примечательно, что если дополнительно использовать технику вопроса сразу после обнаруженного противоречия, то можно снять или смягчить категоричность обозначенного вызова.

Приведенный пример дает основание полагать, что противоречие у адресата может быть между словами и фактическим поведением, между словами и делом, между вербальным и невербальным поведением, между фантазией и реальностью. Кстати, данный пример показывает также, что у адресата имел место вызов несоответствию между образом («стойкого в вере») и его интерпретацией «да, но», т. е. «вере» в Богоматерь, но только при определенном условии, упуская из виду, что вера существует без каких-либо условий.

3.2. Техника *«интерпретация»* как терапевтическое вмешательство, базирующееся на принципе *«в дополнение, а не вместо»*, раскрывает процесс придания дополнительного значения и нового смысла суждениям и поведению адресата. И на основе указанного принципа возникает новое объяснение тем или иным внутренним переживаниям или внешним событиям адресата. Также, помимо нового объяснения, одновременно происходит процесс связывания и формирования между собой каузальных цепочек разрозненных информационных посланий, идей, эмоциональных реакций и поступков [6]. Посредством такого связывания осуществляется выстраивание (структурирование) определенной каузальной (причинной) связи между психическими явлениями.

Не следует думать, что придание дополнительного значения и нового смысла посредством процесса интерпретации может означать раскрытие «абсолютного откровения» и фиксацию «абсолютной истины», так как интерпретация отражает лишь попытку приблизиться к пониманию обсуждаемой проблемы. В этом процессе автор-исполнитель стремится осмыслить специфику проблемы и сообщить своему адресату в различной – от гипотетической до нарративно-констатирующей – форме не вполне осознанные адресатом связи, цепочки и стоящие за ними возможные следования, которые причиняют (являются причиной, каузируют) те или иные формы поведения и события.

Поэтому техника интерпретации может функционально рассматриваться и как процесс связывания и объединения инициатором различных элементов опыта адресата. Её применение особо эффективно в тех случаях, когда у автора-исполнителя возникает необходимость связать или совместить уже высказанные адресатом сходные фантазии, идеи, эмоции или повторяющиеся смысловые отрезки. Эффективно

также связывание тех или иных проявлений в настоящем с элементами прошлого опыта собеседника. Целесообразно, учитывая, чтобы авторская интерпретация в качестве дополнительного смысла не расценивалась бы адресатом как категоричное утверждение, как истина в последней инстанции, как уже готовая и категоричная инструкция. Любая интерпретация будет приниматься легче адресатом, когда она выглядит как допущение, которое можно скорректировать или отвергнуть.

Следовательно, для выражения специфики авторской интерпретации в конструктивном оформлении желательно присутствие вводных элементов «возможно», «вероятно», «быть может», «осторожных» или «нестрогих» вопросов, отражающих совместный интерес к интерпретирующему содержанию, например: *«Разве мы не можем спросить себя о?»* или *«Мы можем себя спросить / подумать»?* Ясно, что осторожные вопросы – это ненавязчивое предложение (мягкое побуждение) собеседнику высказать собственное мнение или собственное видение ситуации, ср.: *«Есть ли у Вас предположение, какова цель этого шага?»*

Примечательно, что подобные вопросы формируют у собеседника интерес к самоанализу сложившейся ситуации, исследовательскую установку на понимание отдельных компонентов ситуации. И чем больше адресат будет развивать способность к самонаблюдению и интерпретации, тем больше у него появится вероятность использовать самоанализ в качестве средства решения проблем.

3.3. «Суммирование» как психотерапевтическая техника есть высказывание, которое в лапидарной вербальной форме аккумулирует все основные идеи, высказанные в процессе терапевтической интеракции, и устанавливает (структурирует, расставляет по ранжиру) в определенной последовательности узловые моменты беседы, подытоживая достигнутый в беседе промежуточный результат или результат всей беседы, целого ряда встреч.

Тактика суммирования также является одним из способов контроля за поведением адресата вообще и его вербальным поведением в частности. Так, например, суммирование претензий, возражений или жалоб собеседника позволяет вычленить зону коммуникативного рассогласования между участниками психотерапевтической интеракции, что дает инициатору возможность маневра для перехода к другому этапу взаимодействия или же вернуться к рассогласованиям с целью их прояснения и устранения.

Кроме того, техника суммирования упорядочивает структуру общения, акцентируя внимание на существующую последовательность разговора, ставит заслон повторам, переспросам и экономит время

«активного» слушания собеседника. Особенно это имеет важное значение в ситуациях, когда происходит (или готовится и осуществляется) «запуск» этапной реализации стратегий ступенчатого (последовательного) преобразования адресатом всего многообразия его собственных энергий для смены фундаментальных предикатов (канонических мифологем) способа человеческого существования [7; 17-20].

Следует также подчеркнуть, что названная техника способствует развитию навыков рефлексии у адресата, что при продолжительных встречах или тематических выступлениях позволяет эффективно выстраивать линию на согласованное взаимодействие и не тратить время на вводную часть каждой из встреч. Реализуя технику суммирования, автор-инициатор демонстрирует своё внимание к адресату, показывая, что он слышит, уважает и учитывает мнение своего собеседника.

3.4. Психотерапевтические директивные техники *«совет»*, *«рекомендация»* (также: «директивы–советы», «совет–рекомендация») в функционально-семантическом плане представляют собой высказывания инициатором собственного мнения собеседнику, которое основывается на своём видении конкретной ситуации взаимодействия с одновременным предложением (или советом, рекомендацией, в зависимости от ситуации) ему сделать что-то или не делать чего-то, что находится за пределами коммуникативной ситуации.

Известно, что практикующие консультанты предпочитают вместо слова «совет» использовать термин «профессиональная рекомендация», которая в своём функционально-семантическом предназначении является своего рода заключением, вытекающим, как правило, из необходимости определения проблемы и анализа её основных компонентов и продиктованным не только ожиданиями и потребностями собеседника, но и существующими перспективными возможностями, ограничениями, в том числе и самоограничениями. Такое предпочтение обусловлено тем, что в психотерапевтической мелодийной интеракции совет есть интерактивный шаг со стороны инициатора в виде высказывания клиенту-адресату собственного мнения, основанного на своём личном видении ситуации и некатегоричного предложения собеседнику чего-либо, что тот может принять, а может и не принимать [3]. В манифестационном плане советы-предложения оформляются в виде повествовательных конструкций, например: *«Я хотел бы предложить вам ...»*; *«Полагаю, (что) наши беседы (обсуждения, разговоры) ...»*.

Являясь директивными по своей коммуникативно-прагматической направленности, техники «совет» и «рекомендация» базируются на личном опыте автора-инициатора, его субъективном

чувстве «правильности», что может ассоциироваться с «инзистивными» речевыми актами, включающими «настаивание» на личном мнении, «навязывание» собственной точки зрения, «инструктирование» [8; 9; 22]. Поэтому при использовании тактик совета и рекомендации важно учитывать, что их функционально-семантические особенности могут вызывать негативную реакцию адресата и иметь негативные последствия. Даже в случае настойчивой просьбы собеседника дать совет инициатору следует помнить об этой специфике названных техник и о своей ответственности за успешную и продуктивную реализацию мелодийного воздействия.

Особенно осторожным нужно быть при использовании конструкций совета / предложения, совета / рекомендации, выраженных в форме *«На вашем месте я бы ...»*, *«В этой ситуации я бы...»*, так как они очень тесно граничат с содержанием высказываний, в которых отражается личный интерес инициатора, т.е. человека, как бы дающего готовую подсказку. Существует опасность, что адресат может воспринимать и идентифицировать совет инициатора со своей личной позицией, не проводя четких различий (границ) между собственным восприятием и собственными возможностями и позицией автора-инициатора.

Действительно, утрата четких границ такого разграничения нередко позволяет трансформировать семантику указанных конструкций в директивную форму «инзистивных указаний» типа *«В этой ситуации, я думаю (т.е. читается как «настаиваю», «рекомендую»), Вы должны поступить именно таким образом»* или *«В этой ситуации вы должны вести себя так-то»*. В этом плане для адресата такая директивность носит оттенок принудительности к действию, потому что для него побудительность может ассоциироваться с проекцией собственных взглядов автора, его ценностей, потребностей и способов поведения, которым в рамках терапевтического сценария должно следовать.

Тем не менее советы в косвенной (замаскированной, не в прямой) форме в виде других терапевтических вмешательств (например, «вопрос», «конфронтация», «суммирование» и другие техники) могут играть положительную роль в сочетании с конкретными примерами из жизни. Кроме того, советы в определенных обстоятельствах могут оказаться более эффективными по сравнению с другими терапевтическими практиками, например, в кризисных ситуациях из-за своей доверительности и близости контакта между собеседниками, так как советы дают близким людям и тем, кто нуждается в них.

3.5. Применение комплексной техники *«убеждение»* в мелодийной психотерапевтической интеракции направлено на выработку у адресата-собеседника прочно сложившегося мнения и

принятия им авторитетной точки зрения (уверенного взгляда) на различные психические процессы (идеи, эмоции, впечатления, видения, оценки, действия, поведение и т.п.) и явления окружающей действительности.

Как правило, процесс убеждения – комплексный процесс. Он осуществляется с учётом позиции, мнения, возражений адресата, которые инициатор стремится преодолеть (снять) с помощью личного влияния, убедительного и эффективного аргументирования, оспаривания, доказательств и других интерактивно-возможных вербальных процедур [13].

Нередко в специальной литературе встречаются мнения о том, что тактика **убеждения** тесным образом переплетается с процессом **внушения**, под которым понимается «индуцирование терапевтом (индивидуумом в авторитетной позиции) идей, эмоций, действий и т. п., т. е., различных психических процессов у пациента (индивидуума в зависимой позиции) без учета рациональной оценки последнего ... Внушение направлено на непосредственное изменение, в основе которого лежит индуцирование веры, будь то вера в отрицание (например, исчезновение симптомов) или вера в появление (например, индуцирование желаемой установки)» [1].

Также отмечается, что провести «чёткое различие между внушением и убеждением не так легко», как это может показаться на первый взгляд. Обычно предполагается, что убеждение и внушение проявляются в консультировании и психотерапии с самого начала, так как они каузируют (причиняют) оптимизм у адресата относительно его потенциала для прогресса. Несмотря на то, что в процессе интерактивного взаимодействия автор-инициатор мало что может гарантировать, тем не менее адресат откликается на них с надеждой на улучшение, на выход из тупиковой ситуации.

Представляется, что убеждение в более щадящем режиме подходит к проявлению болезненных переживаний адресата, потому что убеждение постепенно, в процессе тесного взаимодействия, «соработничества», обговаривания и проговаривания между инициатором и партнером-собеседником постепенно, шаг за шагом (аргумент за аргументом, довод против контрдовода) помогает не только переживать такие состояния, но и преодолевать их.

Комплексная техника убеждения реализуется для различных целей и посредством множества вербальных способов. Так, например, для облегчения эмоционального выражения и переживания комплексная техника «убеждения» может подаваться адресату в виде высказываний-советов, подсказок: *«У Вас есть право / Вы имеете право испытывать (чувствовать) разочарование / грусть / печаль / обиду / несправедливость / негодование / возмущение / протест!»*. Для того

чтобы преодолеть сопротивление собеседника, обратившегося за помощью под влиянием общественного или личного окружения, обстоятельств или осознания невозможности найти самостоятельно выход из конкретной ситуации, используются комплексные коммуникативные конструкторы, включающие в свою структуру, например, дескриптивные высказывания: *«Я понимаю, что вы здесь не по собственной воле (по необходимости). Однако вряд ли найдётся человек, у которого нет никаких проблем»* – и директивные советы и рекомендации: *«Может быть, стоит подумать о том, как, несмотря ни на что, использовать это время продуктивно / как, несмотря ни на что, достойно выйти из этого положения / подумать о пути, который Вам принесет облегчение»*. Для этих целей могут привлекаться также стратегии утешения [14, с. 69-77; 15; 16], в то время как для продуцирования, например, сновидений можно использовать и убеждение: *«Ложась спать, Вы можете подумать о том, что хотите его запомнить и это, скорее всего, произойдет»* – и внушение: *«Если, ложась спать, Вы подумаете о том, что хотите запомнить сновидение, это, скорее всего / обязательно / непременно произойдёт / случится»*.

Общая схема соотношения стратегии-3 и техник её реализации представлена в следующем виде:



4. Стратегия – 4 (выработка у адресата принятия плюралистического образа своего Я), направленная в первую очередь на осознание возможности метафоричного многообразия личностного Я в сфере многоконтекстного бытия с целью свободы выражения его составляющих, когда человек сможет осознанно разрешить себе выступать (или чередовать свои выступления) в различных ролевых позициях, например в одно время в роли *родителя, воспитателя*, в другое – в роли *дителя*, в роли серьёзного и безалаберного, дающего и получающего, или в роли активного и пассивного (ср. ролевые игры и трансактные формы поведения у Э. Бёрна).

Для реализации стратегии – 4 в мелодийном консультировании и психотерапевтическом взаимодействии широко используется целый ряд типовых техник, среди которых наиболее частотными являются

техники *интерпретации*, *информирования*, *обратной связи*, *парадоксальной реакции*.

4.1. Функциональная специфика применения техники «*интерпретация*» в мелодийной психотерапии и консультировании была подробно описана выше в разделе 3.2. Поэтому, не повторяясь, можно перейти к описанию функционально-семантических характеристик следующих тактик.

4.2. Функционально-семантическая специфика техники «*информирование*» в психологическом консультировании и мелодийной психотерапии обусловлена её целевой предназначенностью информировать (предоставлять информацию) в форме объяснений, изложения фактов, мнений, сообщений либо по личной инициативе автора (т.е. по собственной воле консультанта), либо в ответ на вопросы своего адресата.

Очевидно, что названная техника используется в тех ситуациях, в которых возникает запрос на какую-то информацию или существует потребность ответа на волнующие собеседника вопросы. Поскольку значительное количество жизненных проблем является следствием недостатка знания или результатом неверной информации, клиент-адресат, желая найти ответы на волнующие его вопросы, ищет какие-либо подробности и просит инициатора предоставить ему ту или иную информацию.

Желание адресата иметь исчерпывающую (т.е. нужную, достаточную, искомую) для себя информацию есть для него реальная потребность, которую автор-инициатор может помочь реализовать в мелодийном и консультационном взаимодействии, даже если клиент-адресат в эксплицитной форме не просит поделиться знаниями об этом.

Тем не менее при работе с техникой информирования автор-инициатор должен отдавать себе отчет о том, кому и какого рода информацию он может предоставить. Одним словом, автору-инициатору следует давать ту информацию, которая находится в его компетенции. Поэтому к запросам собеседника на получение информации следует относиться не только с вниманием, уважением, но и осторожностью. Очевидно, что может возникать отказ на предоставление какого-то вида информации, но такой отказ должен быть хорошо обоснованным и не вызывать каких-либо возражений и недомолвок.

Внимания со стороны автора-инициатора требуют не только эксплицитные вопросы и запросы, но и вопросы, которые могут быть представлены в форме замаскированных выражений, истинной целью которых является выяснение за формой вопросов скрытых тревог, страхов, опасений или желаний и ожиданий.

4.3. Использование автором-инициатором тактики **«парадоксальная реакция»** ставит своей целью создание в виде призыва к альтернативному восприятию адресатом ситуации или способу реагирования на неё. Призывы, которые автор-инициатор адресует своему собеседнику альтернативно воспринимать ситуации или способы реагирования на них, также могут быть обусловлены предложением автора совместно создать необычную перспективу, которая касается или же будет касаться их прямо противоположному очевидному и рациональному «прочтению».

Манифестационно описываемая тактика используется в мелодийном воздействии как предложение, оформленное в виде вопроса: *«А почему бы и не?»*. Вопросительная формулировка предложения позволяет собеседнику интерпретировать его в качестве импульса к размышлению или же рассматривать такой вопрос в качестве стимула к открытому и свободному выражению своих собственных чувств, реакций и эмоций. Позитивная интерпретация своей реакции и последовательная трактовка своего собственного поведения в некритичных тонах и выражениях способны оказаться для адресата эффективным средством изменения своих ригидных убеждений.

В целях усиления позитивной интерпретации реакции адресата Д. Энрайт (1994) предлагает использовать технику **«бархатный каток»**, которая на практике является парадоксальной по своей сути и стимулирует адресата рассматривать собственную реакцию с юмористической оценкой. Автор отмечает, что данная техника наиболее эффективна в работе с клиентами, которым свойственно упорное негативное восприятие себя.

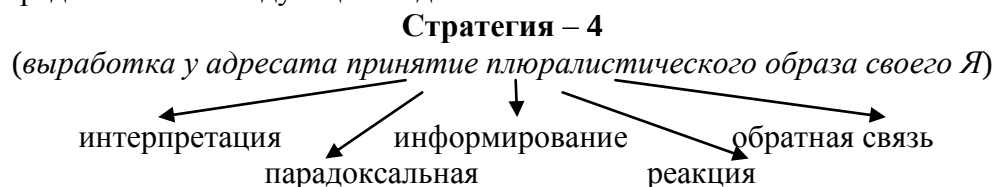
Отмечено, что широкое применение парадокса и юмора в качестве средства психологического вмешательства в психотерапевтической и консультационной интеракции способствует альтернативному восприятию различных ситуаций. Рассуждая о роли и возможностях юмора в психотерапии Виктор Франкл утверждает, что юмор даёт человеку возможность занять дистанцию по отношению к чему угодно, в том числе и к самому себе, и обрести тем самым контроль над собой.

4.4. «Обратная связь» как технический приём реализации стратегии-4 представляет собой описание поведения своего собеседника, которое помогает ему узнать реакцию других на его поведение и их персональное восприятие личности адресата. В этом плане техника «обратная связь» рассматривается как один из способов помочь адресату задуматься над коррекцией своего поведения, своих установок, своих взглядов и оценок.

«Обратная связь» как психотерапевтическая и консультативная техника обладает рядом преимуществ перед другими, например директивными, практиками тактического порядка. *Во-первых*, она дескриптивна (описательна) по своему характеру и не содержит прямую оценку поведения адресату. Эта функциональная особенность названной практики даёт адресату свободу выбора в способе реагирования на своё поведение и на оценку. Избегая оценок и нейтрализуя тем самым противодействие своего собеседника, автор-инициатор как бы поощряет самостоятельность адресата в поиске широты такого выбора, таким образом значительно уменьшается его потребность защищаться и оправдываться.

Во-вторых, представленная в виде дескриптивных высказываний конкретная информация о нюансах поведения адресата важна для адресата тем, чтобы не только обратить его внимание на них, но и стимулировать его к их анализу. *В-третьих*, обратная связь как психотехника обращена к тем особенностям и аспектам поведения адресата, которые в данный момент интеракции значимы для него и с которыми он способен и может что-либо сделать. Эксплицитные указания на явные недостатки адресата, которые могут оставаться вне контроля и оценки, способствуют его фрустрации. И, *в-четвертых*, обратная связь наиболее эффективна тогда, когда она осуществляется своевременно, т. е. когда она выражается сразу после той или иной реакции собеседника.

Общая схема соотношения стратегии-4 и техник её реализации представлена в следующем виде:



5. Стратегия – 5 (стратегия процесса воздействия мелодийного дискурса с целью оказания помощи людям, чтобы больше узнавать о себе и о других мирах культуры) способствует приобретению знаний о социальных нормах и образе жизни других, в частности о специфике вербального и невербального поведения представителей другого пола, возраста, социального статуса, субкультурной принадлежности, сексуальной ориентации, веры и духовной жизни и т.п., чтобы понять чужое мировоззрение с точки зрения настоящего и будущего.

Для реализации названной стратегии в мелодийной и консультативной интеракции используются разнообразные техники, среди которых наибольшей частотностью выделяются такие психотерапевтические практики, как «интерпретация»,

«информирование», «суммирование», «суммарное отражение чувств», «совет / рекомендация».

Общая схема соотношения стратегии–5 и техник её реализации представлена в следующем виде:



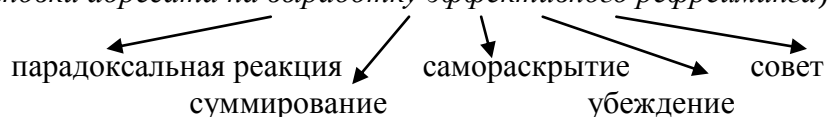
6. Стратегия – 6 (поиск путей и направлений комбинационного стратегического «удара» (стратегического комплекса) с целью формирования личностной установки адресата на выработку эффективного рефрейминга) призвана предложить «эклектический» (т.е. спонтанный, не обусловленный прямо) подход к оценке существующего (имеющегося) набора различных интересов, слабостей, преимуществ, влияющих на выбор конкретных шагов адресата по ступеням духовного преобразования (подробнее о стратегическом комбинировании или «стратегическом ударе» см.: [3; 4, с. 113-114]).

В процессе мелодийной интеракции для автора-инициатора важен подбор как самого мелодийного тематического континуума, например концертных программ «Откройте душу для добра», «Сказание о счастье», «Ангел покаяния» или «Слово жизни», так вербальных средств межтематического коннективного сопряжения в виде «типовых коннекторов и метаконнекторов» [4; 11; 12]. Возможность вариативного выбора между смежными темами мелодийного континуума и их интенциональная направленность отражается в функционально-семантических свойствах следующих психотерапевтических техник «парадоксальной реакции», «самораскрытия», «совета», «суммирования», «убеждения».

Общая схема соотношения стратегии–6 и техник её реализации представлена в следующем виде:

Стратегия – 6

(поиск путей и направлений комбинационного стратегического «удара» или стратегического комплекса с целью формирования личностной установки адресата на выработку эффективного рефрейминга)



7. Стратегия – 7 (направлять действия собеседника на развитие в себе способности к метапознанию, т. е. мышлению о мышлении) используется инициатором мелодийной психотерапевтической и консультативной интеракций не для выработки у собеседника (адресата, пациента, слушателя, участника) по мелодийному взаимодействию каких-то (например, устойчивых, автоматических) навыков в оценке или реакции на соответствующие стимулы, а для того, чтобы научить адресата определенным навыкам интерпретации, понимания и осознания тех моментов проблемной ситуации, которые препятствуют его продвижению по ступеням духовного саморазвития и восхождения по Лестнице.

Первоочередная задача такой стратегии – направленность мелодийного воздействия на смягчение симптомов, вносящих неуверенность, пассивность, расстройства, переживания и страхи, связанные с (сверх-)чувствительным Я, выступающим в одном случае как эго-осторожность, а в другом – как эго-вовлеченность, оставаясь в любом случае «пленником» индивидуального Я, потакающим им (эго-расстроенное и эго-подавленное).

Для реализации этой задачи используются такие психотерапевтические техники, как «обратная связь», «рекомендации», «самораскрытие», «совет», «убеждение».

Общая схема соотношения стратегии–7 и техник её реализации представлена в следующем виде:

Стратегия -7

(направлять действия собеседника на развитие в себе способности к метапознанию, т.е. мышлению о мышлении)

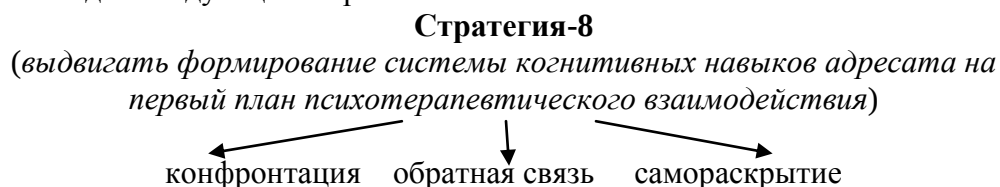


8. Использование стратегии – 8 ставит перед инициатором основную задачу: *выдвигать формирование системы когнитивных навыков адресата на первый план психотерапевтического взаимодействия.* Первоочередная задача данной стратегии сводится не только и не столько к выработке у адресата большого числа организационных навыков работы над собой, сколько для

формирования у него навыков «гибкости» ума, так как духовная работа над собой является сегодня одной из актуальных задач современности. Такая задача становится полезной и в других условиях, когда человеку необходимы навыки, чтобы варьировать угол своего зрения в соответствии с возрастающими требованиями сегодняшнего времени, запросами и вызовами стремительно меняющегося мира. Следовательно, формирование системы когнитивных навыков индивида, подготовка его к адаптации к ним и экологически эффективному применению [21] должны быть в постоянном поле зрения инициатора мелодийной психотерапии.

Реализация стратегии–8 в психотерапевтической и консультативной практике обуславливает применение таких наиболее универсальных для социально-духовного конструирования человека технических приёмов, как «*конфронтация*», «*обратная связь*», «*самораскрытие*».

Общая схема соотношения стратегии–8 и техник её реализации выглядит следующим образом:



Итак, применение в психотерапевтическом мелодийном и консультативном взаимодействии тех или иных технических приёмов (также: тактик, практик, «психологических вмешательств», техник) обусловлено их семантическими и функциональными особенностями, которые соответствуют задачам конкретной стратегии самопредъявления или самопрезентации.

Стратегия в мелодийной психотерапии и консультировании представляет собой некоторые поведенческие акты участников (автора-инициатора, автора-исполнителя и адресата-клиента) такого взаимодействия. Вместе с тем разделенные во времени и пространстве эти акты образуют некую дискурсивную целостность (мелодийное дискурсивное образование) в соответствии с их тактическим самопредъявлением (самопрезентацией), то есть в соответствии с определенным приёмом (или приёмами), с помощью которого (или которых) и реализуется выбранная стратегия.

Поэтому любая из выделенных в актах мелодийного взаимодействия стратегий может рассматриваться как стратегия самопредъявления либо автора, либо адресата. Вследствие этого тактики, участвующие в их реализации, являются тактиками самопредъявления (самопрезентации), овладение которыми, как показал

проведённый анализ, позволяет каждому из участников мелодийного и консультативного взаимодействия не только видеть и опознавать эти тактики (техники, приёмы, «вмешательства») в поведении друг друга, но и фиксировать их коммуникативно-функциональную (иллокутивную) направленность и предназначенность.

Очевидно, что любая из восьми выделенных (выбранных) стратегий самопредъявления (самопрезентации) может включать в себя множество (набор) отдельных тактик реализации такой стратегии. Вместе с тем каждая из таких тактик самопрезентации является кратковременным явлением и направлена на создание желаемого впечатления (своего образа) на собеседника в конкретной жизненной ситуации вообще и в конкретной ситуации психотерапевтического воздействия и взаимодействия. Поэтому описание такого набора тактик реализации стратегий самопрезентации в мелодийной дискурсии позволяет выявить целый ряд процессов, из которых складывается терапевтическое взаимодействие и воздействие в рамках мелодийной дискурсии, и даёт возможность проанализировать их характеристики. Тем самым оказывается возможным зафиксировать наличие «рабочего» тактико-стратегического инструментария для категоризации реакций участников мелодийной психотерапевтической интеракции, при помощи которого осуществляется *психотехнический анализ* процесса мелодийного воздействия как стартового начала (точки каузативного отсчёта) реализации уровневой модели самопредъявления личности и её духовного «перестраивания». Тем не менее важно учесть, что в зависимости от объёма и интенсивной глубины воздействия одни и те же тактики могут быть приложимы к разным стратегиям, что позволяет инициатору осуществлять варьирование тактическими приемами в процессе мелодийной психотерапии.

Выделенный тактико-стратегический ресурс реализации уровневой модели мелодийного воздействия раскрывает в ней систему присовокупления тактико-стратегических операций в «самосконструированных горизонтах времени» (в духе идей «самописания» и «аутопоззиса» Ф. Варелы, У. Матураны, С.С. Хоружего) типового сценария, что позволяет этой регулятивной системе обращаться к её собственному информационному состоянию при помощи корректировки (сверки) собеседниками друг друга, т. е. при помощи использования инициатором и адресатом регулятивов как синергийных единиц в своих реактивных и инициативных действиях в виде тех или иных тактико-стратегических операций (регулятивных шагах и ходах). Такая аутопозитическая сверка (аутосверка, самопредъявление) даёт возможность снова и снова порождать новые данные или знания (т. е. информировать, предоставлять известия, новости, сигналы) об изменениях сценарного взаимодействия,

реагировать на возникающие сюрпризы в поведении участников мелодийного взаимодействия (отклонения, расхождения, рассогласования) и корректировать появляющиеся оценки и информационные ценности. Вскрывающиеся при этом вопросы мелодийного взаимодействия отражают не только проблемную ситуацию применения тех или иных тактических приёмов в сценарии конкретного взаимодействия, но также затрагивают вопросы общественного плана, побуждая интерактантов к поиску ответов на комплексный вопрос, что представляет собой общество, в котором именно таким образом увязаны проблемы личности и социума и которое данными приёмами (стратегиями и тактиками) описывает (предъявляет) себя и свой мир.

Поэтому тактико-стратегический ресурс реализации уровневой модели мелодийного воздействия можно считать одним из методов когнитивного переструктурирования, при помощи которого удаётся иначе взглянуть на проблему взаимоотношения себя и социума, т.е. «перепрограммировать», «переструктурировать ситуацию» или «осуществить её рефрейминг» [2, с. 15] принципиально новым образом, рассматривая её как некий вызов или возможность учиться преодолевать препятствия, учитывая при этом, что реальные изменения отражаются *не только* в изменении образа мысли, но и в изменении того, как проблема реально представлена на уровне тела. «Является ли данное высказывание, интерпретация, когнитивное переструктурирование или любая другая форма символического выражения *реальным шагом по направлению* к тому, как именно проблема переживается на соматическом уровне» [2, с. 16], зависит от успешной реализации конкретной стратегии с использованием того или иного тактического (технического) приёма или «вмешательства».

Предпринятое описание показало, что формирование типологии техник является весьма непростой задачей, поскольку достаточно редко встречаются случаи проявления однозначного соответствия между конкретной стратегией и техникой как инструментом её реализации. В предлагаемой работе осуществлен лишь первый шаг, а именно на основе выбора и систематического изложения описанных в литературе техник сделана попытка определения и описания возможных или наиболее частотных в практической деятельности техник. Обозначенный в результате описания набор техник не окончателен, поскольку ещё предстоит рассмотреть дальнейшие варианты соотношения «стратегия – техника/набор техник», чтобы более чётко определить функции и границы каждой из них. Представляется, что решение этой задачи позволит выйти на проблему иного, более высокого порядка, а именно: попытаться установить возможные типовые соотношения на уровне «стратегия–тактика» для изучения

конкретных типовых мелодийных интеракций (сессий). Ибо анализ записей реальных сессий может дать ответ, в какой степени определенный набор техник как вмешательств отражает возникающие реалии взаимодействия и насколько такой набор пригоден для психотехнического описания того, что привносит инициатор (психотерапевт, суггестор) в процесс психотерапевтического взаимодействия, и, главное, каким именно образом проявляются изменения в собеседнике (клиенте, адресате, пациенте).

Список литературы

1. Бибринг Э. Психоанализ и динамическая психотерапия // Психоаналитический вестник. 1999. № 2 (8). С. 117–133.
2. Джендлин Ю. Фокусирование: новый психотерапевтический метод работы с переживаниями / пер. с англ. А.С. Ригина. М.: Независимая фирма "Класс", 2000. 448 с.
3. Романов А.А. Коммуникативно-прагматические и семантические свойства немецких высказываний-просьб: дис. ... канд. филол. наук. Калинин: КГУ, 1982. 168 с.; он же: Семантика и прагматика немецких перформативных высказываний-просьб. М.: ИЯ РАН, 2005. 153 с.
4. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. 183 с.
5. Романов А.А. Грамматика деловых бесед. Тверь: Фамилия, 1995. 238 с.
6. Романов А.А. Эмотивный «заряд» мелодийной проповеди в медийных условиях // Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: сб. науч. тр., посв. 75-летию проф. В.И. Шаховского. Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2013. С. 236–246.
7. Романов А.А. Стратегическая разновидность мелодийного воздействия в психотерапевтической коммуникации // Вестн. ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 3. С. 29–52.
8. Романов А.А., Агамалиева И.Д. Коммуникативный статус инструктивных регулятивных актов // Методы активизации учебного процесса и практической подготовки студентов в современных условиях: материалы 17-й научн.-метод. конф. Тверь: ТГСХА, 2000. С. 205–208.
9. Романов А.А., Агамалиева И.Д. Типология инструктивных регулятивных актов // Проблемы психолингвистики и теорий коммуникации: материалы 2-й междунар. конф., ноябрь 2000 г., г. Кривой Рог, Украина. Киев: Изд-во Европейского ун-та финансов, информационных систем, менеджмента и бизнеса, 2000а. С. 67–71.
10. Романов А.А., Малышева Е.В. Аффективный «заряд» тактильных действий в социальной интеракции // Вестн. ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 11. С. 33–41.
11. Романов А.А., Малышева Е.В. Вербальная и тактильная системы как комплексный фреймовый композит // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2014. № 1. С. 1–4. URL: <http://tverlingua.ru>
12. Романов А.А., Малышева Е.В. Тактильные коннекторы фазовой последовательности диалога как переводческий посредник // Язык, коммуникация и социальная среда: Ежегодное научное издание / под ред. В.Б. Кашкина. Воронеж: Воронежский гос. ун-т; НАУКА-ЮНИПРЕСС, 2014а. Вып. 12. С. 139–150.

13. Романов А.А., Морозова О.Н., Романова Л.А., Новоселова О.В., Малышева Е.В. Терминологический глоссарий по практической риторике и искусству ведения дебатов / под ред. А.А. Романова. Тверь: Тверская ГСХА, 2014. 181 с.
14. Романов А.А., Немец Н.Г. Дискурс утешения: лингвopsихологический анализ. М.: Ин-т языкознания РАН, ТГСХА, 2006. 144 с.
15. 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.
16. Романов А.А., Немец Н.Г., Романова Л.А. Дискурсивные практики утешения как конструкторы сферы «Я» утешаемого в жизненных сценариях // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер. Психологические науки «Акмеология образования». 2006. Т. 12, № 4. С. 96–99.
17. Романов А.А., Романова Л.А. Роль эмоционально- прагматического компонента в структуре взаимодействующего механизма информационного послания мелодийной проповеди // Континуальность и дискретность в языке и речи: материалы IV Международ. науч. конф. Краснодар: КубГУ, 2013а. С. 29–30.
18. Романов А.А., Ульянич Г.А. Мелодийный дискурс как информационный медиум в системе публичных коммуникаций. Москва-Тверь: Ин-т языкознания РАН, ТИПЛ и МК, 2014. 163 с.
19. Романов А.А., Ульянич Г.А. Дискурсивная природа музыкальной проповеди // Проблемы совершенства образовательного процесса в вузе в связи с переходом на новые образовательные стандарты: сб. науч.-метод. тр. по материалам XXII Всероссийск. науч.-метод. конф. Тверь: ТГСХА, 2012. С. 166–169.
20. Романов А.А., Ульянич Г.А. Синергические основы музыкальной проповеди как духовной практики // Вестн. ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2012а. № 22. С. 281–291.
21. Энрайт Д. Гештальт, ведущий к просветлению. СПб: Центр гуманистических технологий «Человек», 1996. 416 с.
22. Romanov A.A., Vitlinskaja T.D. Ritual Characteristics of the Communicative Regulative Insistence Act // Mythen, Riten, Simulakra. Semiotische Perspektiven: 10. Internationales Symposium der Österreichischen Gesellschaft für Semiotik mit 7. Österreichisch-Ungarisches Semio- Philosophisches Kolloquium 8-10.12.2000. Abstracts. Wien: ÖGS/ISSS, 2000. S. 64–65.

**TACTIC REALIZATION OF COMMUNICATIVE STRATEGIES
IN MELOLIVE PSYCHOTHERAPY
(The second article. Continuation)**

A.A. Romanov

Tver State Agricultural Academy

The article deals with the tactic realization of communicative strategies in melolive psychotherapy. Author concludes that the formation of the typology of techniques is very difficult because of quite rare instances of one correspondence between specific strategies and techniques as a tool for its realization.

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, д. 7), e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

УДК 159.962

СТРАТЕГИИ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Статья для взрослых и здравомыслящих людей

А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк

Тверской государственный университет

Рассматривается проблема суицидального поведения человека. Описываются факторы суицидального поведения и признаки суицидальности. Приводится статистика суицидов в мире, России, Тверской области. Предлагаются стратегии предупреждения суицидального поведения человека.

Ключевые слова: *суицидальное поведение, причины и признаки суицидального поведения, стратегии предупреждения суицидального поведения.*

То, что является причиной для жизни, может
являться также отличной причиной для смерти.
Альбер Камю

В рамках недавних событий, связанных с самоубийством второго пилота самолета А-320 А. Лубица и гибелью 150 человек, проблема предупреждения суицидального поведения не только обостряется для специалистов, но и становится повседневным делом *каждого здравомыслящего человека.*

Суицидология определяет суицид (от лат. «sui – себя», «caedere – убивать») как наиболее трагичную форму девиантного (отклоняющегося) поведения, а суицидальное поведение – как внутренние или внешние формы психических актов, определяемые и направляемые представлениями о лишении себя жизни [4; 11].

Существует множество **факторов (причин)**, обуславливающих суицидальную активность человека. Вот только некоторые из них [9; 10]:

- *личные проблемы:* смерть близкого человека, ссора, одиночество, неразделенная любовь, развод, денежные долги и т. д.;
- *особенности психики:* неблагоприятная наследственность, психические заболевания и т. д.;
- *окружающая среда:* неблагополучная семья, традиции общества, религиозные убеждения, субкультура и т. д.;
- *состояние общества:* количество самоубийств снижается во время войны и процветания, возрастает в период застоя и перестройки;
- *страна проживания:* высокий уровень самоубийств (более 20 случаев на 100 000 населения) в России, Японии, Казахстане, Китае и

т.д.; средний уровень (от 10 до 20 случаев) – в США, Финляндии, Польше и т.д.; низкий уровень (менее 10 случаев) – в Австралии, Германии, Италии и т.д. [9, 10].

- *место проживания*: некоторые исследователи утверждают, что в деревнях самоубийства случаются чаще, чем в городе;

- *время года*: весной уровень самоубийств на 4-6 % выше, чем в остальное время года;

- *время суток*: в первой половине дня - 32 % самоубийств; во второй половине дня - 44 %; ночью - 24 %.

- *гендерные особенности*: самое большое количество самоубийств у мужчин в России приходится на возраст 45 лет; в Германии, Великобритании, Франции, США, Венгрии – на возраст 80 лет. В России, Германии, Великобритании, Франции пик суицидальной активности у женщин приходится на возраст 85 лет, в Венгрии – 80 лет, в США – 30-45 лет;

- *профессия* (баллы от 1 до 10): музыкант (8,5), медсестра (8,2), зубной врач (8,2), финансист (7,2), психиатр (7,2), библиотекарь (3,2), продавец (2,1).

Статистика устрашает. В России показатель суицида среди молодежи составляет 20 человек на 100 000 населения, что превышает средний мировой показатель в 2,7 раза. За последние 10 лет число самоубийств среди молодежи выросло в 3 раза. По прогнозу Всемирной организации здравоохранения, к 2020 г. в мире ежегодно будут совершать самоубийство 1 500 000 человек [9; 10].

По данным Центра суицидальной превенции, в Тверской области в 2013 г. количество зарегистрированных эпизодов суицидального поведения составило 226, в том числе 8 – завершенных суицидов, 218 – суицидальных попыток. Общемировую статистику подтверждает преобладание мужского пола при совершении суицидальных попыток (56 %) над женским (44 %). Возрастные характеристики суицидентов: до 18 лет – 8 %, от 18 до 25 лет – 30 %, от 26 до 55 лет – 41 %, после 56 лет – 21 %. На первом месте оказываются самопорезы (47 %) и отравление (41 %), «другие» – 10 %, куда входят падение с высоты, утопление, самострел, на последнем месте – самоповешенье (2 %) [6].

На какие признаки суицидальности окружающих людей необходимо обращать пристальное внимание [7]?

Словесные признаки. Человек, готовящийся совершить самоубийство, часто говорит о своем душевном состоянии. Например:

- лучше бы мне умереть;
- я больше не буду ни для кого проблемой;
- тебе больше не придется обо мне волноваться;
- скоро все проблемы будут решены;
- вы еще пожалеете, когда я умру!

Кроме того, такой человек может шутить на тему самоубийства и проявлять патологический интерес к смерти.

Поведенческие признаки. Суицидент может, например:

- раздавать любимые вещи другим людям;
- приводить в порядок дела;
- мириться с давними врагами;
- демонстрировать радикальные перемены *в еде* (есть слишком мало или слишком много), *во сне* (спать слишком мало или слишком много); *во внешнем виде* (стать, например, неряшливым); *в привычках* (пропускать учебные занятия, не готовиться к выступлениям);
- избегать общения, проявлять раздражительность и угрюмость, находиться в подавленном настроении;
- быть чрезмерно деятельным или, наоборот, безразличным к окружающему миру;
- попеременно ощущать то внезапную эйфорию, то приступы отчаяния.

Ситуационные признаки. Человек потенциально может совершить самоубийство, если:

- он социально изолирован (не имеет друзей), чувствует себя отверженным и одиноким;
- он живет в нестабильном окружении (кризис в семейных отношениях, алкоголизация);
- он ощущает себя жертвой насилия (физического, сексуального, эмоционального);
- он раньше предпринимал попытки суицида;
- он перенес тяжелую потерю (смерть близкого человека², развод, ссора);
- он слишком критичен по отношению к себе;
- самоубийство совершалось кем-то из друзей, знакомых или членов семьи.

Что делать?

Точно известно, что после прямых профилактических мероприятий по проблеме суицидов количество попыток самоубийств увеличивается на 10 %! *Обратите внимание:* не следует проводить прямые профилактические беседы о самоубийствах.

Современными психологами и суицидологами разрабатываются стратегии, технологии и программы предупреждения суицидального поведения, обусловленного различными факторами, для всех возрастных и гендерных категорий. На наш взгляд, заслуживают внимания такие стратегии как:

² По данным Центра суицидальной превенции в Тверской области зарегистрирован случай подросткового суицида из-за смерти домашнего животного.

- 1) стратегия профилактики, сохранения и укрепления психического здоровья;
- 2) стратегия системной элиминации факторов суицидального риска;
- 3) стратегия предупреждения суицидального поведения в различных возрастных группах.

На основе стратегии уже можно разрабатывать технологии и программы предупреждения суицидального поведения.

Ни одна из стратегий не реализуются в короткие сроки и по «взмаху волшебной палочки». Предупреждение суицидального поведения – работа кропотливая, длительная, системная и коллективная. Результаты этой работы можно увидеть только спустя десятилетия!

Итак, **стратегия профилактики, сохранения и укрепления психического здоровья** предполагает работу с самим человеком [8]. Нужно очень четко понимать, что суицидальное поведение является одним из признаков психического нездоровья человека.

Психическое здоровье включает такие компоненты, как [5]:

- позитивное самоощущение (положительный эмоциональный фон настроения) и позитивное восприятие окружающего мира;
- высокий уровень развития рефлексии;
- стремление улучшать качество основных видов деятельности;
- успешное прохождение возрастных кризисов;
- адаптация к социуму (к сверстникам, образовательному учреждению, семье, обществу);
- умение выполнять основные социальные и семейные роли.

По данным Всемирной организации здравоохранения психическое здоровье – это [9]:

- осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях;
- критичность к себе и своей собственной психической продукции (деятельности) и ее результатам;
- соответствие психических реакций (адекватность) силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям;
- способность самоуправления поведением в соответствии с социальными нормами, правилами, законами;
- способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать эти планы;
- способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств.

Все вышеуказанные компоненты психического здоровья необходимо формировать в раннем детстве и продолжать это на протяжении всей жизни. Каждый день и каждую минуту!

За психическое здоровье человека отвечают родители, управленцы, политики, экономисты, юристы, медики, педагоги, психологи, спортивные и культурные работники, СМИ, общественные организации, создатели интернет-сайтов и мультфильмов, соседи, бабушки на лавочке, люди в очереди, пассажиры в транспорте, случайные прохожие. То есть, *все!*

Стратегия системной элиминации факторов суицидального риска предполагает работу по выявлению и максимальной ликвидации причин самоубийств, т. е. работу с окружающей средой. Прежде всего необходимо по возможности максимально элиминировать такие факторы суицидального риска как [3; 18]:

- врожденные (наследственные психические, нервно-психические и эндогенные заболевания). Среди подростков выявлена связь психического нездоровья с суицидальным поведением. Например, у подростков в возрасте от 11 до 13-ти лет 70 % попыток суицидов обусловлено психическими заболеваниями (например, шизофрения);

- индивидуально-психологические (тревожность, агрессивность, эмоциональная нестабильность, депрессия, неадекватная самооценка, недовольство внешностью или способностями, тяжелое переживание возрастных кризисов, трудности адаптации к социуму, *отсутствие цели в жизни*;

- приобретенные:

- в семье*: деструктивное воспитание, неполная семья, отсутствие теплоты и взаимопонимания, суицид у ближайших родственников. У 6 % покончивших с собой подростков, один из родителей был самоубийцей. Не избежал этой участи и Э. Хемингуэй, который покончил жизнь самоубийством в 1961 г., как и его отец в 1928 г.,

- в социуме*: неуспехи в учебе или работе, ссоры и конфликты, неразделенная любовь, неразвитые навыки общения, попадание под негативное влияние, насмешки и грубость окружающих, безразличие взрослых, наркомания, алкоголизм, правонарушения,

- в сфере интересов и увлечений*: деструктивные увлечения, религиозные и идеологические секты, непрофессиональная работа СМИ, однообразная и скучная жизнь, отсутствие интересов и увлечений, патологический интерес к смерти, подражание кумирам (особенно тем, кто совершил суицид!).

Всемирная организация здравоохранения насчитывает 800 причин самоубийств и приводит следующую их статистику: 41 % – причины неизвестны, 19 % – страх перед наказанием, 18 % – психические заболевания, 18 % – домашние огорчения, 6 % – страсти,

3 % –денежные потери, 1,4 % –пресыщенность жизнью, 1,2 % – физические болезни [9].

Стратегия предупреждения суицидального поведения в различных возрастных группах предполагает сопровождение человека с раннего возраста и на протяжении всей жизни, что должно помочь ему преодолеть возрастные пики суицидальной активности [1] и сформировать антисуицидальные установки [2]. Данную стратегию можно назвать **стратегией формирования антисуицидального поведения**.

Например, первый интерес к смерти и её первое осмысление начинается в 4-х летнем возрасте. Не стоит в этом возрасте пугать ребенка страшилками о смерти, приведениях и призраках. Лучше в приемлемой для ребенка форме рассказать о жизни (не о мучительной смерти!) умершего родственника, показать его фотографии, познакомить с традициями захоронений.

Обратите внимание: ребенок должен знать, что, когда умирает человек, близкие люди помнят о нём и продолжают его любить.

И ещё. Если у ребенка есть элементы разрушительного поведения (например, ребенок ломает игрушки, рвет книги, режет одежду и т.д.), то это может быть началом саморазрушения (к которому можно отнести суицид). А может и не быть.

В 9 лет у ребенка происходит новая актуализация интереса к смерти человека. В этом случае не стоит покупать игрушки на тему смерти (куклы - «утопленницы», куклы - «висельницы», игрушечные гробы и т.д.), которые просит ребенок. Лучше снова дать ребенку интересующую его информацию о смерти, традициях общества по данному направлению, вместе с ребенком сходить на кладбище и почтить память о близких умерших людях.

Обратите внимание: ребенок должен знать, что человек, который умер, никому не может причинить вреда. Необходимо как можно больше времени находиться рядом с ребенком, увлекаться его увлечениями и интересоваться его интересами. Родители и ребенок должны быть друзьями. Разрушительное поведение в этом возрасте может проявляться в частых ссорах и конфликтах с близкими людьми, оскорблениях (разрушение отношений), рискованных поступках. В этом возрасте нужно обратить внимание на развитие коммуникативной и эмоционально-волевой сфер ребенка.

Следует исключить для ребенка:

- доступ к интернет-ресурсам, посвященным проблемам смерти;
- прослушивание суицидальной музыки. например, композиции групп «Агата Кристи» («Я буду там»), «Алиса» («Умереть молодым»), «Крематорий» («Маленькая девочка»), «Нау» («Умершие во Сне»), «Ночные Снайперы» («Рулетка»), «Сплин» («Вниз головой») и т.д.;

- просмотр фильмов с сюжетами о суициде;
- вхождение в подростковые субкультуры, лояльно относящиеся к суицидам;

- увлечение кумирами с суицидальным поведением и т. д.

Выше мы указывали на то, что пик суицидов приходится на возраст 14-19 лет и на возраст старше 60 лет.

Предполагается, что к 14-19 годам у подростка уже необходимо сформировать психическое здоровье (стратегия 1), элиминировать все факторы суицидального риска (стратегия 2) и благополучно провести его через 4 и 9-летние пики активного интереса к смерти (стратегия 3). В этом возрасте необходимо реализовать потребность подростка в эмоциональной поддержке со стороны взрослых людей (семья, педагоги) и научить его ставить перед собой жизненные цели. Пусть сначала маленькие и не очень значимые. *Самое главное:* ставить цели, планировать пути и средства достижения, достигать, а потом анализировать и исправлять ошибки. И ставить новые цели. И так всю жизнь! Даже в возрасте старше 60 лет.

История человечества знает множество примеров сохранения творческого потенциала и высокой работоспособности в пожилом возрасте. Например:

- В. Тициан между 96 и 99 годами написал картину «Оплакивание Христа» и создал алтарную часть собора Святого Петра в Риме;

- И.В. Гете в 80 лет написал вторую часть драматической поэмы «Фауст»;

- И.П. Павлов работы «Условные рефлексы» и «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» закончил в возрасте 74 и 78 лет;

- Ч. Залиханов в 1967 г. участвовал в восхождении на Эльбрус в возрасте 115 лет.

Ясно одно: необходимо с раннего детства формировать у человека антисуицидальное поведение, которое обусловлено рядом антисуицидальных установок личности. Среди них [2]:

- эмоциональная привязанность к значимым родным и близким людям;

- выраженное чувство долга, обязательность;

- концентрация внимания на состоянии собственного здоровья, боязнь причинения себе физического ущерба;

- учет общественного мнения и избегание осуждения со стороны окружающих, представления о позорности самоубийства и неприятие (осуждение) суицидальных моделей поведения;

- наличие жизненных, творческих, семейных и других планов, замыслов;

- наличие актуальных жизненных ценностей, целей;

- проявление интереса к жизни;
- уровень религиозности и боязнь греха самоубийства;
- планирование своего ближайшего будущего и перспектив жизни;
- негативная проекция своего внешнего вида после самоубийства и т.д.

Проблема суицидов настолько глобальна, что Всемирной организацией здравоохранения даже утвержден всемирный день борьбы с самоубийствами - 10 сентября.

В скорбный суицидальный список попали знаменитые люди (например, М. Антоний, З. Фрейд, Э. Хемингуэй, В. Гог, Д. Лондон, С. Есенин, М. Цветаева и т.д.) и красивейшие места мира (например, мост людей-самоубийц «Золотые ворота» в г. Сан-Франциско, мост собак-самоубийц «Овертаун» в Шотландии, побережье Австралии – место дельфинов-самоубийц).

Список литература

1. Алимова М.А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция. Барнаул: АГУ, 2014. 100. с.
2. Амбрумова А.Г. Предупреждение самоубийства. М.: Просвещение, 1980. 137 с.
3. Бурмистрова Е.В.. Психологическая помощь в кризисных ситуациях (предупреждение кризисных ситуаций в образовательной среде). М.: МГППУ, 2006. 96 с.
4. Профилактика суицидального поведения в учебных заведениях / Корнетов А.Н., Шелехов И.Л., Силаева А.В. и др. Томск: Рекламная группа Графика, 2013. 56 с.
5. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
6. Максимова Н.Е., Карасева Е.А., Лугинина О.В. Организация профилактики суицидального поведения в тверской области //Социальная и клиническая психиатрия. 2014. №3. С.24-29.
7. Матвеева Е.В. Психологическая служба. Киров: ВятГГУ, 2007. 63 с.
8. Овчинников Б.В., Костюк Г.П., Дьяконов И.Ф. Технологии сохранения и укрепления психического здоровья. СПб.: СпецЛит, 2010. 304 с.
9. Официальный сайт Всемирной организации здравоохранения. URL: <http://www.who.int/en/>.
10. Статистика самоубийств. URL: lossofsoul.com/.
11. Чернова Г.В. Программа профилактики суицидального поведения «Перекресток». URL: <http://festival.1september>.
12. Юрьева Л.Н. Клиническая суицидология. Днепрпетровск: Пороги., 2006. 472 с.

STRATEGY OF THE PREVENTION OF SUICIDE BEHAVIOR OF THE PERSON

Article for adults and sane people

A.L. Sirotiyuk, A.S. Sirotiyuk

Tver State University

In article the problem of suicide behavior of the person is considered. Factors of suicide behavior and signs of a suicidalness are described. The statistics of suicides is given in the world, Russia, the Tver region. Strategy of the prevention of suicide behavior of the person are offered.

Keywords: *suicide behavior, reasons and signs of suicide behavior, strategy of the prevention of suicide behavior.*

Об авторах:

СИРОТЮК Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования, ФГБОУ ПО «Тверской государственный университет» (170021, г.Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

СИРОТЮК Анастасия Сергеевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования, ФГБОУ ПО «Тверской государственный университет» (170021, г.Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24), e-mail: staska8769@mail.ru

УДК 159.9

**СПЕЦИФИКА ВЛИЯНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-
ОТРИЦАТЕЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ НА КОГНИТИВНЫЙ
СТИЛЬ ЛичНОСТИ (ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ –
ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ)**

К.А. Осокина

Смоленский государственный университет

Рассмотрено влияние эмоционально-отрицательных переживаний на особенности изменения когнитивного стиля (полезависимости – полenezависимости). Впервые продемонстрирован механизм изменения когнитивного стиля под воздействием тревожных, эмоционально-дискомфортных переживаний. Стрессоустойчивость, а также специфика мыслительного процесса изучаются в качестве существенных факторов, влияющих на стилевые характеристики личности. В частности, полenezависимые испытуемые с низким уровнем стрессоустойчивости, высокой тревожностью под воздействием эмоционально-отрицательных переживаний увеличивают свою полезависимость. Полезависимые испытуемые с высоким уровнем стрессоустойчивости, низкой тревожностью, а также мыслительным процессом, направленным анализ через синтез, увеличивают полenezависимость.

Ключевые слова: когнитивный стиль, полезависимость, полenezависимость, тревожность, стрессоустойчивость, мыслительный процесс.

В последние десятилетия в психологической науке усилился интерес к проблеме изучения личности, находящейся в ситуации эмоционального дискомфорта, стресса, тревоги и т.д. В течение дня человек испытывает множество подобных ситуаций и по-разному реагирует на них. То, что является сильнейшим стрессом для одного человека, не будет воспринято другим, один человек тяжело переносит и адаптируется к стрессовым ситуациям, другой – легко. В свою очередь, это оказывает влияние на работоспособность и поведение личности, а так же приводит к формированию различного рода психосоматических расстройств и зависимостей. На сегодняшний день данную проблему рассматривают с позиций различных детерминант: биохимических, психофизиологических психологических и др. Современные экспериментальные исследования, направленные на изучения поведения личности в ситуациях эмоционального дискомфорта, опасности, показали, что психологическую структуру сензитивности к угрозам составляют способности человека к контролю ситуации и прогнозированию последствий своих действий и действий

других людей с позиций безопасности [4, с. 18, 123]. Это определяется выбором личностью определенных способов реагирования в ситуациях опасности, которые обуславливаются спецификой интегрального уровня эмоционального интеллекта. Экспериментальные исследования показали, что у людей молодого возраста преобладает низкий уровень данного параметра из-за невысокой степени нравственной и трудовой воспитанности в совокупности с минимальным жизненным опытом и социальной незрелостью. Установлено, что с возрастом увеличивается процент лиц с адекватным типом отношения к опасностям. Это определяется формированием эмоциональной зрелости, которая характеризуется высоким уровнем осознания себя, собственных ценностей и потребностей [1, с. 221; 2, с. 44; 5, с. 41].

Цель нашего эксперимента состоит в том, чтобы изучить влияние эмоционально-отрицательных переживаний на поведение личности, в частности на особенности изменения когнитивного стиля (полезависимость-полenezависимость).

Основой для исследования выступают психологические теории, которые фокусируют внимание на когнитивных процессах личности как основном механизме проявления эмоций. Согласно деятельностному подходу А.Н. Леонтьева, эмоции определяют необходимость установления и учета причинно-следственных отношений на разных уровнях любой деятельности и способны регулировать деятельность в соответствии с предвосхищаемыми результатами и личностным смыслом [3, с. 78-83]. В отечественной психологии изучением эмоциональной регуляции мышления занимались О.К. Тихомиров и его сотрудники. Они исследовали роль эмоций, в решении задач, которые возникают в связи с мыслительными процессами и неразрывно с ними связаны. В экспериментах испытуемым-шахматистам давались для решения сложные шахматные задачи. В результате было установлено, что эмоциональные состояния человека влияют на протекание ряда когнитивных процессов [7, с. 42-47]. В экспериментах В.В. Селиванова установлено, что определенные особенности мыслительного процесса в сочетании с переживанием эмоций (успеха; не успеха) определяют стилевые характеристики личности. Было показано, что высокие уровни мыслительного процесса в сочетании с успехом действия приводят к увеличению полenezависимости личности. Начальные уровни процесса мышления (ненаправленный анализ через синтез), сопровождаясь переживанием неуспеха действия, определяют полезависимую направленность личности [6, с. 104-107, 126-127].

В основу нашего исследования была положена гипотеза о комплексном воздействии особенностей мыслительного процесса и эмоциональной составляющей на стилевые характеристики личности, находящейся под воздействием отрицательных эмоциональных

переживаний. Мы попытались выявить специфику сочетания особенностей мыслительного процесса и стрессоустойчивости каждой личности, а также определить условия влияния данных показателей на когнитивный стиль под воздействием отрицательных эмоциональных переживаний.

Для осуществления данного этапа применялись следующие методы и методики:

- для диагностики уровня личностной и ситуативной тревожности тест Ч. Спилбергера – Ю. Ханина;
- для диагностики уровня стрессоустойчивости тест С. Коухена – Г. Виллиансона;
- для диагностики особенностей мыслительных процессов использовалась логическая задача, разработанная Л.Н. Алексеевой, Г.Г. Копыловым, В.Г. Марача;
- для диагностики когнитивного стиля (полезависимость-полenezависимость) EFT тест «Включённые фигуры» Уиткина.

Исследование представляет собой индивидуальное обследование по данным методикам, которое осуществлялось в несколько этапов. На начальном этапе каждому испытуемому предлагалось выполнить методики на выявления уровня стрессоустойчивости и тревожности, затем предлагалось выполнить первую часть EFT тест «Включённые фигуры» и решить логическую задачу Л.Н. Алексеевой, Г.Г. Копылова, В.Г. Марача, задача имеет следующее содержание: «В сказочном лесу среди обычных источников было 10 волшебных колодцев с отравленной водой, все пронумерованы. Выпьешь – умрешь через час. Единственное противоядие: в течение этого часа выпить воду из колодца, номер которого больше. Тогда оба яда нейтрализуются и вреда не будет. (Например, если выпил воды из 5-го колодца, то противоядием может быть вода из 6-го, 7-го, 8-го, 9-го, 10-го.) Но воду из 10-го колодца нейтрализовать ничем нельзя. Все жители сказочного леса имеют доступ только к первым 9 колодцам, а ко всем 10 только дракон. Лиса и дракон вызвали друг друга на дуэль. Дуэль такая каждый приносит кружку воды и дает выпить противнику. Известно, что после дуэли лиса осталась жива, а дракон нет. Как это могло получиться?»

В эксперименте экспериментатором предлагались подсказки в форме задачи-вопроса (подсказка № 1 – что означает следующее высказывание: «Чтобы победить, используй силу противника против него самого?»; подсказка № 2 – что означает следующее высказывание: «Кто с мечом к нам придет, тот от своего меча и погибнет»? с целью повлиять на решения задачи. Они использовались лишь тогда, когда испытуемый продвигался в анализе задачи, т.е. когда у него складывались необходимые внутренние условия. В инструкции испытуемым формулировались следующие требования: решить

логическую задачу, рассуждая вслух; выделить основные компоненты задачи; отвечать на вопросы экспериментатора. В эксперименте нами было применено специальное техническое устройство для оценки особенностей протекания мыслительных процессов испытуемых в ходе решения логической задачи.

На следующем этапе мы попытались вызвать у испытуемых отрицательные эмоциональные переживания. Для этого каждому обследованному предлагалось вспомнить тревожную, эмоционально-дискомфортную для него ситуацию на данный момент и проанализировать ее вслух, затем была предложена вторая часть теста ЕФТ «Включённые фигуры».

Экспериментальное исследование проводилось на базе Смоленского государственного университета (СмолГУ); Смоленского гуманитарного университета (СГУ); Смоленской государственной сельскохозяйственной академии (СГСХА); Смоленской государственной медицинской академии (СГМА), Шаталовского детского дома (СОГБОУ), а также Смоленского частного охранного предприятия «Гепард» (ООО «ЧОП» «Гепард», г. Смоленск). В исследовании принимали участие 54 испытуемых – добровольцев мужского и женского пола, в возрасте от 18 до 55 лет.

В итоге проведенного исследования были обнаружены неоднозначные показатели уровня стрессоустойчивости, тревожности, а также особенности мыслительного процесса на разных полюсах когнитивного стиля. Нами выявлены полезависимые испытуемые с высокой стрессоустойчивостью и низкой тревожностью в сочетании с мыслительным процессом, направленным анализ через синтез, которые составили 29 % обследованных. В свою очередь, полезависимые с низкой стрессоустойчивостью и высокой тревожностью в сочетании с мыслительным процессом, не направленным анализ через синтез, составили 51 % обследованных. Стилиевые характеристики полenezависимости также неоднозначны. Нами выявлены полenezависимые с высокой стрессоустойчивостью и низкой тревожностью в сочетании с мыслительным процессом, направленным анализ через синтез, такие испытуемые составили 11 % обследованных, а также выявлены полenezависимые с низкой стрессоустойчивостью и высокой тревожностью в сочетании с мыслительным процессом, направленным анализ через синтез, которые составили 7 % обследованных.

В результате проведенного эксперимента было установлено влияние отрицательных эмоциональных переживаний на когнитивный стиль (полenezависимость–полenezависимость). Нами были выявлены личностные особенности, при которых показатели когнитивного стиля будут нестабильны. В итоге коэффициент Вилкоксона показал

значимые изменения когнитивного стиля, который составил $p = 0,00$ у полезависимых лиц с высоким либо нормальным уровнем стрессоустойчивости и низким либо нормальным уровнем тревожности в сочетании с мыслительным процессом, направленным анализ через синтез.

В свою очередь, у полнезависимых испытуемых с низкой стрессоустойчивостью и высокой тревожностью под воздействием эмоционально-отрицательных переживаний показатель когнитивного стиля стремится в сторону полезависимости даже при наличии мыслительного процесса, направленного анализ через синтез, коэффициент Вилкоксона составил $p = 0,1$.

Стоит отметить, что под воздействием эмоционально-отрицательных переживаний неизменными остаются особенности когнитивного стиля у полезависимых с низкой стрессоустойчивостью и высокой тревожностью в сочетании с мыслительным процессом как направленным, так и ненаправленным анализ через синтез, а так же у полнезависимых с высокой стрессоустойчивостью и низкой тревожностью в сочетании с мыслительным процессом, направленным анализ через синтез. В результате чего нами был выявлен и дополнен механизм изменения когнитивного стиля под воздействием эмоционально-отрицательных переживаний (см. рисунок).

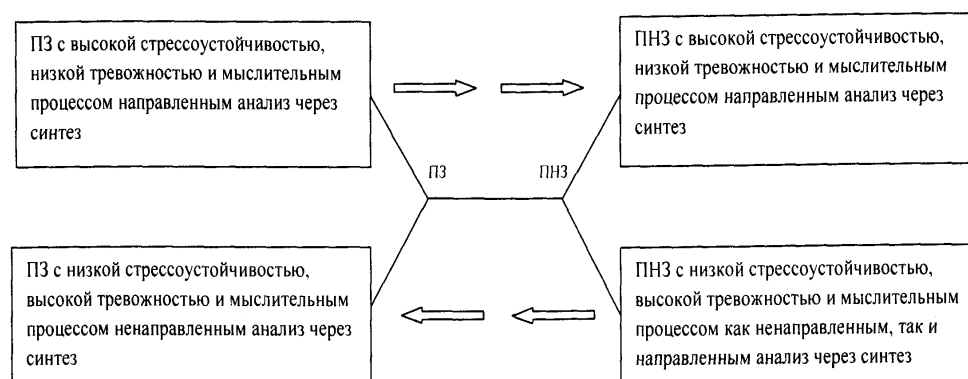


Рис.1. Механизм изменения когнитивного стиля (полезависимость – полнезависимость) под воздействием эмоционально-отрицательных переживаний

В нашем исследовании показано как тревожные, эмоционально-дискомфортные состояния влияют на поведение, а также на когнитивный стиль личности. При разном реагировании личности на эмоционально-отрицательную ситуацию, оказывается, происходят микроизменения когнитивного стиля в соответствии с личностным портретом стрессоустойчивости и спецификой мыслительного

процесса. В частности, полнезависимые испытуемые с низкой стрессоустойчивостью и высокой тревожностью в сочетании с мыслительным процессом, направленным анализ через синтез, усиливают полнезависимость под воздействием эмоционально-отрицательных переживаний. Несмотря на то что мыслительный процесс направлен анализ через синтез, особенности личностного портрета, т. е. низкая стрессоустойчивость и высокая тревожность, способствуют слабой адаптивности личности. Это вызывает дезорганизацию деятельности, резкое снижение ее эффективности, пассивность и общее торможение, что впоследствии может привести к использованию неэффективных механизмов психологической защиты, регрессирующему поведению, формированию различного рода зависимостей, а также ведет к дезадаптации либо тяжелой и длительной адаптации к стрессовому воздействию. Причиной пассивности когнитивных функций может быть не только истощение их резервов, но и стрессовая их блокировка из-за парадоксальной активности психофизиологических механизмов, защищающих психику человека от перерасхода и истощения адаптивных резервов. В свою очередь, у полнезависимых испытуемых с высоким уровнем стрессоустойчивости, низкой тревожностью в сочетании с мыслительным процессом, направленным анализ через синтез под воздействием эмоционально-отрицательных переживаний показатель когнитивного стиля стремится в сторону полнезависимости. Причиной такой активности стилевых характеристик является специфика мыслительного процесса, который способствуют активному включению познаваемого объекта во все новые связи и отношения с другими объектами решаемой задачи, выявлению его новых качеств и свойств, а также играет важную роль в формировании новых обобщений и способствует более глубокому развитию процессуального компонента мышления. В свою очередь, высокая стрессоустойчивость личности способствует повышению активности, мобилизации сил, увеличению эффективности деятельности, повышает способность человека адекватно реагировать на стрессовые факторы, быть эффективным в любой ситуации, переносить различные нагрузки. Опасность как бы подстегивает человека, заставляет его действовать смело и мужественно.

Психологам при работе с когнитивной сферой личности, в частности с когнитивным стилем (полнезависимость – полнезависимость), рекомендуется не только использовать традиционные способы коррекции, но и включать в психологическую практику методы по снижению уровня тревожности, повышению стрессоустойчивости, а так же развитию толерантности к сложным жизненным ситуациям.

Список литературы

1. Дробышевская И.В., Карнеев Р.К. Сравнительное исследование особенностей эмоционального интеллекта и личностных особенностей у студентов профессий социальной сферы в период обучения // Вестн. Брян. гос. ун-та. 2012. № 1. С. 207-212.
2. Казак Т.В. Принцип взаимосвязи адаптации и дезадаптации личности в процессе профессиональной деятельности в системе органов внутренних дел // Вестн. Твер. гос. ун-та. 2013. № 4. С. 38-46.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
4. Маралов В.Г., Малышева Е.Ю., Перченко Е.Л., Смирнова О.В., Табунов И.А. Сравнительная характеристика отношения к опасностям у старших школьников и студентов // Вестн. Череповец. гос. ун-та. 2013. № 1. С. 122-127.
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958. 145 с.
6. Селиванов В.В., Мышление в личностном развитии субъекта: монография. Смоленск: Универсум, 2003. 312 с.
7. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособие. М.: Моск. ун-т, 1984. 272 с.

SPECIFIC EFFECT EMOTIONALLY NEGATIVE EXPERIENCES ON COGNITIVE STYLE PERSONALITY (FIELD DEPENDENT – INDEPENDENT)

К.А. Osokina

Smolensk State University

In this paper, the influence of emotionally negative experiences on the characteristics of changes of cognitive style (field dependence-independence). The first mechanism was demonstrated changes in cognitive style under the influence of a disturbing, emotionally uncomfortable experiences. Stress, as well as the specifics of the thinking process, are studied as essential factors influencing the stylistic characteristics of the individual, in particular, field independence subjects with a low level of stress, high anxiety under the influence of emotionally - negative experiences increase its field dependence. Field dependence subjects, with a high level of stress, low anxiety, and mental processes directed analysis through synthesis increased field independence.

Key words: *cognitive style, field dependence, field independence, anxiety, stress, thought process.*

Об авторе:

ОСОКИНА Кристина Александровна – психолог, внештатный сотрудник кафедры общей психологии Смоленского государственного университета (214000, г. Смоленск, ул. Пржевальского, 4), e-mail: kristina.osokina2014@yandex.ru

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВОСПИТАННИКОВ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Копылова, Ю.А. Анцибор

Тверской государственный университет

Представлен анализ результативности программы психологического сопровождения адаптации воспитанников первого курса к условиям суворовского военного училища и доказана необходимость её применения. Раскрыты основные факторы, влияющие на трудности адаптационного периода суворовцев. Обозначены основные направления деятельности психолога по созданию психологических условий дальнейшего обучения, всестороннего развития и преодоления трудностей адаптационного периода в суворовском военном училище.

Ключевые слова: *психологическое сопровождение адаптации, программа адаптации на начальном этапе обучения, воспитанники суворовского военного училища.*

Довузовское обучение является начальной ступенью поэтапной, непрерывной системы подготовки будущих офицеров. В современных условиях суворовские военные училища сохраняют лучшие традиции Министерства обороны Российской Федерации и формируют систему, направленную на саморазвитие, самореализацию и жизненное самоопределение всех субъектов училища, одной из главных задач которой является развитие у обучающихся высоких морально-психологических, деловых, организаторских качеств и физической выносливости.

Концепция модернизации российского образования на период до 2015 года определила новую стратегию образования, направленную на всестороннее развитие личности учащихся и формирование ключевых компетенций, позволяющих использовать свои знания, умения и навыки в реальной жизни. Основная задача психолого-педагогического коллектива суворовских военных училищ – формирование в каждом суворовце образованной, культурной, высоконравственной, творчески активной и социально зрелой личности, обладающей социальными и образовательными компетенциями, позволяющими ей жить в изменяющемся мире, быть готовым к профессиональному и ценностному самоопределению. К воспитанникам суворовских военных училищ предъявляются дополнительные требования, обусловленные спецификой данных учреждений.

Обучение в суворовских военных училищах начинается с пятого класса. Поступление для воспитанников является сложным этапом в их

жизни, обусловленным процессом адаптации к новым социальным условиям и началом подросткового периода, когда формируются социальные установки, взгляды, привычки, развиваются познавательные способности и эмоционально-волевая сфера.

Адаптация в суворовском военном училище — это процесс приспособления воспитанников к новым условиям проживания и обучения. Адаптация обеспечивает не только равновесие личности в изменившихся условиях обучения и воспитания, но и способствует дальнейшему психологическому, личностному и социальному развитию [5]. Процесс адаптации напрямую зависит от способности суворовцев к установлению межличностных отношений с преподавателями и воспитателями, навыков ориентации в пространстве училища, умения взаимодействовать с товарищами по роте, самостоятельно организовать свое время при подготовке и выполнении домашнего задания, способности принимать и соблюдать правила жизни в училище, отношения к себе и положительного отношения к училищу.

Трудности, которые могут возникать у суворовца в период адаптации, связаны с воздействием большого числа факторов как внешнего, так и внутреннего порядка. К внутренним факторам относятся: психологическая готовность суворовца к обучению в военном училище, здоровье, личностные особенности (характер и темперамент), особенности семейного воспитания и т. д. Большую роль играет личностная готовность (наличие познавательных и социальных мотивов), сформированность логического мышления и мыслительных операций, эмоционально-волевой сферы, внутренней позиции суворовца, саморегуляции поведения. Внешние факторы обусловлены спецификой обучения и воспитания. Диапазон адаптации зависит от предела физических возможностей суворовцев, запаса нервно-психической устойчивости. [1]

Согласно теории социального развития личности Э. Дюркгейма, Д. Дьюи и Л. Кольберга формирование моральной культуры поведения подростков происходит через развитие системы нравственных представлений и убеждений, формирование ценностно-смысловых установок и устойчивой самооценки как основы сознательного управления своим поведением и профилактики делинкветных и аддиктивных форм поведения.

Самоопределение в области приоритетных ценностно-смысловых установок, формирование моральной чувствительности и морального мышления является залогом для становления нравственного облика будущего офицера. Наряду с формированием моральной культуры в младшем подростковом возрасте развиваются социально адаптивные стратегии поведения, необходимые для достижения ожидаемых результатов. Формирование

самоэффективности подростков происходит в процессе развития интересов, представления о своих достижениях цели определённой сложности, укрепления своей уверенности в возможности осуществления определённой деятельности, обуславливающей фрустрационную устойчивость и готовность к преодолению трудностей [6].

Ситуация новизны является для любого человека в определенной степени тревожной, а для подростка особенно. Воспитанники переживают эмоциональный дискомфорт прежде всего из-за неопределенности представлений об особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе взвода. Смена привычной домашней обстановки и условий жизни, возникающие трудности на начальном этапе обучения приводят к состоянию внутренней напряженности воспитанников, сопровождающейся снижением успеваемости, мотивации к обучению, повышению утомляемости, проявлению лабильности эмоций, поведенческой неустойчивости [3].

Правильно созданное психологическое сопровождение помогает обучающимся легче адаптироваться к условиям в суворовском училище, способствует полноценному развитию их личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов.

Основной целью деятельности психолога в период адаптации является содействие созданию социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности каждого воспитанника и обеспечивающей психологические условия для их дальнейшего обучения, всестороннего развития и преодоления трудностей адаптационного периода в суворовском военном училище. Она достигается последовательным решением психологом определенных задач, одной из которых является создание системы психологической поддержки воспитанников в период адаптации, позволяющей им не только приспособиться к новым условиям, но и всесторонне развиваться и совершенствоваться в различных сферах деятельности и общения. Эффективность всей деятельности психолога в системе психологического сопровождения развития воспитанников в процессе образования будет зависеть от успешной реализации целей и задач, совместно решаемых психологической и методическими службами училища [2].

Система психологического сопровождения определяет организационно-методическую основу деятельности педагогов-психологов суворовских училищ, включает в себя работу не только с воспитанниками, но и воспитателями, педагогическим коллективом училища, родителями и администрацией училища. Задача психологической службы училища на начальном этапе обучения состоит в том, чтобы не только помочь воспитанникам адаптироваться к

новым условиям, но и способствовать полноценному развитию личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов, повысить их заинтересованность к учебной деятельности, развить познавательную и учебную мотивацию, самостоятельность и самоорганизацию, помочь в решении личных проблем [4].

Психологическое сопровождение предполагает владение психологом не только методиками диагностики, консультирования, коррекции, но и способности к системному анализу и разрешению проблемных ситуаций, программированию и планированию своей деятельности. В ходе психологического сопровождения отслеживается динамика и определяется направление дальнейшего развития воспитанника.

В своей работе психолог использует групповые и индивидуальные формы работы: развивающие и коррекционные занятия с элементами тренинговых технологий, психологический час и диагностику, мастер-класс, круглый стол, беседы, психологические игры, неделю психологии, работу в проектах. Необходимым элементом всех занятий является использование определенных психотехник, позволяющих поддерживать благоприятный морально-психологический климат, способствующий сплочению и правильной организации деятельности в коллективе.

С целью оказания психологической поддержки суворовцам младших курсов и преодоления трудностей адаптационного периода разработана авторская программа, направленная на развитие познавательной, эмоционально-волевой сферы и навыков конструктивного поведения в коллективе, включающая в себя:

психодиагностическую работу – выявление и отслеживание траектории индивидуального развития в интеллектуально-познавательной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферах и в системе военно-социальных отношений, мониторинг эффективности и результативности реализации программы адаптации;

профилактическую работу – оказание психологической поддержки суворовцев младших курсов с целью профилактики возможной дезадаптации;

коррекционно-развивающую работу – оказание психологической поддержки воспитанникам, испытывающим трудности в период адаптации;

консультативно-просветительскую работу – повышение психологической компетентности воспитателей, преподавателей и родителей в тех вопросах, которые наиболее актуальны с точки зрения переживаемого подростками периода адаптации, выработка стратегии индивидуального (лично-ориентированного) подхода к воспитанникам, оказание оперативной психологической помощи

суворовцам, их родителям, воспитателям;

экспертную работу – участие в психолого-педагогическом консилиуме по результатам диагностики степени адаптации суворовцев, организация учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных и возрастных особенностей суворовцев.

Задачи программы:

создание условий для успешной адаптации воспитанников в суворовском училище (формирование и сплочение взвода, выработка системы единых и последовательных требований, установление определенных норм взаимоотношения суворовцев с другими участниками учебного процесса);

формирование у обучающихся устойчивой учебной мотивации;

формирование у суворовцев личностных качеств, необходимых для конструктивного, успешного и ответственного поведения с учетом принятых правил поведения;

развитие у воспитанников социальных и общеучебных навыков;

формирование устойчивых поведенческих механизмов, обеспечивающих на доступном суворовцу уровне саморегуляции аффективных процессов и эмоциональную адекватность в контактах с окружающим миром.

В качестве экспериментальной группы респондентов выступили воспитанники первых курсов суворовского училища в возрасте 10-11 лет, прошедшие курс тренинговой программы адаптации (232 человека). Для выявления исследуемых психологических параметров нами была продиагностирована контрольная группа респондентов (воспитанники суворовского военного училища, не проходившие программу по адаптации, в количестве 180 человек). Математико-статистическая обработка данных психодиагностического исследования проводилась посредством применения дескриптивной статистики.

Занятия по тренинговой программе адаптации воспитанников 1 курса к условиям суворовского военного училища проводились в течение года, рекомендованная периодичность занятий 1 раз в неделю, продолжительностью 45 минут, состав группы – взвод в количестве 20 суворовцев. Также упражнения программы использовались в индивидуальных психологических беседах.

Объем и содержание занятий уточнялись с учетом реальных возможностей их выполнения на конкретной практике с сохранением общей направленности на психологическую работу. Программа имеет большой развивающий потенциал, так как содержит достаточное количество активных форм и методов обучения, необходимых для личностного развития обучающихся.

В основу групповых занятий вошли игры и психотехнические

упражнения, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы, навыков адекватного социального поведения воспитанников. Необходимым элементом всех занятий являлись упражнения, направленные на создание и поддержание благоприятного социально-психологического климата. На занятиях широко применялись сложные многофункциональные упражнения, позволяющие решать сразу несколько задач. В программе использовались элементы терапии творческого самовыражения, релаксационные методики и др. (упражнения, направленные на творческое самовыражение, на преодоление барьеров в общении, на снятие напряженности). Основные направления деятельности психолога в рамках реализации программы включали в себя: работу с обучающимися, с родителями, с педагогами и воспитателями, взаимодействие с социальной средой.

Оценка эффективности программы производилась по данным повторной диагностики, подтверждающей положительную динамику диагностических показателей:

- снижение уровня тревожности;
- повышение уровня мотивации воспитанников суворовского училища к учебной деятельности;
- устойчивое психоэмоциональное состояние;
- улучшение межличностных отношений между суворовцами, создание благоприятного или неустойчиво благоприятного социально-психологического климата в коллективе взвода, положительная динамика социометрических показателей.

В начале работы программы была проведена исходная диагностика. В качестве психодиагностического инструментария использовались следующие методики: анкета «Оценка школьной мотивации» Н.В. Лускановой, методика определения степени адаптации к школе Э.М. Александровской, тест школьной тревожности Филлипса. Исследование состояло из двух этапов: диагностика исследуемых параметров в начале учебного года, проведение тренинговых занятий по авторской программе, направленной на оказание психологической поддержки воспитанникам и преодоление трудностей адаптационного периода, итоговая диагностика степени адаптации воспитанников по окончании учебного года (табл. 1).

Таблица 1

Факторы	Экспериментальная группа						Контрольная группа			
	I курс (2010/2011 уч. год)		I курс (2011/2012 уч. год)		I курс (2012/2013 уч. год)		I курс (2008/2009 уч. год)		I курс (2009/2010 уч. год)	
	Начало учебного года	Конец года	Начало учебного года	Конец года	Начало учебного года	Конец года	Начало учебного года	Конец года	Начало учебного года	Конец года
Показатели мотивации										
Негативное отношение к училищу	1,6	0	1	0,5	1	0	1,8	1,4	1,7	1,5
Низкая школьная мотивация	2,2	2	1,7	1,2	2,5	1,3	2	1,8	1,8	1,2
Положительное отношение к училищу	6,1	7,2	6,6	7,4	5,7	7,4	5,8	6,0	6,9	6,7
Хорошая школьная мотивация	3,5	5,2	5,4	5,7	3,2	6,2	3,3	3,6	3,3	4
Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности	3,2	2,9	1,2	3,4	3	3,2	2,9	3,2	2,7	2,8
Показатели уровня и характера тревожности										
Общая тревожность в училище	11,2	7,2	11,2	7,9	7,9	6,8	10,8	9,5	9,5	10,2
Самооценочная тревожность	4,2	2,5	3,7	2,8	3,9	3,1	4,3	4	4	4,8
Межличностная тревожность	3,9	2,4	3,4	2,5	4,2	2,7	3,4	3,4	2,9	3,2

На этапе первоначальной диагностики в экспериментальной и контрольной группах были получены следующие результаты: у воспитанников наблюдается положительное отношение к обучению, но училище больше привлекает своей внеучебной деятельностью, познавательные мотивы сформированы в меньшей степени, поэтому учебный процесс их мало привлекает (данные получены по результатам опроса).

Таблица 2

Мотивация суворовцев к обучению в училище	Экспериментальная группа			Контрольная группа	
	I курс (2010/2011 уч. год), %	I курс (2011/2012 уч. год), %	I курс (2012/2013 уч. год), %	I курс (2009/2010 уч. год), %	I курс (2009/2010 уч. год), %
Развитие себя (закончить училище, получить	37	43	52	45	41

Мотивация суворовцев к обучению в училище	Экспериментальная группа			Контрольная группа	
	I курс (2010/2011 уч. год), %	I курс (2011/2012 уч. год), %	I курс (2012/2013 уч. год), %	I курс (2009/2010 уч. год), %	I курс (2009/2010 уч. год), %
образование)					
Духовная удовлетворенность (стать офицером, военным)	20	12	16	20	25
Не огорчать родителей	5	7	3	5	8
Активные социальные контакты (по семейным обстоятельствам)	-	5	-	-	-
Собственный престиж (стать уважаемым человеком)	10	6	6	8	6
Мне здесь очень интересно	-	5	6	6	7
Не знаю	28	22	17	16	13

На втором этапе (после проведения тренинговых занятий по программе адаптации к условиям суворовского военного училища) нами были выявлены следующие закономерности:

у воспитанников экспериментальной группы произошли положительные изменения в мотивационной сфере, увеличилось количество суворовцев, имеющих стойкую мотивацию к обучению;

показатели по шкале «негативное отношение к училищу» значительно снизилось, а по шкале «хорошая мотивация» увеличились, что свидетельствует о развитии познавательного интереса к учебной деятельности;

в контрольной группе произошло незначительное улучшение данных показателей (таблица 1, 3).

Таблица 3

Мотивация суворовцев к обучению в училище	Экспериментальная группа			Контрольная группа	
	I курс (2010/2011 уч. год), %	I курс (2011/2012 уч. год), %	I курс (2012/2013 уч. год), %	I курс (2009/2010 уч. год), %	I курс (2009/2010 уч. год), %
Развития себя (закончить училище, получить образование)	42	46	47	47	44
Духовная удовлетворенность (стать офицером, военным)	24	17	21	20	26
Не огорчать родителей	-	2	2	3	6
Активные	-	4	-	-	-

Мотивация суворовцев к обучению в училище	Экспериментальная группа			Контрольная группа	
	I курс (2010/2011 уч. год), %	I курс (2011/2012 уч. год), %	I курс (2012/2013 уч. год), %	I курс (2009/2010 уч. год), %	I курс (2009/2010 уч. год), %
социальные контакты (по семейным обстоятельствам)					
Собственный престиж (стать уважаемым человеком)	12	10	11	15	10
Мне здесь очень интересно	19	17	16	5	7
Не знаю	3	4	3	10	7

Еще одним из показателей степени адаптации воспитанников является изменение уровня тревожности. Общая тревожность в училище – общее эмоциональное состояние подростка, связанное с различными формами его включения в жизнь училища. Высокие и повышенные показатели свидетельствуют о том, что эти воспитанники, находясь в училище, склонны переживать тревожность разной степени интенсивности: в процессе обучения, проверки и оценки знаний, в процессе общения и взаимодействия с преподавателями. Высокий уровень тревожности обуславливает недостаточный уровень самоконтроля в учебной деятельности, что может проявляться в низкой познавательной активности.

Оценка уровня тревожности суворовцев 1 курсов проводилась по трем факторам: «общая тревожность в училище», «самооценочная тревожность», «межличностная тревожность». Изучение тревожности на начало учебного года показало, что наиболее высокий уровень тревожности наблюдался по фактору «общая тревожность в училище». Показатели по фактору «самооценочная тревожность» указывают на снижение эмоционального состояния суворовцев и возникающие трудности в ситуациях самораскрытия. Воспитанники переживают негативные эмоции в ситуациях, связанных с обучением и общением с преподавателями, усвоением режимных моментов, испытывают сильный страх в общении со сверстниками, преподавателями и воспитателями, что подтверждается показателями по шкале «межличностная тревожность».

По результатам проведенного на конец учебного года мониторинга было выявлено, что показатели по трем факторам уровня тревожности в экспериментальной группе значительно снизились, что свидетельствует о хорошей адаптации воспитанников. Требования, установленные в училище, трудности, возникающие в процессе обучения, не являются травмирующими для воспитанников и не

препятствуют нормальному функционированию, развитию в процессе обучения, установлению дружеских контактов и взаимоотношений. У респондентов контрольной группы показатели тревожности практически остались на прежнем уровне (табл. 1).

Проведенный качественный анализ полученных результатов показал, что в экспериментальной группе количество дезадаптированных воспитанников после работы программы по адаптации снизился на 7 % (табл. 4).

Таблица 4

Группы		Адаптация, %	Неполная адаптация, %	Дезадаптация, %
Экспериментальная	на начало учебного года	54	36	10
	в конце учебного года	79	18	3
Контрольная	на начало учебного года	58	32	12
	в конце учебного года	62	30	8

Полученные данные подтвердили эффективность проведения программы психологического сопровождения адаптации воспитанников суворовского военного училища на первом курсе. По итогам ее реализации выявлено снижение тревожности у воспитанников, повышение уровня мотивации к учебной деятельности, улучшение межличностных отношений между суворовцами, положительная динамика социометрических показателей, поддержка положительного психоэмоционального состояния, что подтверждено на статистически достоверном уровне.

Таким образом, данную авторскую программу целесообразно использовать в работе с суворовцами младших курсов на этапе адаптации к условиям обучения, воспитания и жизни в военно-учебном заведении.

Список литературы

1. Балакшина Е.В. Динамика профессионального становления менеджеров: автореф. дис. ... кан. псих. наук. Ярославль, 2011.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2006.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М.: МПИ, 1995.
4. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997.
5. Дубровина И.В. Психологическая служба в современном образовании. СПб.:

Питер, 2009.

6. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. М.: Сфера, 2004.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF STUDENTS OF SUVOРОВ MILITARY SCHOOLS IN THE PERIOD OF ADAPTATION TO EDUCATIONAL ACTIVITY

N.V. Kopylova, Y.A. Antsibor

Tver State University

The article presents the analysis of psychological support of adaptation of the first course students to the conditions of the Suvorov military school and the necessity of its application. The major factors influencing difficulties of the adaptation period of Suvorov Military School students are revealed. The basic directions of activity of the psychologist in creating the psychological conditions of further education, full development and overcoming the difficulties of the adaptation period in the Suvorov military school are designated.

Keywords: *psychological support adaptation program, adaptation at the initial stage of training, students of Suvorov military school.*

Об авторах:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии и психологии развития ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: nvkopylova@mail.ru

АНЦИБОР Юлия Анатольевна – аспирант кафедры общей психологии и психологии развития ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: antsibor-yulia@mail.ru

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147 : 303.732

СИСТЕМНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОИСКА НОВЫХ ИНЖЕНЕРНЫХ РЕШЕНИЙ В ХОДЕ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ВУЗЕ

В.П. Алексеев, Д.И. Буханец

Международный инновационный университет, г. Сочи

Статья посвящена вопросам системной организации поиска новых инженерных решений студентами технических специальностей ВУЗов в ходе проектирования. Авторы предлагают изменить типовые подходы к проектной деятельности в период практик и дипломирования. В предлагаемой технологии применяются системный подход и методы научно-технического творчества.

Ключевые слова: *технология, системность, системный анализ, проблемная ситуация, прикладной системный анализ.*

Постановка задачи

При выполнении выпускных квалификационных работ (ВКР) технического профиля и при проектной деятельности на производственной практике у студентов возникает проблема обеспечить техническую новизну проектируемых объектов (изделий, технологий, программ) в условиях бурного научно-технического прогресса и жестокой конкуренции производителей. Для решения этой проблемы каждому автору ВКР необходимо системно подойти к изучению состояния своей области проектирования, правильно сформулировать целевые задачи и учесть поставленные ограничения, выбрать оптимальные технические решения, обосновать их и подготовить комплект конструкторско-технологической документации. Для рационального достижения указанных задач нами предлагается технология, основанная на методологии прикладного системного анализа ЮНЕСКО [1], широко применяемой системными аналитиками ведущих стран мира и доработанной нами для решения задач проектирования и организации группового проектного обучения (ГПО) [2].

Суть предлагаемой технологии

Проектирование является высшим видом творческой деятельности [1, с. 4] и сложным процессом, организовать который можно только с использованием системного подхода и методов системного анализа [3]. Нами предлагается при выполнении ВКР и подготовке пояснительной записки использовать семь следующих этапов.

1. Фиксация проблемы

На этом этапе выявляется потребность в разрабатываемом объекте (называемом в дальнейшем «объектом») и письменно формулируется проблема проектирования. Потребность определяется на основе обнаружения следующих факторов: наличие аналогов и прототипа, имеющих в сфере реализации по приемлемой цене; удовлетворение аналогом или прототипом требуемой функции; анализ состояния рынка и прогнозирование объёмов производства; степень морального старения аналогов и прототипа; наличие возможности наращивания объёмов производства объекта.

Аналоги и прототип находятся в процессе информационного исследования различных видов литературных источников, в том числе монографий, учебников и учебных пособий, статей, патентов и материалов Интернета. Аналоги могут иметь различные принципы действия, и их может быть несколько. Желательно привести внешний вид и основные характеристики аналогов. Прототип – это один из аналогов, который лучше всего удовлетворяет требуемую потребность. Иногда правильно выбранный прототип отменяет проблему проектирования, так как имеющийся серийно выпускаемый объект экономически более целесообразен в использовании, чем разработка и внедрение в производство нового. **Новое изделие всегда менее надёжно и долговечно!**

В итоге по данному этапу необходимо привести детальное описание прототипа и обосновать необходимость дальнейшей разработки.

Важным моментом данного этапа является критика прототипа со всех сторон и выявление главного недостатка с позиций технических характеристик, схемных, конструктивных, технологических решений. Основные и второстепенные недостатки являются основой для выбора главного и являются ограничениями в целевой функции проблемы.

Формулировка проблемы должна состоять из одного предложения типа «Проблема проектирования состоит в том, чтобы создать объект, отличающийся от прототипа...(далее указывается отличие объекта)...при сохранении...(указываются значения не ухудшаемых параметров или признаков).

2. Участники проблемной ситуации и анализ их интересов

Для того чтобы спроектировать новый объект, не породив новых проблем, необходимо выявить всех участников проблемной ситуации. Напомним, что системно решить проблему – это улучшить состояние неудовлетворённых участников проблемной ситуации, не ухудшив состояние остальных, имеющих реальное отношение к решаемой проблеме [2, с.114]. В общем случае в число участников проблемной ситуации могут входить: заказчик; разработчики (системотехники,

схемотехники, конструкторы); изготовители (технологи); специалисты по маркетингу и торговой реализации объекта; финансисты (спонсоры); специалисты по эксплуатации; потребители (клиенты); специалисты по утилизации объекта после достижения срока службы; безмолвные участники (прошрое поколение, окружающая среда, будущее поколение).

Интересы безмолвных участников могут выражать эксперты – историки науки и техники, экологи, специалисты по научно-техническому прогнозированию.

После составления списка участников проблемной ситуации проводится анализ возможностей каждого из участников с позиций сформулированной ранее проблемы. При этом учитываются кадровые, профессиональные, творческие, технические, финансовые, временные возможности.

3. Формирование проблемного массива

Проблемный массив – это список участников проблемной ситуации с указанием проблем каждого участника при решении сформулированной проблемы. Его лучше всего представить в виде таблицы, в которой против каждого участника приводится список возникших при проектировании проблем с выделением главной проблемы. Таковую таблицу мы назвали матрицей проблемного массива. Пример матрицы проблемного массива приведён ниже.

Таблица 1. Матрица проблемного массива

<i>Участники проблемной ситуации</i>	<i>Проблемы участников</i>
1	1.1. Главная 1.2. Основные 1.3. Второстепенные
2	1.1. Главная 1.2. Основные 1.3. Второстепенные

Выявление проблем участников проблемной ситуации может быть проведено экспертным методом, особенно это касается безмолвных участников. Заметим, что в XXI в. особенно возрастает роль учёта интересов окружающей среды – природы при проектировании новых технических объектов. Завершает рассматриваемый этап анализ противоречий и поиск компромиссов, который позволяет «уладить» неизбежно возникшие противоречия между участниками проблемной ситуации в процессе создания проектируемого объекта.

4. Формирование конфигулятора

Для того чтобы успешно решить проблему проектирования объекта ВКР, необходимо детально изучить его возможные физические принципы действия (ФПД), особенности аналогов и прототипа, описать проблему проектирования. Для этого могут быть использованы различные языки: профессиональный (по характеру проблемы); математический; алгоритмический; финансовый; технический (язык чертежа, схемы); информационный и т.п.

Конфигуратором называется минимально необходимое число языков для описания поставленной проблемы. По сути, конфигуратор – это знания и умения, полученные автором проекта из различных информационных источников. Таким образом, под конфигуратором в дальнейшем будем понимать список информационных источников, необходимых для описания проблемы проектирования. Для выполнения ВКР конфигуратор должен содержать не менее 50 наименований монографий, учебных пособий, статей, патентов, материалов Интернета. После формирования конфигурацию нужно изучить с позиций решаемой проблемы.

5. Целевыявление

В системном анализе главенствует принцип «Нет цели – нет решения проблемы!». Дальнейшее продвижение в проектировании объекта требует составления технического задания (ТЗ) на ВКР. ТЗ является обобщённой описательной интегральной моделью проектируемого объекта. Для ВКР естественно-научного или гуманитарного профиля ТЗ может называться заданием на ВКР или заданием на проведение исследований. На начальных стадиях проектирования ТЗ носит идеализированный характер, в конце проектирования оно может быть уточнено в прагматическом направлении с учётом научно-технологических реалий. ТЗ имеет формализованный вид в соответствии с ведомственными, корпоративными или государственными нормами. Для составления ТЗ необходимо сформировать массив критериев, описывающих качество объекта, и задать значения показателей, входящих в критерии. Задание значений показателей может быть методом прогнозируемых экспертных оценок, методом назначений или аналитическим (расчётным) методом. Для типовых потребительских объектов существуют ГОСТы на значения показателей, причём для повышения качества таких изделий применяется опережающая стандартизация. В общем случае для большинства технических объектов существуют следующие четыре группы критериев:

- функциональные критерии, характеризующие тактико-технические показатели;
- технологические критерии, связанные с возможностью и простотой изготовления;

- экономические критерии, связанные с материальными, энергетическими финансовыми ресурсами;
- антропогенные критерии, связанные с эргономикой, экологией и безопасностью жизнедеятельности.

Конкретные значения показателей критериев выбираются исходя из особенностей объекта и проблемы проектирования. Методической основой для выбора показателей является массив показателей аналогов и прототипа.

Итогом данного этапа является дерево целей, примерный вид которого приведён на рис. 1 и ТЗ по предписанной форме. Значения показателей объекта, проставленные в дереве целей, переносятся в ТЗ. Заметим, что в этом случае ТЗ является научно обоснованным, так как его составлению предшествовали четыре предыдущих системных этапа. В практике инженерной деятельности бывают случаи, когда поспешное, несистемное составление ТЗ приводит к необоснованному заданию показателей технического объекта. Обеспечение этих значений показателей ведёт к большим затратам материальных и временных ресурсов, но результат проектирования получается либо морально устаревшим к началу серийного производства, либо заданные показатели оказываются ненужными или недостижимыми на данный момент развития науки и техники.

Выбор показателей дерева целей может осуществляться следующими методами:

- прогнозированием на основе информационного исследования;
- аналитическим, на основе математического моделирования тенденций развития объекта и расчёта показателей объекта по модели;
- заданием на основе интуиции, опыта проектирования, изготовления, эксплуатации аналогичных объектов.

Лучшим способом правильного и объективного задания значений показателей проектируемого объекта является сбор информации о потребительских свойствах продукции, рекламациях, надёжности, долговечности, ремонтпригодности, утилизации, осуществляемой специальными службами предприятий. Заметим, что часто один неудачно заданный показатель влечёт за собой большие материальные и временные затраты и малый потребительский спрос.



Рис. 1. Примерный вид дерева целей для технического объекта

6. Исследование проблемы проектирования и путей её решения

Исследование проблемы в конечном итоге выливается в детальное изучение проектируемого объекта, рассмотрение возможных вариантов ФПД, конструктивной функциональной структуры (КФС), внешнего вида и цветовой гаммы объекта. При проектировании социальных и общественных объектов составляется структурная схема системы и задаются её функции. Программные объекты определяются структурной схемой алгоритма и программой. В процессе исследования проблемы решается вопрос, можно ли достичь показателей объекта, заданных в дереве целей, и с помощью каких решений.

Исследование может быть проведено информационным, теоретическим, экспериментальным, экспериментально-теоретическим, теоретико-экспериментальным методами или методом планирования эксперимента [3]. В процессе исследований возможно применение имитационного моделирования или вычислительного эксперимента. Изучается проектируемый объект, декомпозируются его составные части. Анализ проводится по уровням «надсистема» – «система» – «подсистема» – «элемент». Выявляются главная, основные, второстепенные, вредные функции каждой составной части. Такой анализ поможет на следующем этапе провести синтез нового объекта для решения поставленной проблемы. Информационное исследование или обзор литературных источников является минимально необходимым. Если такое исследование не сформирует у автора проекта конфигуратор, проводятся исследования указанными выше методами.

7. Генерация идеи решения проблемы проектирования

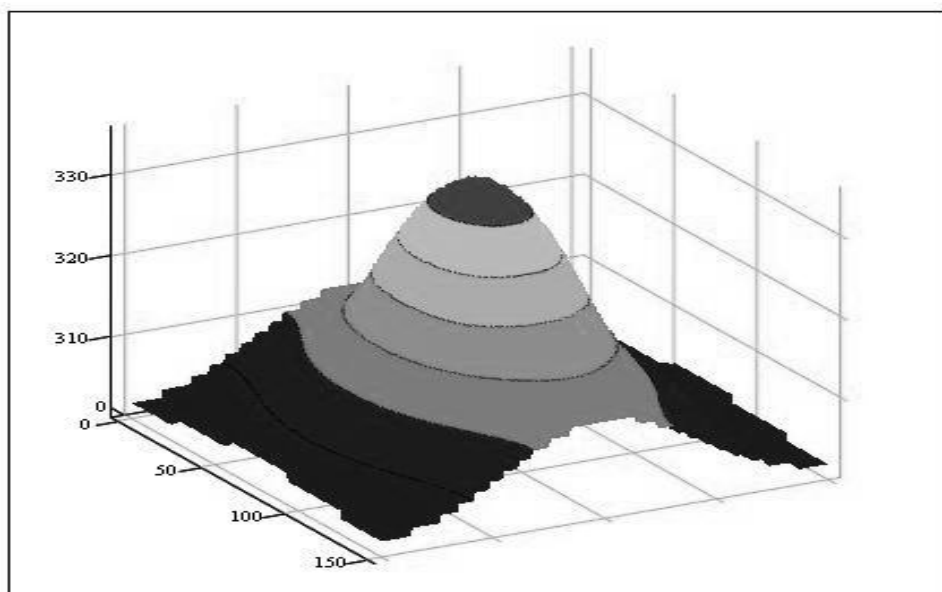
Для принятия новых технических решений по проблеме проектирования могут быть использованы следующие методы: мозговые атаки; морфологический анализ; функционально-стоимостной анализ; метод эвристических приёмов; теория решения изобретательских задач; «изобретающие» программы; аналитические методы, моделирование [1].

На этом этапе генерируются идеи по решению проблемы проектирования и выбирается лучший вариант, наиболее соответствующий дереву целей.

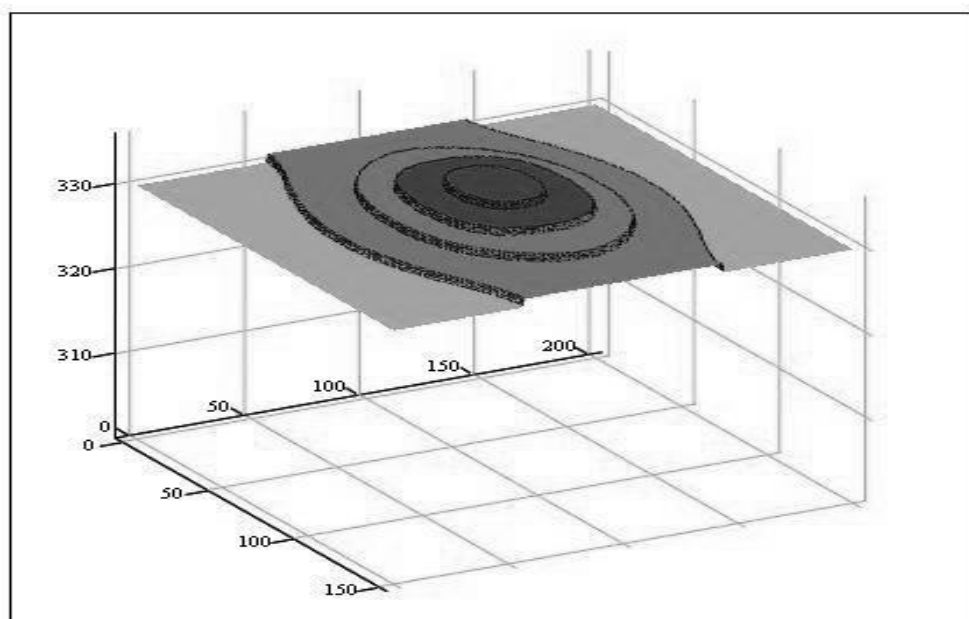
Прикладной системный анализ по рассмотренной технологии проводится в первом разделе пояснительной записки ВКР. Остальные разделы посвящены обоснованию проектных решений по выбранной идее и подтверждению показателей ТЗ по четырём критериям, а также описанию объекта проектирования и его составных частей. Важным разделом является патентное исследование, позволяющее определить патентоспособность и патентную чистоту проектных решений.

Описанная технология используется нами в практике дипломирования по ряду технических специальностей при подготовке специалистов и бакалавров в течение 15 лет. При её применении выпускники легко защищают свои работы, так как вся логика выполнения ВКР подчинена системному обоснованию, анализу и синтезу проектных решений. Уяснив указанную технологию, выпускники быстро осваиваются на производстве, становятся авторами технических решений на уровне изобретений и достигают быстрого карьерного роста. В инженерной профессиональной деятельности рассмотренная технология широко применяется нами на стадиях разработки «Техническое задание» и «Техническое предложение» при

выполнении опытно-конструкторских работ. Весьма существенным и важным моментом в рассматриваемой технологии является широкое использование средств вычислительной техники, мультимедиа и информационных технологий. При выборе новых технических решений нами используются изобретающие программы «Приёмы», «Эффекты» и «Стандарты». Для обоснования перспективных направлений проектирования на стадии разработки «Техническое предложение» мы применяем лицензированные программные продукты в виде пакетов прикладных программ (ППП) MatCAD, AutoCAD, SolidWorks, ANSYS, AltiumDesigner, Асоника и др. Эскизные варианты конструкций представляются с использованием 3-х мерной динамической графики. На этапе исследования проблемы применяются численные методы компьютерного моделирования электрических, тепловых, электромагнитных и механических связей в конструкциях с 3-мерным отображением. Пример приведён на рис. 2. Представлены результаты моделирования температурного поля термостабильной подложки для определения времени выхода на режим на этапе определения параметров гибридной интегральной схемы (ГИС).



а



б

Рис. 2. Пример моделирования температурного поля подложки ГИС
а – при достижении отметки термостатирования ($t = 54$ с);
б – в установившемся режиме ($t = 160$ с)

В итоге моделирования и оптимизации могут быть получены рациональные значения основных технических параметров нового образца, а также требования к производству, такие, как: технологическая трудоемкость, себестоимость, оптовая цена при заданном объеме производства и другие необходимые показатели.

Список литературы

1. Алексеев В.П., Озёркин Д.В. Системный анализ и методы научно-технического творчества: учеб. пособие. Томск: Изд-во ИОА СО РАН, 2003. 304 с.
2. Московченко А.Д., Алексеев В.П., Методологические и методические основы формирования групп проектного обучения: монография. Томск: Изд-во Томск. гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники, 2010. 134 с.
3. Алексеев В.П., Озёркин Д.В. Основы научных исследований и патентование: учеб пособие. Томск: Изд-во ИОА СО РАН, 2003. 180 с.

SYSTEM TECHNOLOGY FOR THE SEARCH NEW ENGINEERING SOLUTIONS IN THE DESIGN

V.P. Alekseev, D.I. Buhanets

International Innovation University, Sochi

Article is devoted to the training of the system of final qualifying works on technical specialties. The authors suggest changing standard approaches to the project activity during the certification. The proposed technology is used a systematic approach and methods of scientific and technical creativity.

Keywords: *technology, systems, Graduate work, systems analysis, problem situation, Applied System Analysis.*

Об авторах:

АЛЕКСЕЕВ Валерий Павлович – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики и технических наук, НОУ ВПО «Международный инновационный университет» (354000, г. Сочи, Центральный район, ул. Орджоникидзе, д. 10а), e-mail: alekseev.valeri@yandex.ru

БУХАНЕЦ Дмитрий Иванович – доктор технических наук, доцент кафедры информатики и технических наук, НОУ ВПО «Международный инновационный университет» (354000, г. Сочи, Центральный район, ул. Орджоникидзе, д. 10а), e-mail: dib2011@yandex.ru

УДК 378.4

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КОМПЕТЕНЦИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Е.Е. Саламин, О.А. Булавенко, Л.П. Михайлюк

Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет

На материалах педагогического исследования (анкетных опросов, тестирования, методов экспертных оценок) авторы анализируют развитие профессионально важных волевых качеств студентов как составной части компетенций в учебно-воспитательном процессе технического вуза.

Ключевые слова: *государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, студенты, профессионально важные качества, общекультурные и профессиональные компетенции.*

Новые требования к выпускнику технического вуза, переход от квалификационной, «знаниевой» модели к компетентностной модели выпускника накладывают свой отпечаток на процесс профессионального образования, обновляя цели, содержание, технологии реализации, оценки готовности студента к профессиональной деятельности [1].

Важным направлением в данном контексте является формирование у будущего специалиста активной деятельностной позиции, способности студента целенаправленно и настойчиво реализовывать потенциал личностно-профессионального становления в учебно-воспитательном процессе вуза совершенствование профессионально важных качеств как составной части компетенций [2].

В высших учебных заведениях РФ «Физическая культура» представлена как учебная дисциплина и важнейший компонент целостного развития личности. Являясь компонентом общей культуры психофизического становления и профессиональной подготовки студента в течение всего периода обучения, «Физическая культура» входит в число обязательных дисциплин цикла «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины», значимость которой проявляется через гармонизацию духовных и физических сил.

В ходе реализации учебной программы «Физическая культура» при условии должной организации и регулярности учебных занятий в установленном объеме 400 часов должно быть полностью обеспечено выполнение требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по данной учебной дисциплине (Федеральный компонент).

В нашем эксперименте участвовало 72 студента по направлениям:

1. 240100 Химическая технология – квалификация (степень) «бакалавр».

2. 151600 Прикладная механика – квалификация (степень) «бакалавр».

3. 080200 Менеджмент – (квалификация (степень) «бакалавр».

В свою очередь указанный обязательный минимум содержания образовательной программы ФГБОУ ВПО «КНАГТУ» по учебной дисциплине «Физическая культура» заключается в формировании у выпускников общекультурных и профессиональных компетенций, в которые входят профессионально важные волевые качества.

Основной экспериментальной базой исследования являлся ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет» (далее КНАГТУ).

На начальном этапе в констатирующем эксперименте приняли участие 56 студентов 5-го курса, занимавшихся физической культурой. После тестирования были определены следующие профессионально важные качества личности: целеустремленность, решительность, смелость, настойчивость, выдержка и самообладание, мужество, инициативность, дисциплинированность, организованность, исполнительность.

В табл. 1 приведены признаки профессионально важных качеств студента, занимающегося физической культурой в техническом университете.

Таблица 1

<i>Профессионально важные качества</i>	<i>Признаки профессионально важных качеств</i>
1. Целеустремленность	Проявляется в подчинении человеком своего поведения устойчивой жизненной цели, готовности отдать все силы и способности для ее достижения. У некоторых людей целеустремленность принимает индивидуализированное направление. Они ставят ясные цели, однако содержание их отражает только личные потребности и интересы
2. Решительность	Проявляется в быстром и продуктивном выборе цели, определении способов ее достижения. Особенно ярко решительность проявляется в сложных ситуациях выбора, связанных с риском. Противоположность этому качеству – нерешительность – может проявляться в нескончаемой борьбе мотивов, в постоянных пересмотрах принятого решения
3. Смелость	Способность человека преодолевать чувства страха и растерянности. Смелость проявляется не только в действиях в момент опасности для жизни человека; смелый не испугается сложной работы, большой

<i>Профессионально важные качества</i>	<i>Признаки профессионально важных качеств</i>
	ответственности, не побоялся неудачи
4. Настойчивость	Проявляется в способности доводить до конца принятые решения, достигать поставленной цели, преодолевая всякие препятствия на пути к ней. Противоположное качество – упрямство
5. Выдержка и самообладание	Проявляется в способности сдерживать психические и физические проявления, мешающие достижению цели. Противоположное отрицательное качество – импульсивность, склонность действовать по первому побуждению, не обдумывая
6. Мужество	Сложное волевое качество, предполагающее наличие не только смелости, но и настойчивости, выдержки, уверенности в себе, в правоте своего дела. Проявляется в способности человека идти к достижению цели, несмотря на опасность для жизни и личного благополучия, преодолевая невзгоды, страдания и лишения
7. Инициативность	Волевое качество, благодаря которому человек действует творчески. Это отвечающая времени и условиям активная и смелая гибкость действий и поступков человека
8. Самостоятельность	Проявляется в умении по собственной инициативе ставить цели, находить пути их достижения и практически выполнять принятые решения. Противоположное качество – внушаемость, ригидность
9. Дисциплинированность	Проявляется в сознательном подчинении своего поведения общественным правилам и нормам, в том, что человек без принуждения признает для себя обязательным выполнять правила трудовой, учебной, служебной дисциплины и бороться за выполнение их другими
10. Организованность	Проявляется в разумном планировании и упорядоченности своей деятельности
11. Исполнительность	Проявляется в старательном выполнении в срок поручений и своих обязанностей

Следуя государственным образовательным стандартам, мы совершенствовали профессионально важные волевые качества студентов как составную часть компетенций специалистов (выпускников) технического вуза.

Выпускник должен обладать следующими общекультурными и профессиональными компетенциями:

I. Образовательный стандарт 240100 Химическая технология – квалификация (степень) «бакалавр».

1) Культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения – профессионально важные волевые качества – целеустремленность, решительность.

2) Находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и уметь нести за них ответственность – профессионально важные волевые качества – организованность, исполнительность.

3) Владеть средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, быть готовым к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности – профессионально важные волевые качества – выдержка и самообладание.

4) Критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков - профессионально важное волевое качество – смелость.

5) Осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности – профессионально важное волевое качество – настойчивость.

II. Образовательный стандарт 151600 Прикладная механика – квалификация (степень) «бакалавр».

1) Участвовать в организации работы, направленной на формирование творческого характера деятельности небольших коллективов, работающих в области прикладной механики – профессионально важные волевые качества – организованность, инициативность.

2) Владеть культурой мышления, иметь способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения – профессионально важные волевые качества – целеустремленность, самостоятельность.

3) Стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства – профессионально важное волевое качество – исполнительность.

4) Владеть средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, быть готовым к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности – профессионально важное волевое качество – дисциплинированность.

III. Образовательный стандарт 080200 Менеджмент – квалификация (степень) «бакалавр».

1) Владеть культурой мышления, способностью к восприятию, обобщению и анализу информации, постановке цели и выбору путей её достижения деятельности – профессионально важное волевое качество – целеустремленность.

2) Владеть основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий – профессионально важные волевые качества – смелость, мужество, решительность.

3) Способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность – профессионально важные волевые качества – организованность, исполнительность.

4) Стремление к личностному и профессиональному саморазвитию – профессионально важное волевое качество – самостоятельность.

Для развития профессионально важных качеств студентов технического вуза как составной части общекультурных и профессиональных компетенций нами выявлены необходимые организационно-педагогические условия:

1. Создание в процессе физического воспитания проблемных ситуаций (среды), направленных на проявление студентами волевых усилий, преодоление трудностей, повышение мотивации физического самосовершенствования.

2. Поэтапное преодоление затруднений и препятствий в физкультурно-спортивной деятельности (волевые усилия: от известного к неизвестному).

3. Освоение сложнокоординационных, травмоопасных видов физкультурно-спортивной деятельности (единоборства, спортивные игры, силовая подготовка).

4. Включение в групповые и самостоятельные занятия физической культурой и спортом, участие в командных состязаниях и единоборствах.

5. Волевое поведение в преодолении вредных привычек (курение, алкоголь, гиподинамия). Мотивация на отказ от вредных привычек.

6. Овладение методиками волевой саморегуляции (самооценка и самоконтроль).

7. Самопознание и самосовершенствование в учебно-воспитательном процессе.

Таблица 2

Рейтинг и коэффициенты значимости (КЗ) профессионально важных качеств как составной части компетенций по данным самооценки студентов (1–3-й курс) (n = 72) до и после педагогического эксперимента

<i>Профессионально важные волевые качества</i>	Рейтинг значимости	КЗ, %	Рейтинг значимости	КЗ, %
	до эксперимента		после эксперимента	
	1-й курс		3-й курс	
1. Целеустремленность	3	67,2	1	73,2
2. Решительность	1	70,1	2	71,1
3. Смелость	2	68,2	6	64,2
4. Настойчивость	7	60,2	4	67,2
5. Выдержка	8	58,1	7	63,7
6. Мужество	4	66,7	8	63,1
7. Инициативность	5	63,1	3	68,1
8. Самостоятельность	6	62,6	5	66,8
9. Дисциплинированность	11	54,9	11	59,9
10. Организованность	9	56,5	10	60,5
11. Исполнительность	10	55,9	9	61,5

Результаты исследования и проведенного эксперимента показали значительный прирост уровня профессионально важных волевых качеств студентов. Это свидетельствует о перспективности подхода к их развитию.

Настоящее исследование не претендует на исчерпывающее рассмотрение всех аспектов сложной и многосторонней проблемы развития профессионально важных качеств студентов технического вуза как составной части общекультурных и профессиональных компетенций. Для дальнейшего изучения вопросов структуры профессионально важных качеств необходима более подробная характеристика их уровней, в углубленном исследовании нуждаются вопросы влияния различных факторов на успешность процесса развития профессионально важных качеств.

Список литературы

1. Саламин Е.Е., Булавенко О. А. Дифференцированный подход к формированию ценностных представлений студентов технических специальностей // Вестн. Поморского ун-та. Архангельск, 2009. № 5. С. 158.
2. Саламин Е.Е. Организационно-педагогические условия совершенствования волевых качеств студентов технического вуза посредством занятия боксом // Интеграция образования. Саранск, 2009. № 3. С. 51-54.

PROFESSIONAL-IMPORTANT QUALITIES OF STUDENTS AS PART OF COMPETENCES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

E. Salamin, O. Bulavenko, L. Mikhailyuk

Komsomolsk-on-Amur State Technical University

Pedagogical research on materials (questionnaires, tests, methods of expert assessments), the authors analyze the development of professionally important volitional qualities of students as part of competences in the educational process of a technical college.

Keywords: *state educational standard of higher education, students, professional-important qualities common cultural and professional competence.*

Об авторах:

САЛАМИН Евгений Евгеньевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет» (681013, г. Комсомольск-на-Амуре, Ленина 27), e-mail: kayzersal@mail.ru

БУЛАВЕНКО Олег Анатольевич – доктор педагогических наук, директор ЦИСО, профессор, зам. декана факультета экономики и менеджмента ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет» (681013, г. Комсомольск-на-Амуре, Ленина 27), e-mail: kayzersal@mail.ru

МИХАЙЛЮК Людмила Павловна – старший преподаватель кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет» (681013, г. Комсомольск-на-Амуре, Ленина 27), e-mail: kayzersal@mail.ru

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ НА ЭТАПАХ КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ

В.С. Окунева

Хакасский технический институт-филиал Сибирского федерального
университета, г. Абакан

Во время исполнения коллективного проекта студентами I курса технического вуза были выделены этапы командообразования, на которых происходило формирование качеств личности, необходимых для успешной командной деятельности.

Ключевые слова: команда, совместная деятельность, этапы командообразования, качества личности.

Одним из требований к выпускникам вуза, определенных ФГОС ВПО, в русле Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г., является сформированность личностных качеств, определяющих будущего специалиста как активного субъекта совместной профессиональной деятельности. Сегодня на рынке труда передовые позиции занимает тот, у кого сильная команда. Продуктивное решение наукоемких технико-технологических и социальных проблем определяет необходимость их многоаспектного рассмотрения, достичь которого возможно в совместной деятельности команды профессионалов.

Нами уточнено понятие команды как коллективного субъекта и феномена рыночной экономики, представляющего собой социальную общность, сущностью которой является: стремление к достижению высокой эффективности взаимосвязанной и взаимозависимой совместной деятельности на основе высокого профессионализма членов команды, разделяющих командные цели, ценности и ответственность; способность выступать единым целым, способность команды к саморефлексии и самопознанию, в результате чего формируется принадлежность к команде, единение с ней, образ – «Мы»[2].

В результате проведенного контент-анализа на текстах работ, посвященных командной деятельности, опроса руководителей успешно функционирующих команд (потенциальных работодателей), а также опроса рекрутеров компаний, нами определены качества личности, которые необходимы для успешной командной деятельности:

- субъектная позиция члена команды (способность к целеполаганию, активность, рефлексия, критичность суждения, ответственность);
- коммуникативно-деятельностные способности (общение, взаимодействие, способность к диалогу, умение слушать, терпение и

- толерантность, умение оказывать поддержку, чувство юмора, готовность к риску, эмпатия, выработка своего ролевого поведения в профессиональных ситуациях, принятие командных решений);
- базовые исследовательские умения (анализ, синтез, классификация, обобщение и др.).

Описание эмпирического исследования

Исполнение коллективного проекта со студентами первого курса (90 человек) направлений подготовки 151900.62 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», 190600.62 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» осуществлялось на базе ХТИ – филиала ФГАОУ ВПО «СФУ» в период с 2012-2013 г.

Во время исполнения коллективного проекта изменения личностных качеств студентов наблюдались на четырех этапах командообразования:

1. На первом (подготовительном) этапе студентам предложено было объединиться в будущие команды по желанию. Численность в каждой группе составила 3–6 человек. Студенты присматривались, оценивали друг друга, превалировали официально-деловые отношения. Объединяла студентов каждой подгруппы только поставленная перед ними задача проекта, но нацелены они были уже на взаимные отношения. Общих целей и ценностей еще не было, они только формировались. Появился неформальный лидер в каждой объединившейся подгруппе. Он демонстрировал более высокий, чем другие члены, уровень активности, участия, влияния в решении поставленной задачи.

2. На втором (организационном) этапе в подгруппе начинала формироваться структура подчинения. Создавались небольшие группировки, появлялись разногласия. Климат на этом этапе был нестабильным, сопровождался спорами и конфликтами, члены подгруппы переключали свое внимание на стремление занять позицию доминирования, контроля и власти. Вырабатывались командные нормы, студенты учились общаться и взаимодействовать, появилась система ценностей и сформировалась общая цель. Наблюдались противоречия между членами группы и лидером. Каждый студент старался установить для себя предпочитаемый объем инициативы и власти, постепенно устанавливалась иерархия и социальный порядок. Студенты на этом этапе проводили самоанализ, происходила рефлексия определения своих сильных и слабых сторон, поиск причин конфликтов и наблюдалась нацеленность на их разрешение. Члены подгруппы стремились самостоятельно регулировать конфликты.

3. Ключевой пункт третьего (экспериментального) этапа группового развития – стремление каждого студента максимально

интегрироваться в единую групповую структуру. Третий этап развития подгруппы можно охарактеризовать как развитие сплоченности. За периодом конфликта наступило преобразование подгруппы в единое целое – команду. Произошло оформление общей цели, внутригруппового сознания, группового духа. Пришло понимание, что командные задачи требуют кооперации при решении; существует взаимная зависимость при выполнении работы, которая требует распределения ролей, обязанностей, взаимного контроля и ответственности. Обсуждая и предлагая варианты разбиения на индивидуальные задания, группируясь в соответствии с выбранными заданиями в подгруппы, договариваясь о критериях оценивания выполнения каждой подгруппой задания, выбирая одну из ролей для себя, осуществлялось построение диалогового общения, студенты выстраивали партнерское взаимодействие для достижения общего результата деятельности команды. У студента происходило формирование субъектной позиции члена команды, его командной направленности, которое выражалось в кооперации и взаимоподдержке, взаимном доверии и диалоговом общении, выстраивались эффективные отношения друг с другом. Совместность групповых действий перешла в активное командное взаимодействие. Пересматривались сформированные ранее правила, корректировались цели для достижения лучшего результата. Процесс формирования интеллектуального капитала команды происходил через осознание студентами возможности каждого. Это знание позволяло им определять, как лучше использовать потенциал каждого человека для возникновения синергетического эффекта. Происходила групповая рефлексия, являющаяся одним из основных признаков субъектности социальной группы. В результате рефлексии формировалось чувство «Мы» (прежде всего как переживание своей принадлежности к группе и единение с ней, эмоциональное принятие действующих в ней правил и определение критериев деятельности). Ясные критерии оценки деятельности и точное распределение ролей усилили не только рациональную составляющую доверия, но и эмоциональную: повысилась предсказуемость действий, последовательность в поведении, сформировались общие критерии справедливости, каждый студент начал соотносить свои цели с целями команды. Был разработан командный «кодекс» действий в критических ситуациях, договоренность о взаимозаменяемости в форс-мажорных обстоятельствах – все это способствовало уверенности в надежности команды как целого. Появилась готовность к взаимопомощи, снизилась конфликтность членов команды. В случае потери доверия одним из членов команды сразу открыто признавалось наличие проблемы и четко обозначались принципы, в соответствии с которыми этот вопрос

рассматривался. Происходила передача роли председателя и официального критика по очереди разным членам команды, чтобы каждый из них, хотя бы раз побывал и тем и другим, что способствовало укреплению доверия. Студенты интенсивно обменивались опытом и знаниями, шло открытое обсуждение проблем, была организована взаимопомощь в сложной ситуации, что способствовало развитию доверия.

4. Эффективный. Кульминация в развитии команды. В подгруппе уже грамотно распределены роли между студентами. Подгруппа умеет быстро и эффективно решать проблемы, при необходимости производить перегруппировку, формулирует промежуточные цели, занимается расчетом времени для оптимального решения поставленных задач. Студенты начинают гордиться принадлежностью к команде, происходит усиление эмоционального заражения членов команды. Подгруппа становится стабильной командой. Действуют прочные связи между студентами, все знают друг у друга сильные и слабые стороны, оценивают уже не по внешнему поведению и образу, а по достоинствам и эффективности для команды. Появилось понимание, что:

- достижение высокой эффективности возможно при взаимосвязанной и взаимозависимой совместной деятельности на основе высокого профессионализма членов команды, разделяющих командные ценности, цели и ответственность; при обладании умением выступать единым целым, предъявляя командные цели и ценности, действия, отношение, поведение;
- обладание сформированными личностными качествами, значимыми для работы в команде, обеспечивает им конкурентоспособность на рынке труда.

Однако на данном этапе командообразования отмечались повышение конформности членов команды, социальное давление.

В таблице представлена динамика сформированности у студентов личностных качеств, значимых для работы в команде на начало и окончание исследования вследствие нахождения в группах [1].

Динамика формирования у студентов личностных качеств, значимых для
работы в команде на начало и окончание исследования

Показатели		Уровни	Сформированность качества (%)			
			ЭГ		КГ	
			Начало	Окон- чание	Начало	Окон- чание
Коммуникативно- деятельностные качества	Способность к диалоговому общению	Низкий	76,7	7,8	77,8	75,6
		Средний	22,2	12,2	21,2	22,2
		Высокий	1,1	80	1,1	2,2
	Способность к партнерскому взаимодействию	Низкий	78,9	6,7	77,8	75,6
		Средний	20	14,4	21,1	23,3
		Высокий	1,1	78,9	1,1	1,1
Качества, определяющие субъектную позицию члена команды	Способность к рефлексии	Низкий	65,6	7,8	80,0	76,7
		Средний	23,3	13,4	18,9	22,2
		Высокий	11,1	78,8	1,	1,1
	Способность к целеполаганию	Низкий	70	7,8	71,1	68,9
		Средний	22,2	12,2	22,4	26,7
		Высокий	7,8	80	4,4	4,4
	Способность к активной познавательной деятельности	Низкий	70	7,8	57,8	54,4
		Средний	22,2	12,2	37,8	40,0
		Высокий	7,8	80	4,4	5,6
Базовые исследовательские умения	Мотивация к исследовательской деятельности	Низкий	72,2	6,7	76,7	73,3
		Средний	22,2	15,5	20,0	23,3
		Высокий	5,6	77,8	3,3	3,3
	Готовность к исследовательской деятельности	Низкий	66,6	8,9	76,7	74,4
		Средний	25,5	15,5	20,0	22,2
		Высокий	7,9	75,6	3,3	3,3

Участие в проекте меняло роль студентов в учении: они становились активными участниками процесса, совместная деятельность в группах помогала им научиться работать в команде, при этом формировалось диалоговое общение и партнерское взаимодействие, которым трудно научить в традиционном образовании. Исполняя задание проекта (по свободному выбору, а не по принуждению), студенты ставили цели и разрабатывали пути их

рационального достижения, участвовали в дискуссиях, аргументировано отстаивали свою точку зрения, удовлетворяли познавательную потребность, проявляли умение представить себя и результаты своего труда, наблюдалось взаимодоверие и взаимответственность за конечный продукт команды. Деятельность студентов в коллективном проекте способствовала процессу формирования важных для командной работы качеств личности.

Список литературы

1. Окунева В.С., Осипова С.И. Характеристика личности, способной к командной работе // Высшее образование сегодня. 2012. № 5. С. 30-34.
2. Окунева В.С. Формирование компетентности командной работы студентов в процессе профессионального образования: автореф. Дис канд. пед. наук. Красноярск, 2013. 24 с.

THE FORMATION OF PERSONAL QUALITIES OF STUDENTS IN THE STAGES OF TEAM BUILDING

V. S. Okuneva

Khakas technical Institute - branch of Siberian Federal University, Abakan

The process of teambuilding allowed to reveal the formation of personality qualities necessary for a successful team of students of 1 course of a technical University during the performance of a collective project

Keywords: команда, совместная деятельность, этапы командообразования, качества личности.

Об авторе:

ОКУНЕВА Валентина Семеновна – доцент кафедры математики и естественно научных дисциплин Хакасского технического института-филиала ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» (655017, р. Хакасия, г. Абакан, ул. Щетинкина, 27), e-mail: bolgan30@yandex.ru

УДК 376

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА НА ОСНОВЕ ИНКЛЮЗИВНОГО И СРЕДОВОГО ПОДХОДОВ

Л.В. Деменина, О.В. Лешер

Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова

Изложены наиболее актуальные современные проблемы и направления создания инклюзивной образовательной среды в университете на основе инклюзивного и средового подходов. Внедрение инклюзивного образования в систему высшего профессионального образования непосредственно связано с изучением образовательной среды, в которой этот процесс протекает. Анализ профессиональной подготовки специалиста в вузе на основе инклюзивного и средового подходов обусловлен необходимостью учета и организации влияния средовых факторов в образовании в целом. Изменение взаимодействия личности и среды – особая психолого-педагогическая парадигма образовательных услуг в условиях обеспечения равного доступа к качественному образованию студентов с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: *среда, образовательная среда, адаптивная среда, инклюзивная среда, образовательная среда, подход, инклюзивный подход, средовой подход.*

Реализация права на профессиональное образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – одна из важнейших задач государственной политики в области образования. Число детей с ограниченными возможностями с каждым годом увеличивается, и ни одна, даже успешно развивающаяся, экономика не может содержать людей, которые не могут быть продуктивными, как и не может пренебрегать трудовым и интеллектуальным потенциалом такой многочисленной категории населения, как лица с ограниченными возможностями здоровья.

Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (с психологическими и физиологическими недостатками) является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения самостоятельности и экономической независимости, полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

К тому же в современных социально-экономических условиях студенты должны обладать по выходе из учебного заведения не только высоким уровнем профессиональной подготовки, но и набором

определенных личностных качеств: активностью, самостоятельностью, креативностью, уверенностью в себе, коммуникабельностью, умением работать в коллективе, способностью быстро и успешно адаптироваться в новых условиях.

Комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному высшему образованию молодежи с особыми образовательными проблемами путем организации их профессионального обучения и воспитания на основе использования личностно-ориентированных методов обучения, учета индивидуальных особенностей таких лиц требует от каждого современного учебного заведения определенной программы и модели организации и внедрения инклюзивного образования, что может быть реализовано лишь при условии изучения и анализа теоретических и методических основ инклюзивного образования, современных подходов, зарубежного и отечественного опыта в данном направлении.

Процесс инклюзивного образования в разных странах мира происходит по-разному, с учетом конкретных социально-культурных условий и политических приоритетов государства. Инклюзивное образование – это долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, систематичности и последовательности, непрерывности, комплексного подхода для ее реализации. Инклюзия предполагает вовлечение в процесс каждого объекта образовательного процесса (обучающегося) с помощью образовательной программы, которая соответствует его способностям, а также удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей, обеспечение специальных условий [2, с. 4]. На современном этапе инклюзия является ведущей тенденцией в развитии системы образования во всем мировом сообществе.

Исторический аспект развития инклюзивного образования в России и за рубежом и отражен в исследованиях С.В. Алехина, Н.С. Грозной, И. В. Задорина, Ю.В. Мельник, С.И. Сабельникова и др. Возможности развития образовательной среды учебных заведений, пригодных для инклюзивного образования, исследовали О.С. Газман, М.Е. Ижецкая, И.В. Крупина, В.А. Разумный, Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков, В.В. Морозов, А.В. Мудрик, Л.П. Печко, С.В. Тарасов, К.М. Ушаков, Т.И. Шульга и др.

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования нового поколения предоставляют большую возможность для перехода к совместному обучению здоровых, типично развивающихся детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Положения, содержащиеся в образовательных стандартах общего образования, распространяются на все ступени образовательной системы – начальную, основную и ступень полного среднего

образования. В документе содержатся требования учета возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей учащихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [9, с. 1-13]. Перечисленные требования аналогичны принципам современной формы совместного обучения – инклюзивного образования, которое предусматривает адаптацию образовательного процесса к образовательным потребностям каждого ребенка и охватывает результаты, структуру и условия усвоения образовательных программ. Сегодня инклюзивное образование регулируется соответствующей законодательной базой, в том числе приказом Министерства от 05.12.14 г. № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [9, с. 1-13].

Принятие и вступление в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ дало новый импульс привлечению в высшие учебные заведения абитуриентов из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, а получение высшего профессионального образования становится наиболее эффективным механизмом социальной интеграции названной категории лиц. Инклюзивное образование в законе «Об образовании в Российской Федерации» определено как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [10, с. 6]. Оно вводится в учебных заведениях Российской Федерации для создания условий получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц.

Принятие Конвенции о правах инвалидов 2006 г., ратифицированной Российской Федерацией в 2008 г., поставило перед высшим образованием актуальное задание — перейти от оказания помощи студентам с особыми образовательными потребностями во время обучения к обеспечению для них равных прав и созданию равных возможностей на получение высшего образования, добиться их полного включения в учебно-воспитательную и внеаудиторную деятельность. Для достижения этой цели в первую очередь необходимо сформировать инклюзивную безбарьерную образовательную среду, в которой

студенты могут беспрепятственно передвигаться, обучаться, получать всю необходимую информацию и общаться.

С инклюзивным подходом в образовании непосредственно связано понятие средового подхода, которое исходит из признания трех равноправных участников образовательного процесса: педагога, ребенка и окружающей среды. При этом, как указывает С.Е. Гайдукевич, основная задача педагога — превратить среду в образовательную, сделать из нее своего активного союзника и помощника [3, с. 34-46]. С позиций средового подхода образовательная среда может приобретать ряд значимых характеристик. Она является развивающей, личностно-ориентированной, если обеспечиваемые ею условия, влияния и возможности стимулируют процесс развития ребенка, учитывают его разнообразные потребности, интересы, способствуют жизненному самоопределению и самореализации. Среда является адаптивной, если в ней предусмотрены условия и возможности для успешного присвоения опыта каждым ребенком с учетом его возрастных особенностей, внутренних ресурсов и индивидуальных возможностей. В.А. Ясвин определяет образовательную среду как систему условий и влияний формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственном окружении. Автор акцентирует внимание на детерминирующей роли образовательной среды в формировании личности, при этом, по утверждению В.А. Ясвина, и сама личность обладает возможностями воздействия на образовательную среду [11, с. 3-4].

Реализация средового подхода в инклюзивном образовании позволяет выявить новые дополнительные ориентиры организации эффективного педагогического взаимодействия со студентами с ограниченными возможностями здоровья. Особая ценность данного подхода заключается в том, что он акцентирует внимание педагога на студенте как объекте процесса обучения, активном и действующем, именно студент становится точкой отсчета при проектировании образовательной среды и всего педагогического взаимодействия в целом. Практическая реализация средового подхода и инклюзивного в высшем образовании позволяет каждому студенту успешно адаптироваться к интеграционной среде, максимально раскрыть и реализовать свои профессиональные возможности и потребности.

Высшее профессиональное образование с участием лиц с ограниченными возможностями здоровья в России начало развиваться в 30-х гг. прошлого столетия, когда в Московском высшем техническом училище (Московский государственный технический университет) им. Н.Э. Баумана появились студенты с нарушенным слухом. Однако системное обучение лиц с ограниченными возможностями здоровья по-

настоящему стало развиваться только в 90-х гг. XX в., когда были приняты первые студенты в Московский институт-интернат для инвалидов с нарушениями опорно-двигательной системы (Московский государственный социально-гуманитарный институт) и в Институт социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета [6, с. 23-31].

Обучение в вузе, предусматривающим создание инклюзивной среды, предполагает совместное обучение студентов, которые имеют функциональные ограничения, с другими студентами. Такая форма обучения основана на признании равных прав людей с инвалидностью на получение высшего образования и требует практического воплощения политики равных возможностей. Учебно-воспитательный процесс осуществляется в интегрированных группах, которые могут рассматриваться как микромодель социального общества нового типа. Инклюзивная среда высшего учреждения предполагает взаимную адаптацию обеих сторон учебного процесса: студенты, получившие среднее образование в специальных школах, инклюзивных классах или в семьях, должны адаптироваться не только к системе высшей школы, но и к новым условиям обучения в особо интегрированном коллективе; высшее учебное заведение и его штатный состав, в свою очередь, также должны адаптироваться к потребностям студентов с ограниченными возможностями здоровья в специальных технологиях и средствах обучения, в педагогическом, психологическом и социальном патронате.

Деятельность инклюзивного вуза характеризуется определенными показателями. В данное время показатели для оценки эффективности деятельности инклюзивного вуза в полной мере не разработаны, поэтому ориентировочными ключевыми направлениями деятельности вуза, где создана инклюзивная образовательная среда, выступают следующие:

- организация учебного процесса,
- учебно-методическое обеспечение,
- финансовое обеспечение,
- материально-техническое обеспечение,
- кадровое обеспечение.

Данные направления созвучны компонентам образовательной среды, выделяемым в ряде исследований образовательной среды. Так, например, В.А. Ясвин выделяют следующие компоненты: пространственно-семантический, содержательно-методический, коммуникативно-организационный [11, с. 27]. При оценке инклюзивной среды высшего учебного учреждения, обозначении направлений ее развития целесообразно использовать комплексную модель оценки качества деятельности вуза, предложенную С.И. Кондратьевой [6, с. 23-31].

При формировании инклюзивной образовательной среды в высшем учебном заведении необходимо обеспечить архитектурную доступность внутренних помещений, кампусов, общежитий, спортивных и культурных сооружений. Студенты, которые имеют функциональные ограничения, должны быть обеспечены техническими средствами обучения и необходимыми приспособлениями в соответствии с их индивидуальными особенностями и потребностями. Кадровое обеспечение также требует обновления, переквалификации и повышения квалификации специалистов, поскольку подготовка тьюторов, консультантов, ассистентов, включение модуля по инклюзивному образованию в программы курсов повышения квалификации преподавателей вузов выступают концептуальным компонентом.

Следует отметить, что успешное обучение студентов в условиях инклюзивной среды предполагает не только материальную подготовленность физической среды обучения и обеспечение необходимыми специальными средствами обучения, несмотря на то, что это достаточно важный компонент полноценного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья, однако не единственный. Инклюзивный подход в образовании предъявляет повышенные требования ко всем участникам образовательного процесса: от студентов с особыми образовательными потребностями он требует чрезвычайного напряжения сил – психологических и интеллектуальных ресурсов личности; от условно здоровых студентов – понимания, толерантности, готовности оказывать помощь, от преподавателей, работающих в группах, где есть студенты с ограниченными возможностями здоровья, – профессионализма, специальных знаний, особых личностных качеств. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость обеспечения всех участников учебного процесса необходимой психологической, медицинской и социальной поддержкой.

Важной составляющей инклюзивного и средового подходов выступает психолого-педагогическое обеспечение инклюзивного образования в вузе как организованная система, направленная на развитие всех компонентов личностного потенциала субъектов образовательного процесса, независимо от их возможностей: рефлексивных, когнитивных, деятельностных, аффективно-волевых. Среди основных задач психолого-педагогического обеспечения инклюзивной образовательной деятельности вуза можно выделить следующие [4, с. 180-181]:

1) снижение уровня дезадаптации студентов (неспособность адаптироваться к условиям и требованиям образовательного учреждения). Решить данную задачу возможно, организовав работу с

первокурсниками при поступлении в вуз, когда их знакомят с особенностями организации, содержания и правилами обучения, способствуют установлению взаимоотношений в академической группе, с сотрудниками структурных подразделений и преподавателями; оказывая своевременную помощь при затруднениях в процессе учебной деятельности, во взаимоотношениях с другими субъектами, а также в случае возникновения поведенческих девиаций;

2) помощь профессорско-преподавательскому составу в организации индивидуализации обучения – диагностика индивидуальных особенностей студентов из числа лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, консультации для преподавателей с целью оказания помощи в построении учебных планов, индивидуальных программ обучения, определения приемлемых технологий аттестации студентов, максимально учитывающих индивидуальные особенности обучающихся и уровень их возможностей;

3) помощь преподавателям в решении проблем, возникающих в процессе образовательной деятельности, с коллективами обучающихся и преподавателей;

4) повышение учебной мотивации, способствующей активности и желанию учиться у студентов, а также педагогической мотивации – неотъемлемой части деятельности преподавателей;

5) снижение уровня тревожности перед будущей профессиональной деятельностью в процессе психологического консультирования и приобретение молодыми людьми компетенций, необходимых для самостоятельной жизни;

6) содействие повышению уровня профессиональной информированности обучающихся, их жизненному и профессиональному самоопределению, формированию навыков эффективного поведения у выпускников вуза – лиц из числа инвалидов и с ограниченными возможностями здоровья на рынке труда;

7) повышение психологической компетентности руководителей структурных подразделений, преподавателей и родителей.

Инклюзивный подход, направленный на более полное взаимодействие всех участников образовательного процесса, в высшей школе характеризуется определенными трудностями. Так, например, в вузах функционирует «щадящая модель» приема, конкурса и отбора абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья, когда круг получаемых профессий уже предопределен, где не учитываются желания и интересы будущих студентов, поскольку специфика получаемых специальностей строго очерчена медицинским диагнозом. Соответственно как решение обозначенной проблемы, необходимо сделать высшую школу более «сензитивной» по отношению к

студентам с ограниченными возможностями, прежде всего предоставив им большую свободу выбора, основанную на стремлении получить интересную профессию. Одно из ведущих направлений деятельности – устранение всевозможных барьеров в образовании – основывается на социальном подходе к особым образовательным потребностям, который лежит в основе инклюзивного подхода и пропагандирует равноправие всех студентов и предоставление всем равных стартовых возможностей при получении качественного высшего образования, обеспечивая равные права и возможности для всех обучающихся. Психологические особенности этого подхода таковы: если студент не может выполнять функциональное действие из-за своего диагноза, проблему следует искать не в том, как организовано это действие и как его лучше организовать, а непосредственно в самом студенте, который не может это действие произвести. Реально в вузах прослеживается следующая картина: студент фактически расходует свои способности и возможности, особенно психологического плана, на адаптацию к существующей среде, вместо того, чтобы наравне с другими участвовать в жизни вуза. При поступлении студент с инвалидностью должен самостоятельно привыкнуть к новым условиям, нагрузке, коллективу, преподавателям, так как в высших учебных заведениях нет большой опеки и внимания к учащимся. Стоит заключить, что в настоящее время специальные условия для адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в высших учебных заведениях не созданы, они вынуждены сами преодолевать барьеры и привыкать к образовательной среде. Также не получила широкого развития просветительская работа с учащимися по вопросам совместного обучения и оказания поддержки однокурсникам с особыми потребностями; социальная реклама инклюзивного образования помогает проиллюстрировать его основные принципы, но она не оказывает сильного влияния на общественное отношение. В то время как адаптационные задачи можно решать, не находясь в той же среде и не задумываясь о перспективе. Интегративный подход предполагает несколько большие знания о цепочке сред, сквозь которые необходимо «провести» студента [8, с. 135]. Для интегративного подхода характерно качественное сопровождение студента, при этом важно, чтобы сопровождающий отслеживал соответствие образовательной среды, в которой находится студент с ограниченными возможностями здоровья, его возможностям и задачам развития. Те педагоги, которые сопровождают такого обучающегося в процессе интеграции и отслеживают его индивидуальный маршрут, находятся вместе с ним в той же среде, наблюдая за его развитием. Адаптационные задачи включены как этапы в более общий образовательно-воспитательный процесс.

Полноценное профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья реально только в том случае, когда при организации обучения действительно созданы специальные образовательные условия. В то же время необходимо признать, что интеграция инвалидов в студенческую образовательную среду – процесс сложный, обусловленный психологическими особенностями обозначенной категории студентов. Так, нередко студентам с особыми образовательными потребностями свойственны неадекватные способы профессионального самоопределения: у одних отмечается отсутствие собственных профессиональных намерений в связи с низкой самооценкой здоровья, пассивностью и личностными особенностями, другим свойственна, наоборот, недооценка тяжести своего состояния здоровья, когда студент хочет считать себя вполне здоровым и убежден, что вскоре излечится, соответственно строят нереальные планы, не достижимые по его физическим возможностям [1, с. 11-16]. На решение обозначенных проблем направлена реализация программы развития инклюзивного образования ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» на 2015–2018 гг., основная цель которой – создание специальных условий, обеспечивающих получение высшего и среднего профессионального образования инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с законодательством Российской Федерации. Интеграция инклюзивного и средового подходов в программе предполагает реализацию соответствующих мероприятий, в том числе: организационные, включающие разработку локальных нормативных актов; направленные на кадровое обеспечение и подготовку кадров, по работе с обучающимися из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, по обеспечению доступности зданий и сооружений МГТУ и безопасного в них нахождения, по материально-техническому обеспечению образовательного процесса, по адаптации образовательных программ и учебно-методическому обеспечению образовательного процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, по организации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий, по комплексному сопровождению образовательного процесса и здоровьесбережению, по подготовке к трудоустройству и содействию трудоустройству выпускников-инвалидов и выпускников с ограниченными возможностями здоровья, по формированию толерантной социокультурной среды и организации волонтерской помощи.

Программа предполагает систему сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья, которая включает следующие блоки: психолого-педагогический, медико-

реабилитационный, социальный, спортивно-рекреационный, профессиональной адаптации и реабилитации. Формы работы в блоках по своей природе универсальны. Так, например, личностно-ориентированный подход, выступающий концептуальным центром инклюзивной образовательной среды, включает организацию индивидуальных консультаций по предмету, которые не только помогают студенту успешно освоить программный материал, но и становятся важным фактором, способствующим установлению контакта между преподавателем и студентом. В ходе таких консультаций решаются вопросы, связанные с индивидуальным темпом освоения учебного материала студентами с ограниченными возможностями здоровья, а также проблемы, обусловленные необходимостью эмоциональной социальной поддержки. Таким образом, индивидуальные консультации находятся на пересечении психолого-педагогического направления и социального.

Важнейшим результатом реализации программы является повышение доступности и качества высшего образования обучающихся в МГТУ инвалидов и лиц с ограниченными физическими возможностями, что будет способствовать их социальной интеграции.

Ожидаемыми конечными результатами реализации программы являются:

- увеличение доступных для инвалидов учебных площадей МГТУ;
- увеличение доли преподавателей МГТУ, прошедших повышение квалификации в сфере инклюзивного образования;
- разработка адаптированных образовательных программ по направлениям подготовки высшего и среднего профессионального образования;
- увеличение удельного веса учебной и учебно-методической литературы, доступной обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам;
- разработка индивидуальных программ сопровождения образовательного процесса для всех поступивших в МГТУ обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов;
- заключение договоров с руководителями предприятий (организаций, учреждений) для предоставления мест прохождения практики инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья;
- повышение удельного веса численности выпускников-инвалидов, трудоустроившихся в течение одного года после окончания обучения по полученной специальности (профессии), в общей их численности.

Преимуществом инклюзивного образования является создание благоприятных условий для успешной социализации как проявления индивидуального и творческого потенциала каждого студента и индивидуализации, которая предусматривает возможность вести каждого конкретного студента в направлении образовательного стандарта своим путем, не снижая в целом уровня образования. Обозначенный принцип изменяет прежде всего не содержание, а методы и пути обучения. Разнообразие методов и путей обучения, нацеленность на повышение образовательного уровня студента – это те ключевые ориентиры, к которым необходимо стремиться. Это позволит гибко выстраивать индивидуальный образовательный маршрут каждого студента, включенного в инклюзивный образовательный процесс.

Государственная политика и политика высшей школы по развитию инклюзивного образования должны быть направлены не только на мотивацию людей с ограниченными возможностями здоровья к высшему образованию, возможности университетов в развитии инклюзии, на создание доступной среды в системе образования, а также рассматривать факторы социальной среды и их влияние на развитие высшего образования в целом. Так, вузы, развивающие инклюзивную образовательную среду, приобретают студентов, имеющих серьезную мотивацию к профессиональному обучению, потенциальные возможности и способности которых нередко выше среднестатистического студента. Как результат – через время государство получает не просто дипломированного специалиста, а прежде всего мотивированного профессионала. В условиях демографического спада определенных периодов развития российского общества развитие инклюзивной среды выступает конкурентообразующим компонентом, когда вуз привлекает большее количество студентов, в том числе и на так называемые непопулярные специальности.

Таким образом, у инклюзивного образования имеется широкий социальный аспект, ибо не только высшая школа должна быть инклюзивной, но и наше общество, при поддержке государства, бизнеса и общественных организаций, должно быть инклюзивным [5, с. 78]. В Российской Федерации инклюзивное образование, являясь одной из основных форм реализации права на образование для лиц с инвалидностью, должно стать законодательно закрепленным институтом, имеющим все необходимые компоненты, начиная от подготовки полного пакета документов нормативно-правовой базы, определения норм и принципов соответствующего финансирования, механизмов создания специальных условий и принципов адаптации образовательной среды в отношении студентов, имеющих особые образовательные потребности.

Список литературы

1. Александрова Л.А., Лебедева А.А., Леонтьев Д.А. Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы II Междунар. науч.-прак. конф. Ч. 2. Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». Кисловодск: СевКавГТУ, 2009. С. 11–16.
2. Астоянц М.С., Россихина И.Г. Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия [Электронный ресурс]. URL: do.gendocs.ru/docs/index-249855.html. С. 4.
3. Гайдукевич С. Е. Средовый подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы: Материалы Регионального семинара. Минск: Четыре четверти, 2007. С. 34-46.
4. Евмененко Е.В. Инклюзивный подход к образовательной деятельности в вузе: психолого-педагогическое обеспечение // Вестн. Северо-Кавказ. федер. ун-та. 2014. № 5 (44). С. 179-182.
5. Инклюзивное образование: Проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы междунар. конф., г. Санкт-Петербург, 19–20 июня 2008 г. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. С. 78.
6. Кондратьева С.И., Мастяева И.Н. Модель оценки качества инклюзивного образования в вузе // Вестн. Университета (Государственный университет управления). М., 2009. С. 23-31.
7. Костецкая Г.А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы // Молодой ученый. 2014. № 18.1. С. 49-51.
8. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук. 2010. Т. 12, №3. 134-137.
9. Федеральные целевые программы России [Электронный ресурс]. URL: http://www.programs-gov.ru/5_1.php. С.1.
10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: текст с изменениями и дополнениями на 2015 год. М.: Эксмо, 2015. 160 с.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

TRAINING UNIVERSITY STUDENTS ON THE BASIS OF INCLUSIVE AND ENVIRONMENTAL APPROACHES

L.V. Demenina, O. V. Leshner

Magnitogorsk State Technical University G. I. Nosova

The article outlines the most pressing contemporary challenges and direction to create inclusive educational environment in the University on the basis of inclusive and environmental approaches. The implementation of inclusive education in the system of higher professional education directly related to the study of educational environment in which this process occurs. Analysis of specialist training in the University on the basis of inclusive and environmental approaches due to the need of accounting and organization of the influence of environmental factors in education in General. The change of the interaction between personality and environment, special psycho-pedagogical paradigm of educational services in terms of equal access to quality education of students with special educational needs.

Keywords: *environment, educational environment, adaptive environment, inclusive environment, educational Sereda, approach, inclusive campaign, environmental campaign, inclusive University.*

Об авторах:

ДЕМЕНИНА Людмила Вениаминовна – аспирант кафедры педагогики профессионального образования Института педагогики, психологии и социальной работы Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова; педагог дополнительного образования, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 5 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья (455038, г. Магнитогорск, ул. Советской Армии, д.5/1), e-mail: mahaon-5@yandex.ru

ЛЕШЕР Ольга Вениаминовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики профессионального образования Института педагогики, психологии и социальной работы Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова (455000, г. Магнитогорск, пр-кт Ленина, д.38), e-mail: vlesher@rambler.ru

УДК 378.14

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ, ГОТОВЯЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

В.Н. Котляр

Академия ФСИН России, г. Рязань

Статья посвящена некоторым аспектам специфики профессионального самовоспитания обучающихся в вузах, готовящих специалистов для правоохранительной системы.

Ключевые слова: курсант, метод, правоохранительные органы, профессиональное самовоспитание, слушатель, специалист.

Главным ориентиром развития правоохранительной системы страны является ее сотрудник, его самореализация в профессиональной деятельности. Сотрудник является не только средством необходимых преобразований, но и их целью. Решать задачу становления компетентного специалиста, способного самостоятельно и творчески выполнять профессиональные обязанности, осознавать личностную и общественную значимость своей деятельности, нести ответственность за ее результаты, помогает самовоспитание, в частности один из его видов – профессиональное самовоспитание в период обучения.

Исходя из положения философии о том, что развитие возникает в результате противоречий, борьбы нового и старого, борьбы противоречивых, взаимоисключающих, противоположных тенденций, свойственных объектам природы, духа и общества, отметим, что движущими силами профессионального самовоспитания являются определенные противоречия.

Во-первых, между требованиями, предъявляемыми к курсантам и слушателям, и их реальным поведением. Осознавая требования профессии, общества, начальствующего и профессорско-преподавательского состава и видя, что его деятельность не соответствует им, обучающийся вынужден изменять себя таким образом, чтобы им соответствовать. Если требования оказываются посильными для курсантов и слушателей и сочетаются с помощью, то они становятся движущей силой их самовоспитания.

Во-вторых, между желанием и неумением работать над собой обучающихся из-за недостаточной требовательности к себе, слабости силы воли, незнания методики профессионального самовоспитания. Здесь многое зависит от соответствующей психолого-педагогической подготовки к работе над собой, которую призваны осуществить педагоги и руководители.

В-третьих, между целями и задачами самовоспитания и достигнутыми результатами. Например, И.Н. Петров строго и точно стремился выполнять намеченную программу профессионального самовоспитания. Однако достигнутый результат оказался для него не таким, каким ожидался. Это может отрицательно сказаться на его дальнейшей работе над собой, способствовать потере веры в свои силы. В подобных случаях опытные руководители и педагоги стремятся показать обучающимся причины неудач, убедить их в целесообразности многократного повторения действий, составляющих дело, за которое они взялись.

Противоречия тесно взаимосвязаны, при соответствующих условиях преобразуются из одних видов в другие. Разрешение противоречий влечет за собой переход на более высокий уровень профессионального самовоспитания. Формирование убежденности в возможности самостоятельного преодоления этих противоречий, определение цели, задач, мотивация и деятельность по самоуправлению и саморегулированию составляют сущность профессионального самовоспитания.

Большой вклад в разработку проблемы профессионального самовоспитания внес авторский коллектив ученых Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (В.А. Беляева, Н.И. Дунина, Б.П. Зязин, С.В. Кабанова, А.П. Черных и др.). Исследуя профессиональное самовоспитание студентов педагогических вузов, авторы определили его понятие, содержание, специфику, рассмотрели динамику, вопросы руководства данным педагогическим процессом.

В определении понятия «профессиональное самовоспитание» Н.И. Дунина выделяет две его стороны: формирование и развитие качеств личности будущего учителя (требовательности, наблюдательности, ответственности, тактичности и др.) и формирование конкретных профессионально-педагогических умений и навыков [1, с. 68].

Говоря о профессиональном самовоспитании учителя, С.Б. Елканов подчеркивает, что «это сознательная работа над совершенствованием своей личности как профессионала» [2, с. 14].

В исследовании профессионального самовоспитания сотрудников органов, исполняющих наказания, С.А. Лузгин определяет его как «целеустремленный процесс самоуправляемого формирования и развития в себе качеств, способностей и опыта, а также преодоления личностных недостатков сотрудников, обусловленных спецификой служебной деятельности...» [5, с. 8].

Профессиональное самовоспитание организуется в соответствии с требованиями общества и профессии к личности специалиста. Только при осознанном принятии предъявляемых требований к специалисту

возникают внутренние противоречия между имеющимся уровнем профессионализма и его идеальным состоянием, появляется потребность в профессиональном самовоспитании. Потребность находит свой предмет в образе идеального специалиста и становится мотивом к работе над собой.

Признаками, характеризующими профессиональное самовоспитание курсантов и слушателей, являются:

- высокая степень психического и социального развития, активности и самостоятельности личности;
- осознание своих достоинств и недостатков как будущего специалиста правоохранительной системы;
- требовательность к себе, стремление стать лучше, осознание необходимости профессионального самовоспитания;
- адекватность самооценки;
- наличие определенных целей и задач, связанных с овладением профессией, умение самостоятельно ставить их перед собой;
- наличие идеала специалиста, с которого берется пример;
- наличие определенной программы по достижению поставленных перед собой целей и задач;
- знание методики профессионального самовоспитания, средств и способов работы над собой, владение ими;
- конкретная деятельность в направлении своего профессионального развития, разносторонность самовоспитания;
- устойчивость и результативность самовоспитания.

Специфика профессионального самовоспитания курсантов и слушателей вузов правоохранительной системы обусловлена требованиями, предъявляемыми к специалистам, особенностями их будущей профессиональной деятельности и заключается в том, что:

- необходимость осуществления профессионального самовоспитания связана с подготовкой к правоохранительной деятельности;
- профессиональное самовоспитание курсантов и слушателей осуществляется индивидуально. Но и коллектив учебной группы, курса, вуза оказывают на его протекание свое влияние, как позитивное, так и негативное;
- жизнедеятельность обучающихся регламентируется жесткими нормами, положениями и приказами, требованиями служебной дисциплины и характеризуется высоким динамизмом, напряженным характером, значительными физическими и психическими нагрузками;
- обучающиеся при поступлении в вуз успешно прошли профессиональный отбор, медицинскую комиссию, сдали вступительные экзамены, закончили первоначальную военную подготовку, в ходе обучения получают профессиональные, этические и

иные знания, умения и навыки. Все это показывает, что у них присутствует достаточно высокий уровень самосознания, определенная степень развития воли, самостоятельности и самоуправления, позволяющие им продуктивно заниматься профессиональным самовоспитанием.

По завершении цикла профессионального самовоспитания, в случае его успешности, начинается следующий цикл на качественно новом, более высоком уровне. Осуществляется постановка новых целей, задач и дальнейшая работа над собой. Если поставленная цель не достигнута, но мотивация самовоспитания устойчива, осуществляется поиск и анализ причин, условий, приведших к неудаче. По результатам анализа проводится корректировка своей работы [3, с. 103].

Профессиональное самовоспитание тесно связано с самообразованием. Самообразование надо постоянно увязывать с самовоспитанием. Пополнение знаний, развитие ума нельзя отделить от навыков и умений практической деятельности. Кроме того, самообразование требует внимания, воли, трудолюбия, организованности, т. е. тех качеств, которые лучше всего вырабатываются в процессе самовоспитания. Самообразование и самовоспитание взаимообусловлены [4, с. 88].

Самообразование – составная часть самосовершенствования личности. Оно и входит в общий процесс самовоспитания личности, и выходит за пределы самовоспитания, поскольку это одновременно и процесс самостоятельного приобретения новых знаний и совершенствования своего ума, сил и способностей, и выработка у себя умений и навыков самостоятельной работы, а не только выработка качеств личности.

Профессиональное самовоспитание может быть эффективным при соблюдении определенных условий: положительного опыта работы над собой, благоприятной обстановки в коллективе, квалифицированного педагогического руководства данным процессом [6, с. 34]. Факторами, определяющими эффективность профессионального самовоспитания курсантов и слушателей, как показывают результаты исследования, являются:

- профессиональная целеустремленность, так как выбор профессии, жизненное самоопределение усиливают процесс самовоспитания, придают ему устойчивость и эффективность;
- профессиональная направленность – подготовка к работе в правоохранительной системе, понимание смысла труда сотрудника (определяется учебной программой вуза, руководящими документами);
- достаточно высокий уровень самосознания, профессиональные, этические и иные знания, умения, позволяющие заниматься самовоспитанием;

- определенная степень развития воли, самостоятельности и самоуправления;

- возрастные особенности, дающие возможность работать над собой с высокой эффективностью.

Необходимо отметить, что между названными структурными компонентами нет четких границ, возможны временные отступления, замедление протекания процесса, ошибки и корректировка деятельности. Переход от одного к другому, взаимопроникновение осуществляется незаметно по мере совершенствования качественного состояния предыдущего этапа и созревания предпосылок для последующих действий.

Окончательной целью и результатом профессионального самовоспитания является достижение осознанного и усвоенного образа (идеала) высококвалифицированного специалиста, грамотного воспитателя и руководителя.

Список литературы

1. Дунина Н.И. Профессионально-педагогическое самовоспитание студентов: дис. ... канд. пед. наук. Рязань: РГПИ, 1975. 167 с.
2. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. М.: Просвещение, 1989. 198 с.
3. Котляр В.Н. Педагогическое руководство профессиональным самовоспитанием курсантов и слушателей вузов ФСИН России // Человек: преступление и наказание. Рязань: Академия ФСИН России, 2006. № 2-3. С. 102-105.
4. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. Минск: Высшая школа, 1991. 287 с.
5. Лузгин С.А. Профессиональное самовоспитание сотрудников органов, исполняющих наказания. М.: Знание, 1993. 123 с.
6. Тюгаева Н.А., Котляр В.Н. Профессиональное самовоспитание курсантов и слушателей вузов ФСИН России: монография. Рязань: Академия ФСИН России, 2010. 110 с.

SPECIFICS OF PROFESSIONAL SELF-ENROLLED IN HIGH SCHOOLS THAT TRAIN SPECIALISTS FOR THE LAW ENFORCEMENT SYSTEM

V.N. Kotlyar

Academy FSIN of Russia, Ryazan

This article deals with some aspects of the specificity of professional self-enrolled in high schools that train specialists for the law enforcement system.

Keywords: *student, method, law enforcement agencies, professional self-education, student, expert.*

Об авторе:

КОТЛЯР Владимир Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры организации режима и надзора в УИС, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Академии ФСИН России» (390036, Рязань, Сенная, 1), e-mail: kotlyarrzn@mail.ru

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.022

ДРАМО/ГЕРМЕНЕВТИКА КАК ИННОВАЦИОННОЕ ЗВЕНО В СОВРЕМЕННОМ РАЗВИТИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ

В.М. Букатов

Московский психолого-социальный университет

Анализируются восемь основных положений драмо/герменевтики, обеспечивающих дидактической интерактивностью процесс образования в современных школах; рассматриваются театральные истоки социо/игровой стилистики обучения школьников, возникшей к концу XX в., а также педагогический интерес к «практической герменевтике», которая способствует педагогической науке XXI в. осваивать постулаты позитивистской философии, определяющие современные ракурсы развития теории и практики отечественной дидактики.

Ключевые слова: *дидактика, постулаты позитивизма, театральное искусство, игровые технологии обучения, герменевтика, интерактивность, школьные уроки, инновации, драмо/герменевтика.*

80-Е ГОДЫ: ТЕАТРАЛЬНЫЕ ИСТОКИ СОЦИО/ИГРОВОЙ СТИЛИСТИКИ. Когда школьный учитель начинает заботиться о сохранении и развитии самобытности каждого ученика в классе, то он стремится к тому, чтобы изучение и освоение учебного материала – открытых прошлыми поколениями законов, алгоритмов и правил – осуществлялось по возможности через индивидуальные и самостоятельные ученические озарения, исследования и заблуждения, то есть через собственный опыт. Подобные стремления педагога требуют особых форм и методов в его работе, его личного учительского поиска и собственных интуитивно-профессиональных открытий.

Прежде чем появилась драмо/герменевтика, одной из таких форм (и методов) работы был «социо/игровой стиль обучения», опирающийся на игровые приёмы, во многом заимствованные из детской театральной педагогики [3, с. 40-45]. Социо/игровая «режиссура урока» помогала учителям освободить свои уроки от прямолинейной конкретности и сухого формализма, заменяя их на подвижно-игровую ситуативность [2, с. 75-83]. Следуя социо/игровым технологиям обучения, учитель может предложить ученикам, объединённым в «малые группки», то самим *поискать*, то самим *придумать* и, уж конечно, и в том и в другом случае самим *сравнить* возникшие варианты. Сравнить и друг у друга, и

с тем, что напечатано в учебнике. А потом своё мнение как-то «воплотить».

Особо поясним, что социо/игровой стиль не сводился к разыгрыванию детьми обычных «театральных сценок». Из новой учебной темы для «воплощения» ученикам может быть предложено всё, что угодно. Тем более числовой ответ на вопрос, например, о том, сколько правил помнит каждый ученик или: какой ответ в сложном алгебраическом примере был получен в каждой рабочей команде? Своё число-ответ каждая группка учеников по собственному выбору то акапельно пропевает, то скульптурно изображает, то дружно отхлопает, то иллюстрирует неким хитрым ребусом движений, превращая всех остальных в участливо-инициативных зрителей-отгадчиков-судей [5, с.193].

На уроках, проходящих в социо/игровом стиле, «сценки» могут разыгрываться и по поводу новых сложных определений или формул, и по поводу личного мнения об изучаемом литературном произведении. Подготавливаются и исполняются такие сценки небольшими группками учеников тут же, на уроке, без долгих репетиций и особой актерской подготовки. Поэтому их импровизации помогают учителю и сохранять веру в доброжелательность своих учеников, и с искренним вниманием относиться к любым вопросам, интересам и предложениям с их стороны.

90-Е ГОДЫ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНТЕРЕС К «ПРАКТИЧЕСКОЙ ГЕРМЕНЕВТИКЕ». Начнём с пояснения, что *прикладная наука об «искусстве понимания» – герменевтика* – была у нас весьма популярна (особенно к концу XIX в.). И рассматривались в ней проблемы понимания (толкования и интерпретации) не только литературных, но и всяких других текстов: живописных, музыкальных, математических, справочных и т.п. В 13 томе «Нового энциклопедического словаря» Ф.А. Брокгауза и И.А. Эфрона, вышедшего в 1911 г., в статье о герменевтике сказано, что она является наукой, отклоняющей «всякіе директивы, откуда бы онѣ ни исходили».

Но уже к середине XX в. о герменевтике почти забыли. Как вдруг к концу века она вновь стала обретать популярность. Только вот её прикладная направленность, к сожалению, слишком часто стала заменяться направленностью философско-умозрительной.

Подчеркнём, что первоначально наш интерес к *практической* стороне герменевтики был связан с «театральной педагогикой», а именно с изучением процесса возникновения режиссёрского замысла (т. е. с решением проблем, связанных с толкованием исполнителями художественного произведения). Но в конце концов взаимосвязь социо/игровых технологий обучения с педагогическим мастерством учителя и с практической герменевтикой зафиксировалась в появлении

нового, несколько непривычного и интригующего термина – драмо/герменевтика, возвестившего появление в отечественной дидактике инновационного направления. (Отметим, что допустимо написание этого инновационного термина и без косой черты, хотя вариант с чертой делает чтение столь многобуквенного термина менее затруднительным.)

Известно, что учителям частенько приходится переносить в свои поурочные конспекты формулировки отдельных целей и задач, заданий и упражнений из рекомендуемых методик, образцовых конспектов или министерских циркуляров. Только вот качество работы по таким конспектам оказывается, как правило, невысоким. Потому что учителя, следуя подобным конспектам, перестают обращать внимание на некоторые важные нюансы и в своём собственном поведении, и поведении учеников. Иными словами, когда внимание учителя занято конспектом, то ему уже не до поведенческих особенностей своего учительского взаимодействия с детьми, как и не до их собственного общения между собой. И это неизбежно приводит к потере специфики педагогического труда в деятельности учителя.

В то же время известно, что некоторые учителя, работая всё по тем же методичкам и составляя почти те же конспекты, умудряются сохранять индивидуальность и неповторимость как в своей профессиональной деятельности, так и в учебной деятельности пришедших на урок учеников. При этом они руководствуются не только или не столько обозначенными в конспекте «классическими формулировками» целей и задач используемых упражнений и заданий, а чем-то другим, что помогает им достигать *естественного разнообразия* живых педагогических результатов. Драмо/герменевтический подход как раз и ориентирован на это неуловимое «что-то другое», позволяющее дидактике становиться реально практикующим искусством.

ПОВЕСТКА ДНЯ: ПОСТУЛАТЫ ПОЗИТИВИЗМА НА СЛУЖБЕ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДИДАКТИКИ. Основоположниками философии позитивизма ещё в начале XIX в. была провозглашена необходимость освободить конкретно-научное познание от влияния традиционной философии как далёкой от подлинных нужд, возникающих по ходу научных исследований [4, с. 7]. Особо подчеркнём, что подобной «секуляризации» в отечественной дидактике не случилось. Мало того, позитивизм во всех его ипостасях – эмпириокритицизм, конвенционализм, неопозитивизм, постпозитивизм, прагматизм и т. д. – рядом отечественных педагогов-исследователей до сих пор воспринимается как нечто реакционное, антинаучное и предосудительное.

Думается, что подобное недоразумение связано с убийственной полемичностью В.И. Ленина в его книге «Материализм и эмпириокритицизм. Критические заметки об одной реакционной философии», текст которой напичкан выражениями типа «сплошной плагиат», «учено-философская тарабарщина», «профессорская галиматья». Большую часть XX в. изучение этой «главной работы по философии» входило в программы по общественным предметам во всех вузах СССР. А в исследовательских институтах от всех научных сотрудников тогда требовалось неукоснительное соблюдение в своих работах основных определений, данных Лениным в этой книге, что делало их универсальным инструментом идеологического контроля со стороны КПСС всей интеллектуальной и творческой жизни в стране.

Известно, что, с точки зрения позитивистов, различие между *прежней* (то есть «метафизической») и *новой* философией науки (т. е. «позитивной») весьма кардинально. В одном случае мы имеем дело с общими традиционно-умозрительными рассуждениями о том, какими ДОЛЖНЫ БЫТЬ природа, общество или научные знания. А во втором – с тем, какими они ЯВЛЯЮТСЯ В РЕАЛЬНОСТИ [4, с. 8].

Аналогия с тем, как обстоит дело в дидактике, очевидна. И уже давно пора легализовать во многих современных дидактических рассуждениях перенос акцента с того, как «должно быть» (т. е. с бесконечных предписаний кто и что «обязан делать» на уроке), на описание реально происходящих дидактических ситуаций. И описывать их с критических позиций здравого смысла, освещающего положение дел в самых разных ракурсах – то в ракурсе учительского целеполагания, то в ракурсе ученической инициативности или родительского предостережения, а не исключительно с отстранённых позиций управления.

Чтобы идти в ногу со временем, исследователям-педагогам срочно необходимо осваивать ряд *постулатов* философии позитивизма, по которым логический путь не может быть универсальным средством *доказательства* истинности научных знаний. В лучшем случае – только *подтверждением* их истинности, а если и доказательством, то всего лишь истинности *вероятностной*. То есть путь от фактов к научной теории в современной философии позитивизма не является ни строго однозначным, ни чисто логическим [4, с. 10], что не может не сказаться на этике аргументации, выдвигаемой в тех или иных дидактических или методических инновациях.

ДРАМО/ГЕРМЕНЕВТИКА: ВОСЕМЬ ОСНОВНЫХ ПОЛОЖЕНИЙ. Драмo/герменевтический подход к обучению является вариантом обучающего и воспитывающего совместного проживания урока (занятия) всеми его участниками, включая учителя (преподавателя). Многие из дидактических феноменов

драмо/герменевтики ещё ждут своего детального описания, основными же положениями, проясняющими контуры её органической целостности, являются следующие.

1. Драмо/герменевтика возникла и осуществляется как сопряжение сфер *театральной, герменевтической и педагогической*.

2. Знания, умения и навыки каждой из этих трёх сфер, сохраняя свою специфичность, переплетаются с содержанием знаний, умений и навыков двух других сфер. И так как всем им не свойственна жесткая дискретность и все они носят подчеркнуто условный характер, то естественным образом они «перетекают» друг в друга и способны отражаться в любой части драмо/герменевтической целостности.

3. Центральными положениями *театральной* сферы являются:

3.1. ОБЩЕНИЕ. Жизнь человека заключается в том или ином общении. И человеческая культура существует, передается и развивается благодаря той или иной форме общения людей друг с другом.

Театр как социальное явление дает нам три онтологических типа общения. Первый: нелегальное (партизанское) общение зрителей друг с другом в зале во время спектакля. Второй: фиксированно-ритуальное общение актеров на сцене. Эти две картины мы можем встретить и на школьном уроке. За партами – нелегальное, партизанское общение учеников во время объяснения или опроса учителем пройденного материала, и у доски – чинно ритуальное, фиксированность которого определяется текстами учебников и программ.

Но известно, что преобразование фиксированно-ритуального общения на сцене в общение подлинное, импровизационное (которое при фиксированном тексте пьесы, казалось бы, невозможно!), освобождает зрительный зал от нелегального общения. И зал начинает жить с персонажами единой жизнью, как бы растворяясь в происходящем. Это третий тип общения, демонстрируемый театром.

Такое общение возможно и на уроке. Когда одни ученики становятся учениками-импровизаторами, то интерес других к происходящему неизменно активизируется. Ученики-зрители начинают участливо считывать импровизационное общение и(или) участвовать в нем, извлекая при этом информацию гораздо более обширную, чем при лицезрении фиксированно-ритуального общения учителя с вольными или невольными статистами.

Забота о смене псевдообщения на сцене (или у доски) и «нелегального» общения в зале (или в классе) на *общение подлинное*, живое, импровизационное, увлекающее всех присутствующих, роднит профессию режиссёра с профессией педагога, хотя пути достижения этой смены у них явно разные.

3.2. ДЕЙСТВЕННАЯ ВЫРАЖЕННОСТЬ. Жизнь человека можно рассматривать как цепочку определённых действий. Каждое из них проявляется в каком-то переделывании внешнего мира в интересах действующего лица. Тем самым оно оказывается выраженным и для зрителя-свидетеля, и для самого действующего лица.

Актерское искусство строится на интуитивном убеждении, что если человек чего-то хочет, то это практически как-то выразится в его поведении. Если же это не выражается даже в мелких нюансах поведения, то и нет особых оснований утверждать, что человек этого хочет.

Неясность побуждений выражается в неясности действий. Но попутное и (или) параллельное совершение действий простых и вполне целесообразных помогает и неясному побуждению найти себе какое-то выражение. Побуждение начинает проясняться или для самого действующего лица, или для окружающих, которые могут по этому поводу вступить с действующим лицом в общение, ещё больше проясняющее и(или) корректирующее его исходное побуждение.

Во время репетиции актеры в поисках «зерна» роли совершают великое множество попутных действий. Зрители же на спектакле, как и ученики на уроке, живут гораздо пассивнее, так как они ограничены в возможности совершать попутные действия.

На уроке учителю, по сути дела, даётся право выбирать – сажать ли учеников в «зрительный зал», тем самым провоцируя их «хлопать ушами», или же устроить сорокапятиминутный репетиционный поиск каждым присутствующим *выраженного в действиях* «зерна» своего образа-задумки.

3.3. РАЗНООБРАЗИЕ МИЗАНСЦЕН. Каждая возникающая ситуация пространственно как-то размещена. Другими словами, занимает какую-то мизансцену.

Макро- и микроситуациям соответствуют макро- и микромизансцены. Изменяя мизансцены, мы неизбежно в той или иной мере меняем ситуации. Как изменения позы или взгляда меняют микроситуации, так и изменения в размещении персонажей-участников вносят свои изменения в макроситуацию.

Внимание учителя к макро- и микромизансцене предполагает как предусмотрительное её изменение – нарушение прежней и (или) «выстраивание» новой – в одних случаях, так и её заботливое сохранение в других.

Однообразие мизансцен является для живых людей противоестественным и чаще всего обнаруживает более или менее *подневольное* выполнение ими какого-то ритуала.

4. Ведущими положениями *герменевтической* сферы являются:

4.1. ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ ПОНИМАНИЯ. Существует много толкований сущности и механизма понимания. С утилитарной точки зрения особое значение имеет герменевтический постулат, по которому понимание любого текста, предмета, явления всегда индивидуально и уникально, правильность же любого понимания всегда относительна. Поэтому по мере расширения жизненного опыта субъекта его понимания могут расширяться и(или) углубляться.

Понимание есть не одномоментный и окончательный результат, а протяженный во времени субъектный процесс, которому постоянно сопутствует кажущаяся завершенность.

Безличное или обезличенное понимание есть равнодушие и к пониманию как таковому отношения не имеет.

Понимание не есть запоминание и им проверяться не может (хотя само запоминание без какого-то, пусть иллюзорного, понимания, как правило, не обходится).

Непонимание как равнодушие следует отличать от осознания субъектом своего «непонимания». Последнее – так же как «неправильное понимание» (в осознаваемом варианте или неосознаваемом) – является закономерным и неизбежным для всякого понимания этапом, в котором наиболее ярко проявляется *индивидуальность* и *уникальность* феномена. «Неправильное понимание» учителям следует не столько пресекать, подгоняя под ранжир безличной правильности, сколько поощрять, стимулируя его расширение и углубление, по ходу которых происходит самокорректировка многих представлений субъекта и объединение их в целостную смысловую картину.

4.2. ОБЖИВАНИЕ. Всякое понимание при встрече с чем-то новым, невиданным или неизвестным начинается с выискивания в нём чего-то знакомого. Но это бывает затруднено отпугивающим обилием незнакомого, которое может быть всего лишь кажущимся. Тем не менее понимание блокируется – соответствующая деятельность прекращается. Но возможной оказывается бесцельная манипуляция с неизвестным текстом, предметом, явлением. Во время подобных случайно-блуждающих манипуляций неожиданно в пугающей новизне субъекту начинают открываться хорошо знакомые стороны, и прежнее впечатление незаметно проходит. Так складывается обживание субъектом незнакомого, по ходу которого оно становится уже «понятно непонятым». Происходит разблокировка понимания.

Бесцельное манипулирование субъекта с чем-то незнакомым можно, как и любую деятельность, стимулировать со стороны. Когда задача понимания чего-то пугающе неизвестного с чьей-то подсказки заменяется какой-то посторонней и простой задачей, связанной с манипуляцией неизвестным или его частью (частями), то такое задание

называется *блужданием*, по ходу которого непроизвольно осуществляется «обживание» неизвестного, т. е. весьма своеобразная пропедевтика предстоящего понимания.

В отличие от самостоятельных бесцельных манипуляций «блуждания» всегда направлены на какую-то цель – хорошо знакомую, достаточно легко достижимую и часто весьма примитивную, но ни в коем случае напрямую с самим пониманием не связанную. Хотя в результате именно оно и начинает появляться.

4.3. СТРАННОСТИ. В понимаемом (или в уже понятом) субъекту могут открываться какие-то нелепости, бессмыслицы, странности. Это свидетельствует, что субъект готов отказаться (или уже отказывается) от предыдущего понимания как от поверхностного.

Выявление *странностей* в понимаемом оказывается развитием понимания, его новым этапом. Когда количество обнаруживаемых странностей начинает превышать какую-то «критическую массу», для субъекта наступает их *взаиморазрешение* новым смыслом. Странности исчезают, уступая место новому пониманию, более углублённому, детальному, эмоционально обновлённому.

«Критическая масса», необходимая для формирования нового понимания, всегда индивидуальна.

Сами выявленные субъектом странности неизбежно несут отпечаток его индивидуальности, его жизненного опыта, и следовательно, они всегда так или иначе эмоционально подсвечены. То, что для одного *выглядит* несомненной странностью, для другого странностью может *уже* не являться, для третьего – *ещё* не являться, а для четвертого – странностью никогда *не было* и не будет.

Личный жизненный опыт позволяет субъекту как обнаруживать те или иные странности, так и в конечном счете взаиморазрешать их. *Самостоятельность* субъекта в обнаружении странностей, доступных уровню его восприятия, является *гарантом* самостоятельного и пусть не сразу, но тем не менее успешного их субъектного взаиморазрешения. Странности же подсказанные или навязанные оказываются чуждыми. Они могут исказить, замедлять или даже блокировать развитие понимания.

Учителя, по-разному относясь к выявлению учениками странностей, в большинстве своем не склонны поощрять подобную работу на уроке из опасения, что ученики увлекутся критиканством. Учителя обычно настроены на поспешное растолковывание всех странностей, обнаруживаемых учениками, не дожидаясь и не организуя их личных эмоциональных поисков смыслоразрешения. Тем самым они часто блокируют поступательное развитие процесса понимания, обедняя его эмоциональность, обезличивая его, подменяя информационным суррогатом.

5. Центральными положениями сферы педагогического мастерства являются:

5.1. ОЧЕЛОВЕЧЕННОСТЬ. Педагогическая деятельность, как и всякая другая, не обходится без рабочих условных дефиниций. Они по необходимости дискретны (обособлены). Но когда теоретическая дискретность дефиниций распространяется на нюансы самой педагогической практики, то такая практика незаметно и невольно начинает терять свою очеловеченность, становясь механистичной.

Потеря очеловеченности неизбежно сказывается на объектах педагогической деятельности – учениках. Большая часть школьников на уроках у таких учителей начинает, например, воспринимать каждый день своей жизни поделенным на школьную (или урочную) *нежизнь* и внешкольную (или межурочную) *жизнь*. В результате потери целостности своей личной жизни они и человеческую культуру начинают воспринимать поделённо, оказываясь носителями как собственной слаборазвитой «жизненной» (межурочной) культуры, так и культуры чужой (учебной), для них «нежизненной».

Дискретность механистичности может глубоко проникать в мировоззрение и деятельность учителя, становясь очень привычной. Так, обучающим привычно «работу ученической головы» отделять от «работы ученического тела». Неосознаваемый механистический подход педагога к целостному живому организму ученика позволяет поочередно тренировать (развивать) части, его составляющие: на уроке физкультуры – ноги побегают, на математике – голова подумает, на уроке труда – руки поделают. Хотя очевидно, что очеловеченным и для учеников, и для учителя станет только тот урок, на котором жизнь ног, рук, головы будет целостной, а их взаимосвязанность и взаимозависимость будет если не обязательной, то хотя бы легальной, т. е. допустимой. Преподавание даже самого гуманитарного предмета может оказаться механистичным, неочеловеченным, если умственная работа учеников на уроке осуществляется в ущерб двигательной активности обучаемых.

Все сферы драмо/герменевтики пронизаны очеловеченностью. Поэтому ориентация на неё – это не дополнительная нагрузка на педагогический труд, не «лишние хлопоты». Наоборот, эта ориентация облегчает и гармонизирует учительский труд за счет внутренней сопрягающей перенастройки уже имевшихся рабочих установок. Например, естественное для учеников желание подвигаться, плохо связываемое в представлениях учителей с механистическим изучением «высоких материй» учебного материала, а потому обычно не допускаемое на уроке, оказывается удобным и даже обязательным условием и для организации герменевтических блужданий и для учебной смены мизансцен. Практика показывает, что двигательная

активность учеников необходима для осуществления многих драмо/герменевтических аспектов жизни обучаемых: неформального общения, действенной выраженности задумок, групповой работы, индивидуального понимания и т.д. [1].

5.2. ПОХВАЛЬНОСТЬ ПОВЕДЕНИЯ. Примерное, «отличное» поведение – т.е. заслуживающее похвалы – всегда ситуативно. Поведение, являющееся в одной ситуации «похвальным», в другой таким уже не будет. Для учителей привычно хотеть похвального поведения от учеников.

Педагогическое же мастерство учителя зарождается и развивается при его желании вести себя похвально самому. В глазах своих учеников, коллег и своих собственных. Чем разнообразнее, труднее и многочисленнее ситуации, в которых педагогу удастся достичь похвального поведения, тем выше его мастерство.

Похвальное поведение часто связывается с такими качествами, как внимательность, дальновидность, доброта, искренность, открытость и т.д. При этом способ развития этих качеств каждому учителю остается неведом. Знание педагогом *языка поведения*, первоначально разработанного в театральной «теории действий», как раз и позволяет учителю при желании эти качества в себе развивать. Нередко учитель искренне желает быть отзывчивым, но не замечает, что инициативу на уроке отдаёт не вовремя, «дистанцию» во взаимоотношениях ситуационно не меняет, в демонстрации своих сил несдержан или неловок, в поиске общих интересов или в следовании им неустойчив. Когда же он с помощью «языка действий» начинает выделять, прочитывать, осмысливать своё поведение и реально видеть другие возможные варианты, то его желание стать, например, более отзывчивым находит своё практическое выражение.

Поведенческая грамотность учителя, сопрягаясь с его желаниями, позволяет ему стать подлинным хозяином своего поведения, разрушает слепую зависимость от своих не всегда ситуационно уместных, но привычных, излюбленных или стереотипных поведенческих ходов и приёмов.

5.3. ДИХОТОМИЯ³. Умение к любым дефинициям педагогической деятельности находить дихотомическую равновозможность позволяет «оживлять» их условную дискретность и «обезвреживать» механистические влияния. Дихотомия,

³ Термин «дихотомия» (от греч. *dichotomia* – разделяю на две части) в логике обозначает деление объема понятия на две взаимоисключающие части, полностью исчерпывающие объём делимого (см.: Краткий словарь по логике / под ред. Д.П. Горского. М., 1991). В ботанике же этим термином обозначается один из типов ветвления у растений, когда «старая ось» разделяется на две *одинаково развитые* ветви. Употребляя в своих рассуждениях данный термин (который в своё время был нам подсказан Е.Е. Шулешко), мы исходим из образа дихотомического ветвления растений.

использование которой возможно в любом моменте педагогической деятельности, открывает ветвящуюся вариативность.

Например: при обучении объясняет и проверяет заданное обычно учитель. Дихотомия подсказывает вариант – ученик. Сам по себе этот вариант известен и не очень привлекателен, но повторное использование дихотомии умножает количество вариантов, среди которых появляются и такие, которые могут увлечь учителя. Из привычного – один ученик (или, по-прежнему, учитель) объясняет одновременно всем – возникает вариант: ученик (или учитель) одно и то же объясняет не сразу всем, а поочередно, переходя от парты к парте. Или – после нового дихотомического колена – не от парты к парте, а от компании к компании.

Когда одной компании ученик-учитель даёт задание, или объясняет, или проверяет, то чем занимаются остальные компании? Может быть, объясняющих, задающих, проверяющих учеников будет несколько? Или компании (группки) учеников начнут работать в разном ритме? Установка на педагогическую дихотомию помогает осознать, что законную пару к привычному единому ритму работы класса на уроке составляет не менее педагогически эффективный и выгодный ритмический разноритм.

Уверенность в том, что каждая методическая дефиниция урока есть часть дихотомической пары (т. е. существует её противоположная равновозможность), и в том, что в каждом моменте педагогического процесса можно увидеть какую-то дихотомическую равновозможность, позволяет учителю находить и осуществлять педагогический маневр и пользоваться обходными путями. В такие моменты своего труда он становится импровизатором, творцом. А профессиональные дефиниции – одним из предлогов его импровизации. Чем обширнее и разнообразнее профессиональный багаж – тем чаще и неожиданнее учительские импровизации.

6. Драматургия/герменевтика как педагогическое направление предполагает не обучение её последователей единому стилю, образцу, приёмам, а нахождение каждым из них своего собственного, индивидуального стиля, системы приёмов, собственной методики (при условии особым образом организованной соответствующей практической и теоретической ненавязчивой помощи). Укрепление *доверия к себе* – лозунг, обращенный и к ученикам, и к учителю.

7. Освоение драматургии/герменевтики неизбежно связано с накоплением личного педагогического и жизненного опыта. Чем старше педагог, тем более связно могут формироваться его представления о драматургии/герменевтике. Разница в профессиональном и жизненном стаже обуславливает *одновременное существование* несхожих пониманий,

толкований, осуществлений драмо/герменевтики, что закономерно и нормально.

8. Драмо/герменевтику можно рассматривать как профессиональную игру, построенную на открытии *содержаний* в формах и *форм* в содержаниях.

Список литературы

1. Букатов В.М. Двигательная активность обучаемых (о первом «золотом правиле» социо/игровой интерактивности) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.openlesson.ru/?p=17057>
2. Ершова А.П., Букатов В.М. Возвращение к таланту: Педагогам о социо-игровом стиле работы. Красноярск, 1999.– 222 с.
3. Ершова А.П., Букатов В.М. Актёрская грамота – подросткам: программа, советы и разъяснения по четырехлетнему курсу обучения в театральных школах, классах, студиях. [М.]; Ивантеевка, 1994. 160 с.
4. Лебедев С.А. Основные парадигмы эпистемологии естествознания // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2014. №4 (36). С. 7-22.
5. Лельчицкий И.Д., Климина А.В. Основные идеи в обосновании образа школы: история и современность // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2013. Вып. 4. С. 191-196.

DRAMA/HERMENEUTICS AS AN INNOVATIVE ELEMENT IN THE MODERN DEVELOPMENT OF DOMESTIC DIDACTICS

V.M. Bukatov

Moscow Psychological and Social University

The article is about eight main propositions of drama/hermeneutics, providing didactic interactivity within the process of education in modern schools. It considers theatrical origins of socio/game style of educating schoolchildren, which appeared at the end of the twentieth century, also pedagogical interest to the "practical hermeneutics", which contributes to mastering the postulates of positivist philosophy by the pedagogical science of the XXI century, which defines the modern development perspectives of theory and practice of national didactics.

Keywords: *didactics, postulates of positivism, theatrical art, gaming technology education, hermeneutics, interactivity, school lessons, innovations, drama/hermeneutics.*

Об авторе:

БУКАТОВ Вячеслав Михайлович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики факультета психологии, Образовательная автономная некоммерческая организация высшего образования «Московский психолого-социальный университет» (115191, г. Москва, 4-ый Рощинский проезд, д. 9а), e-mail: bukatov@mail.ru

УДК 376.7.016:811.161.1

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ ВОСПРИЯТИЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Е.Г. Данелян

Тверской государственный университет

Показано, как можно обучать детей-инофонов восприятию художественного текста на примере русских народных сказок о животных. Автор решает задачу – развивать у детей «глобальное, детальное, критическое» восприятие сказки.

Ключевые слова: *дети-инофоны, сказки о животных, «глобальное, детальное, критическое» восприятие; методические приёмы.*

В работе с художественным текстом учитель первостепенную роль отводит восприятию детьми данного текста, так как очень часто дети читают (или слушают) текст, но не совсем понимают его. Такое происходит не только с детьми-инофонами, но и детьми-носителями русского языка. Поэтому обучение детей восприятию художественного текста является одной из актуальных проблем, чему в школьной программе в связи с принятием ФГОС уделяется большое внимание.

В данной статье речь пойдёт о том, как мы обучаем восприятию художественного текста детей-инофонов на примере русских народных сказок о животных в первый год обучения в школе.

Следует подчеркнуть, что для такой работы в первом классе дети-инофоны должны уметь хотя бы на бытовом уровне говорить по-русски. Поэтому мы считаем, что им до поступления в первый класс необходимо пройти подготовительный этап обучения (1 год). Занятия должны проводиться ежедневно (по 1 часу), кроме выходных, праздников и каникул. Для занятий предлагаем авторское учебное пособие «Учимся говорить по-русски» в 4 частях.

Учителю следует знать, что речевая деятельность на русском языке у детей-инофонов может быть успешно сформирована, если будет учитываться специфика их родного языка. Принимая во внимание, что в России среди мигрантов очень много детей с Кавказа и из Средней Азии, мы в нашей работе ориентируемся на эти языки.

На каждом занятии в живом учебном процессе связаны между собой обогащение словаря детей, развитие грамматического строя речи, её звуковой культуры, развитие диалогической и монологической речи.

После такого подготовительного курса детям-инофонам в первом классе уже легче воспринимать небольшие русские тексты.

Сказки о животных отличаются богатым, ярким, живым языком. Они по форме просты и ясны. Чёткость фабулы, быстрое развёртывание

действий, малое количество персонажей, простота композиции, образность языка делают эти сказки очень привлекательными и доступными для детей-инофонов.

Несложные сюжеты отобранных нами сказок легко запоминаются, поэтому просто руководить детским восприятием: в нужный момент натолкнуть их на поиск, догадку, подвести к выводу, развивая «глобальное, детальное и критическое» восприятие [3, с. 43] текста.

Эмоциональность сказки, выразительность её языка настолько остро воспринимаются детьми, что они, как показывает опыт, слушают, боясь пропустить хоть одно слово. Присущие детям непосредственность восприятия, вера в истинность происходящего усиливают остроту впечатлений.

Воспринимать сказку – это значит воспринимать её тему, основную мысль, её героев с их поступками и характерами, обстановку, язык сказки.

В обучении умению правильно воспринимать сказку детьми-инофонами мы наметили следующие задачи:

1) развивать у детей уровень «глобального» восприятия сказки, т. е. умение определять то, о чём говорится в сказке, называть ее основных героев;

2) развивать «детальное» восприятие сказки, т. е. умение следить за последовательностью развития сюжета сказки, выделять некоторые её языковые особенности; слышать различную тональную окраску сказки; отмечать незнакомые слова;

3) развивать «критическое» восприятие сказки, т. е. формировать умение сопереживать персонажам сказки и давать их поступкам мотивированную оценку; умение просто, своими словами сформулировать основную мысль сказки; умение сопоставлять услышанное с фактами жизни; сравнивать русские сказки и сказки других народов (например, грузинские).

Для развития этих умений мы использовали такие методические приёмы: рассказывание (чтение) учителем сказки, объяснение новых слов, беседа, использование вопросов на развитие восприятия сказки, использование наглядности, хоровое и индивидуальное повторение трудных слов, рассматривание иллюстраций, словесное и графическое рисование и др.

Подготовительная работа перед первичным восприятием сказки.

Например, учитель называет русскую народную сказку «Маша и медведь» и спрашивает:

- Можно ли по названию сказки определить, о ком пойдёт речь?

Дети отвечают:

- Можно. О Маше и медведе.

Далее учитель обращает внимание детей на обложку книжки и спрашивает:

- Кто здесь нарисован?

Что у медведя за спиной?

Кто там сидит?

Возле чего стоит медведь?

Учитель называет новые слова (*короб, пенёк, пирожок*), объясняет их значение, сопровождая показом объекта (это один из приёмов). Без предварительного объяснения данных слов сказка не будет понята детьми, тем более эти слова повторяются в тексте несколько раз. Проводится хоровое и индивидуальное повторение данных слов. Затем учитель приступает к чтению (или рассказыванию) этой сказки.

Рассказывание (чтение) учителем сказки.

В педагогике справедливо считают, что народную сказку лучше детям рассказывать, а не читать по книге. Это обуславливается, с одной стороны, традицией народного творчества.

С другой стороны, дети видят рассказчика, его лицо, глаза, следят за мимикой и жестами, т.е. происходит общение. Сказка так, безусловно, лучше воспринимается и запоминается детьми. Здесь ведущая роль принадлежит учителю-сказочнику, от которого требуется соответствующая подготовка к рассказыванию.

Но если учитель не владеет умением рассказывать сказку, то лучше, конечно, прочитать её детям выразительно по книге. Художественное чтение сказки также представляет особую ценность. Здесь происходит дословная передача текста, который привлекает к себе детей не только смысловым содержанием, но и своей яркой образной формой. В нашем исследовании мы использовали и рассказывание, и чтение сказки. При этом руководствовались следующим положением о выразительности звучащей речи: «Выразительность определяется не силой голоса и не высотой тона, а подлинной внутренней напряжённостью, которая естественно выразится в глубоко прочувствованной интонации» [7, с. 42].

О языке рассказывания сказки существуют разные мнения. Е.А. Флёрина писала: «У рассказчика должен быть “свой” язык, – говорят некоторые, – и этим “естественным” языком он может рассказывать всё» [7, с. 53].

Однако Е.А. Флёрина отмечала, что в этом случае не обогащается восприятие детей, не вносится в их жизнь разнообразная и богатая культура слова «через лучшие литературные образы», и поэтому учитель должен стремиться, рассказывая сказку, передать хоть в какой-то мере богатство её языка.

Следует отметить, что учитель при рассказывании (чтении) сказки медленно и правильно произносит слова с трудными для инофонов звуками. Данные слова в течение урока несколько раз повторяются детьми хором.

Широко распространённым приёмом, усиливающим воздействие сказки и способствующим лучшему её пониманию, является *рассматривание иллюстраций в книге*. Некоторые дети долго находятся под впечатлением иллюстраций, и это отвлекает их от внимательного слушания сказки. Поэтому, когда дети знакомятся с новой сказкой, целесообразнее показывать иллюстрации после чтения (или рассказывания). В тех случаях, когда сказка хорошо знакома детям (они много раз её слышали), показ иллюстраций до чтения и даже в процессе чтения не мешает.

Неплохо использовать в работе со сказкой сюжетные картинки. С помощью них учитель составляет картинный план, по которому рассказывает сказку, затем задаёт вопросы детям.

Многие учителя практикуют также прослушивание сказок в записи.

Но следует отметить, что лучшие результаты при слуховом восприятии достигаются в том случае, когда сказку в первый раз рассказывает или читает учитель, которого они видят.

Чтобы облегчить детям процесс восприятия сказки, мы применяем и такой приём, как рассказывание (чтение) учителем коротких сказок, одинаковых и противоположных по идейному содержанию. Иногда они дополняют друг друга, образ героя вырисовывается ярче, и мораль усваивается без особого труда.

Особое внимание мы уделяем *объяснению незнакомых слов*.

Как уже было нами отмечено, отдельные слова мы объясняем перед рассказыванием (чтением) сказки.

К другим незнакомым словам в ходе рассказывания (чтения) мы стараемся незаметно подставлять синонимы, а некоторые слова объясняются самим контекстом. Следует широко использовать *наглядность*: предметные картинки, сами предметы.

Беседа

После первого рассказывания (чтения) учителем новой сказки дети находятся под сильным впечатлением от услышанного, часто просят рассказать или прочитать ещё раз. Поэтому, чтобы не помешать восприятию сказки, мы даём время на осмысление и переработку полученных впечатлений. Чем глубже впечатление от сказки, тем длительнее эта переработка.

Через некоторое время мы беседуем о сказке. *«Вопросно-ответный характер общения* побуждает ребёнка воспроизводить не случайные, а наиболее значимые, существенные факты, сравнивать,

рассуждать, обобщать» [1, с. 48-49]. Мы всегда помним о правильной методике постановки вопроса. Вопрос произносим чётко, конкретно, с помощью логического ударения ставим смысловые акценты; приучаем детей воспринимать вопрос с первого раза. Беседа развивает у детей все три вида восприятия: «глобальное, детальное, критическое».

Мы не пользуемся вопросами с целью выяснения понимания детьми сказочного вымысла в целом. А не делаем это потому, что боимся разрушить сказку, веру детей в реальность сказочного вымысла, которая ещё сильна в этом возрасте. Ребёнок данного возраста имеет какие-то правильные знания, являющиеся только элементами, исходя из которых можно опровергнуть реальность сказочного вымысла. Но отвлечься от воспринимаемого, обобщить имеющиеся знания и применить их для опровержения сказочного вымысла ребёнку не хочется, да и нам тоже... Это мир его героев, которым он верит и которыми живёт.

Для бесед по сказке можно выделить следующие категории вопросов и заданий по их направлению на развитие восприятия:

1. *Вопросы для развития глобального восприятия:*

- Про что эта сказка? (О чём рассказывается в сказке?)

2. *Вопросы для развития детального восприятия:*

а) вопросы, направленные на воспроизведение содержания сказки;

б) вопросы, привлекающие внимание детей к языку сказки, её образности.

Приведём пример работы над фрагментом сказки «Лиса, заяц и петух» (песенка петушка):

Учитель читает:

– Ку - ка - реку!

Иду на ногах,

В красных сапогах,

Несу косу на плечах:

Хочу лесу посечи,

Пошла, лиса, с печи!

– В этом отрывке много слов со звуком [у], назовите эти слова.

– Ку - ка - реку!

Иду ... несу ... косу...

Хочу... лису...

– Много раз в словах повторяются и звуки [с], [ч]. Приведите примеры этих слов.

– Несу... косу... лису...

Хочу... посечи... с печи...

– Повторение этих звуков помогает вызвать у лисы чувство тревоги, и ей кажется, что идёт кто-то очень страшный.

Послушайте, как я буду их произносить:

– у – у – у... су – чу – чи ...

в) вопросы, акцентирующие внимание на выразительности рассказывания (чтения) сказки:

– Интересно ли было вам слушать эту сказку? Почему?

Учитель менял свой голос, выражение лица? Когда он это делал?

3. *Вопросы и задания для развития критического восприятия:*

а) вопросы, формирующие у детей умение определять и мотивировать своё отношение к персонажам сказки.

Например:

– Кто вам не понравился в сказке «Кот, петух и лиса»? Почему?

А кто понравился? Почему?

К сказке «Лиса, заяц и петух» можно отнести такие вопросы:

– На самом ли деле петух был таким страшным? А каким он был?

Хорошо быть таким смелым, ловким и сообразительным?

Почему?

Так дети учатся мыслить, рассуждать, доказывать. Давая моральную оценку поступку героя, дети всегда стараются её обосновать и при этом судят о сказочном герое по его делам и поступкам. Им нравятся герои, которые совершают хорошие поступки, и не нравятся те, которые поступают плохо.

Следует отметить, что моральная оценка поступка сказочного персонажа и эмоциональное отношение детей к нему носят устойчивый характер.

Например, к каждому животному они проявляют определённое одно и то же по характеру эмоциональное отношение: лиса – хитрая, заяц – добрый, большей частью – беспомощный, медведь – неуклюжий, добродушный и т.д.

«Значительные трудности при характеристике героев учащиеся испытывают потому, что не владеют соответствующей терминологией. В связи с этим они охотнее используют описание конкретного проявления качества, а не его определение с помощью термина. Задача учителя состоит в том, чтобы, анализируя произведение с учащимися, постоянно вводить в их речь слова, которыми характеризуются моральные, интеллектуальные, эмоциональные качества действующих лиц» [5, с. 111].

б) вопросы на сопоставление услышанного (в сказке) с фактами жизни.

Например:

(по сказке «Кот, петух и лиса»).

– Рассказали бы вы непослушным мальчикам и девочкам эту сказку? Почему?

У вас есть такие друзья, которые помогают вам в трудную минуту? А вы помогали кому-либо?

в) вопросы на сравнение русских и грузинских народных сказок.

Эту работу мы начинали с того, что читали детям грузинские народные сказки о животных. Например, «Лев и заяц», «Лиса, баран и птичка», «Блоха и муравей», «Краснух» и др. После этого проводили беседу, в которой акцентировали внимание детей на следующих вопросах:

- Где происходят события в грузинских народных сказках?
- Какие животные и птицы присутствуют в этих сказках?
- Кто из героев грузинских сказок вам особенно понравился и почему?
- Похожи ли эти герои на героев русских народных сказок?
- Какими словами обычно начинаются и заканчиваются грузинские и русские народные сказки?

В ходе этой беседы мы зачитывали отдельные места из грузинских и русских сказок.

В грузинских сказках часто встречаются такие слова:

саламури – свирель;
хурджин – перемётная сумка;
чонгури – струнный музыкальный инструмент;
када – слоёный пирог;
зурна – дудка и др.

Не следует заострять особого внимания на этих словах. Они знакомы детям с Кавказа (особенно носителям грузинского языка) и могут пригодиться лишь при рассказывании грузинских сказок на русском языке.

Учитель объясняет, что такие слова встречаются в грузинских сказках потому, что эти предметы изготавливают в Грузии, где и пользуются ими, а в русском языке они употребляются тогда, когда речь идёт об этих предметах.

В первую очередь учитель должен обращать внимание детей на русские слова, которые должны войти в их активную лексику [2, с. 55-60].

В работе по обучению восприятию сказок большую роль следует отводить словесному и графическому рисованию.

Мы согласны с Н.Н. Светловской, что подобная работа эффективна для развития творческого воображения детей, которым «надо научиться видеть за словами картины и образы, без труда не только называть тему любой нарисованной произведением картины, но и представлять детали каждого изображения, сопутствующие им цвета, звуки, обстоятельства» [4, с. 13].

Учитель может обращаться и к постановке с детьми живых картин, т.е. показу отдельных моментов из сказки в костюмах, используя мимику и жесты.

Приведём в пример фрагмент беседы по сказке «Лиса, заяц и петух».

Учитель: – Каким вы представляете петуха в сказке?

Дети: – Сердитым, смелым ...

Учитель: – Как он стоит? Как смотрит? Как держит косу? Как кричит? Покажите.

Дети: – Он поднял голову, стоит прямо... смотрит сердито... грозно ... вот так... (показывают), держит косу ... вот так ... (показывают) и кричит очень громко: ку – ка – ре – ку – у – у ...

Графическому и словесному рисованию «необходимо учить последовательно. Начинать, как справедливо отмечается в методической литературе, целесообразно с сопоставления иллюстрации, которая дана в книге, с тем отрывком текста, который соответствует рисунку художника. Ученики убеждаются в том, что художник передаёт в картине то самое характерное, что подчёркивает писатель в герое, в природе и т.д.

Словесная картина статична.

Ошибка многих школьников состоит в том, что они статичное изображение подменяют динамическим, и в одной картине сливают несколько, тем самым словесное рисование подменяют пересказом» [6, с. 103].

Чтобы такого не было, учителю следует часто проводить словесное и графическое рисование.

Можно предложить детям такие вопросы и задания:

1. Каким вы представляете лес, по которому идёт медведь с коробом? («Маша и медведь»).

2. Нарисуйте теремок, где живут зверюшки («Теремок»). Почему он такой?

3. Как бы выглядел колобок, если бы вы его нарисовали?

4. Представьте встречу петушка (из русской сказки «Петушок и бобовое зернышко») с муравьём (из грузинской сказки «Блоха и муравей») после той истории, которая произошла с ними. Что бы они могли друг другу сказать?

5. Нарисуйте, что вам больше всего запомнилось в вашей любимой сказке. Объясните, что вы нарисовали и как.

Такая работа ведёт к правильному восприятию и пониманию художественного текста, а также развивает у детей-инофонов творческое воображение, что, в свою очередь, способствует их речевому развитию.

Список литературы

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1981. 255 с.
2. Данелян Е.Г. Сказки как средство развития устной речи шестилеток в русской школе с многонациональным учащимся: дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 187 л.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
4. Светловская Н.Н. Учимся любить книгу: пособие для занятий внеклассным чтением в подготовительных классах общеобразовательных школ и ст. (подгот.) группах дошкольных учреждений. М.: Просвещение, 1982. 112 с.
5. Светловская Н.Н. Психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками // Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Просвещение, 1987. 415 с.
6. Сидоренкова В.В. Некоторые творческие приёмы чтения в начальной школе / сост. В.Г. Горецкий, М.И. Оморкова. М., 1964. с. 103.
7. Флёрина Е.А. Живое слово в дошкольном учреждении. М.: Учпедгиз, 1939. 94 с.

TEACHING CHILDREN INOFONOV PERCEPTION OF ART ON THE EXAMPLE TEXT RUSSIAN FOLK TALES

E.G. Danelyan

Tver State University

This article states how to educate children-inofonov perception of a literary text by the example of Russian folk tales. The author solves the problem - to develop in children a «global, detailed, critical», the perception of a fairy tale.

Keywords: *children inofony, tales about animals, "global, detailed, critical" perception; methodological techniques.*

Об авторе:

ДАНЕЛЯН Елизавета Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения педагогического факультета ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: liza.danelyan@yandex.ru

УДК 37.022

О МЕСТЕ ПЕРЕВОДНЫХ УПРАЖНЕНИЙ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЯХ И ИХ РОЛИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

И.С. Крестинский

Тверской государственный университет

В исторически значимых лингводидактических концепциях рассматриваются педагогические, психологические и лингвистические основания применения упражнений с использованием перевода с родного языка на иностранный в процессе обучения иностранным языкам. Характеризуется роль переводных упражнений в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: педагогические, психологические и лингвистические основы лингводидактики, переводные упражнения, иноязычная коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, прагматическая компетенция, коммуникативно-межкультурный подход, сознательные методы, интегративный подход.

Современное лингводидактическое пространство отличается многообразием подходов к преподаванию иностранных языков (далее по тексту. – ИЯ). В настоящее время отчетливо обозначились *четыре группы подходов в теории и практике языкового образования:*

- 1) репродуктивно-инструктивистский традиционный подход, имеющий длительную историю развития, основывающийся на традиционалистской педагогической парадигме и представленный в обучении ИЯ, в частности, грамматико-переводной концепцией;
- 2) продуктивно-конструктивистский подход, восходящий к гуманистической педагогической парадигме и представленный в обучении ИЯ в настоящее время коммуникативно-когнитивно-межкультурной (посткоммуникативной) концепцией;
- 3) альтернативное направление в лингводидактике, представленное такими методами, как суггестопедия, натуральный метод, «Community Language Learning», «Humanistic Approach», «Silent Way», «Total Physical Response» и др., «направленными главным образом на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов, создании обстановки погружения в иноязычную среду и активизирующими психологические резервы личности обучаемых, часто не используемые при традиционном обучении» [2, с. 206];

- 4) интегративный («примиряющий», смешанный) подход, соединяющий разные элементы предыдущих.

Таким образом практическая реализация официальной целеустановки на формирование у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции (далее по тексту – ИКК), складывающейся из лингвистических, прагматических, социокультурных и общеучебных компонентов [1; 6], осуществляется в ситуации концептуального и типологического многообразия. По мере ее осуществления в разных методических концепциях, будь то основные или альтернативные, происходит смещение акцентов с гласным или негласным выделением приоритетных компонентов ИКК. В соответствии с этим обговариваются статус и место перевода как одного из методических средств обучения ИЯ. Дискуссия разворачивается на фоне общего обсуждения роли родного языка (далее по тексту – РЯ) в процессе усвоения ИЯ, которая в конечном счете сводится к вопросу о допустимости и мере интенсивности использования межъязыковых сравнений и перевода в процессе обучения ИЯ.

Эволюция воззрений на перевод как на средство обучения ИЯ просматривается при обращении к ведущим методам, известным из истории лингводидактики. При описании выделяются теоретические основы рассматриваемых методов [3; 4; 5], определяется место, отводимое в их рамках переводу, и предлагается оценка его роли в формировании у обучаемых компонентов ИКК.

Заметим, что для лингводидактики в целом и для понимания роли переводных упражнений в частности важно разграничение понятий «упражнение» и «задание». *Упражнение* – это планомерно организованное повторное выполнение действия с целью его усвоения. Ориентировано на усвоение некой структуры и может иметь репродуктивный или репродуктивно-продуктивный характер. *Задание* – учебное поручение с целью активизации и актуализация знаний, действий, ранее усвоенного. В методике обучения ИЯ цель использования заданий – формирование способности к свободному устному или письменному выражению мыслей в естественной коммуникации.

1. «Сознательные» методы обучения ИЯ

Теоретические основы: сравнительно-историческое языкознание, лингвистический структурализм, традиционалистско-консервативная (знаниевая) педагогика, педагогический технократизм, когнитивная теория учения, психологическая теория деятельности, дидактико-методическая основа – грамматико-переводный метод, сознательно-сопоставительный метод.

Место и оценка роли переводных упражнений:

- Перевод выступает как комплексное упражнение, направленное на осмысление и осознание языковых (в т.ч. грамматических) форм в системе изучаемого ИЯ (доминирование формы высказывания над его содержанием обуславливалось эпохой структурализма с пониманием языка как системы форм и их отношений на синтагматическом и парадигматическом уровнях).

- Перевод считается средством когнитивизации и закрепления полученных ЗУН, контроля над их осознанным применением, лучшим стимулятором метаязыковой рефлексии; обучаемый должен осознавать то, что учит, должен уметь вербально объяснить каждый шаг, каждое явление, структурно сравнить РЯ и ИЯ; РЯ обучаемых – это средство инструкции, тот медиум, с помощью которого происходит понимание того, что учить (это посыл когнитивной теории учения, предполагающей, что навыки и умения обретаются только через знания о них, через метазнания).

- Перевод является непревзойденным средством для достижения обучаемым интеллектуального напряжения, развития усидчивости, средством контроля, дисциплинирования и создания экстремальных ситуаций для отбора сильнейших (педагогический технократизм, постулирующий, что учиться должно быть сложно, знания и умения должны обретаться через большое духовное напряжение, благодаря которому внутреннее чувство обучаемых должно настолько обостриться, что они «срастутся» с учебным материалом, который невольно откладывается в их подсознании).

- Перевод – это средство для формирования способности логического и абстрактного мышления (знаниевая педагогика).

Роль перевода гиперболизирована, скудно представлены продуктивные, направленные на применение и активизацию материала формы работы над ИЯ (коммуникативные задания). Изучаемые новые явления грамматики и лексические единицы ИЯ, закрепляемые посредством переводных упражнений, как правило, не активизируются (= вскоре забываются), если не преодолевается барьер между работой над формой ради формы и употреблением данной формы в осмысленных, значимых для изучаемого коммуникативных ситуациях (коммуникативных заданиях). Исключения составляют те обучаемые, для которых изучаемые явления «онтологически» значимы, являются самоценностью; интерес к данным явлениям определяется наличием специфического внутреннего мотива учения.

Отмечается вычурность и искусственность языкового материала, его оторванность от прагматического и социокультурного контекстов использования ИЯ. Является очевидной ограниченность действенности

перевода для активизации ИЯ, в то же время признается его лидирующая роль в формировании лингвистического компонента ИКК.

2. Коммуникативно-когнитивно-межкультурный подход

Теоретические основы: прагма-, социо-, психолингвистика, гуманистическая педагогика, когнитивная теория учения, дидактико-методическая основа – коммуникативный метод.

Место и оценка роли переводных упражнений. В рамках данного подхода отношение к переводу как средству обучения ИЯ неоднородно в виду динамичности и сложности данной концепции. На первом этапе – коммуникативном (60-70-е гг. XX в.), в период становления прагмалингвистики – прослеживается отрицательное отношение к переводу, рекомендуется снижение доли РЯ до минимума, преобладает прагматический компонент.

По мере развития когнитивного направления (70-80-е гг. XX в.) становится очевидной необходимость возвращения к ограниченному использованию РЯ в целях семантизации и к переводным упражнениям как сильнейшему стимулятору метаязыковой рефлексии (когнитивная теория учения). Коммуникативно-когнитивный подход предполагает осознанное знакомство с грамматикой; обучаемый должен быть в состоянии объяснить грамматическое строение языка; для обучаемого не должно оставаться ничего непонятого; всё, что актуально для активного использования, должно тематизироваться и обсуждаться.

Одновременно ученые все с большим интересом исследуют социокультурную составляющую ИКК и приходят к выводу, что изучать ИЯ – значит познавать другой мир, вырабатывать умение адекватно вести себя в стране изучаемого ИЯ не только в прагматическом, но и в социокультурном планах. С этим этапом развития лингводидактики связано возникновение понятий «межкультурная компетенция» и «межкультурный фильтр».

Вводятся инновационные методы работы с текстом, в связи с чем разрабатывается особая система упражнений и заданий. Перед текстом выполняются вводные упражнения и задания, облегчающие понимание будущего материала. Затем следуют репродуктивные, репродуктивно-продуктивные упражнения и продуктивные коммуникативные интерактивные задания. Данная цепочка направлена на реализацию перехода от пассивного владения изучаемым материалом к интеракции, активному употреблению ИЯ в рамках изучаемой лексической темы или к свободному обсуждению заданной проблемы в любых ситуациях.

При этом признается, что с помощью перевода можно способствовать развитию прагматической и социокультурной компетенций обучаемых (это результат влияния прагма- и социолингвистики на лингводидактику). Создаются методически

прогрессивные коммуникативные задания с использованием перевода, позволяющие эффективно его использовать для формирования обозначенных выше компетенций.

В то же время структурной (морфологической и синтаксической) грамотностью пренебрегают. Считается, что важно содержание, а не форма выражения (прагмалингвистика, гуманистическая педагогика). Отсюда следует посредственный уровень лингвистического компонента ИКК у обучаемых.

Это объясняется исторически предвзятым отношением к переводным упражнениям, которые игнорируются или в лучшем случае применяются нечасто, что происходит из-за распространенной и пропагандируемой идеологической установки, согласно которой следует отвергать все дидактико-методические приемы, используемые в грамматико-переводных методах. Коммуникативность и сознательность искусственно помещаются в состояние «классового антагонизма» без каких-либо научных оснований. С точки зрения гуманистической педагогики, в действительности искажаемой и не правильно трактуемой, при использовании переводных упражнений для распремечивания ИЯ обучаемый может перегружаться и перенапрягаться. Педагогика свободы и творчества превращается в антипедагогику, которая не требует от обучаемого интеллектуального напряжения, грамотности, отточенной формы выражения мыслей. Стоит только многим преподавателям подумать о креативности, как возникает опасность пренебрежения формой. Без отработанных в системе форм творчество не имеет смысла, ибо его материальное воплощение остается низкого качества. Форма выражения мыслей остается несформированной, и изначальная, в частности детская продуктивность растворяется в недисциплинированном дилетантизме. Результат остается неясным, пока пренебрегают точностью формулировок, и мы имеем дело с недовольством вследствие недостаточно развитых умений и ремесленных навыков. А это умение можно сформировать, только качественно распредметив предмет изучения. Из антропологии и нейрофизиологии известно, что распремечивание невозможно без преодоления напряжения.

3. Интегративный подход

Теоретические основы: использование посылов и установок разных направлений в базисных науках лингводидактики в зависимости от их эффективности при реализации заданных целей обучения.

Место и оценка роли переводных упражнений. Использование перевода допускается и даже признается обязательным в традиции «сознательных» грамматико-переводных методов на этапе упражнения, т.е. осознания, осмысления и закрепления грамматически правильной

формы и метаязыковой рефлексии. В то же время перевод используется и как интерактивное задание, направленное на имитацию жизненных ситуаций и проведение коммуникативных игр, а также на формирование у обучаемых социокультурной компетенции. Перевод также может в зависимости от целеполагания использоваться для развития переводческой компетенции обучаемых, т.е. осваиваться как вид речевой деятельности.

В интегративном подходе ИЯ преподается в контексте актуальных коммуникативных ситуаций (этап задания), что дает возможность практического контекстуально релевантного применения полученных ЗУН, перехода от выученного к освоенному, от декларативного знания к процедурному; при этом от учеников требуется регулярная систематическая и интенсивная работа по заучиванию и тренировке языкового материала вне урока (= дома) (этап упражнения).

Очевидно, что только в рамках интегративного подхода возможна реализация цели обучения ИЯ – формирование и развитие вторичной языковой личности, обладающей способностью писать и говорить структурно правильно, бегло, прагматически и социокультурно адекватно, т.е. равнозначное развитие у обучаемых всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции.

Выводы. Перевод в процессе обучения ИЯ наряду с заучиванием наизусть и живым общением является одним из самых древних способов изучения ИЯ, его действенность доказана историей. Без использования переводных упражнений признается невозможным равнозначное развитие у обучаемых полноценного лингвистического компонента ИКК. Положительное влияние перевода на формирование прагматических, социокультурных и общеучебных компонентов ИКК также неоспоримо.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003.
2. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004.
3. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke, 2000.
4. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. München: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 841–852.
5. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. München: Langenscheidt, 1993.
6. Storch G. Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Tübingen: W. Fink, 2001.

**THE PLACE OF TRANSLATION EXERCISES IN
LINGUODYDACTIC CONCEPTIONS AND THEIR ROLE IN
FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE
COMPETENCE**

I.S. Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on pedagogical, psychological and linguistic principles of performing exercises which use the translation from native language to the target language in foreign language teaching in historically meaningful linguodydactic conceptions. The role of translation exercises in formation of foreign language competence is characterised.

Keywords: *pedagogical, psychological and linguistic principles of linguodydactics, translation exercises, foreign language competence, linguistic competence, pragmatic competence, communicative-intercultural approach, integrated approach, cognitive methods.*

Об авторе:

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

УДК 502:373.3

ОТНОШЕНИЕ К ПРИРОДЕ И ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ю.А. Малышева, В.Г. Малышева

Тверской государственный университет

Анализируются результаты экологического опроса школьников и студентов, в частности их отношение к природе и природоохранной деятельности. Рассматриваются причины недостаточной эффективности экологического образования и обсуждаются меры по совершенствованию экологической подготовки студентов – будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: *экологическое образование, отношение к природе, результаты экологического опроса школьников и студентов, будущий учитель начальной школы.*

Вопрос о форме и содержании экологического образования в настоящее время стал одним из дискуссионных. С одной стороны, для всех очевидна его необходимость, а с другой – вызывает справедливую критику его недостаточная эффективность. Многие исследователи отмечают, что у выпускников школ, вузов, как и населения в целом, преобладает потребительский подход к природе, низок уровень восприятия экологических проблем как лично значимых, не развита потребность в практическом участии в реальной работе по изучению и улучшению среды [6–8].

В 2013 г. мы провели небольшое исследование, в ходе которого изучалось отношение к природе и природоохранной деятельности учащихся 4-х и 7-х классов г. Твери, а также студентов 3-го курса педагогического факультета Тверского государственного университета, уже прошедших обучение по дисциплине «Экология». С помощью комплексной анкеты, разработанной на основе некоторых известных экологических методик [9], мы пытались выяснить у участников опроса: какую ценность лично для них имеет природа и что определяет их поведение в ней; в чем проявляется их интерес к проблемам взаимодействия человека и природы; считают ли они своим долгом заниматься природоохранной деятельностью и что препятствует им в этом; что уже сделано ими в области охраны природы и что еще они смогли бы сделать. Ряд вопросов был направлен на выявление уровня экологических знаний (основных понятий экологии, экологических проблем современности, факторов загрязнения окружающей среды и т. п.). Чтобы обеспечить максимальную искренность ответов, анкетирование было анонимным.

Сравнительный анализ анкет в трех возрастных группах показал как черты сходства, так и различия. Различия касались, главным образом, уровня экологических знаний. У большинства студентов он оказался достаточно высоким. Результаты школьников были значительно хуже: лишь 36 % семиклассников и 25 % четвероклассников ответили более и менее правильно и полно на вопросы об экологии, экологических проблемах и источниках загрязнения окружающей среды.

В отношении к природе у участников опроса из разных возрастных групп обнаружилось много сходного. Оказалось, в частности, что для большинства опрошенных поведение в природе определяет в первую очередь стремление насладиться ее красотой (66 %), а также стремление отдохнуть, расслабиться, получить положительные эмоции (63 %). Более половины студентов и младших школьников и около трети семиклассников отметили, что бережно относятся к растениям и животным и осознают свой долг за сохранение всего живого. При этом большинство опрошенных (72 %) не всегда могут удержаться от того, чтобы не сломать ветку дерева или сорвать цветок без особой потребности. На вопрос «Какую ценность имеет природа лично для вас?» более половины ответили, что природа для них – источник красоты (56 %), 38 % указали на нее как на источник здоровья. Помимо этого, некоторые из участников опроса отмечали, что природа для них – источник радости (20 % студентов и 8 % четвероклассников), «среда, в которой я люблю находиться», «мой дом», «источник гармонии и вдохновения», «способ выживания», «будущее мое и моего потомства». Можно сделать вывод, что большинство опрошенных очень хорошо осознают ценность природы лично для себя, способны видеть ее красоту и чувствуют потребность непосредственного общения с ней.

Интерес к проблемам взаимодействия человека и природы у большинства участников опроса проявляется, главным образом, в виде периодического просмотра телепередач о природе и чтения статей в газетах и журналах (так ответили 100 % студентов и семиклассников и 44 % четвероклассников). При этом 8 % младших школьников указали, что постоянно читают книги о природе, 12 % проводят исследования в природе, 8 % активно занимаются ее охраной. С возрастом познавательный интерес к природе участников опроса заметно снижается.

Твердый положительный ответ на вопрос «Считаете ли вы своим долгом заниматься охраной природы?» дали 48 % студентов, 36 % четвероклассников и 15 % семиклассников. Большинство семиклассников (70 %), 32 % четвероклассников и 44 % студентов ответили «скорее да, чем нет». Тревожным является тот факт, что около

трети четвероклассников (32 %), 15 % семиклассников и 8 % студентов ответили «скорее нет, чем да». Далеко не все опрошенные убеждены в том, что деятельность каждого конкретного человека способствует решению экологических проблем. Больше всего убежденных среди студентов (88 %). Большинство семиклассников (79 %) и более половины четвероклассников (56 %) не совсем убеждены в этом. В данном случае можно предположить, что экологическое образование, полученное в университете, сыграло определенную роль в формировании экологического сознания студентов.

Что касается конкретных практических действий по охране природы, то здесь ситуация такова: 39 % опрошенных (42 % студентов, 53 % семиклассников и 22 % четвероклассников) стараются не мусорить на улицах; 22 % (28 % четвероклассников, 24 % студентов и 15 % семиклассников) участвовали в посадке растений, а 9 % (19 % студентов, 5 % семиклассников и 4 % четвероклассников) – в уборке территории; около 10 % опрошенных помогали животным; 7 % студентов участвовали в экологических движениях. На вопрос «Что бы вы смогли еще сделать в области охраны природы?» 10 % опрошенных (в основном студенты) ответили, что готовы сделать все, что потребуется; 12 % смогли бы участвовать в посадке растений, а 7 % – принять участие в уборке мусора; 10 % могли бы участвовать в эколого-просветительских акциях; 5 % хотели бы объединиться с кем-нибудь, чтобы решать экологические проблемы. Ничего не ответили на этот вопрос: 57 % студентов, 60 % семиклассников и 64 % четвероклассников.

Подводя итоги, можно отметить, что для каждой возрастной группы характерны свои особенности отношения к природе и природоохранной деятельности. У самых младших из участников опроса, учащихся начальной школы, ярко выражено эмоциональное отношение и познавательный интерес к природе. Они чаще, особенно девочки, склонны рассматривать ее как объект охраны и заботы. Природа в их восприятии «живая и красивая», «в ней много такого, чего я не знаю». Но экологические понятия и представления у них практически не сформированы, хотя позади уже три года обучения в начальной школе. Поэтому они плохо осознают важность экологических проблем и причины их возникновения. Многие из них первый раз в процессе анкетирования задумались над тем, что они сделали, чтобы помочь природе, и что могли бы сделать. Они готовы помогать ей, но не знают как.

У подростков более четкое, чем у младших школьников, представление об экологических проблемах, но в целом уровень экологических знаний все равно очень низкий. Они менее эмоционально, чем младшие школьники, относятся к природе.

Познавательный интерес присутствует, но выражен слабо. Преобладает скорее эстетическое отношение, взгляд на природу как на источник красоты и положительных эмоций. В этой возрастной группе оказалось больше всего сомневающих в том, что деятельность каждого конкретного человека способствует решению экологических проблем и считающих, что вряд ли их личный вклад может что-либо изменить в экологической ситуации.

Студенты отличаются довольно высоким уровнем экологической эрудиции. Они хорошо осознают важность экологических проблем и убеждены в том, что от деятельности каждого человека зависит их решение. Большинство из них считают своим долгом заниматься природоохранной деятельностью, но, ссылаясь на занятость, не принимают активного участия в ней.

Как видно, одной из отличительных особенностей экологического сознания участников нашего опроса является пассивное отношение к экологическим проблемам, отсутствие практического желания их решать, потому что в первую очередь придется начинать с себя. Такое же отношение к этой сфере жизни, как оказалось, характерно и для большинства россиян, что подтверждают материалы социологических исследований, периодически проводимых Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ) [2; 6; 8].

В связи с этим в последние годы предпринимаются попытки понять, что же необходимо сделать, чтобы построить в нашей стране по-настоящему действенное экологическое образование [1; 3; 5; 7]. Например, руководитель Детского экологического центра Н. Корякина (С.-Петербург) и сотрудники общественной экологической организации СПБОО «ОСЭКО» М. Жевлакова и П. Кириллов считают [5], что помимо многих интересных идей и справедливых положений в основе сложившейся модели отечественного экологического образования лежат несколько допущений (мифов), которые не позволяют ему достичь своих высоких целей.

Один из них заключается в том, что главным фактором, определяющим поведение человека по отношению к окружающей среде, являются знания, и чем глубже эти знания, тем более ответственно действует человек. Но насколько знания влияют на поведение человека? Почему, в конце концов, подростки, которые в деталях знают о вреде курения, курить всё-таки не бросают? Любое изменение образа жизни, будь то отказ от курения или ограничение своих потребностей с целью минимального воздействия на окружающую среду, связано с отказом от привычных удовольствий и требует от человека определенных усилий. И, как показывают результаты многочисленных зарубежных и некоторых российских исследований, экологические знания проявляются скорее в эрудиции,

чем в поведении. Экологически грамотный человек может оказывать на биосферу не меньшую нагрузку, чем любой другой. Также, к примеру, как хорошо образованный человек не обязательно оказывается порядочным.

Вызывает сомнения и другое достаточно широко распространенное предположение о том, что «для серьезного улучшения ситуации с экологическим образованием необходимо введение предмета “экология”». Если проанализировать содержание предмета “экология”, которое отражается в соответствующих учебниках, то можно увидеть, что большая их часть занята рассмотрением вопросов так называемой “классической экологии” – о динамике популяций и экосистем, круговороте и потоках веществ в экосистеме и пр.» «До недавнего времени экологическое образование ориентировалось в основном на естествознание (главным образом, экологию как биологическую дисциплину) и технические науки, связанные с техникой и технологией природоохранной деятельности. Социальная же часть экологии, кроме отдельных фрагментов эколого-экономических и эколого-правовых знаний, не преподавалась. Сегодня очевидно, что солидная доля в системе экологического образования должна отводиться социальной экологии, поиску закономерностей взаимодействия общества и природы» [7].

Осмысление подобных проблем происходит сейчас и в России, и во многих других странах мира. Из этого формируется новый образ экологического образования, основывающийся на современных представлениях о психологии человека, его поведении. Его главным стержнем становится концепция устойчивого развития – единый комплекс социальных, экономических и экологических вопросов. В его рамках должны рассматриваться не только природные процессы и влияние на них человека, но и уклад экономики, стили жизни, общественное устройство – вопросы, в которых социальные, культурные и экологические проблемы сплетены в единый клубок и поэтому могут быть «распутаны» только вместе.

Экологическое мышление людей формируется в процессе решения практических и теоретических задач ближайшего уровня – района, области, города. Поэтому необходимы учебные курсы, максимально приближенные к региональным экологическим проблемам, как это сделано, например, в Японии, где с 1998 г. в школах и вузах преподается специальный курс экологии, связанный с экологическими проблемами конкретного региона. Учащиеся выясняют причины загрязнения окружающей их среды, сообща исследуют этот вопрос и, по возможности, принимают участие в его решении [3].

Такой же подход мы пытаемся реализовать в процессе экологической подготовки студентов–будущих учителей начальной

школы в Институте педагогического образования Тверского государственного университета. Помимо фундаментальных экологических понятий и теоретических основ, студенты в рамках учебных курсов «Экология» и «Регионоведение» знакомятся с природой и экологическими проблемами своего региона – Тверской области и её районов, городов и поселений. Будущие педагоги выполняют самостоятельные исследования, направленные на изучение состояния природы и экологической ситуации в выбранном ими районе области. Результаты своих исследований они представляют в конце учебного семестра на ежегодной студенческой конференции «Природа и экологические проблемы Верхневолжья».

В процессе изучения дисциплины «Социальная экология» наши студенты знакомятся с историей взаимодействия общества и природы, с основными закономерностями этого взаимодействия и тенденциями его развития. Они изучают и анализируют природоохранную деятельность и экологическое образование в разных странах мира, добившихся существенных успехов в этой сфере, сравнивают этот передовой зарубежный опыт с отечественным. Завершая изучение этого учебного курса, студенты разрабатывают комплексы учебных экологических заданий для младших школьников, направленных на формирование экологических знаний, ценностных ориентаций и ответственного отношения к природе; сценарии экологических праздников, конкурсов спектаклей и т. п.; программы работы эколога-краеведческого кружка в начальной школе; средства экологического образования школьников (презентации, схемы, таблицы и др.).

Перспективным направлением совершенствования экологической подготовки студентов, а также развития учебно-методической базы экологического образования младших школьников, является, на наш взгляд, использование проектной технологии: реализация студентами под руководством преподавателей коллективных проектов по созданию образовательных и развивающих ресурсов экологической направленности для начальной школы. Ведь одним из условий становления по настоящему эффективного экологического образования в нашей стране является разработка конкретных моделей его реализации в школах – в предметах, в воспитательной работе, в укладе школьной жизни.

Список литературы

1. Аргунова М.В. Обучение, погруженное в деятельность и общение // Экология и жизнь. 2008. № 9.
2. Главные проблемы нашей страны // Мониторинг общественного мнения. 2006. № 4. С. 79.
3. Кадырова Р. О формировании экологической культуры учителя // Высшее образование в России. 2008. № 3.

4. Каплан Б.М. Идеи устойчивого развития в проектах дополнительного экологического образования // Экология и жизнь. 2008. № 11.
5. Корякина Н., Жевлакова М. Парадоксы экологического образования [Электронный ресурс]. URL: <http://www.aseko.ru>. Дата обращения: 12.12.10. Заглавие с экрана.
6. Тихомирова Н.А. Экологическая обстановка глазами россиян // Мониторинг общественного мнения. 2005. № 4.
7. Хузиахметов А., Кадырова Р. Экологический аспект современного образования // Высшее образование в России. 2008. № 7.
8. Экологическое сознание россиян // Экология и жизнь. 2006. № 11.
9. Ясвин В.А. Формирование экологической культуры. М., 2004.

ATTITUDE TO NATURE AND ENVIRONMENTAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

V.G. Malysheva, J.A. Malysheva

Tver State University

The article analyzes the results of the ecological survey of pupils and students, in particular their relationship to nature and environmental activities. Discusses reasons for the lack of effectiveness of environmental education and discusses measures to improve ecological training of students - future primary school teachers.

Keywords: *environmental education, attitude to nature, the results of the ecological survey of schoolchildren and students, future elementary school teacher.*

Об авторах:

МАЛЫШЕВА Юлия Анатольевна – кандидат химических наук, доцент кафедры естествознания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: PO@tversu.ru

МАЛЫШЕВА Валентина Григорьевна – кандидат биологических наук, заведующая кафедрой естествознания ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: PO@tversu.ru

УДК 371.134:372.853

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ШКОЛЕ

Д.Ю. Масленникова

Керченский государственный морской технологический университет

Раскрытие учебно-воспитательной значимости поиска и использования методов, технологий, способов, средств и форм развивающего обучения в методике физики требует обоснования методологических основ развивающего обучения физике в современной школе. В работе на основе анализа психолого-педагогической литературы дается уточнение дефиниции «развивающее обучение» в методике физики. Это дает возможность учителям рассматривать развивающее обучение как одну из составляющих содержания физического образования, а его практическую реализацию – как условия для достижения главной цели образования – всестороннего развития личности.

Ключевые слова: *культурно-исторические концепции, методика физики, развивающее обучение.*

Смысловое назначение развивающего обучения – доминирующего направления деятельности учителя как руководителя учебно-познавательной деятельностью учеников – «предусматривает целенаправленное развитие всех способностей и в целом личности ученика» [4, с. 786]. Тем самым развивающее обучение достигает триединства учебных, воспитательных и развивающих целей учебно-воспитательного процесса, а также создает психолого-педагогические условия для формирования гармонично развитой личности – будущего гражданина общества, способного к самообразованию в дальнейшей профессиональной деятельности. Этим определяется необходимость теоретического обоснования учебно-воспитательной значимости поиска и использования методов, технологий, способов, средств и форм развивающего обучения в методике физики.

О значении развития учеников в процессе обучения писал еще основатель дидактики Я. А. Коменский. На протяжении веков эта идея рассматривалась К. Д. Ушинским, П. П. Блонским и многими другими отечественными и зарубежными педагогами. Современные дидакты и методисты физики (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. И. Павленко, Т. Н. Попова, М. Н. Скаткин, А. В. Хуторской, Р. Н. Щербаков и многие другие) одним из определяющих методологических факторов развивающего обучения физике в школе является установление культурно-исторического подхода к реализации учебно-воспитательного процесса на принципах культурно-исторической теории познания (Дж. Брунер, С. Б. Крымский, В. М. Мейзерский,

Б. А. Парахонский и др.) и культурно-исторической теории мышления (Л. С. Выготский), которые развивались Л. В. Занковым, В. В. Давыдовом, Г. С. Костюком, А. М. Леонтьевым, А. Р. Лурией, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейном, Д. Б. Элькониным и др., а в современной психолого-педагогической науке нашли поддержку А. В. Брушлинского, В. И. Загвязинского, Л. М. Перминовой, В. А. Сухомлинского, Б. И. Федорова и многих других педагогов.

Культурно-исторической теорией мышления установлено, что развитие мышления, овладение знаниями, осознание культурно-научного опыта человечества, формирование способности учеников к саморазвитию невозможны без рассмотрения, анализа, обобщения мирового культурного наследия. Усвоение знаний, умений и навыков является не конечной целью обучения, а лишь средством дальнейшего развития учеников [12, с. 4].

Л. С. Выготский выделил два этапа развития ребенка: зону ближайшего развития (знания, умения и навыки, которыми ребенок овладевает и которые осознает под руководством учителя) и сферу актуального развития (уже сформированные знания, умения и навыки, которые ребенок самостоятельно использует в дальнейшей жизнедеятельности). Обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его и в то же время опирается на него.

К концу XX столетия были сформулированы система развивающего обучения Л. В. Занкова и концепция В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина.

Система развивающего обучения Л. В. Занкова строилась на принципе обучения на высоком уровне сложности, принципе основной роли теоретических знаний, принципе осознания учениками личностного обучения, принципе работы над развитием всех учеников. Характерными чертами системы Л. В. Занкова является высокий уровень сложности обучения, быстрый темп и значительный объем усвоения учебного материала, осознания учениками процесса обучения и направленность на высокое общее развитие всех школьников [14, с. 268-273].

Концепция развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина основана на принципе формирования познавательной деятельности учеников в процессе обучения, обратном традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Познавательная деятельность школьников направлена на эффективное осознание полученных знаний, что подводит учителя к поиску методов, способов и средств организации обучения и развития мышления учеников, которое В. В. Давыдов назвал теоретическим, а обучение – развивающим, и определил общедидактические принципы

развивающего обучения на основе их психологической интерпретации и педагогической целесообразности следующим образом:

- принцип последовательности трансформируется в принцип отличия стадий обучения в соответствии с разными этапами развития;
- принцип доступности приобретает содержание принципа развивающего обучения, наполняется новым содержанием в процессе закономерного управления темпами и содержанием развития путем организации учебного влияния;
- принцип сознания трансформируется в принцип деятельности, когда ученики получают знания не в готовом виде, а в процессе выяснения и установления условий их происхождения как способов деятельности;
- принцип наглядности превращается в принцип предметности, в соответствии с ним ученики должны распознавать предметы и представлять их в виде модели [14, с. 273-277].

Следовательно, в основе системы развивающего обучения В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина лежит теория формирования учебной деятельности учеников в процессе усвоения теоретических знаний через анализ, планирование и рефлексии.

Проблема развивающего обучения нашла поддержку педагогов конца XX – начала XXI в. Н. А. Менчинская отмечает, что развитие личности стимулирует самостоятельное «открытие» учеников, а готовые знания не стимулируют развития [8, с. 40]. Н. В. Репкина считает результатом развивающего обучения «личностный смысл обучения» [12, с. 53]. В. И. Загвязинский характеризует «развитие личности как результат деятельности человека, в процессе которой она вступает в новые для себя отношения, накапливает опыт, формирует мотивы, оценки, отношение» [5, с. 25]. Украинские дидакты О. С. Падалка, А. С. Нисимчук, И. А. Смолук, А. Т. Шпак проводят аналогию результатов развивающего обучения с развитием «интеллектуальных сил личности» и творческих способностей школьника [9, с. 12].

В «Энциклопедии образования» развивающее обучение трактуется как «специальная направленность содержания, принципов, организационного и методического обеспечения учебного процесса на достижение наибольшей эффективности развития познавательных возможностей школьников: восприятия, мышления, памяти, воображения, творческих способностей в разных видах деятельности» [4, с. 786]. Именно через влияние на развитие мышления, памяти, воображения, общих и специальных способностей, деятельно-творческого потенциала учеников раскрывается развивающая функция обучения [13, с. 46]. При этом главным заданием обучения является развитие у учеников способности к самостоятельному мышлению,

формированию и развитию умений и навыков решения нетривиальных заданий [2, с. 77]. Поэтому «цель обучения состоит в том, чтобы процесс овладения знаниями обеспечивал оптимальный уровень общего развития, а общее развитие, которого достигают ученики в процессе обучения, способствовало успешному овладению знаниями» [15, с. 237]. А «главная цель развивающего обучения заключается в том, чтобы подготовить учеников к самостоятельному усвоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни» [1, с. 91].

Таким образом, как психологи, так и педагоги отмечают деятельностный характер развивающего обучения, его направленность на разнообразие и взаимосвязь различных видов учебно-познавательной деятельности. Но конечным результатом обучения является самостоятельное создание учениками своих собственных культурно-исторических аналогов (А. В. Хуторской, Т. Н. Попова) – «собственных продуктов творческой учебно-познавательной деятельности учеников, которые становятся показателями уровня их знаний, умений и навыков, мировоззрения, понимания явлений окружающего мира» [11, с. 226].

Л. С. Выготский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, А. И. Ляшенко, А. И. Павленко, Т. Н. Попова, В. В. Сериков, М. М. Скаткин, А. В. Хуторской, А. Ф. Шустов, Р. М. Щербаков и др. еще одной характерной чертой развивающего обучения называют процесс социокультурного становления личности. В. А. Ситаров подчеркивает слова Л. С. Выготского: «... процесс развития проходит путь от социального к индивидуальному: высшие психические функции возникают сначала как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми, и только впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка» [14, с. 264-265]. «Развитие знаний инициируется и осуществляется благодаря активности индивидов, что помогает преодолеть противоречия, которые возникают в результате функционирования сложной общественной (социокультурной. – Д.М.) среды, которая постоянно изменяется» (С. П. Тищенко [4, с. 326]).

В. Д. Гатальский [3, с. 52-54] и Н. Б. Крылова [7, с. 185-195] отмечают, что образовательный процесс должен создавать совокупность педагогических условий социокультурной направленности, которые развивают у учеников способность к саморазвитию, самоорганизации, изменению и влиянию на социальные процессы. Таким требованиям, по мнению ученых, отвечает социокультурная среда как часть социокультурного пространства, средствами которого уменьшается «разрыв между знанием и порядочностью, естественным и человеческим началами» [6, с. 18].

Выделенные Н. В. Бордовской и А. А. Реаном социокультурные функции развивающего обучения показывают, что в центре

современного образовательного процесса стоит развитие личности, ее подготовка к жизненной самореализации. Социокультурная роль развивающего обучения проявляется в процессе становления и развития самоосознания школьников в синтезе многосторонних процессов:

- получения, усвоения, осознания и овладения научным знанием;
- формирования культурно-научного мировоззрения и воспитания культурной личности;
- гармоничного развития, социализации учеников, естественного восприятия социокультурного общества.

Поэтому развивающее обучение придает образовательному процессу социокультурную направленность, рассматривая образование как социокультурный феномен, который раскрывает социальную, аксиологическую, человеко-формирующую, духовную, культурно-творческую функции образования [1, с. 63-66], в частности физического.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы дает основания для вывода о выделении деятельностного и социокультурного дидактичного подходов в реализации развивающего обучения в школе. Целью использования отмеченных подходов в развитии школьников, их знаний должен стать толчок к дальнейшему саморазвитию, самосовершенствованию, а это значит – к их гармоничному развитию.

Соглашаясь с работами психологов и педагогов, мы рассматриваем развивающее обучение как один из действенных способов развития и формирования личности в диалектическом единстве учебно-познавательной деятельности школьников, социальной, духовной, аксиологической, культурно-творческой функций воспитания на основе закономерностей психологического развития личности.

Реализация деятельностного и социокультурного подходов как составляющих личностно-ориентированного обучения повышает эффективность учебно-воспитательного процесса. Этим определяется актуальность проблемы использования разнообразия методов, форм и средств развивающего обучения в учебно-воспитательном процессе. Ее решение мы видим в адаптации общих положений концепции развивающего обучения к частным дидактикам, в том числе к методике физики.

Еще в 1955 г. П. А. Знаменский писал, что, «изучая физику, ученик знакомится с разными понятиями и добывает умение оперировать ими. Это умение не врожденное, а развивается в процессе работы с материалом по физике» [6, с. 10]. Поэтому известный педагог и методист подчеркивал значение деятельности учителя относительно развития физических знаний школьников и использования

развивающих методов обучения в учебно-воспитательном процессе. Знания должны быть освоены, осознаны школьниками и стать основой их развития в процессе дальнейшего усвоения знаний.

Деятельностный и социокультурный характер развивающего обучения активно внедряется в методике физики. В работах Е. М. Бравермана, Ю. Грязнова, В. Р. Ильченко, М. В. Каленика, С. Е. Каменецкого, А. И. Ляшенко, Н. С. Пурышевой, В. Д. Шарко, Р. М. Щербакова и других методистов физики определяется необходимость и констатируется эффективность использования всевозможных методов, форм и средств развивающего обучения. Методисты обосновывают и рекомендуют разнообразные виды учебно-познавательной деятельности учеников, которые направлены на развитие «знаний, умений и навыков; способов умственных действий; саморегулирующих механизмов личности; эмоционально-ценностной сферы; деятельно-практической сферы» [16, с. 58], нацеленные на социокультурное становление личности.

Выполненный нами анализ психолого-педагогической литературы дает возможность констатировать, что развивающее обучение, исполняя роль составляющей содержания физического образования, является одним из действенных способов развития физических знаний, практических умений и навыков их применения, что способствует формированию личности, ее культурно-научного мировоззрения в диалектическом единстве учебно-познавательной деятельности школьников и учителя, социокультурно направленных функций обучения физике и воспитания на основе закономерностей психологического развития личности.

Таким образом, развивающее обучение, исполняя роль составляющей содержания физического образования, создает необходимые условия для достижения его главной цели – всестороннего развития личности, ее знаний, умений и навыков. Это обуславливает необходимость усовершенствования и конкретизации соответствующей методической системы в обучении физике, что должно стать предметом дальнейших методических исследований.

Список литературы

1. Бордовская Н.В. Реан А.А. Педагогика. СПб.: Питер, 2006. 304 с.
2. Брунер Дж. Культура образования / пер. с англ. Л.В. Трубицкой, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. 223 с.
3. Гатальский В.Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система // Педагогика. 2009. № 3. С. 52-57.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 192 с.

6. Знаменский П.А. Методика преподавания физики в средней школе; 3-е изд. Л.: Гос. уч.-пед. изд. мин-ва просвещ. РСФСР, 1955. 552 с.
7. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
8. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка: избранные психологические труды. М.: Изд. Московского психолого-социального института, 2004. 512 с.
9. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології. К.: Українська енциклопедія, 1995. 253 с.
10. Пищулин Н.П. Образование как философская проблема // Философские науки. 2005. № 1. С. 7-27.
11. Попова Т.М. Методологічні і дидактичні засади реалізації культурно-історичної компоненти змісту природничо-наукової освіти у загальноосвітній школі: дис. ... д-ра пед. наук. К., 2011. 395 с.
12. Репкина Н.В. Что такое обучение? Научно-популярный очерк. Томск: «Пеленг», 1993. 64 с.
13. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
14. Ситаров В.А. Дидактика; 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. К.: Радянська школа, 1977. Т. 4. 638 с.
16. Шарко В.Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект. К.: А.М. Богданова, 2005. 220 с.

METHODOLOGICAL BASES OF DEVELOPMENTAL TRAINING OF PHYSICS AT SCHOOL

D.Yu. Maslennikova

Kerch State Maritime Technological University

Disclosure of educational significance of search and using methods, techniques, ways, means and forms of developmental training in physics methodic calls for a substantiation of the methodological foundations of developmental training physics at the modern school. On the basis of psychological and pedagogical literature analysis the definition of «developmental training» physics methodic is refined at this article. It gives a possible to teachers to consider developmental education as a component of the physical education content and its practical realization – as a conditions for achieving the main goal of education – all-round development of the individual.

Keywords: *cultural-historical concepts, physics methodic, developmental training.*

Об авторе:

МАСЛЕННИКОВА Диана Юрьевна – старший преподаватель кафедры высшей математики и физики ФГБОУ ВО «Керченский государственный морской технологический университет» (298309, Р. Крым, г. Керчь, ул. Орджоникидзе, д. 82), e-mail: kerch.diana@gmail.com

УДК 37.013.46

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЕ ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСКИЙ СТИЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

С.А. Останина

Петрозаводская государственная консерватория им. А.К. Глазунова

В статье определена сущность понятия «творческий стиль художественно-эстетической деятельности», раскрываются сущностные характеристики данного понятия, выявляются и анализируются его структурные компоненты.

Ключевые слова: *творческий стиль художественно-эстетической деятельности, структурные компоненты творческого стиля художественно-эстетической деятельности, стиль, стиль деятельности, индивидуальный стиль деятельности, творческий стиль деятельности.*

Проблема становления творческой личности является важнейшей педагогической проблемой, требующей всестороннего глубокого исследования. Её актуальность обусловлена изменениями, происходящими в социально-экономическом развитии страны, обусловившими обновление всей системы образования, смысл которого заключается в том, чтобы «взрастить человека свободного и творческого, способного непрерывно самоопределяться не только и не столько в рамках сферы профессиональной деятельности, сколько общечеловеческих ценностей» [11, с. 5].

Успешность качественного решения задач современного образования во многом определяется созданием благоприятных условий для формирования творческого стиля деятельности развивающейся личности в образовательном процессе. Одна из задач формирования творческого стиля деятельности, осуществляемого в рамках художественно-эстетического образования, заключается в организации художественно-эстетической деятельности обучающихся, направленной на развитие их творческих возможностей и формирование творческого видения окружающей действительности. Как убеждает образовательная практика, искусство играет в жизнедеятельности человека очень важную роль, реализуя целостное плодотворное влияние на становление личности. Однако, рассматривая богатейшие возможности творческого развития обучающихся средствами искусства, современная педагогика не конкретизирует их с позиции формирования особого стиля осуществления творческой деятельности на различных возрастных этапах [14].

Целью нашего исследования является определение сущности понятия «творческий стиль художественно-эстетической деятельности», которое до настоящего времени остается не разработанным в педагогической теории и практике; а также выявление основных структурных компонентов, способствующих эффективности его формирования.

Для определения категории «творческий стиль художественно-эстетической деятельности» важным ориентиром является понятие «стиль». В контексте проблемы исследования необходимо рассмотреть различные трактовки этого понятия. Слово «стиль» берёт своё начало от латинского слова *stylus* и греческого *stylos*, что означает «палочка для письма». Возникнув первоначально в античной риторике для характеристики выразительных средств языка, впоследствии термин «стиль» получил чрезвычайно широкое употребление. Начало философско-эстетическому осмыслению категории «стиль» положил Аристотель, который рассматривал его как характерный способ художественного видения и изображения действительности. В Толковом словаре живого великорусского языка В. И. Даля «стиль» определяется как «образ, вкус, манера» [5, с. 53].

В терминологический аппарат психологической науки категория «стиль» была введена в 1927 г. А. Адлером, определившим его как совокупность особенностей поведения человека, способствующих компенсации его индивидуальных дефектов (физических, психологических, социальных). Существенный вклад в разработку данной проблемы в отечественной психологии внёс Ю. А. Самарин. Согласно его утверждению, стиль играет опосредованную роль в развитии способностей человека и является производным трёх компонентов: направленности личности, степени сознательного владения своими психическими процессами, технических приёмов деятельности.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что понятие «стиль» является междисциплинарным, входящим в аппарат языкознания, искусствоведения, психологии, педагогики, лингвистики, социологии, культурологии, эстетики, философии. Так, в философии «стиль» рассматривается как «основанный на определённых закономерностях способ, образ жизни и действий» [20, с. 436]. В психологии это понятие трактуется как «способ существования чего-либо, отличающийся совокупностью своеобразных приёмов» [12, с. 632]. В культурологии под стилем понимают «устоявшуюся форму художественного самоопределения эпохи, региона, нации, социальной или творческой группы либо отдельной личности» [9, с. 587].

Социология определяет стиль как «совокупность идейно-эстетических норм и характерных черт деятельности, поведения, метода

работы, образа жизни» [18, с. 345]. В теории искусства слово «стиль» вошло в употребление в античной Греции и первоначально соотносилось с ораторским искусством, затем с поэтической речью; позже оно стало применяться по отношению к архитектуре и живописи. Стиль в искусстве – совокупность особенностей, по которым отличаются друг от друга различные художественные явления; это «наиболее общая категория художественного мышления, характерная для определённого этапа исторического развития», выражающая суть, уникальность самого феномена художественного творчества [3, с. 538].

В педагогической науке используется понятие «стиль деятельности», которое означает «совокупность индивидуальных особенностей определённой деятельности личности, влияющую на способ достижения цели этой деятельности, обуславливающую своеобразие её выполнения» [15, с. 557].

Другое направление в исследовании стилевых явлений связано с разработкой теории индивидуального стиля деятельности, созданной в нашей стране в середине XX столетия В. С. Мерлиным, Е. А. Климовым и их последователями в соответствии с принятой в советской философии и психологии концепцией деятельности. В. С. Мерлин определяет индивидуальный стиль деятельности как «целесообразную систему взаимосвязанных действий, при помощи которой достигается определённый результат» [10, с. 131]. Е. А. Климов даёт два определения индивидуального стиля деятельности. В узком смысле – это обусловленная типологическими особенностями устойчивая совокупность отличительных черт в деятельности человека, т. е. особенности целей, мотивов, способов деятельности, качественные особенности психики человека, проявляющиеся в деятельности. В широком смысле индивидуальный стиль деятельности есть «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей типологически обусловленной индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [10, с. 49].

Категорию «творческий стиль деятельности» одной из первых ввела в научный обиход Н. Ю. Посталюк. Она рассматривает её как «устойчивое единство способов и средств деятельности, обеспечивающих её творческий характер и целостность» и считает, что для педагогики категория «творческий стиль деятельности» не менее (а может, и более) важна, чем «индивидуальный стиль деятельности» [16, с. 69]. Л. Б. Ермолаева-Томина определяет «творческий стиль деятельности» как специфический стиль выполнения любой деятельности, для которого характерны «самостоятельная постановка проблемы, самостоятельный способ решения уже готовых проблем» [6,

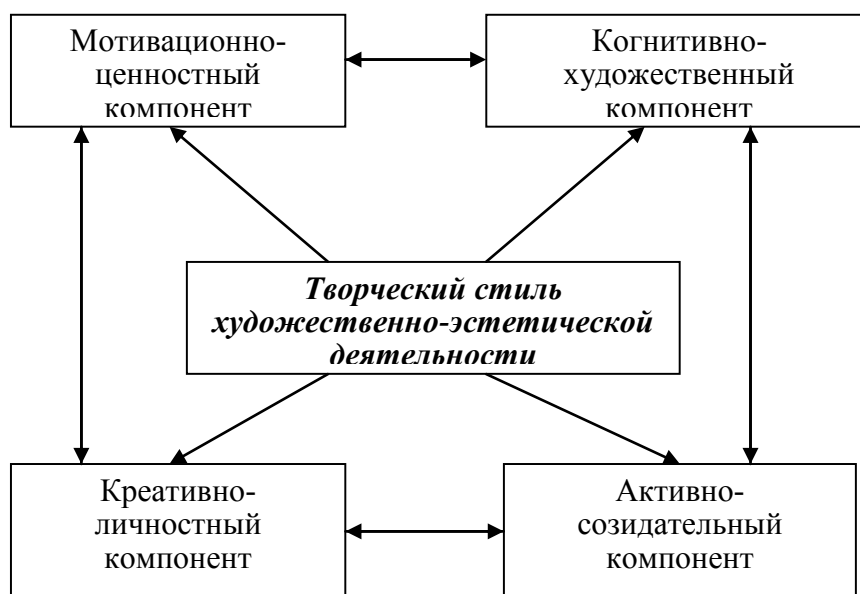
с. 156]. Она рассматривает творчество именно как стиль, а не вид деятельности. По её мнению, творческий стиль деятельности не всегда совпадает со специальными способностями к какой-либо конкретной деятельности и может проявляться в разных её видах.

Согласно позиции В. И. Андреева, творческий стиль деятельности представляет собой «устойчивую, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно творческую активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных лично значимых творческих результатов» [1, с. 58]. В. И. Загвязинский определяет творческий стиль как особый почерк, индивидуальную манеру осуществления деятельности [7, с. 128].

Анализ существующих стилевых явлений позволил нам определить сущность понятия *«творческий стиль художественно-эстетической деятельности»*. Мы рассматриваем его как особый индивидуальный способ самовыражения личности средствами искусства, для которого характерно устойчивое взаимодействие разнообразных приёмов организации и реализации художественно-эстетической деятельности, обеспечивающих творческую направленность мыслительных и практических действий, позволяющих достигнуть свободы творческих проявлений и значимых результатов в различных видах художественного творчества.

Творческий стиль – интегративное качество личности, содержащее в себе соответствующую направленность, целеобразующие особенности, а также умение организовать творческую деятельность. Мы выделяем совокупность взаимосвязанных между собой структурных компонентов творческого стиля художественно-эстетической деятельности, которые включают в себя мотивационно-ценностный (самовыражение и саморазвитие в процессе осуществления творческой художественно-эстетической деятельности), когнитивно-художественный (овладение новыми знаниями в области искусства), креативно-личностный (стремление развивать способности к творчеству), активно-созидательный (возможности к творческому преобразованию окружающей действительности, умение воплощать креативные идеи и замыслы в различных видах художественно-эстетической деятельности) (рисунок).

Все обозначенные компоненты творческого стиля деятельности не существуют изолированно; они находятся во взаимосвязи и взаимодействии, обуславливая качественные проявления друг друга.



Структурные компоненты творческого стиля художественно-эстетической деятельности

Рассмотрим перечисленные компоненты творческого стиля художественно-эстетической деятельности. Мотивационно-ценностный компонент акцентирован на саморазвитие, самовоспитание, самовыражение обучающихся; овладение ими новыми знаниями и умениями в области искусства, их творческое применение; стремление развивать свои творческие способности. Данный компонент отражает совокупность различных побуждений, мотивов, потребностей, интересов, целей, ценностей, что определяет направленность и характер деятельности личности. Именно творческая направленность личности, выражая её мотивационную структуру, обуславливает динамику продуктивного практико-познавательного процесса.

По мнению В. П. Беспалько, мотивация – генетическое стремление человека к самореализации в соответствии с его врождёнными способностями к определённым видам деятельности и настойчивость в овладении ею на творческом уровне [2, с. 32]. А. И. Савенков в своей монографии, посвящённой детской одарённости, подчёркивает, что в последнее время многие исследователи приняли точку зрения, согласно которой ключевой характеристикой потенциала личности (в том числе и творческого потенциала) следует считать мотивацию [17, с. 20].

Учебная мотивация рассматривается как частный вид мотивации, включённой в учебную деятельность, и характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Согласно исследованиям Б. И. Додонова, Е. И. Савонько, Н. М. Симоновой в учебной деятельности выявлено четыре мотивационные ориентации: на процесс, на результат, на оценку преподавателя, на избегание неприятностей. Особо следует подчеркнуть мысль Л. С. Выготского о том, что «всякое обучение возможно только постольку, поскольку оно опирается на собственный интерес ребёнка» [4, с. 117]. В этой связи речь идет о познавательных интересах обучающихся, которых необходимо постоянно увлекать творческим процессом, поскольку без желания, потребностей, устойчивой мотивации их деятельность не только не будет продуктивной и успешной, но и само её осуществление вряд ли будет возможно.

Следующим важным компонентом творческого стиля художественно-эстетической деятельности является когнитивно-художественный, предполагающий необходимость приобретения, усвоения, осмысления новых знаний в области искусства, являющихся своеобразной «строительной базой» творческой деятельности, за пределы которых она выйти не может.

Когнитивность (лат. *cognitio*, «познание, изучение, осознание») – термин, обозначающий способность к умственному восприятию и переработке внешней информации. Особенно часто этот термин употребляется в контексте изучения так называемого «контекстного знания» (т. е. абстрактизации и конкретизации), а также в тех областях, где рассматриваются такие понятия, как знание, умение или обучение. Термин «когнитивность» также используется в более широком смысле, обозначая сам «акт» познания или само знание. В этом контексте он может быть интерпретирован в культурно-социальном смысле как обозначающий появление и «становление» знания и концепций, связанных с этим знанием, выражающих себя как в мысли, так и в действии.

По утверждению Л. С. Выготского, определённая система знаний пробуждает и укрепляет творческую направленность детей. Согласно его позиции, для того чтобы создать новый продукт, необходимы как знания общего порядка, так и специальные в конкретной области учебно-творческой деятельности. Ребёнку нужно дать средства той деятельности, в которой он собирается творить, иначе его творчество обречено остаться на самом низком уровне.

Уровень сформированности творческого стиля художественно-эстетической деятельности обучающихся определяется также и наличием у них способностей к творчеству (креативно-личностный компонент). Исследователи (Б.М. Теплов, Л.С. Выготский, В.А. Моляко

и др.) отмечают, что возможность успешного выполнения какой-либо деятельности обусловлена не отдельными способностями как таковыми, а своеобразным сочетанием этих способностей, которое характеризует данную личность и определяется как «одарённость». Согласно их позиции, не существует одарённости вообще, а имеется специальная одарённость к какой-нибудь конкретной деятельности [19, с. 21-22].

Отражением уровня творческой одарённости, способности к творчеству, составляющего относительно устойчивую характеристику личности, является креативность (creativity). В трудах отечественных исследователей данный термин рассматривается как «творческость», творческие возможности человека.

Мы согласны с утверждениями исследователей и считаем, что творческая одарённость проявляется в совокупности ряда творческих способностей. По определению В.И. Андреева, «творческие способности (в области учебно-творческой деятельности) – это синтез свойств и особенностей личности, характеризующих степень их соответствия требованиям определённого вида учебно-творческой деятельности и обуславливающих уровень её результативности» [1, с. 67].

Мы считаем, что творческие способности можно условно разделить на *специальные*, которые в первую очередь требуются для осуществления творческой деятельности, и *общие* – те, которые нужны и для творчества и для многих других видов человеческой активности. Согласно нашей позиции, специальные творческие способности включают в себя воображение, дивергентное мышление, способность к открытию нового, способность высказывать оригинальные идеи. К общим творческими способностями мы относим быстроту и гибкость мышления, познавательную активность, способность к самостоятельным действиям и суждениям, способность к проявлению собственной индивидуальности.

Для осуществления творческой деятельности художественной направленности необходимыми, на наш взгляд, также являются общие художественные способности: образное мышление, эмоциональность, эстетическое отношение к действительности (высокие эстетические ценности) – и специальные художественные способности, которые требуются для определённого вида художественной творческой деятельности [13].

Предметы художественно-эстетического цикла развивают различные творческие способности обучающихся (как специальные, так и общие). Существенную роль они играют в воспитании творческого воображения и образного мышления, имея потенциально большие возможности для этого, чем другие дисциплины школьной программы. В художественной деятельности результат сугубо индивидуален, его

нельзя заранее регламентировать заданными условиями. В отличие от точных наук, в искусстве не только решения, но и ответы задач бесконечно разнообразны. Это открывает большие возможности для развития дивергентного мышления, которое предполагает, что на один и тот же вопрос может быть множество одинаково правильных и равноправных ответов.

Следующим компонентом творческого стиля является активно-созидательный, который определяет возможности личности к творческому преобразованию окружающей действительности; предполагает овладение способами и приёмами осуществления творческой деятельности; отражает умение воплощать креативные идеи и замыслы в различных видах художественно-эстетической деятельности.

Активно-созидательный компонент – это практическое овладение обучающимися алгоритмами созидательной, преобразующей творческой деятельности. При этом основными критериями успешности обучения школьников становятся самостоятельность и качество выполняемой работы, активность и продуктивность учебного творчества. Деятельностные качества обучающихся, по мнению А. В. Хуторского, проявляются при организации учебно-творческой деятельности и предполагают:

- знание учеником своих индивидуальных деятельностных особенностей, черт характера, оптимальных темпов и форм занятий определённым видом учебно-творческой деятельности;

- умение поставить учебную цель в заданной области учебно-творческой деятельности, составить план ее достижения; выполнить намеченный план, исходя из своих индивидуальных особенностей и имеющихся условий, получить и осознать свой результат, сравнить его с аналогичными результатами одноклассников;

- способность нормотворчества, выражающаяся в умении сформулировать правила деятельности, систему её законов, спрогнозировать результаты; смысловое видение изучаемых процессов;

- способность взаимодействия с другими субъектами учебно-творческой деятельности; умение отстаивать свои идеи; автономность, независимость, устремлённость, решительность, коммуникативность;

- способность организовать творчество других; совместное с другими учениками познание и генерация идей [21, с. 136-137].

Таким образом, подводя итоги вышеизложенному, подчеркнём, что творческий стиль художественно-эстетической деятельности – сложная многомерная система. Ее формирование реализуется в совокупности всех её компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-художественного, креативно-личностного и активно-созидательного, которые взаимосвязаны, дополняют и обогащают друг

друга. Выявление состава и внутренних связей компонентов творческого стиля художественно-эстетической деятельности позволяет обеспечить единство организационных, психологических и личностных факторов, его формирующих; оптимально использовать возможности образовательного процесса и особенности обучения в условиях художественно-эстетического образования; оценить процесс формирования творческого стиля как ключевой характеристики учебно-творческой деятельности обучающихся в области искусства.

Сформированный творческий стиль – яркий показатель высокого уровня развития творческой личности, что является целью и результатом творческой деятельности. На основании проведённого анализа научной литературы отметим, что исследователи, рассматривая процесс становления творческой личности, отмечают несколько его этапов:

1. Этап пробуждения, который характеризуется накоплением сенсорного, эмоционального, интеллектуального опыта как первоосновы для творчества.

2. Этап подражания, имитаций, предполагающий освоение эталонов творческой деятельности, технологий, средств, способов.

3. Этап преобразований, во время которого происходит применение освоенных эталонов и их трансформация в новых лично значимых условиях в соответствии с индивидуальными особенностями, возможностями, потребностями.

4. Этап альтернатив, предусматривающий индивидуализацию, гармонизацию творческой деятельности, становление творческой индивидуальности, собственного неповторимого стиля [8, с. 308].

Мы согласны с позицией исследователей и считаем, что определение данных этапов, их последовательная и системная реализация способствуют становлению творческой личности обучающихся, формированию их творческого стиля деятельности. В. И. Андреев выделяет следующие стадии (уровни) развития творческой личности:

1. Избирательная мотивационно-творческая направленность на определённый вид деятельности: у дошкольников и младших школьников возникает интуитивное ощущение того, в какой области творчества ярче и лучше всего проявятся их творческие порывы и устремления.

2. Интеллектуально-творческая активность личности к определённому виду деятельности, которая наблюдается в среднем и старшем школьном возрасте.

3. Повышенная профессионально-творческая активность личности в определённом виде деятельности, что предполагает

овладение теми профессиональными средствами, которые необходимы человеку в той или иной области.

4. Первые значительные творческие достижения личности.

5. Формирование индивидуального творческого стиля деятельности.

6. Расцвет таланта.

7. Гениальность [1, с. 63-64].

Последних уровней развития творческой личности может достигнуть не каждый, однако это не означает, что человек не должен стремиться к творческим вершинам. Согласно нашей позиции, необходимо стараться в любую деятельность вносить творческое начало; стремиться к саморазвитию, самореализации и самовыражению, становясь творцом собственной жизни. В этом случае, по утверждению Л. С. Выготского, «жизнь человека делается непрерывным творчеством, одним эстетическим обрядом, который будет возникать не из стремления к удовлетворению отдельных мелких потребностей, но из сознательного и светлого творческого порыва. Еда и сон, любовь и игра, труд и политика, каждое чувство и каждая мысль сделаются предметом творчества» [4, с. 317].

Список литературы

17. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. 238 с.
18. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Изд-во Московского психолого-социологического института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.
19. Власов В. Г. Стили в искусстве: Архитектура, графика, декоративно-прикладное искусство, живопись, скульптура. СПб.: Лита, 1998. Т. 1. 672 с.
20. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-пресс, 1999. 534 с.
21. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В. Даль. «Прогресс», «Универс», 1994. Т. 4. 864 с.
22. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2003. 304 с.
23. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 159 с.
24. Креативный ребёнок: Диагностика и развитие творческих способностей. Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с. (Серия «Мир вашего ребёнка»)
25. Культурология. Энциклопедия: в 2 т. / гл. ред и автор проекта С. Я. Левит. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. 1184 с.
26. Мерлин В. С. Психология индивидуальности // Избранные психологические труды. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 544 с.
27. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект, 2004. 560 с.
28. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь / под общ. ред. В. Б. Шапарь. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 808 с.

29. Останина С. А. Анализ проблемы творческих способностей в контексте междисциплинарных исследований // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 135-146.
30. Останина С. А. Формирование творческого стиля деятельности школьников в процессе художественно-эстетического образования // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н. А. Некрасова: науч.-метод. журн. Кострома, 2009. Т. 15, № 2. С. 438–442.
31. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: «Современное слово», 2005. 720 с.
32. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. Казань: Изд-во Казанского университета, 1989. 205 с.
33. Савенков А. И. Детская одарённость: развитие средствами искусства. М.: Педагогическое общество России, 1999. 220 с.
34. Социологический энциклопедический словарь / редактор-координатор Г.В. Осипов. М.: Изд-во Норма – ИНФРА. М, 2000. 488 с.
35. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1: Психология индивидуальных различий. 328 с.
36. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е. Ф. Губского Г. В. Корабеловой, В. А. Лутченко. М.: Инфра, 2006. 576 с.
37. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

TO THE QUESTION ABOUT THE NATURE AND STRUCTURE OF THE CONCEPT OF "CREATIVE STYLE OF ARTISTIC AND AESTHETIC ACTIVITIES"

S.A. Ostanina

Petrozavodsk state Conservatory them. A.K. Glazunov

The article defines the essence of the concept of "creative style art-aesthetic activity", describes the essential characteristics of this concept; identifies and analyzes the structural elements.

Keywords: *the creative style of artistic and aesthetic activities, structural components of the creative style of artistic and aesthetic activities, the style activities, individual style of activity, creative style of activity.*

Об авторе:

ОСТАНИНА Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Петрозаводская государственная консерватория им. А.К. Глазунова (185031, г. Петрозаводск, ул. Ленинградская, 16), e-mail: ostaninasa@mail.ru

ИСТОРИКО-СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 37(091)

ПОДГОТОВКА ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ КАДРОВ НА ПРОИЗВОДСТВЕ В СССР (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX В.)

А.А. Арасланова

Братский государственный университет, г. Усть-Илимск

Рассмотрен опыт подготовки востребованных специалистов на конкретно взятом предприятии в конце 60-х – начале 70-х гг. Исследование выполнено на основе анализа данных региональных архивов. Изученные формы обучения, применяемые в условиях территориально-производственных комплексов, по мнению автора, могут быть использованы в условиях популярных сегодня производственно-образовательных кластеров.

Ключевые слова: *социальное партнерство, кластерный подход, традиции советской высшей школы, региональное высшее образование, подготовка кадров.*

В условиях модернизации высшего регионального образования одним из приоритетных направлений его развития является ориентация на социальное партнерство путем формирования устойчивых взаимосвязей образовательных учреждений с производством, предполагающих разнообразные формы сотрудничества, в которых предпринимательская деятельность, рабочая сила, государство и сфера образования общими усилиями способствуют профессиональной подготовке и обучению. Инновационные процессы, происходящие в высшей школе сегодня, связаны с поиском путей формирования единого созидательного пространства вуза и производства через развитие интеграционных процессов, «обуславливающих сочетание возможностей кадрового, производственного и образовательного потенциала региона для решения задач, направленных на подготовку конкурентно способного и мобильного на рынке труда специалиста» [2, с. 110]. Популярной формой формирования единого созидательного пространства вуза и производства сегодня выступают производственно-образовательные кластеры, целью эффективного функционирования которых является организация взаимодействия науки, образования и производства, позволяющего решать вопросы повышения качества предоставляемых вузами образовательных услуг, реализации программ гарантированного трудоустройства выпускников, трансферта научных

открытий и изобретений, достижения наивысшей эффективности и конкурентоспособности всех участников кластера [1].

Однако в истории отечественной советской высшей школы имеется подобный опыт организации взаимодействия науки, образования и производства в рамках территориально-производственных комплексов (далее ТПК), которые были призваны решать подобного рода задачи в конкретно взятом регионе. Несмотря на то, что механизмы взаимодействия между вузами и базовыми предприятиями в условиях ТПК и современного производственно-образовательного кластера существенно отличаются, некоторые формы могут быть использованы и в новых социально-экономических условиях. Зарождающаяся система социального партнерства в Российской Федерации унаследовала многое из советского прошлого, когда важнейшие условия организации трудовой и социальной жизни устанавливались партийно-государственным руководством страны, а не согласовывались в ходе коллективных переговоров. Автор настоящего исследования полностью поддерживает позицию А.М. Осипова и П. Карстанье [17, с 71], согласно которой зарубежный опыт в сфере социального партнерства не является универсальным и поэтому в чистом виде без глубокого социального и сравнительного анализа европейских моделей не может быть использован в России. Построение российской модели социального партнерства требует переосмысления исторического опыта, приобретенного советской высшей школой, необходимости реальной оценки всех достижений и неудач при сохранении лучших традиций.

Необходимо отметить, что советский период отличался чрезмерной политизацией, гипертрофированной ориентацией на материалы съездов КПСС и партийно-государственные решения, излишним преувеличением значимости партийности научных кадров, избыточным вниманием к их идейной подготовке. Кроме того, советские исследователи отмечали лишь позитивные стороны развития высшего отечественного образования, часто умалчивая о недостатках государственного управления и финансирования науки и образования.

В конце 1960-х гг. в Советском Союзе появились различные формы интеграции науки с производством: ПО (производственные объединения), НПО (научно-производственные объединения), МНТК (межотраслевые научно-технические комплексы) [15]. Главной целью создания научно-производственных комплексов явилось актуальное и в настоящее время стремление обеспечить более быстрое прохождение процесса внедрения в производство результатов научных исследований.

На основе архивных данных нами была изучена система подготовки кадров, сложившаяся в 60–70-е гг. в Иркутской области на конкретно взятом предприятии, представлены формы подготовки

инженерно-технических работников. Этот анализ, с одной стороны, открывает перспективы использования опыта, накопленного отечественной профессиональной педагогикой и способствует преодолению негативного наследия феномена, выросшего в рамках переустройства общества на основе марксистско-ленинской доктрины, – с другой. Безусловно, в новых социально-экономических условиях копирование прошлого наследия невозможно, но изучение данного опыта способствует расширению выбора форм взаимодействия вуза и производства.

В конце 60 – начале 70-х гг. XX в. все предприятия страны, как указывалось ранее, осуществляли свою деятельность, руководствуясь Постановлениями ЦК КПСС и Совета Министров СССР, приказами и указаниями отраслевых министерств. Формирование сложившейся практики подготовки кадров, востребованных на производстве, на всех предприятиях страны было схожим. В качестве объекта исследования взят крупнейший в Иркутской области Братский лесопромышленный комплекс. Изучены: годовые отчеты и справки о подготовке и повышении квалификации рабочих и ИТР; годовые отчеты по работе с кадрами; годовые планы и статистические отчеты по подготовке и переподготовке кадров; годовые отчеты о работе с руководящими инженерно-техническими кадрами.

Начало строительства Братского ЛПК было положено в 1958 г. Первая Братская целлюлоза была выпущена в 1965 г. Это первое в Советском Союзе предприятие по освоению и выпуску кордной целлюлозы, необходимой в самолето- и автомобилестроении. Следует отметить, что 97 % древесины использовалось на комплексе и только 3 % сжигалось на ТЭЦ. В состав комплекса входили лесозаготовительные, лесообрабатывающие, лесохимические, ремонтно-механические предприятия и воды, большой рейд, причальные и разгрузочные устройства, энергетическое хозяйство. На инновационном, современном предприятии вопрос получения высшего образования для работников комплекса и привлечения на предприятие высококвалифицированных специалистов стоял очень остро. На пример, в ноябре 1969 г. общая численность работников составляла 6306 человек. Из них более половины (3887 человек) – молодежь до 30 лет. Из молодежи до 30 лет с высшим образованием было только 133 человека, в то время как с восьмилетним – 1729.

Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему совершенствованию высшего образования в стране» от 18 июля 1972 г. № 535 определило важнейшие задачи по организации совместной деятельности вузов и предприятий:

- разработка предложений по дальнейшему развитию высшего образования в данном экономическом районе;

- объединение усилий по повышению квалификации преподавателей, организации их стажировки на предприятиях, в учреждениях данного экономического района;
- усиление связи вузов с предприятиями, организациями и учреждениями по вопросам производственной практики студентов и стажировки окончивших вузы, изучение использования молодых специалистов в отраслях народного хозяйства и др.

Повышение качества подготовки специалистов в условиях роста производства и его непрерывного технического переоснащения связывали прежде всего «со способностью специалистов видеть перспективы развития отрасли и в целом экономики страны, квалифицированно решать задачи научной организации труда и управления производством» [16].

На комплексе, как и на большинстве крупных предприятий страны, существовал отдел подготовки кадров, основными направлениями в работе которого являлись организационное и учебно-методическое руководство подготовкой и переподготовкой рабочих, повышение квалификации рабочих, инженерно-технических работников и служащих. Вся работа по подбору, наиболее правильной расстановке и обучению кадров администрацией проводилась совместно с партийными, профсоюзными и комсомольскими организациями комплекса. Во второй половине 70-х гг. отдел подготовки кадров был переименован в сектор технического обучения кадров. Подготовка и повышение квалификации рабочих и инженерно-технических работников являлась составной частью коллективного договора. Выполнение каждого из пунктов было обязательным. Ежегодно составлялись справки о проверке выполнения коллективного договора, которые отправлялись в различные проверяющие инстанции. Объединенный комитет профсоюза был обязан «принимать активное участие в организации курсов, кружков, школ передовых методов труда и новаторов производства, в укомплектовании курсов преподавателями, содействовать посещаемости занятий и улучшению качества обучения». Администрация и объединенный комитет профсоюзов брали на себя обязательства «вовлекать работающих на производстве в школы рабочей молодежи, техникумы, институты и аспирантуру и создавать им необходимые условия для учебы» [6].

Для обеспечения производства востребованными высококвалифицированными специалистами велась специальная работа по вовлечению работающей молодежи в вузы через:

- издание приказов с разнарядкой по направлению молодежи в вузы;

- утверждение количества и перечня специальностей, по которым выдаются рекомендации для очного обучения молодежи в вузах (на рабфак);

- выдачу рекомендаций для заочного обучения молодежи в вузах [13].

Рабочие, окончившие вузы заочно или очно, обеспечивались всеми необходимыми условиями для работы по специальности.

Работодатели были заинтересованы в высококвалифицированных специалистах. Студенты имели возможность обучаться очно в вузах с хозяйственной стипендией за счет комплекса с надбавкой 15 % на основании Постановления Совета Министров № 1099. Направления в вуз выдавались не только инженерно-техническим и руководящим работникам, но и простым рабочим. Например, в 1969 г. было направлено 36 человек, только 5 человек были из числа инженерно-технических работников, 31 – из числа рабочих [3].

На основании Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 20 августа 1969 г. № 681 ежегодно работники комплекса направлялись на рабфак – подготовительное отделение при вузах с отрывом от производства с выплатой стипендии сроком на 8 месяцев. При направлении на рабфак преимущество отдавалось специальностям, наиболее необходимым данному конкретному производству: механики, энергетики, теплоэнергетики, технологи по деревообработке. Также популярной формой подготовки для поступления в вуз являлась обучение на одно- и двухмесячных курсах при вузах с сохранением заработной платы. Закончившие курсы либо оставались и продолжали обучение по очной форме, либо поступали учиться заочно и возвращались на прежнее место работы. Создавались подготовительные курсы при предприятии для поступления в вузы без отрыва от производства.

Вовлечение молодежи в вузы способствовало ежегодному увеличению количества специалистов на предприятии с высшим образованием. В конце 1977 г. на инженерно-технических должностях работает 1620 человек, в том числе с высшим образованием 723 и 121 – практики. Среди 936 руководящих работников 441 имели высшее образование, 79 – практиков. На предприятии проводилась специальная работа по выдвижению практиков из числа студентов, обучающихся на последних курсах в вузах [13].

Эффективной формой подготовки студента к профессиональной деятельности, обеспечивающей связь вузов и предприятий, стало прохождение студентами преддипломной и производственной практик. Студенты направлялись из различных вузов страны. Так, только в 1969 г. на Братском БЛПК прошли практику 245 студентов различных вузов:

- Ленинградская лесотехническая академия – 22 чел.;
- Ленинградский технологический институт – 51 чел.;
- Уральский лесотехнический институт – 51 чел.;
- Сибирский технологический институт – 55 чел.;
- Иркутский политехнический институт – 37 чел.;
- Другие вузы – 24 человека [4].

Для студентов вузов в период прохождения производственной и преддипломной практики создавались специальные условия:

- выделялись оплачиваемые рабочие места;
- за ними закреплялись работники;
- со стороны отдела подготовки кадров велся постоянный контроль за правильностью использования студентов на производстве;
- студентам всегда предоставлялось жилье в благоустроенных общежитиях [5];
- студентам предоставлялось право на пользование технической документацией, имеющимися учебными и наглядными пособиями [6].

Повышение квалификации ИТР, руководящих работников и служащих планировалось ежегодно с полным отрывом от производства по количеству мест, выделенных ВПО «Союзцеллюлоза». В дополнение к этому плану заключались договоры с другими министерствами и ведомствами на обучение специалистов узкого профиля [14].

Ежегодно составлялись и претворялись в жизнь подробные планы повышения квалификации на курсах при вузах, научно-исследовательских институтах, а также обмена опытом и прохождения стажировки на родственных предприятиях целлюлозно-бумажной промышленности. Например, с 1964 г. по 1971 г. работники комплекса побывали на 34 родственных предприятиях. По 80–90 человек ежегодно проходили обучение на курсах в Ленинградской лесотехнической академии, Ленинградском технологическом институте ЦБП, Горьковском филиале института повышения квалификации руководящих работников и специалистов и других учебных заведениях [11].

После окончания курсов повышения квалификации ИТР составляли планы работы по внедрению полученных знаний в производство: внедрялись они в разные периоды времени, в зависимости от сложности предложения. ИТР, окончившие курсы по повышению квалификации в вузах и других специализированных институтах, зачислялись в резерв на повышение в должности [12].

Популярной формой повышения квалификации руководящих кадров и ИТР была учеба по научной организации труда (НОТ), была организованная по всем службам заводов комплекса по 22-часовой программе. Среди изучаемых тем были такие, как роль мастера на производстве, новый порядок планирования и экономического

стимулирования, основные направления научной организации труда и задачи предприятий и цехов по её внедрению и др.

Руководящие работники и ИРТ повышали свою квалификацию в лектории технического прогресса, созданного на основании Постановления ЦК КПСС о работе Иркутского обкома КПСС по повышению роли ИТР в ускорении технического прогресса на предприятиях и стройках области. Программа лектория была составлена исходя из потребности производства в изучении техники и технологии и экономики производства [7]. Именно лекторий положил начало работе Народного университета научно-технических и экономических знаний [11].

Приказом директора Братского ЛПК за № 255 от 23 сентября 1970 г. был создан Народный университет научно-технических и экономических знаний со сроком обучения от двух до трех лет без отрыва от производства. Хотя университет и был создан непосредственно на предприятии, большую помощь в его становлении и работе оказали вузы. Обучение в университете осуществляли ведущие ученые страны и ведущие специалисты комплекса. Народный университет был рассчитан только на ИТР и руководящий состав. Конечной целью Народного университета была создание «завода-вуза». Основными задачами стали:

- вооружение работников техническими знаниями в различных областях науки, техники и технологии целлюлозного, бумажного, картонного и лесохимического производства;
- оказание помощи слушателям в применении полученных знаний на практике, распространение научных достижений и передового производственного опыта;
- вовлечение трудящихся в активное участие в решении всех технико-экономических задач заводов и цехов комплекса.

Учитывая имеющуюся материально-техническую базу и другие возможности, было создано два факультета – технологический и экономический.

В работе университета приняли активное участие ученые Ленинградского технологического института ЦБП, Иркутского политехнического университета, Иркутского института народного хозяйства, Ленинградской ордена Ленина лесотехнической академии имени С.М. Кирова. Под руководством ведущих ученых вузов разрабатывались программы. В чтении лекций и проведении семинаров принимали участие доценты и профессора вузов. Занятия проводились по 3-4 раза в неделю в течении 8 месяцев [8]. В 1970 г. охват слушателей технологического факультета составил 150 человек ИТР, экономического 50 человек ИТР [9]. В 1971/72 уч. г. в университете обучалось около 800 человек и работали уже 4 факультета:

технологический, экономический, механический и факультет автоматизации систем управления производством [10]. Лекции в университете читались по актуальным проблемным вопросам, интересующим данное конкретное производство. По этим темам проводились семинарские занятия, в обсуждении активно принимала участие большая часть слушателей. Народный университет с каждым годом совершенствовал свою структуру. Обучение было рассчитано на постоянный состав слушателей руководящих и инженерно-технических работников. Были созданы специальные кафедры для служащих в соответствии с их производительной деятельностью. Заключительным этапом в обучении слушателей после окончания учебного года являлась реферативная работа с обязательным условием внедрения в производство.

Для широкого распространения опыта новаторов производства и внедрения прогрессивных приемов и методов труда, обеспечивающих повышение производительности труда, улучшение качества продукции и снижение её себестоимости, организовывались школы передовых методов труда на Братском ЛПК, которые по своей структуре подразделялись на цеховые для распространения передового опыта внутри цеха; межцеховые – по обмену между цехами; межзаводские – по обмену опытом между заводами.

Количественный состав школ – от 3 до 10 человек. Учащиеся набирались одной профессии с однородной выполняемой работой. Руководитель школы назначался из числа передовых рабочих, мастеров, передовиков, технологов, чьи приемы и методы труда обеспечивали высокую производительность труда и повышенное качество продукции. В качестве руководителей могли быть приглашены новаторы и передовики производства с других предприятий. В помощь руководителю школы выделялся консультант из числа инженерно-технических работников, который участвовал в разработке учебной программы, помогал готовиться и проводить занятия, давал консультации учащимся и принимал участие в подведении итогов работы школы. Программа рассчитывалась на 10–15 часов. Консультант и руководитель проводили занятия раздельно. Консультант объяснял и технически обосновывал новые методы труда, руководитель школы показывал новые рациональные приемы. Заключительное занятие руководитель школы проводил совместно с консультантом. На занятиях учащиеся не только изучали передовые приемы работы, но и знакомились с задачами повышения производительности труда, с требованиями, предъявляемыми к качеству выпускаемой продукции, а также с основами экономики производства. Групповые занятия по разбору описаний, сравнительных фотографий рабочего времени, технологических карт, чертежей и других документов проводили в

классной остановке в форме урока. Практические занятия по демонстрированию передовых методов производственной работы, показ организации рабочего места, разбор брака, причины его возникновения и методы борьбы с ним, тренировочные занятия по выработке правильных приемов труда проводились на рабочем месте. Учебный процесс состоял из следующих основных элементов:

- краткий рассказ руководителя школы о своих методах работы и достигнутых результатах;
- беседа или лекция консультанта, теоретически обосновывающего приемы и методы работы руководителя школы;
- личный показ руководителем школы на своем рабочем месте своих приемов и методов работы;
- разбор руководителем школы и консультантом выполненных работ, причин допущенных ошибок и недостатков.

По окончании занятий руководитель составлял отчет об усвоении передовых методов труда и экономической эффективности обучения. Работа школы передового метода труда считалась законченной, если учащийся за период обучения улучшил показатели выполнения норм и освоил рациональные приемы отдельных трудовых процессов. Так, например, за 10 месяцев 1970 года было проведено 39 школ с охватом 345 человек [9]. Обучение в школах проводилось по программам, составленным на основе предварительно изучения и обобщения опыта передовых рабочих производства [12].

Таким образом, отечественная педагогика в периоды предыдущего своего развития накопила уникальный опыт подготовки специалистов для регионального рынка труда непосредственно на производстве с привлечением учебных заведений. Несмотря на то, что в условиях административно-плановой экономики всей советской системе подготовке кадров были свойственны негативные черты, связанные с нивелированием человеческого фактора, увлечением количественными показателями, навязыванием извне форм и методов организации взаимодействия и др. в советское время в условиях быстроразвивающегося производства удалось решить острую кадровую проблему. Непосредственно на предприятиях была обеспечена связь с учебными заведениями различных ступеней образования, были созданы условия для профессионального роста работников. Именно производственная сфера выступала активным участником, а порой и инициатором организации взаимодействия системы профессионального образования, науки и производства, взаимодействия, основанного на долговременных отношениях, обеспечивающих поступательное движение всех его участников.

Список литературы

1. Арасланова А.А. Управление качеством высшего профессионального образования на основе формирования региональных образовательных кластеров. М.: РИОР: ВСГАО, 2011. 316 с.
2. Арасланова А.А. Формирование единого созидательного пространства высшей школы с производством: теория и практика современной зарубежной и отечественной педагогики // Вестн. Вост.-Сиб. гос. акад. образ. 2011. № 15. С. 109-113.
3. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 262. Л.47-48.
4. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 262. Л.62-75.
5. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 262. Л.35.
6. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 301. Л.101.
7. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 301. Л.23.
8. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 301. Л.15-17.
9. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 301. Л. 51-52.
10. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 340. Л.42-43.
11. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 349. Л.67-83.
12. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 406. Л.165-169.
13. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 741. Л. 2-3.
14. Архивный отдел администрации г. Братска Ф. Р-167. Оп.1. Д. 866. Л.4-10.
15. Борьба КПСС за ускорение научно-технического прогресса в период зрелого социализма. Л., 1984. С. 91.
16. Государственный архив Новой и Новейшей истории Иркутской области Ф 127. Оп. 88. Д. 104 Л.8
17. Осипов, А.М., Карстанье П. Социальное партнерство в образовании: ориентиры научного анализа // Образование и общество: науч., информац.-аналит. журн. 2008. № 1. С. 71-77.

TRAINING OF QUALIFIED PERSONNEL IN ENTERPRISING IN THE USSR (THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY)

A.A. Araslanova

Bratsk State University, Ust-Ilimsk

The article describes the experience of training of demanded specialists in concrete enterprise in the late 60's, early 70's. The research was performed at the basis of the analysis of regional data archives. According to the author's point of view, studied forms of training applying in conditions of territorial-industrial complexes can be used in today's popular industrial-educational clusters.

Keywords: *social partnership, the cluster approach, the traditions of Soviet higher education, regional higher education staff's training*

Об авторе:

АРАСЛАНОВА Анастасия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общенаучных дисциплин филиала ФГБОУ ВПО «Братский государственный университет» в г. Усть-Илимске (665709. г. Усть-Илимск, ул. Братская 45), e-mail: generol@mail.ru

УДК 371.12

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ГИМНАЗИИ В XIX СТОЛЕТИИ

М.А. Захарищева

Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко

Сделан анализ дискуссии по проблеме профессиональной подготовки учителей российской гимназии во второй половине XIX в., а также связанный с ней опыт методической деятельности учителей.

Ключевые слова: *отечественная гимназия, университетская подготовка, методика преподавания предметов.*

В настоящее время специальное педагогическое образование переживает период системных перемен, сопровождающийся как положительными, так и проблемными явлениями. Обращение к истории вопроса, как правило, помогает высветить новые грани сложных процессов реформирования и модернизации.

Гимназии были в России одним из ведущих типов средней школы. Учителем в гимназии было престижно. Однако специального педагогического образования в XIX в. просто не существовало. Дело осложнялось еще и тем, что университеты страны не готовили своих выпускников к преподавательской деятельности.

Нам представляется, что в рассматриваемый нами период невозможно говорить о состоянии науки о преподавании гимназических дисциплин, т. е. собственно о методике. В педагогической литературе второй половины XIX в. обсуждались скорее проблемы общепедагогического характера. Не было даже общепринятых устоявшихся терминов, с помощью которых можно было бы адекватно описать педагогическую действительность. В работах методистов встречается описание «догматического», «аналитического», «синтетического», «практического», «теоретического», «логического», «исторического» и других методов. Подобное состояние теории не способствовало развитию гимназического образования в целом и упорядочению практической деятельности педагогов. По всем дисциплинам гимназического образования были опубликованы программы, однако методическое их обеспечение было явно недостаточным.

Следует отметить, что в документах середины XIX столетия, наряду с обозначением определенных успехов отдельных гимназий и педагогов, преобладает критический тон и крайняя озабоченность деятелей просвещения слабой методической подготовкой учителей гимназий. В отчете попечителя Санкт-Петербургского учебного округа

(1865 г.) отмечено: «Многие молодые учителя, особенно древних языков, русской словесности и истории, не имеют даже никакого понятия о том, как нужно преподавать эти предметы ученикам гимназии, и вместо того, чтобы учить и заставлять учиться, ограничиваются чтением более или менее интересных лекций, по образцу тех, которые они слушали в университете, и которые, очевидно, остаются без всякой пользы для их незрелых слушателей» [1, с. 18]. Много времени и усилий требовалось начинающему педагогу для того, чтобы самостоятельно сделать очевидные методические открытия, «выработать хороший метод преподавания», те же из них, которым это не удавалось, оставались навсегда плохими учителями – такой вывод сделан этим организатором образования в столичном учебном округе. В высших учебных заведениях России готовили специалистов определенного профиля, педагогом же человек становился собственными усилиями.

Встречались у учителей гимназии и отдельные методические находки. Одним из самых лучших и полезных преподавателей назван учитель Закона Божьего Архангельской гимназии г. Кизель, который умел оживить урок, занимать весь класс разом, «заставить каждого ученика всякую минуту быть готовым к ответу или поправить и дополнить ответ другого». Особо отмечено, что этот учитель требовал не простого механического воспроизведения заученного наизусть учебного материала, но добивался глубокого его понимания учащимися.

Положительно оценена и деятельность преподавателя физики 5-й Санкт-Петербургской гимназии г. Краевича за его специальную работу по созданию кабинета физики. В середине XIX в., в период повышенного интереса к естественным наукам и укрепления статуса реального образования в физическом кабинете гимназии охотно собирались учащиеся, даже в свободное время по вечерам и в праздничные дни «для производства опытов без торопливости и помех».

Один из преподавателей всеобщей и русской истории ввел такой метод: после объяснения нового материала он вызывал к доске одного из «посредственных или слабых учеников» для краткого изложения только что рассказанного. Пока учитель, работая со всем классом, делал опрос домашнего задания, на доске появлялся конспект нового материала. Закончив повторение пройденного, учитель обращал внимание класса на этот конспект с тем, чтобы любой ученик мог дополнить или поправить написанное на доске. «По привычке это делается очень живо и быстро, а следствием своим имеет то, что и не очень старательные ученики внимательно следят за преподаванием, боясь плохим конспектом выказать свою непонятливость перед целым классом», – отмечено в отчете. Таким способом учитель стимулировал

сознательное усвоение материала, создавал интеллектуальный фон класса.

Своеобразно были решены те же задачи преподавателями Тульской гимназии. По каждому предмету учитель сам назначал себе в помощь репетиторов из лучших учеников. Им поручалась проверка домашнего задания у более слабых их товарищей. И хотя в некоторых современных школах тоже используют данный метод, все же назвать этот опыт педагогически весьма ценным невозможно, так как подобная организация образовательного процесса ставит одних учащихся в зависимость от других.

Положительную оценку заслужили учителя арифметики. Один из них, г. Родзиевич (Казанский учебный округ), употреблял наглядный способ объяснения взаимного отношения единицы и ее различных долей, т. е. обыкновенных дробей. Для этого он использовал 12 одинаковых линеек из картона или бумаги. Оставив одну из них целой, вторую делил на две, следующую – на три, на четыре части и т. д. Уложив доли одной и той же линейки рядом, а сами линейки одну под другой, он сравнивал длины разных долей. Ответы учащихся на предлагаемые учителем вопросы доказывали, что таким наглядным способом им легко было понять основные свойства дробей.

В целом же в методике преподавания арифметики в рассматриваемый период были известны два способа – теоретический и практический. Сущность теоретического метода, названного еще научным или книжным, заключалась в том, что знакомство с правилом или законом предшествовало практическим упражнениям. Практический же способ подразумевал постоянные упражнения, приводящие к быстрому решению письменных и устных задач. При таком методе «всякие научные объяснения отодвигаются на задний план и считаются только роскошью».

Были и противники теоретического метода преподавания арифметики. Критики считали, что при таком способе преподавания невозможно «снизойти к уровню ума десятилетнего мальчика». А это означает, что педагогам прошлого столетия был неведом развивающий эффект такого способа учебной работы. И хотя в теории в основном уже сформировалась концепция формального образования, согласно которой именно развитие интеллекта признавалось основной задачей обучения, она не была в достаточной степени методически обеспечена, в повседневной работе отечественных гимназий наибольшее распространение получил практический метод, который «особенно нравился начальникам заведений и посетителям не из математиков».

Для наибольшей объективности оценки состояния методики и практики преподавания в отечественной гимназии середины XIX в. приведем примеры различных способов и методов организации

образовательного процесса. Так, некоторые учителя истории не просто излагали факты по учебнику, но и знакомили учащихся с источниками, с частным и общественным бытом народов; учителями географии самостоятельно составлялись немые карты всех стран света, ученики при этом тоже умели «весьма отчетливо» чертить карты известных стран на классной доске.

Преподаватели словесности «читали в классе характерные отрывки из произведений, относящихся к известному роду прозы или поэзии, делая при этом свои замечания и выводы, группируя все сказанное, выводили общие законы для того или иного рода и вида прозаических или стихотворных сочинений, таким образом извлекались правила теории из самих образцов». Такой способ изучения теории литературы в то время был совершенно справедливо назван «новым словом» в методике преподавания этого предмета.

В документах 60-х гг. XIX в. отмечается, что преподаватели гимназий в целом плохо владели методикой преподавания своего предмета, а также, что вызывало еще большую тревогу, не обладали достаточно глубокими познаниями и в самом предмете преподавания.

К объективным причинам такого положения отнесем недостаточное развитие дидактических представлений в теории рассматриваемого периода, что и приводило к тому, что в высших учебных заведениях не изучалась методика организации образовательного процесса. К субъективным – традиционное неумение или нежелание учителя повышать педагогическое мастерство, так как методическое самообразование никак и ничем не поощрялось.

Самым тревожным было состояние изучения новых языков – французского и немецкого. «Кандидатами для занятия этих мест в гимназиях исключительно являются иностранцы, знающие по большей части только практически свой родной язык и совершенно незнакомые с приемами и правилами преподавания». Удивительно, но в те годы в русской гимназии практически не было учителей иностранных языков из русских, или по крайней мере из иностранцев, владеющих русским языком. Безусловно, общение на иностранном языке с человеком, для которого этот язык является родным, имеет большой развивающий потенциал, но не на первоначальной стадии изучения иностранного языка, а при более высокой степени овладения им. И даже если принять во внимание тот факт, что многие гимназисты дома в повседневном общении с гувернерами и родителями пользовались именно иностранным языком, в гимназии при организации систематического обучения положение учителя любого предмета, не владеющего русским языком, нельзя признать нормальным.

Учителя-иностранцы не были заинтересованы в развитии методики, анализ общего состояния преподавания иностранных языков

дан в отчете Дерптского учебного округа: «Задача преподавания живых языков до сих пор не может считаться выполненной, еще не найден надлежащий метод, который, оставляя обычную колею преподавания древних языков, принял бы более практическое, соответствующее потребностям жизни, направление». В данном документе отчетливо выражена мысль о том, что развитие методики изучения всех иностранных языков, как «мертвых», так и «живых», представляется единым процессом. Но в то время эта мысль не получила поддержки и развития.

Не менее сложная ситуация сложилась и в методике русского языка и словесности. «Нет двух учителей русского языка и особенно русской словесности, которые бы имели одинаковый взгляд на свою задачу и шли одинаковым путем к ее осуществлению», – к такому выводу пришли управляющие Санкт-Петербургским учебным округом, посетив немало гимназий. Это свидетельствует о том, что у учителей еще не выработались и не определились позиции не только о способе преподавания, но и о цели изучения родного языка и словесности в системе гимназического обучения.

Органы управления образованием практически не руководили процессом внедрения лучших образцов методической мысли в практику гимназий, лишь отслеживая существующее состояние гимназического образования. Наилучшими способами обучения были признаны практический и наглядный. Их рекомендовали использовать при обучении всех предметов. В период наиболее благоприятных условий для развития реального образования это было закономерно.

В практике отечественных гимназий 70-х гг. XIX в. продолжался процесс накопления методического опыта. Обобщению и распространению новых методических достижений способствовала открытая в Журнале Министерства народного просвещения рубрика «Известия о деятельности и состоянии наших учебных заведений» с отделом «Гимназии», в которой регулярно появлялись сообщения из различных гимназий страны. Руководители и преподаватели учебных заведений этого типа получили возможность делиться своими педагогическими размышлениями, опытом образовательной и воспитательной работы, методическими находками. Появилась возможность представлять собственный опыт в печати, что является мощным стимулом развития методической мысли.

Определенным шагом вперед на пути развития методики гимназического обучения можно считать обращение руководителей образования к общедидактическим проблемам. Причем их решение было связано не только с методическим, но и с психологическим обеспечением учебного процесса. Так, попечитель Казанского учебного округа «сделал распоряжения о мерах к поддержанию внимания

учащихся во время уроков в классах». Он советовал при составлении расписания учитывать чередование дисциплин: «...правильность и педагогичность распределения уроков состоит в том, чтобы предметы, требующие большого умственного напряжения не следовали один за другим, а имели между собою лучше всего урок искусства или, если это возможно, более легкий предмет». Среди предложенных попечителем мер отметим требование разумной дисциплины, введение оживляющих урок гимнастических упражнений, движений и других различных приемов. Для поддержания внимания гимназистов, по его мнению, преподавание должно быть живым, разнообразным и интересным. Распоряжения попечителя Казанского учебного округа совершенно справедливы и достойны высокой оценки, так как в них учтены достижения не только педагогической, но и психологической, и физиологической мысли того времени.

Значительно активизировалась в рассматриваемый период работа над сочинениями. Сочинения рассматривались как средство приобщения гимназистов к источникам, к лучшим образцам литературы. Учащиеся писали сочинения на темы, как предложенные учителем, так и избранные самостоятельно. Как правило, темы предлагались достаточно интересные, глубокие, требующие не только литературных познаний, но и раскрывающие мировоззренческие позиции молодого человека, например, «Влияние поэзии на нравственное образование человека», «Какие выгоды доставило человечеству образование?», «В чем состоит истинная мудрость человека?» и подобные им. Интересно, что кроме сочинений писали иногда по требованию преподавателя образцы на различные роды словесных произведений, не исключая и поэтических. Существовали и так называемые устные сочинения: подготовившись заранее по указанной преподавателем теме, гимназист устно излагал ее в классе, порою даже без конспекта.

В этот период были учреждены читательские беседы, которые проводились во внеурочное время. Признавая чтение книг важным подспорьем для классных занятий и лучшим средством умственного развития учащихся, педагоги в ходе читательских бесед непосредственно знакомили своих слушателей с лучшими произведениями русской и классической литературы. После чтения педагог получал устные ответы на свои вопросы, относящиеся к прочитанному произведению. Гимназистам даже предлагались темы для письменных сочинений из содержания прочитанного.

Иногда лучшим учащимся доверяли проводить читательские беседы самостоятельно. Гимназисты с кафедры, изложив слушателям сведения о писателе и изучаемом произведении, должны были прочитать выбранный ими самостоятельно отрывок из сочинений

русских писателей «не только без ошибки, но и с должным вниманием». Читали произведения Гоголя, Пушкина, Лермонтова, Грибоедова, Фонвизина, Карамзина, Грановского, Костомарова, Тургенева, Гончарова, Толстого и др.

Читательские и литературные беседы, где гимназисты выносили на общий суд собственные сочинения на самые разнообразные темы, для того времени представляли определенный шаг вперед в развитии методики гимназического обучения.

Поскольку рассматриваемый нами период обозначен как время расцвета классицизма в русской гимназии, следует обратить особое внимание на методику преподавания древних языков. В этой области больших методических достижений не наблюдалось. Несмотря на то что в теории формального образования безоговорочно признавалась огромная развивающая ценность именно классических языков, методы и приемы их преподавания в рассматриваемый период едва ли не тормозили развитие интеллекта, предельно загружая лишь память гимназистов.

Грамматические правила излагались догматически, запоминать слова и делать переводы предлагалось учащимся дома. В классе же гимназисты были заняты тем, что исправляли собственные переводы под руководством преподавателя. Такой метод был назван «догматическим» с присущим этому слову негативным оттенком. Тоску и скуку, какие были на подобных уроках, трудно представить и передать – таковы были впечатления гимназистов этого периода об уроках латыни. В письменных работах учеников приходилось делать так много исправлений, что «иногда целый урок употреблялся на объяснение и указание ошибок отдельных учеников».

Если же отдельные преподаватели применяли, вопреки общепринятым, теоретические приемы, т. е. сначала обращали внимание учащихся на правила, а затем учили применять их при чтении и переводах, то их способ признавали «отчасти вредным успеху преподавания».

В период расцвета классицизма в отечественной гимназии (70–90-е гг. XIX в.) особое внимание было сосредоточено на методике преподавания гуманитарного цикла гимназических дисциплин. Развитие дидактических представлений опиралось на данные физиологии, психологии развивающегося ребенка. Наиболее востребованной в рассматриваемый период оказалась теория формального образования и та часть методики, которая занималась проблемами гуманитарного цикла гимназических дисциплин. В это время появилась возможность представлять собственный опыт в печати, что является мощным стимулом развития методической мысли.

С наступлением XX столетия начался качественно новый этап в развитии методической мысли. Это был период обсуждения дальнейшей судьбы отечественной гимназии, в теории педагогики уже не было былого противопоставления формальной и материальной концепций содержания образования, что не могло не отразиться и на методике преподавания гимназических дисциплин.

На страницах журнала Министерства народного просвещения обсуждались приемы и методы преподавания отдельных предметов, проблемы домашних заданий, заучивания учебного материала наизусть, достоинства и недостатки трудового принципа преподавания некоторых предметов. Опубликованные в начале XX столетия, на новом этапе развития гимназии, работы, так или иначе освещающие проблемы методики преподавания различных гимназических дисциплин, приобрели обобщающий, аналитический характер. Методисты стали использовать данные других наук (филологии, лингвистики, физиологии, психологии, логики и др.) применительно к организации учебной работы гимназистов. Именно в это время в дидактике утвердились некоторые положения, так называемые «педагогические аксиомы», которым предстояла долгая жизнь как в теории, так и в практике отечественной школы.

Развитие методической мысли тесно связано с подготовкой педагогов для отечественных гимназий. В системе педагогического образования методическим вопросам не уделялось должного внимания, поэтому каждый учитель вынужден был самостоятельно осваивать методику преподавания своего предмета. Методическая подготовка преподавателя осложнялась еще и тем, что оказать учителю реальную помощь в повышении его мастерства органы управления образованием не имели возможности.

Процесс становления отечественной методики не был простым и однозначным. Нередко не имевшие специальной педагогической подготовки учителя допускали досадные педагогические увлечения или просто не умели применять новых методов, порой доводили до примитивизма использование некоторых ценностных ориентаций дидактического характера.

В целом же в гимназиях царила «беспросветная путаница» в методах преподавания. Одной из причин такого положения, на наш взгляд, являлось полное отсутствие ясных представлений о том, какова же должна быть специальная подготовка педагога.

Проблемы педагогического образования постоянно были предметом обсуждения на страницах печати. Традиционно считалось, что нет необходимости специально изучать психологию, физиологию, педагогику и другие науки о человеке, поскольку предполагалось, что «хорошим учителем и воспитателем будет классически образованный

человек». Эта аксиологическая ориентация сторонников классического характера школы нашла свое отражение в утверждении о том, что «самая мысль о приготовлении учителей, об изучении дидактики, методик и, конечно, психологии и истории педагогики находится в дисгармонии с идеей классической школы» [2, с. 51].

Однако анализ практической деятельности учителей гимназии со стороны руководящих органов приводил к выводу о том, что «причиной неуспешности гимназических учителей является переполненность классов и плохая подготовка преподавателей», особенно молодых [3].

Вопрос о ценностной направленности специальной педагогической подготовки учителей гимназии разделил ученых прошлого века на два лагеря. Одни отстаивали аксиологическую значимость такой подготовки, предлагали конкретные пути организации в университетах педагогических кафедр [4; 5], другие, наоборот, решительно отвергали необходимость изучения в университете педагогических дисциплин, которые в то время еще не были признаны относящимися к числу предметов науки. «Мы знаем, что педагогика существует как предмет преподавания, – писал профессор Р. Виппер, – но мы бы желали, чтобы когда-нибудь был произведен научный анализ того, что обыкновенно предлагается под этим названием» [6, с. 64].

Разделявшие взгляды профессора Р. Виппера считали, что не на изучении методики, а на усвоении методов самостоятельной работы необходимо сосредоточиться в качестве основной ценностной ориентации при подготовке студентов университетов к педагогической деятельности. Молодым же преподавателям желательно предоставить возможность самостоятельного составления учебных курсов – таким образом и будет улучшено преподавание в гимназиях. Сторонники этой точки зрения доказывали: главное, что нужно преподавателю, чтобы стать настоящим педагогом, – это сохранить свои человеческие силы, развивать и совершенствовать их. Косвенным подтверждением этой позиции можно считать и то, что некоторые учителя гимназий вынуждены были менять место работы: «Казанские гимназии теряют лучших своих преподавателей, которые переходят в другие учебные заведения на более высокие оклады» [7, с. 36]. Таковы были в общих чертах взгляды тех, кто не видел аксиологического смысла в изучении педагогических наук.

Нам представляется, что далеко не во всем были неверными их позиции. Наше время, время стандартов, тоже остро поставило вопрос об учителе, о ценностной направленности его подготовки, и мы понимаем сегодня, что педагогу не хватает именно философской, общекультурной, гуманитарной образованности, умения самостоятельно осмыслить свою педагогическую деятельность, ориентировать преподавание на личность отдельного ученика.

Поэтому нам ближе мнение другого участника кратко охарактеризованной выше дискуссии: «...и поднятие положения преподавателя средней школы, и специальная его подготовка» – так сформулировал ответ профессору Р. Випперу С. Зенченко [8]. Пожалуй, сегодня не найти человека, который бы всерьез отрицал ценность специальной педагогической подготовки учителя. Проблема в наши дни предстает совсем в иных аксиологических аспектах: как обеспечить учителю высокий общекультурный уровень, достаточную для дальнейшей педагогической деятельности философскую подготовку, умение определить место своего предмета в системе общего полного образования, овладение тонкой технологией личностно-ориентированного учебно-воспитательного процесса.

Будущие педагоги XXI века, века цифрового и мобильного, овладевают основами методического мастерства уже в период вузовской подготовки. Современная дидактика и методика предлагает учителю множество конкретных методик и технологий обучения. Обеспокоенность вызывает процесс стандартизации как школьного, так и университетского образования, в результате которого подготовка учителя, на наш взгляд, постепенно теряет гуманную составляющую, так необходимую современным детям.

Список литературы

1. Материалы по вопросу о приготовлении учителей для гимназий и прогимназий. СПб., 1865. 132 с.
2. Андреевский И.С. Классическое и реальное образование. Глухов, 1900. 52 с.
3. Центральный государственный исторический архив (РГИА), фонд 734. Ученый комитет Министерства народного просвещения. Оп. 5, Ед.хр. 54. Материалы комиссии ученого комитета по пересмотру учебных планов и программ средних учебных заведений. Л. 10, 23.
4. Демков М. Педагогическая и философская подготовка учителей средних учебных заведений // Русская школа. 1891. № 2. С. 53-67.
5. Зенченко С. О подготовке преподавателей средних учебных заведений к педагогической деятельности // Вестник воспитания. 1898. № 4. С. 60-96.
6. Виппер Р. Специальная подготовка преподавателя средней школы или поднятие его положения? // Вестник воспитания. 1898. № 6. С. 60-78.
7. Центральный государственный исторический архив (РГИА), фонд 733. Департамент народного просвещения. Оп.162, Ед.хр. 418. Выписки из отчетов Попечителей учебных округов: Санкт-Петербургского, Московского, Казанского за 1866 год. Л.13, 29, 34, 36.
8. Вестник воспитания. 1898. № 8. С.83-103.

METHODICAL TRAINING OF NATIVE GYMNASIUM TEACHERS IN THE XIXTH CENTURY

M.A. Zakharishcheva

Glazov State Pedagogical Institute n.a. V.G. Korolenko

The article made an analysis of the debate on the issue of vocational training of teachers of the Russian gymnasium in the second half of the nineteenth century, and its associated teachers' experience in methodical activity.

Keywords: *domestic gymnasium, university education, methods of teaching subjects.*

Об авторе:

ЗАХАРИЩЕВА Марина Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко» (427621, Удмуртия, Глазов, ул. Первомайская, 25), e-mail:zahari-ma@rambler.ru

УДК 364(091) + 27–46

ТЕОЛОГИЧЕСКИЕ ХРИСТИАНСКИЕ КОНЦЕПТЫ В ДОНАУЧНЫХ ПОДХОДАХ К ТЕОРИИ ПОМОЩИ

М.В. Фирсов¹, Р. Ларионов²

¹Российский Православный университет, г. Москва

²Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва

Даны основные подходы к становлению донаучных концептов социальной работы. Донаучные концепты социальной работы были связаны с теологическими доктринами, в недрах которых зарождались первые теоретические подходы к помощи нуждающимся и их поддержки. М. Ричмонд в первых работах закладывала принципы работы с клиентами на основе их потребностей, исходя из целей и задач церковной практики помощи. На этой основе закладывались технологии индивидуальной работы со случаем.

Ключевые слова: *концепт любви, помощь, патернализм, нищенство, христианское социальное служение, социальная работа.*

Религиозно-христианские идеи помощи уязвимым слоям населения и их поддержки складывались на протяжении многих веков и к концу XIX в. оформились в религиозные концепты «бедности», в основе которых лежали христианских представления о «грехе» и «любви к ближнему».

Одним из первых, кто в социальном контексте на основе христианского мировоззрения стал осмыслять проблемы бедности, был просветитель и религиозный деятель Хуан Луис Вивеса. Как считает американский исследователь А. Кейт-Лукас, именно с Х.Л. Вивеса закладываются подходы к социальным аспектам бедности, которые на рубеже XIX–XX вв. будут основополагающими в теориях и практике христианского социализма во многих филантропических организациях, в том числе и «Христианской общественной организации», в которой долгое время работала М. Ричмонд [1, с. 72].

Х.Л. Вивес с позиций христианского гуманизма осмысляет проблемы нищенства в обществе. Такие подходы дали новый импульс к пониманию взаимоотношений между людьми всех сословий в средневековом обществе.

Во-первых, он разрушает сложившиеся взгляды на нищих как необходимый элемент общественных отношений. Он последовательно доказывает, что они не являются «средством» спасения для богатых, тем самым разрушает взаимообусловленное социальное единство «богатый – бедный», доминирующее в средневековом общественном сознании.

Нищий – это дитя греха и порока, и он меньше всего связан, с точки зрения гуманиста, с определенными классами и сословиями, поскольку «растерял свое состояние в разгульной жизни». Отсюда возникают две задачи, которые необходимо решить общественными силами.

Первая задача превентивная. Необходимо было воспитывать детей из состоятельных сословий в рамках нравственности и морали, чтобы они не опустились до состояния нищенства.

Вторая задача заключалась в том, чтобы предоставить работу нищим. Х. Л. Вивес считал, что «крепкие нищие» должны «не умирать от голода», но при этом должны испытывать нравственные страдания, «они должны чувствовать свои муки», поскольку состояние нищенства противоречит основам человеческой нравственности. Именно с этих позиций обосновывается необходимость предоставления работы для нищих, в ней гуманист видел не средство «воспитания лентяев», а естественное состояние человека, к которому должен вернуться нищий. Вот это сочетание социально-воспитательных задач и задач социального попечения становится той основой, на которой формируется архетип теоретической парадигмы европейской социальной работы, окончательное оформление оно получит лишь в начале XX в. [1, с. 20].

Во-вторых, патерналистские отношения между богатыми и нищими, Х. Л. Вивес предлагает изменить на отношения, подобные тем, которые складываются между работодателем и работником. Для этого он предлагает ввести в общинах должность префекта. В его обязанности предполагалось ввести разбор причин нищенства людей в общине, определение состояния здоровья и возможности или невозможности осуществлять трудовые функции тех или иных нищих, при этом он должен был хорошо разбираться с «тайнами немощи» тех, кто избегал всяческих видов работ.

Х.Л. Вивес отмечал, что предоставление работы невозможно при определенных болезнях и недугах людей. Так, для слепых он предлагал обучение музыке и пению. Подготовленные таким образом к жизни в общине, они впоследствии могли получать содержание. В таких подходах можно заметить формирование принципов «адресности», когда помощь оказывается на основе индивидуальных возможностей человека.

В подходах Х.Л. Вивеса находят отражение первые представления о необходимости создания благотворительных организаций в деле помощи нищим. Прообразом таких организаций становится естественная общественная ячейка, которой является семья. Семьи зажиточных и богатых граждан, с его точки зрения, могут быть привлечены префектами для решения определенных проблем. Так, они

бы могли организовывать обеды для нищих из специально приготовленных для них блюд. Эти идеи восходят еще к античной практике «афинских параситейнов», общественных столов для несостоятельных свободных граждан, но они дадут импульс в Новое время в христианских организациях к открытию общественных столовых для нищих.

Для Х.Л. Вивеса такие «обеды для нищих» имели свои прагматические задачи, предоставлялась целевая индивидуальная помощь, как бы мы сегодня сказали, на «основе целевого запроса». Такой вид помощи в семье выполнял и христианские воспитательные задачи: граждане и дети реализовывали христианские дела милосердия, «утешая, помогая и скорбя».

Особенность подходов Х.Л. Вивеса к помощи нищим заключалась в том, что помощь непосредственно осуществлялась в общине и жителями общины. В этой связи он переосмысливает функции христианского прихода, видя в нем не только религиозную общину, но и субъекта и объекта попечения и помощи нуждающимся на территории проживания. Этот подход в дальнейшем будет доминирующим в теории и практике социальной работы, а технологии социальной работы в микросоциальной среде станут базовыми методами работы профессионалов.

Христианские идеи гуманиста в дальнейшем будут развиты другими виднейшими деятелями христианской благотворительности. Так, Винсент де Поль ставит вопрос о необходимости общественной помощи нищим, в этом раскрываются христианские мировоззренческие основания служения ближнему, через которое реализуется идея спасения. В служении ближнему реализуются важнейшие христианские императивы, такие, как жертвенная любовь, сострадание, милосердие, а также общественные принципы жизнедеятельности, связанные с социальной справедливостью [2, с. 142].

Христианские подходы Томаса Чалмерса к помощи бедным и нищим основаны не только на концептах милосердия, но и на методах исследования бедности. Можно отметить, что постепенно в христианское познавательное пространство «внедряются» эмпирические методы познания, которые обогащают дедуктивные методы изучения потребностей нищих и бедных. Он обосновывает методы исследования «нужды» нищего, его потребностей и состояние положения нищего в текущий момент времени, что становится частью концептов помощи нуждающихся [3, с. 30].

Однако отношение к нищим основано на императивах христианской любви, где нет ненависти и социального пренебрежения. В этих подходах реализуются доктрины католической Церкви. Так, папа Пий XI, в обращении к пастве декларировал, что богатые и

представители власти должны «бережно относиться к своим бедным братьям», «любезно» относиться ко всем их жалобам и просьбам и «легко прощать им ошибки», даже те, которые они допустят в будущем.

Можно отметить, что постепенно к концу XIX столетия на основе христианского милосердия и человеколюбия стало оформляться движение благотворительных организаций, в основе которых лежали идеологемы христианского социализма. Среди многих филантропических светских организаций, как в Западной Европе, так и в США, Скандинавских странах, большое представительство имели в этот период христианские религиозные организации.

В США наиболее влиятельной организацией, в которой долгое время проработала М. Ричмонд, была Христианская общественная организация. Как считает американская исследовательница К. Амато ван Хамерт, ранняя теория индивидуальной социальной работы М. Ричмонд была сформирована именно на теологических доктринах в этой общественной организации, а метод работы с клиентами на основе подходов «дружеских визитеров» станет основой для пошаговой работы с клиентами в первой трети XX в. [4, с. 48].

Доктрина христианского служения, в основе которого лежали концепты «бедности», «греха», «любви», претерпевали изменения в практической деятельности христианских благотворителей. Этому способствовали такие явления, как особенности запросов нуждающегося человека или семьи, специфика ситуации бедности и нищенства, которые не укладывались в христианские представления о социальном служении ближнему. Эти особенности и противоречия намечаются в практических подходах М. Ричмонд и находят отражение в ее книге «Дружеский визит к беднякам».

М. Ричмонд, по мнению многих исследователей, считается основательницей медицинской модели помощи. Традиционно формирование этой модели связывают с практикой ее деятельности в профессиональный период становления социальной работы, тем не менее в период работы в благотворительной христианской организации теологические установки и принципы работы с малообеспеченными гражданами сыграли свою роль в становлении данной модели помощи.

Медицинская модель помощи клиенту М. Ричмонд начинает складываться на основе теологических христианских концептов и представлений еще в конце XIX в. В основе лежал догмат о роли Церкви в деле помощи ближнему. М. Ричмонд считала, что «Церковь всегда была и будет оставаться главным источником благотворительной энергии, Церковь будет лидером в благотворительных экспериментах и в расширении сферы благотворительной деятельности» [5, с. 167]. Такое утверждение было основано на анализе реальной практики, где доля помощи христианских организаций нищим и бедным гражданам была

значительно выше, чем социальных государственных агентствах, к тому же спектр деятельности был значительно шире: от «защиты бедных детей и безнадзорности» до «санитарно-образовательных реформ», как об этом писала сама исследовательница.

К тому же Церковь являлась «природным источником помощи», основополагающим, который влиял на другие источники – «родственников, друзей и соседей», которые по отношению к ней находились в подчиненном отношении. Вот эти субъект-объектные отношения, главные и подчиненные, закладываются в концептах «дружеских визитеров» и в дальнейшем будут переноситься в теорию медицинской модели, на этих основаниях будет закладываться директивная модель теории и практики социальной работы [6, с. 170].

Вслед за М. Фуко, можно утверждать, что в основе субъект-объектных отношений лежали принципы пасторской работы, которые были характерны для деятелей Церкви, и отношения пастырь – прихожанин, ведущий и ведомый, имплицитно было заложено в отношениях между дружескими визитерами и нуждающимися, определяли философию деятельности, когда благотворитель «знает», что необходимо бедному [6].

На формирование медицинского подхода к клиенту в диагностический теории М. Ричмонд влияли понятийные дихотомии, своеобразные «матрицы» понимания развития ситуации. Теологические концепты «греха» и «любви», как противопоставления, как крайние проявления жизнедеятельности человека в концептах помощи в «Дружеских визитерах», примут свои противопоставления в медицинской модели как «норма» и «патология».

Понятие «греха» является одним из наиболее важных концептов христианской культуры, без которого невозможно понять духовное и нравственное измерение христианской этики. Так, например, славянская и русская этимология этого термина до конца неясна, однако в древних письменных памятниках, которые, как правило, были переводами с древнегреческого языка, присутствует глагол «грешити», передающий греческий глагол ἁμαρτάνω, что переводится как «грешить», «совершить проступок», «провиниться». Понятие «греха» передается в ранней христианской литературе терминами ἁμαρτία (грех), παράπτωμα (падение, согрешение), παράβασις (проступок). Если обобщить всю христианскую литературу по этому вопросу, то «грех» можно определить как нарушение норм бытия сотворенного Богом мира, уклонение во зло. Согласно христианскому вероучению, зло не обладает самостоятельным бытием, так же как болезнь не существует отдельно от организма. В различных дуалистических религиозных и философских системах зло представляется существующим на «паритетных» началах с добром, т. е. злое начало совечно Богу и

обладает бытием. Для таких систем остается непонятной христианская концепция любви, онтологический смысл которой выражен в послании Иоанна Богослова: «Бог есть любовь» (1 Ин 4. 8). Как может существовать грех в мире, который Богом сотворен «хорошо весьма» (Быт 1. 31) и каков тогда статус зла? Разрешением этого кажущегося противоречия служит представление о сотворении Богом существ (ангелов и людей), обладающих, подобно Богу, способностью любить, что предполагает личностное начало и свободу воли. Наличие воли подчеркивает божественный образ ее носителя, но одновременно дает ему возможность выбирать не только добро, но и зло, т. е. отказаться от Бога. Однако христианское учение говорит о том, что духовное совершенствование, к которому призываются и ангелы, и люди, позволяет достигнуть состояния совершенной свободы, когда воля уже не желает выбирать между добром и злом, но всегда выбирает добро. И любовь – это как раз тот инструмент, который ведет волю к совершенству. Согласно учению апостола Павла, «любовь долготерпит, милосердствует, любовь не завидует, любовь не превозносится, не гордится, не бесчинствует, не ищет своего, не раздражается, не мыслит зла, не радуется неправде, а сорадуется истине; все покрывает, всему верит, всего надеется, все переносит» (1 Кор. 13. 4-7). Однако апостолы в различных местах Нового Завета предостерегают: вера может оказаться «мертвой» и бесовской (Иак 2. 17, 19), а любовь – лишь «словом» (1 Ин 3. 18), за которым кроется лицемерие и эгоизм. Христиане призываются к активной жизненной позиции, к неустанному исполнению заповедей, главные из которых – любовь ко Христу и ближним. Таким образом, христианская жизнь в борьбе с грехом приобретает социальное измерение и значимость.

В книге «Дружеский визит к беднякам» концепт «греха» в доктринах помощи не связан с только теологическими эсхатологическими доктринами, но осмысливается в том числе в фокусе социальной жизнедеятельности человека.

Так, М. Ричмонд считает «нормой» (концепт христианской любви) жизнедеятельности семьи, когда ее члены связаны взаимной заботой друг о друге. Отец семейства прилагает усилия для «обеспечения членов семьи», мать занимается домашним хозяйством, дети «послушны и обучаемые», помогают своим родителям, готовятся в будущем опекать их. Это «норма» социального функционирования семьи. При отсутствии этих «элементов», как писала М. Ричмонд, происходит отклонение от нормы, дом «становится фиктивным домом, местом греха и социальной неустроенности» [5, с. 141].

Основополагающие принципы работы со случаем М. Ричмонд связывает с действиями, направленными на облегчение ситуации

человека. Нормативные действия определяют цели, достижение которых возможно при соблюдении определенных правил.

Причем, в отличие от социальной работы, где клиент занимает различные ролевые позиции, ранняя технология помощи, базируясь на христианских идеологиях, поддержку оказывала только бедным, которые были основными и единственными клиентами помощи, что и определяло как их ролевые позиции, так и позиции помощников, которые строились на основе директивных взаимодействий.

Принципы в «индивидуальной работе» со случаем М. Ричмонд основывает на патерналистских христианских основаниях, где существует безусловная главенствующая роль отца как гаранта обеспеченности и социальной стабильности семьи. В этой связи характерен первый принцип, которыми должны руководствоваться дружеские визитеры при работе с клиентом.

«Первый принцип – облегчение в том, что помощь должна быть предоставлена индивидуально и конфиденциально в доме и что глава семьи должен нести ответственность по всем вопросам облегчения».

Здесь закладываются и технологии работы с клиентом, которые найдут отражение в последующие годы. В отличие от других помогающих профессий, когда клиент приходит к профессионалу, социальный работник, как и «дружеский визитер», так же как и священник, непосредственно приходит к нуждающемуся прихожанину. Этот принцип иллюстрирует еще более древние благотворительные принципы помощи, принятые в западной цивилизации, когда помощь оказывалась в учреждениях («закрытая модель помощи») и когда поддержка осуществлялась непосредственно на дому («открытая модель помощи»).

Второй принцип связан с источниками помощи. Тот принцип, который будет доминирующий в медицинской модели индивидуальной работы, «среда–личность», здесь существует в следующей интерпретации: «Второй принцип облегчения в том, что мы должны искать самые естественные и наименее официальные источники помощи, имея в виду родственные связи, дружбу и добрососедство, но при этом мы должны избежать расширения источников помощи».

Третий принцип работы с нуждающимся: «... облегчение в том, что помощь должна быть реализована исходя из ослабления настоящего страдания, но содействовать его будущему благополучию». С одной стороны, здесь заложен древний медицинский принцип «*noni posere*» (не навреди), а с другой – в ранних принципах М. Ричмонд закладывается технологический подход в индивидуальной работе со случаем, связанный с прогнозом развития ситуации, который станет нормативным требованием в медицинской модели социальной работы и частью технологического процесса.

Четвертый принцип связан с объемом помощи бедным. Поддержка не должна противодействовать активности и самостоятельности бедного, социальной инициативе человека. Помощь должна иметь определенную меру, чтобы, как это было в истории христианской помощи, не формировать иждивенческие установки у бедного человека. «Четвертый принцип облегчения в том, что лучше давать немного, чем очень много, помощь должна быть адекватной».

Пятый принцип работы с бедными, как писала об этом М. Ричмонд, основывался на том, что «мы должны помочь бедным понять правильные отношения вещей, что наши причины предоставления облегчения требуют с их стороны сердечного сотрудничества и усилий, способствующих улучшению». Здесь эмпирическим путем М. Ричмонд выходит на принципы рабочего альянса между терапевтом и пациентом, который будет сформирован позднее в практической психотерапии. Эмпирическим путем добровольные помощники приходят к пониманию, что пассивная позиция нуждающегося не способствует решению его проблем.

Шестой принцип работы с беднейшими слоями населения исходил из «теории потребностей»: «...мы должны найти такую форму помощи, которая будет наилучшим образом соответствовать конкретной потребности». Реальные социальные потребности человека постепенно расширяют доктрины христианского милосердия, они уже не укладываются в концепты «милостей духовных и телесных», что дает импульс для развития новых моделей помощи [5, с. 173-181].

Интерес представляет описание технологии помощи бедным. Эмпирическая практика «дружеских визитов» ставила перед помощниками задачи адресной поддержки нуждающихся, которую обозначил еще Х.Л. Вивес.

Однако адресная помощь требовала изучение потребностей человека или семьи, в это связи М. Ричмонд предлагает использовать диагностическую методику, помогающую сформировать целостное представление о семье или человеке. Методика исследования основана на описании ряда положений жизнедеятельности нуждающегося, при этом выделяют несколько уровней «историй бедного», которые позволяют с различных сторон описать его ситуацию.

М. Ричмонд описание ситуации бедного предлагает исследовать через «социальную историю», «физическую историю», «рабочую историю», «финансовую историю», именно эти «истории» позволяют создать объективную историю бедности. В дальнейшем методика «истории клиента» станет основой как диагноза, так и оценки ведущих методик исследования ситуации клиента в целостном технологическом процессе социальной работы.

«Социальная история» предполагает сбор следующих данных о бедном: возраст, место рождения, семейное положение (брак), место жительства (количество помещений, занимаемых семьей), образование; имена, адреса и состояние родственников и друзей, принадлежность к Церкви, информация о предыдущих организациях, оказывающих помощь.

«Физическая история»: описание здоровья каждого члена семьи, вредные привычки, контакты лечащего врача.

«Производственная история»: род деятельности, адреса бывших и сегодняшних работодателей, трудоспособность работника, как долго находится без работы, в какое время года трудовая занятость и как долго.

«Финансовая история»: наличие долгов, в том числе и в рассрочке, страхование жизни, членство в профсоюзах, сбережения, доход, средства к существованию кроме заработной платы, пенсии, источники и объем благотворительных обществ [5]

Помимо получения непосредственной информации от нуждающегося, эмпирическим путем «дружеские визитеры» приходят к пониманию того, что предоставленная информация должна быть проверена. Так в теории социальной работы зарождаются методы триангуляции, которые верифицируют полученные данные и в дальнейшем будет использоваться в качестве обязательного компонента исследования проблемы клиента.

М. Ричмонд предлагает уточнять полученную информацию у друзей, родственников, учителей воскресных школ, пастора, лечащего доктора, работодателей и «других милосердно заинтересованных лиц». Можно отметить, что в данных подходах начинают формироваться диагностические подходы к пониманию проблем клиента, которые она опишет в дальнейших своих работах [5, с. 189].

И еще одно замечание по поводу влияния теологических концептов на формирование теоретической парадигмы социальной работы. Парадоксальность заключается в том, что описание проблемы клиента осуществлялось в дискурсах экономики и свободного рынка, но объяснения его поступков и мотивов – в логике теологических дискурсов. Человек в донаучных концептах представлял собой не образ «жертвы рыночных отношений», а создание по образу и подобию Бога. Возможно, и этот факт явился основополагающим, когда с изменением филантропической парадигмы помощи на профессиональную доминантами понимания духовного начала человека становятся психологические дискурсы, а не экономические и политические, которые так и останутся в теории социальной работы только контекстом проблемы клиента [7].

Список литературы

1. Keith-Lucas A. The poor you have with you always. NAACSW, 1989.
2. Фирсов М.В. История социальной работы. М.: Кнорус, 2012. 400 с.
3. Целых М.П. Социальная работа за рубежом: Великобритания. М.: Академия, 2010. 144 с.
4. Amato-von Hemert K. Battle between sin and love in social work history // Christianity and social work. NAACSW, 2002.
5. Richmond M. E. Friendly visiting among the poor a Handbook for Charity Workers. London: MacMillan & Co., Ltd. 1907.
6. Фуко М. Герменевтика субъекта. СПб.: «Наука», 2007. 677 с.
7. Richmond M. Social diagnosis // Социальные науки: реферат. сб. / сост. и науч. ред. З.Х. Саралиева. Н. Новгород: НИСОЦ, 2012. Вып. 7. 495 с.

CHRISTIAN THEOLOGICAL CONCEPTS IN PRE-SCIENTIFIC APPROACHES TO THE THEORY OF HELPING

M. Firsov¹, R. Larionov²

¹Russian Orthodox University

²Natsionalny Research Nuclear University «MEPhI»

The article presents the main approaches to the formation of pre-scientific concepts of social work. Pre-scientific concepts of social work were associated with theological doctrines that were born in the depths of the first theoretical approaches to help and support those in need. M. Richmond in her early works laid the principles of working with customers based on their needs, based on the goals and objectives of church practice aid. On this basis, the technology of individual work with the casewas established.

Key words: *concept of love, care, paternalism, begging, Christian social service, social work.*

Об авторах:

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, проректор по научной работе, руководитель кафедры-центра социальной работы Православный институт Святого Ионна Богослова Российского Православного университета (127473, г. Москва, пер. Чернышевского, д. 11 А, стр. 1), mihail_firsov@mail.ru

ЛАРИОНОВ Родион – иеромонах, кандидат физико-математических наук, кандидат богословия, заместитель заведующего кафедрой теологии Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (115409, г. Москва, Каширское ш., 31)

УДК 364.62.01

ИСТОРИЧЕСКАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ К МЕТОДАМ ДИАГНОЗА И ОЦЕНКИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПСИХОСОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ЗА РУБЕЖОМ

М.В. Фирсов¹, М.В. Мороз²

¹Российский Православный университет

²Тверской государственной университет

Рассматриваются подходы зарождения и развития социальной оценки при работе с клиентами в различных научных школах социальной работы. Оценка как метод познания ситуации клиента зарождается с работ М. Ричмонд и по настоящее время она постоянно претерпевает свои изменения. Как считают исследователи, этот компонент работы с клиентом наиболее динамичен, постоянно развивается, имеет различные формы организации. Данная статья дает возможность увидеть динамику подходов к оценке на примере зарубежной социальной работы.

Ключевые слова: *социальная работа, оценка, социальный диагноз, диагностический подход, функциональный подход, психосоциальный подход.*

Оценка как метод и технологический конструкт в интервенциях социальной работы появляется с зарождения метода индивидуальной работы. Однако как элемент интеракций в целостном процессе помогающей интервенции, оценка впервые возникает в теоретическом обосновании М. Ричмонд. Исследовательница вводит в работу с клиентом структурный элемент – анализ случая, который она назовет «социальным диагнозом». В своей одноименной работе, написанной в 1916 г., а опубликованной в 1917 г., она дает обоснование, что такое социальный диагноз: «Социальный диагноз является попыткой поиска точного определения, насколько это возможно, ситуации и личности конкретного клиента. Сбор доказательств, изучение процесса, сравнение доказательств критическим образом, позволяет интерпретировать и определять социальные последствия» [1, р. 260].

Социальный диагноз становится методом оценки индивидуальной ситуации клиента, частью процесса интервенций, позволяющим научно объяснить причины возникновения трудной жизненной ситуации конкретного клиента, на основании анализ случая построить индивидуальную систему помощи.

Как считает, К. Мейер, М. Ричмонд под социальным диагнозом, понимала достаточные сложные процессы описания ситуации клиента. Исследовательница считала, что ее систему анализа случая, нельзя сводить, как это часто принято в научной литературе, посвященной социальной работе, к процессам диагноза принятыми в медицине. С

позиций исследователя, точка зрения М. Ричмонд, более соответствует современным подходам «психосоциального диагноза» и «экосистемной оценки», поскольку ситуация клиента исследовалась во взаимосвязанном контексте социальных и интрапсихические факторов [1, p.261].

В 30-х годах процесс анализа ситуации клиента, строится на других подходах, которые развивают в логике концептов взаимоотношений. Группа исследователей, В. Робинсон, Дж. Тафт, на основе психоаналитических идей О. Ранка, трудную жизненную ситуацию нуждающегося индивида предлагали анализировать в контексте взаимоотношений социального работника и клиента. Свой подход, они называли функциональным методом, а подходы М. Ричмонд и ее коллег, как считает. Р. Баркер, предложили называть «диагностическим подходом» [2, p. 62].

Взаимоотношения были естественным процессом взаимодействия социального работника с клиентом, сформированные еще в технологиях XIX в., с эпохи посещения клиентов благотворительными организациями «дружественных визитеров». Однако «дружеские отношения» с клиентом в XX в., на основе концепций психоанализа, приобретают новый научный подход «взаимоотношений», который становится методом анализа ситуации клиента.

Взаимоотношения в индивидуальной работе со случаем, исследователи функциональной школы, понимали как динамические взаимодействия социального работника и клиента на основе установок и эмоций, с целью достижения лучшего урегулирования его самостоятельности и саморазвития.

Феномен взаимоотношений имел достаточно сложную структуру и включал в себя:

- целеполагание взаимоотношений;
- установки и эмоции, как материал для интеракций;
- динамическую природу интеракций;
- качество взаимоотношений.

Взаимоотношения в индивидуальной работе являлись методом динамического анализа ситуации клиента, который подчинялся определенной структуре и базировался на определенных принципах. Само взаимодействие осмыслялось представителями функционального направления как целенаправленный процесс, имеющие свои стадии развития, каждая из которой по-своему продвигала решение проблемы клиента.

Как, считает, Ф. Бейстек, данный метод основывался на директивных интеракциях и базовых принципах, которые можно представить в следующем виде [3, p.17]:

Таблица 1

Метод анализа ситуации на основе взаимоотношений
социального работника и клиента

Первое направление развития процесса: помощь клиенту	Второе направление процесса: реакция социального работника	Третье направление процесса: информированность клиента	Принципы
- воспринимать индивидуальность - сопереживать - сочувственно реагировать на проблему - признавать индивидуальные ценности - не осуждать - не принимать за него решения - хранить личные секреты	социальный работник сенситивен и понимающий, его потребности и проблемы	Клиент тем или иным образом осведомлен о сензитивности и понимании социального работника	Индивидуализация Сопереживание Контроль эмоционального развития Принятие Неосуждающие установки Приоритеты клиента Конфиденциальность

Подход к ситуации клиента, рассматривался с позиций анализа процесса взаимоотношений социального работника в агентстве. Анализ случая имел два уровня диагностики «что», содержание ситуации, и «как», причины приведшие ситуацию до данного состояния. В фокусе анализа определялось направление развития ситуации, «каким образом», чтобы ситуация изменилась в результате взаимодействия.

Тем не менее, диагностический подход в анализе ситуации оставался доминирующим в подходах работы со случаем благодаря работам Г. Гамильтон, Х. Перлман, Ф. Холлис до конца 1960-х гг.

Х. Перлман рассматривала диагностику как эволюционный процесс, который сопровождал процесс интервенций в процессе всей работы с конкретным индивидуальным случаем. Исследовательница стояла на позитивистских позициях в подходах к диагностике, в фокусе исследования проблемы клиента доминировал директивный подход, и она являлась продолжателем традиций медицинской модели.

Х. Перлман особо выделяла инструментарий диагностики. К основным типам диагностического инструментария, она относилась интервью, «вопросник», «инвентаризацию» (диагностика проблемы, места, людей, процесса), директивное наблюдение.

Как считают, В. Кулшед и Дж. Орм [4, р. 27] диагностика по типу «инвентаризации», формировалась вокруг четырех феноменов,

которые являлись основанием практического метода: проблема, люди, место, процесс. Система вопросов, вокруг базовых феноменов позволяла диагностировать с различных позиций ситуацию клиента. В таблице 2 отражены основные подходы к диагностике в проблемно-ориентированном методе Х. Перлман.

Таблица 2

Система вопросов на основе базовых феноменов Х. Перлман

Феномен	Вопросы
Проблема	Что является сущностью проблемы?
Люди	Кто принимает участие?
Место	Где произошла ситуация?
Процесс	Что здесь происходит? Какова здесь роль социального работника?

Данная диагностика выступала «чудодейственным средством», позволяющим найти выход и «исцеление», из трудной жизненной ситуации.

В своей работе «Межличностная психосоциальная помощь», Х. Перлман дает классификацию трех моделей диагностики в практике социальной работы, исходя из этиологии различных ситуаций клиентов: динамический диагноз, клинический диагноз, этиологический диагноз.

Динамический диагноз осмысляет активизацию сил в едином комплексе человек-проблема-ситуация. Динамический диагноз исследует различные факторы психологические, физические, социальные, которые могут способствовать изменению трудной жизненной ситуации клиента, и помочь сформировать новую ситуацию, на основе индивидуальных и общественных ресурсов. Динамический диагноз, дает понимание процессов изменения проблемы клиента и тех внутренних сил, способных преобразованию, как самого клиента, так и его социального окружения. Содержание диагностики меняется с начальной фазы, и на всем протяжении работы со случаем клиента.

Клинический диагноз дает возможность осмыслить проблемы психических больных клиентов. Сосредоточить внимание на социальных барьерах в функционировании клиентов.

Этиологический диагноз исследует прошлое клиента с позиций его жизненной истории, где формировались истоки современных проблем человека. Жизненная история клиента дает возможность увидеть индивидуальную особенность ситуации, в фокусе индивидуальных особенностей наметить адресные интервенции [5, р. 162].

Как считала Х. Перлман, диагностика помогала определять фокус лечения, а также дальнейший сбор фактов, определяющих направление действий в решение проблем клиента.

Философия диагностики строилась на следующих принципах:

- Сущность проблемы и ее целеполагание находится в особенностях взаимоотношений с клиентом.
- Характер личности определяет особенности проблемы, содержание запроса в необходимости помощи, и реализации ее на практике.
- Типология агентства и его ресурсы определяют целеполагание действий и содержание оказываемой помощи.

Процесс диагноза осуществлялся как серия последовательных шагов:

- Социальный работник фокусируется на проблемном поведении клиента. Исследуется функциональное и дисфункциональное поведение клиента в процессе развития. Индивидуальность клиента осмысливается в его развитии и эволюции.
- Специфика и предмет поведения. Классифицируются различные комплексы поведений, определяются компоненты индивидуального поведения клиента.
- Основная линия сбора информации о поведении клиента строится вокруг специфики случая, и особенностях регулирования его проблемного поведения.
- Обобщая информацию, социальный работник выходит на первопричины, обусловленного поведения, что позволяет ему выбрать объективные модели лечения применительно к конкретному случаю.
- Определение приоритетов лечения – финальная стадия шагов в процессе диагностики.

Дальнейшее продолжение исследований возможностей диагноза было описано Ф. Холлис и М. Вудс в 1960-е гг., которые развивали диагностически – дифференцированный подход к исследованию проблем клиента. Исследование проблем клиента осуществлялось комплексно, учитывая его социальную жизнь и интрапсихические процессы. Здесь исследовательницы шли от наработок Г. Гамильтон, которая в 1940-х гг. предложила анализировать «стрессовую ситуацию» клиента с эмоциональных и социальных позиций.

С другой стороны, они ориентировались на научные подходы, сформулированные М. Ричмонд, привнеся в методологию диагноза новые аспекты. В частности она обращала внимание: «Изучение условий жизни пациентов - научное искусство. Несомненно, со времен М. Ричмонд нам пришлось объективно оценивать факты по каждому случаю. Мы делали выводы из этих фактов, мы ставили диагноз, мы рассматривали индивидуума в рамках взаимоотношений и связей, которые сами есть продукт неформального исследования. Мы

постоянно были на стороже относительно источников ошибок» [6, с. 50].

В новых подходах к диагнозу как анализу ситуации клиента Ф. Холлис и М. Вудс актуализируют термин «психосоциальный», предложенный в 1930-х гг. американским социологом Р. Хенкинсом, представив новую модель работы со случаем, которую они определили как психосоциальная индивидуальная работа со случаем.

Развивая диагностически-дифференцированный подход к ситуации клиента, которую они рассматривали как трех частную структуру «личность-в-ситуации», авторы могли выйти на новую структуру организации исследования проблемы клиента. Свой метод анализа ситуации клиента они определяли как процесс диагностической оценки. В основе анализа лежали вопросы, на которые социальный работник искал ответы:

- «что тревожит?»,
- «что представляют и что способствует тревогам?»,
- «что в состоянии изменить и модифицировать?».

Диагностическая оценка базировалась на двух дифференцированных уровнях анализа ситуации клиента.

Первый уровень анализа был направлен на осмысление реакций клиента в процессе интервьюирования. Социальный работник выслушивал и интервьюировал клиента, при этом обращалось внимание на то, как клиент высказывается, как сам объясняет свою ситуацию, какие вопросы вызывают «живое участие» в обсуждении, какие заставляют его проявлять негативные реакции. Большое внимание уделялось действиям клиента в процессе интервьюирования. Все эти реакции клиента определяли индивидуальное проявление субъекта в целостном конструкте «личность-в-ситуации».

Второй уровень анализа, который осуществлялся параллельно в течение постоянного контакта, был обращен на прошлое клиента, где осмысление целостного конструкта «личность-в-ситуации» осуществлялось в ретроспективе.

Вот этот параллельный анализ конструкта «личность-в-ситуации» во временном измерении «здесь и сейчас», и «там и тогда» давал более полное представления о проблеме клиента. В этих измерениях определялись специфические психосоциальные стадии развития клиента, на основе фактов, которые подвергались постоянному критическому анализу, оценивались личность и ее действие в проблемной ситуации, в этом проявлялось особенность метода диагностической оценки.

В дальнейшем, диагностическая оценка в психосоциальном подходе трансформируется в психосоциальную оценку в широкой практике социальной работы [7, р. 89].

В 1970-х гг. XX в. выходит книга «Основы общинной практики социальной работы» Х. Бартлетт, в которой она раскрывает зависимость познания процесса помощи от субъектности клиента, (индивид, группа, микросоциальная среда, семья), а также от базы знаний, позволяющих анализировать ситуацию клиента. Исследовательница вводит понятие «оценка» в место «диагноза», чтобы подчеркнуть особенности действий профессионала, которые должны были основаны на научном познании. Это была попытка вывести социальную работу из многолетней познавательной дискуссии, определяющих сущность ее интервенций, где она отдавала приоритеты социальной работе «как науке», а не как «искусству» [8, p. 215].

В 1980-х гг. С. Мейер в дальнейшем разовьет идеи Х. Бартлетт, в экосистемном подходе, при этом он заменит не только «диагноз» на «оценку», но и термины «стадии», «лечение», на «интервенции» и «изучение».

Рассматривая исторические изменения понятий «диагноза» на «оценку», можно отметить, что изменение предметно-понятийных номинаций было связано со сменой научной и практической парадигмы социальной работы.

Теория познания социальной работы ищет непарадигмальные научные подходы к ситуации клиента, таким «революционным» событием являлось осмысление процессов интервенций в системном и экологическом подходе.

Практика социальной работы начинает использовать не только «устоявшееся», «явное знание», например «психодинамическую теорию», «когнитивно-поведенческую теорию», и другие, с их методами понимания психической и социальной реальности, техниками анализа ситуации, но и формирующееся знание, «не явное» знание, которое только определялось в теории и практике социальной работы.

В этот период складывались и другие традиции, когда знание, формировалось не на основе экспериментального изучения феноменов психики и общества, а на основе систематизации представлений уже существующего знания в определенных матрицах описания ситуации. Таких, как системная, феминистская, конструктивистская, и, получившая наибольшее распространение, экологическая матрица описания ситуации клиента. Такие подходы получили определение в теории и практики социальной работы как «перспектива».

С другой стороны, изменяются подходы к анализу личности и ее ситуации. Диагностический анализ, идущий от М. Ричмонд, в фокусе анализа рассматривал историю жизни клиента, историю его случая. Индивидуализация случая осмыслялась в системе «личность-в-ситуации».

Оценка как система анализа ситуации клиента, значительно расширяет контекст исследования, оценка фокусируется на ряде объектов и феноменов: клиенте, проблеме, искомом решении проблемы, ситуации, которая изменяется, системных интеракциях. С точки зрения, Б. Комптона, фокус анализа в оценке осуществляется в системе «клиент-ситуация-проблема» [9].

В дальнейшем подходы к анализу проблемы ситуации клиента в парадигме научной перспективы изменила контекста анализа. Сегодня фокус анализа проблемной ситуации клиента может осмысляться в системе «человек-в-окружающей среде», где учитываются различные факторы его взаимодействия, влияющие на проблемную ситуацию. Такой подход анализа ситуации клиента строится на моделях практической перспективы. Как считают, Т. Хайнонен и Л. Спирмен, практическая перспектива – это система взглядов, основанная на идеологии, знаниях, которыми руководствуются в социальной работе. Если теория сопряжена с сетью концептов, в логике единого научного мировоззрения, то перспектива свободно соединяет различные идеи, ценности, знания на основе аналогии или подобия. В этой связи оценка охватывает более широкие контексты анализа, и проблема клиента анализируется на различных уровнях: микро, мезо и макроуровнях. Отсюда конструкт анализа проблемы клиента имеет формулу «человек-в-окружающей среде» [10].

Таким образом, в начале XXI в. анализ ситуации клиента, в зависимости от ситуации может осмысляться в различных парадигмах анализа: диагностического анализа, оценки в рамках научной парадигмы, оценки в рамках перспективы.

Диагностический анализ применяется тогда, когда симптоматика клиента достаточно изучена и имеет «устоявшиеся формы» проявлений, как правило, это проблематика, связанная с психическими расстройствами клиента, поздними социальными последствиями, вызванными нарушениями психического и физиологического развития человека. Применение данного анализа тесно связано с запросом клиента. Запрос клиента на помощь сфокусирован либо на психосоциальной проблематике, либо на био-психо-социальной проблематике. Конструктом анализа проблемы клиента является «личность-в-ситуации».

Оценка в рамках научной парадигмы применяется в системе устоявшихся научных подходов, когда необходимо выяснить сущность запроса клиента, его проблему, основанную на нереализованных потребностях. Анализ ситуации клиента имеет динамический характер, фокус анализа в оценке определяет запрос клиента, который может иметь био-психо-социо-экзистенциальный характер. В этой связи целостным конструктом анализа является «клиент-ситуация-проблема».

Оценка в рамках перспективы – анализирует проблемную ситуацию клиента на уровне микро, мезо и макроуровня, анализ ситуации клиента осуществляется в фокусе оценки различных состояний и отношений клиента с индивидами, группами, социумом в целом. Анализ ситуации клиента имеет многофакторный ракурс, что связано с системным запросом клиента, границы которого могут находиться в пределах био-психо-социо-духовного-религиозного запроса. Отсюда анализируемый конструкт клиента определен системными отношениями «человек-в-окружающей среде».

Конечно же, четкое деление концептов анализа проблем клиента можно установить только в научной практике, «полевая практика» значительно шире и разнообразнее и ее невозможно уложить в теоретические схемы.

В настоящее время можно наблюдать, как происходит взаимопроникновение диагностического анализа и оценочного анализа в практике социальной работы, пример тому психосоциальная оценка.

Психосоциальная оценка – это интегративный метод анализа ситуации. С одной стороны он включает в себя исследование жизни клиента, при этом учитывается не только физическое состояние клиента, но и психические заболевания или отклонения, при необходимости клиент тестируется специалистами. При этом устанавливается диагностика случая, прогнозируется развитие ситуации, направление напрямую связано с теорией и практикой диагностического подхода.

Однако параллельно исследуются ресурсы и возможности клиента, необходимые интервенции, исходя из типологии и функций социального агентства, анализ осуществляется с позиций методологии оценки.

Несмотря на то, что парадигмы анализа в интервенциях социальной работы имеют устоявшиеся формы, тем не менее, как считают европейские и американские исследователи, проблемы «оценки» и «диагноза» являются дискуссионными в теории и практике социальной работы на протяжении десятилетий [11, p. 241].

Список литературы

1. C. Meyer Assessment/Encyclopedia of Social Work, NASSW PRESS, 1998. Т. 1.
2. Barker R. Social work dictionary. NASSW PRESS, 1991.
3. Biestek F. The casework relationship, Chicago, Illinois, 1957.
4. Coulshed V., Orme J. Social work practice, Palgrave Macmillan, 2006.
5. C. De Robertis Metodologie de l'intervention en travail social, Bayard, 2007.
6. Рейд У., Зеттергрэн П. Перспективы эмпирической практики // Оценивания и практика социальной работы / под ред. Я. Шоу и Дж. Лишмена. Лондон, 1999.
7. Hollis F., Woods M. Casework, a psychosocial therapy. N-Y, 1981.
8. Bartlett H. The common base of social work practice. Silver Spring, MD, 1970.

9. Compton B. Social work processes. Belmont, California, 1993. 773 p.
10. Heinoen T, Spearman L., Social work practice: problem solving and beyond. Canada, 2001. 374 p.
11. Cynthia D. Bisman, Social Work Assessment: Case Theory Construction // Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services. 1999. Families International, Inc.

THE HISTORICAL EVOLUTION OF APPROACHES TO THE METHODS OF DIAGNOSIS AND EVALUATION OF THE THEORY AND PRACTICE OF PSYCHOSOCIAL WORK ABROAD

M.V. Firsov¹, M.V. Moroz²

¹Russian Orthodox University

²Tver State University

The article approaches the origin and development of the social assessment when dealing with clients in different scientific schools of social work. Evaluation as a method of knowledge of the client's situations arises from the work of M. Richmond and at the moment it is constantly undergoing its own changes. According to the researchers, this component of work with the client is the most dynamic, it is constantly evolving and has a different forms of organization. This article gives you the opportunity to see the dynamics of the approaches to the assessment by the example of foreign social work.

Key words: *social work, evaluation, social diagnosis, diagnostic approach, the functional approach, the psychosocial approach.*

Об авторах:

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, проректор по научной работе, руководитель кафедры-центра социальной работы Православный институт Святого Ионна Богослова Российского Православного университета (127473, г. Москва, пер. Чернышевского, д. 11 А, стр. 1), mihail_firsov@mail.ru

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы и педагогики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), moroz_maria@mail.ru

АКТУАЛЬНО

УДКГ 378 (07)

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

А. А. Федоров, В. В. Николина, Е. С. Киселева

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Статья посвящена исследованию вопросов реализации механизмов социального партнерства в сфере образования, определению направлений перехода к новой образовательной проектно-преобразующей парадигме, которая ориентирована на преодоление закрытости образовательных систем, обеспечение стратегий инновационного развития образовательных организаций на примере создания региональной модели «УМО – УМО» (учебно-методического объединения – Полезный мобильный офис) в контексте реализации стратегии развития Мининского университета. В статье представлена инновационная модель социального партнерства образовательных организаций Нижегородского региона в рамках реализации приоритетного направления развития Мининского университета.

Ключевые слова: *социальное партнерство, образовательные системы, стратегии инновационного развития образовательных организаций.*

Создание конкурентной модели открытого педагогического образования будущего как универсальной основы социальных сервисов и практик требует развития инновационных форм сетевого социального партнерства, гибко реагирующего на запросы со стороны общества, работодателей, направленного на повышение качества образования, расширение позитивных эффектов в образовании, разработку и внедрение опережающих инновационных стратегий в подготовке современного педагога.

Создание и развитие системы социального партнерства педагогических вузов рассматривается как совместная коллективная деятельность различных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками образовательного взаимодействия эффектам, среди которых главное – новое качество деятельности – устранение разрыва между теорией и практикой, нарастающей конкуренцией в подготовке современного специалиста в сетевом взаимодействии между образовательными организациями.

В Нижегородской области для решения задач, связанных с реформированием образования, его опережающим развитием, выстраиваются педагогически целесообразные партнерские

отношения образовательных организаций на базе Учебно-методического объединения (УМО) по педагогическому образованию Нижегородской области, организованного при Нижегородском государственном педагогическом университете им. Козьмы Минина, объединяющего свыше 200 образовательных организаций (дошкольные, школьные, средние профессиональные, высшие профессиональные, организации дополнительного образования) и непедагогических организаций – стейкхолдеров, ориентированных на создание региональной инновационной образовательной структуры и организацию инновационной образовательной деятельности. Вместе с тем создание и функционирование инновационного проекта сетевого сотрудничества, решающего региональную проблему обеспечения системы подготовки педагогических кадров в рамках открытого многофункционального педагогического кластера, требует разработки его модели.

Исследования Н.Г. Алексеева, Ю.В. Громыко, В.С. Капустина, В.И. Слободчикова, А.А. Федорова показали, что сетевые формы организации педагогического сообщества являются особыми институциональными образовательными структурами, обеспечивающими устойчивость инновационных процессов социокультурного развития конкретных территорий.

В практической деятельности педагогических вузов страны выстраиваются разнообразные формы сотрудничества вуза с образовательными организациями, направленные на повышение качества образования в регионе (организация педагогических практик, проектной, исследовательской деятельности педагогов и студентов, организация совместных конкурсов, конференций, мастер-классов), ориентированных на развитие инновационного потенциала и инновационного поведения педагогов.

Анализ исследований Е.Н. Глубокова, И.Э. Кондракова, Н.С. Бугрова, М.М. Чучкевич свидетельствует о том, что социальное партнерство в условиях сетевого взаимодействия рассматривается как современная, высокоэффективная, инновационная технология, обеспечивающая распространение инновационных разработок, способ совместного использования ресурсов, осуществляющих ценностно-смысловое взаимодействие, нацеленное на достижение значимых образовательных результатов.

Характеризуя сетевую организацию, основанную на партнерских взаимоотношениях, выделим ее основные характеристики, сформулированные М.М. Чучкевичем [8, с. 24-32].

- Независимость членов сети – члены организации имеют определенную степень свободы, достаточную для возможности определять приоритеты по характеру и направленности собственной

деятельности и нести ответственность за конечный результат. Принципиальными являются два основных типа ответственности: перед самим собой за собственный успех и результат достижения самостоятельно поставленной цели и перед вышестоящей инстанцией за достижение результата, заданного целью, поставленной извне;

- множественность лидеров – понятие лидерства в сети не совпадает с понятием лидерства в организациях, построенных по принципу административной иерархии. Лидер в сетевой организации – это любой человек или компания, являющаяся носителем финансового, производственного, коммуникативного, экспертного или любого иного ресурса. Необходимым условием лидерства в сети является готовность члена сети к использованию своего ресурса для достижения общих целей сети, естественно, параллельно с реализацией его собственных целей. В организациях, построенных по сетевым принципам, профиль системы лидерства находится практически постоянно в процессе изменения. Для лидерства в сети нужно иметь необходимый для работы ресурс (включая знания, навыки работы и т.п.). Именно этот факт обеспечивает множественность уровней лидерства;

- объединяющая цель – в сетевых организациях представляет собой достаточно сложный феномен, несущий в себе смысл функциональной основной идеологии сети Нижегородский государственный педагогический университет Нижегородский государственный педагогический университет – конкурентного сотрудничества. Объединяющая цель в сетевой организации строится на индивидуальном прогрессе каждого члена сети, недостижимом вне сети. Как правило, объединяющая цель основана на заинтересованности членов сети в использовании совместных статусных, материальных, маркетинговых и информационных ресурсов сети. Относительно независимая компания вступает в сетевую организацию, переходя из поля конкуренции в поле конкурентного сотрудничества с другими независимыми членами сети только потому, что видит конкретную прагматическую пользу для себя в рамках сети, недостижимую вне ее поля деятельности;

- добровольность связей – принимает разные формы в зависимости от типа сетевой организации и степени независимости ее участников. Подразумевается, что сотрудники компании, опираясь на ограниченное, но реально присутствующее право выбора партнеров по проектной команде и принятие ответственности за свою ресурсную позицию, достаточно самостоятельно определяют структуру своего взаимодействия в рамках организации по конкретным проектам.

- множественность уровней взаимодействия – взаимодействие в рамках сети осуществляется не по административным каналам, а

напрямую между теми компаниями и людьми, которые и должны реально вместе решать необходимые вопросы. Взаимодействие возникает непосредственно по линиям актуальной потребности во взаимодействии. В этой связи и возникает реальная множественность уровней взаимодействия, поскольку каждый член сети может взаимодействовать как с членами своей ячейки (уровня) сети, так и с представителями других уровней, находящихся сколь угодно далеко или близко к корпоративному центру сети.

Важно подчеркнуть, что основными методологическими постулатами, по мнению ученых (Д. А. Новиков, Г. Н. Прокументова, Г. А. Игнатъева, А. М. Цирульников), о сетевом образовании как современной педагогической парадигме является развитие горизонтальных самоорганизующихся сетей и построение сетевых профессиональных сообществ [4; 5; 3; 7].

Вместе с тем недостаточная изученность данной проблемы определяет наличие ряда объективных противоречий, требующих их разрешения и нахождения адекватного способа решения проблемы:

- между признанием роли сетевого взаимодействия педагогических сообществ на основе социального партнерства и недостаточной разработанностью эффективных моделей и организационно-педагогических условий его эффективной реализации;

- между необходимостью реализации инновационной стратегии развития Мининского университета и недостаточно функционирующей инновационно-развивающейся образовательной организации, основанной на его базе.

Для разрешения данных противоречий и эффективной реализации стратегии развития Мининского университета разработана модель проекта «УМО - УМО».

В рамках стратегии УМО выполняет роль опорного элемента педагогического кластера. *Модель проекта «УМО-УМО»* рассматривается как открытая социально-педагогическая система, обладающая определенными характеристиками:

- целеориентированная на реализацию стратегии развития Мининского университета; опережающее развитие педагогического образования Нижегородского региона; развитие и самореализация личности субъектов образовательного пространства сетевого взаимодействия;

- характеризующаяся наличием трех составляющих: входа, связывающего данную систему с внешней средой; выхода, отражающего результаты, передаваемые системой во внешнюю среду; процесса управления, обеспечивающего соответствие между фактическим и желаемым выходом и представляющего собой

совокупность взаимосвязанных компонентов: проектирования УМО как сетевого взаимодействия социальных партнеров в двух взаимосвязанных режимах – функционирования (ориентированного на опережающее настоящее) и инновационного развития (ориентированного на будущее) – трансформация УМО в УМО (Учебно-методическое объединение по педагогическому образованию Нижегородской области в Полезный мобильный офис), осуществления мер по обеспечению единства функционирования и инновационного развития сетевого взаимодействия, мониторинга инновационного развития УМО;

- саморазвивающаяся за счет эффективного использования внешних и внутренних ресурсов;

- выполняющая определенные функции, среди которых ведущей является интеграция инновационного образования, науки и практики в образовательном пространстве Нижегородского региона.

Входами, связывающими рассматриваемую систему с окружающей средой, являются социально задаваемые цели, в которых отражаются социально-культурные запросы и ожидания общества, региона, связанные с качеством образования, образовательные нормы, устанавливаемые государством, и образовательный заказ региона, а также внешние факторы и условия функционирования образовательной сети.

Выходы отражают три главных аспекта запланированных результатов: качество образования; профессионально-личностные достижения субъектов образования, личностное развитие и саморазвитие учащихся; удовлетворение образовательных запросов жителей региона, потребителей образовательных услуг.

Создание УМО реализует следующие *цели*:

- инновационное опережающее развитие педагогического образования в регионе;

- реализация программы стратегического развития Мининского университета;

- создание сетевого взаимодействия педагогов на проектно-сетевой основе, ориентированной на инновационное развитие педагогов;

- трансформация УМО (Учебно-методическое объединение по педагогическому образованию Нижегородской области) в УМО (Useful Mobile Office – Полезный мобильный офис).

Теоретическими основаниями модели сетевого взаимодействия (партнерства) УМО являются его функции, закономерности, стратегии, принципы.

Стратегия – обеспечение восходящего опережающего развития личности, вуза, региона. Системы образования и

инновационно-ориентированного развития на основе сетевого объединения социальных партнеров в педагогический кластер.

Основополагающие *функции* модели сетевого взаимодействия:

- объединяющая образовательные организации в сетевое партнерство в режиме инновационного развития и повышения качества образования;

- стимулирующая – содействие раскрытию инновационного потенциала образовательных организаций, педагогов в контексте идей педагогической инновации;

- прогностическая – ориентированная на определение инновационных стратегий развития образовательного пространства, образовательных организаций с учетом их вероятностных и динамических изменений;

- экспертная – экспертиза, отбор и фиксация такого содержания, средств и методов образовательной и инновационной направленности, которые являются эффективными для достижения запланированных результатов;

- опережающая – ориентированная на создание инновационного педагогического кластера региона, адаптированного к динамически изменяющемуся постиндустриальному обществу.

Моделирование сетевого взаимодействия, образовательных организаций основано на выделении *общих закономерностей*, присущих сетевому взаимодействию (А.И. Адамский, Н.С. Бугрова, С.В. Тарасов) [1; 2]:

- основой сетевого объединения является сетевое событие как прецедент взаимодействия, направленный на решение проблемы;

- сетевое взаимодействие образовательных организаций рассматривается как система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать педагогическому сообществу инновационные модели;

- центральным элементом сетевого взаимодействия является персон (субъект) как носитель инновационной информации. В качестве субъектов (персон) выступают отдельные личности, коллективы;

- сетевое взаимодействие обусловлено наличием не только вертикальных, но и горизонтальных связей образовательной организации, при доминирующей роли горизонтальных связей для поддержания устойчивых структур совместной деятельности;

- открытый характер сетевого взаимодействия социальных партнеров, открытость границ по отношению к внешней среде;

- наличие основополагающей идеи (цели), объединяющей образовательные организации сети;

- многоцентричный характер внутри сети, создаваемый многообразием образовательных организаций, образуемый кластер;
- продуктивность сетевого взаимодействия расширяется на основе использования возможностей интернета и средств ИКТ;
- инновационная деятельность внутри сети обусловлена наличием лидера «системного интегратора», организующего проектную деятельность педагогов.

Методологическими подходами создания модели являются сетевой, проектный, кластерный, личностно-деятельностный, гуманистический подходы, позволяющие осуществлять построение практик инновационного образования.

Гуманистический подход, отражающий стратегическую направленность современного образования, ориентирует на такие гуманистические ценности, как достоинство, свобода, уважение, поддержка, забота. Они тесно связаны с менталитетом народа, с историко-культурной составляющей образования. Гуманистический подход базируется на утверждении приоритета человека, развитии сотрудничества и партнерства в сетевом взаимодействии на основе демократической культуры отношений.

Личностно-деятельностный подход требует признания уникальности субъекта образовательной системы и системы управления и ориентирован на организацию полноценного целостного педагогического процесса. Личность есть способность человека «занимать определенную позицию» (С.Л. Рубинштейн) [6, с. 102], порожденную деятельностью, связанную с установками и ценностями. Ученик, учитель в данном контексте выступают как субъекты педагогической управленческой деятельности.

Проектный подход обращает стратегическую направленность сетевого взаимодействия на разработку инновационных образовательных проектов, направленных на разработку и внедрение новшеств в образовательный процесс.

Сетевой подход отражает особый способ социальных отношений и общественного взаимодействия, построение профессиональных педагогических сообществ, основанных на добровольном участии, партнерстве, сотрудничестве, кооперации, наличии автономного статуса каждой образовательной организации в сети.

Кластерный подход рассматривается как механизм сотрудничества, создания продуктивных траекторий, партнерских программ, диалога между заинтересованными субъектами: образовательными организациями, работодателями, органами управления. Педагогический кластер рассматривается как сетевой образовательный инфраструктурный комплекс, состоящий из

совокупности организаций партнеров, характеризующихся организационным единством. Он выступает необходимой структурой, организующей процесс модернизации педагогического образования в регионе в формате институциализации. Необходимость обращения к кластерному подходу объясняется преимуществами кластера как организационной формы объединения усилий заинтересованных сторон в целях повышения эффективности региональной системы профессионального образования. Под кластерным подходом к развитию образования понимается взаимо- и саморазвитие субъектов кластера в процессе работы над проблемой, осуществляемые на основе устойчивого развития партнерства, усиливающего конкретные преимущества, как отдельных участников, так и кластера в целом. Кластером является совокупность согласованно действующих на основе общей цели субъектов, которые объединены определенными договорными отношениями, определяющими роли субъектов и регулируемыми их деятельность.

Таким образом, при реализации кластерного подхода можно выделить несколько ключевых моментов. Это наличие:

- общей цели;
- правовой основы совместной деятельности субъектов;
- разработанных механизмов взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер;
- механизма управления реализацией кластерного подхода;
- технологий реализации кластерного подхода в соответствии с декларируемыми общими целями.

В качестве субъектов сетевого взаимодействия выступают образовательные организации (дошкольные, школьные, средние профессиональные, высшие профессиональные, образовательные организации дополнительного образования), а также иные организации – партнеры – заинтересованные участники, добровольно принимающие участие в проектах, программах. Совокупно субъекты сетевого взаимодействия образуют общественную сетевую структуру УМО по педагогическому образованию (УМО).

На базе НГПУ им. К. Минина в рамках УМО реализуются механизмы культурно-нормативного и содержательно-технологического оформления образовательных инициатив и продуктов инновационной деятельности педагогов. Таким образом, организации субъектов инновационной деятельности образуют единую ценностную цепь. Системным держателем стратегического ресурса является Мининский университет, хотя с учетом сетевой организации каждый субъект может являться либо лидером, либо разработчиком, либо заинтересованным участником в какой-либо области в рамках партнерства.

Механизмы взаимодействия в модели «УМО–УМО». Первый механизм представляет собой открытое практико-проектное взаимодействие, обеспечивающее позитивные эффекты в образовании. В открытом практико-проектном взаимодействии процессы и проекты неразделимы. Оно включает в себя программы и проекты формирования и поддержки инновационной деятельности; систему проектирования и организации индивидуальных маршрутов инновационной направленности педагогов (программы семинаров, мастер-классов, курсов, конкурсов); обеспечение системы экспертных и стажировочных площадок педагогам для взаимообмена лучшими практиками и технологиями.

В рамках взаимодействия отрабатываются основные тактики сетевого социального партнерства (сотрудничество, кооперация, договор, командное взаимодействие через организацию проектной, исследовательской, практической, шефской деятельности).

Вторым механизмом выступает информационно-инновационный портал УМО, представляющий собой открытую информационную площадку. Портал выполняет ряд функций: информационную, систематизирующую, интегрирующую, воспитательную, трансформационную, саморазвития, методическую, обеспечивая реализацию управления сетевым взаимодействием социальных партнеров и являясь методическим инструментарием педагога.

Информационно-инновационный портал состоит из трех блоков – геоинформационный, информационный, информационно-технологический.

Геоинформационный блок – карта Нижегородской области, на которой отражены образовательные организации, входящие в сетевое взаимодействие. По каждой организации дана необходимая обновляющаяся информация, а также указаны направления ее инновационной деятельности.

Информационный блок включает текущую информацию событий, осуществляемых в рамках УМО, план основных мероприятий, решений координационного совета, сведения о мастер-классах, конференциях, конкурсах, курсах повышения квалификации.

Информационно-технологический блок включает необходимую информацию для педагогов, руководителей о технологии освоения новшеств, сведения о нормативных документах и их обсуждении, о современных технологиях и особенностях их использования, консультации ученых, рекомендации по развитию педагогической культуры и др. Насыщение портала информацией осуществляет методист-навигатор.

Третьим механизмом взаимодействия является создание электронного журнала «Вестник УМО» практико-направленного характера, обеспечивающего педагога материалами инновационных практик, обменом продуктивного педагогического отечественного и зарубежного опыта.

Использование возможностей электронных ресурсов существенно расширяет продуктивность сетевого взаимодействия. Это обусловлено тем, что в сетевом взаимодействии доминируют опосредованные связи, в результате увеличивается круг взаимодействия; за счет сетевого взаимодействия у его участников возникает возможность развития своих профессиональных компетенций.

Организационно-управленческие условия обеспечения эффективности модели «УМО–УМО». Успешность реализации данного проекта зависит от соблюдения и реализации ряда организационно-управленческих условий:

- нормативно-правовое обеспечение, регламентирующее деятельность данного проекта;
- проектная организация деятельности участников, направленная на достижение цели порождения, распространения, поддержки инноваций в образовательном пространстве УМО; сетевой образовательный проект становится организационной и институциональной формой деятельности в проекте;
- обеспечение информационной обеспеченности деятельности УМО для его трансформации в УМО (UsefulMobileOffice), практического поддерживающего инновационного сопровождения;
- поддержка сетевого взаимодействия и их деятельности со стороны региональных и муниципальных органов.

Выходы, связывающие модель со средой, отражают три главных аспекта запланированных результатов: качество образовательного процесса; профессионально-личностные достижения субъектов образования; удовлетворение запросов работодателей, потребителей образовательных услуг.

Разработанные контуры модели сетевого взаимодействия учебно-методического объединения педагогического образования Нижегородской области как опережающей инновационной структуры социального партнерства обеспечивает новое качество подготовки специалистов, содействует престижу Мининского университета, обеспечивает развитие сетевых форм организации инновационной деятельности, способствует эволюционному переходу УМО в УМО как новой образовательной практике. Создаваемый на основе УМО педагогический кластер становится интегратором инновационного развития региона.

Список литературы:

1. Адамский А.И. Модель сетевого взаимодействия // Перемены. 2002. № 1. С. 4-14.
2. Бугрова Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2008. 164 с.
3. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Инновационный педагогический опыт: от уникальной идеи к передовой практике: Пособие для работников образования, участвующих в инновационной деятельности. Н.Новгород: ГОУ ДПО НИРО, 2009. 376 с.
4. Новиков Д.А., Глотова Н.П. Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. М.: Институт управления образованием РАО, 2004. 142 с.
5. Прокументова Г.Н. Экспертиза образовательных инноваций в практике гуманитарного управления. Экспертиза образовательных инноваций: сборник материалов Всероссийской конференции «Традиционные и инновационные процессы в образовании: экспертиза инноваций» / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск: Томский государственный университет, 2007. 156 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989. Т. 2. С. 102.
7. Цирульников А.М., Русаков А., Эпштейн М. Инновационные комплексы в сфере образования: рекомендации по созданию и управлению. М.: НИИ школьных технологий, 2009. 224 с.
8. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями. М.: Изд-во Института социологии, 1999. С. 24-32.

EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF SOCIAL PARTNERSHIP OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AT THE REGIONAL LEVEL

A. A. Fedorov, V. V. Nikolina, E. S. Kiseleva

Nizhny Novgorod State Pedagogical University of K. Minin

The article is devoted to issues of implementation of mechanisms of social partnership in the sphere of education, determining directions of transition to a new educational project of the transformative paradigm, which is focused on overcoming the closeness of the educational systems, the strategies of innovative development of educational institutions on the example of creation of a regional model "UMO - UMO" (Educational-methodical Association - Useful mobile office) in the context of the implementation of the development strategy of the Minin University. The article presents an innovative model of social partnership of educational institutions of the Nizhny Novgorod region in the framework of implementation of priority directions of development of the Minin University.

Keywords: *social partnership, educational systems, strategy of innovative development of the educational organizations.*

Об авторах:

ФЕДОРОВ Александр Александрович – доктор философских наук, профессор, ректор, ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет» (603950, ГСП – 37, г. Нижний Новгород,

ул. Ульянова, д. 1), e-mail: введите e-mail: umo-ro@yandex.ru.

НИКОЛИНА Вера Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, кафедры общей и социальной педагогики ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (603950, ГСП – 37, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1), e-mail: vnikolina@yandex.ru

КИСЕЛЕВА Екатерина Сергеевна – аспирантка кафедры общей и социальной педагогики ГОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (603950, ГСП – 37, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д. 1), e-mail: kiselevaavg@yandex.ru

УДК 316.014

К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

Г.А. Парахонская, Г.М. Силаева

Тверской государственный университет

Обосновывается важность патриотического воспитания студенческой молодежи, рассматриваются разные подходы к пониманию понятия «патриотизм», выявляется особенность современного этапа гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм, гражданско-патриотическое воспитание, поколение.

Патриотизм играет огромную роль в становлении и развитии личности, наций и государства. В XX–XXI вв. проблема патриотизма присутствует в политической и общественной жизни России. Актуальность данной проблемы обусловлена подготовкой к празднованию 70-летия Победы СССР во Второй мировой войне, украинскими событиями, задачами формирования гражданского общества в России. В настоящее время патриотизм стал одной из самых дискуссионных тем, широко обсуждаемых в различных сферах реформируемой российской государственности. Разброс мнений достаточно велик: от дискредитации патриотизма как аналога деструктивности и конфликтогенности с фашистским и расистским уклоном до призыва к единению русского народа на основе интеграционного потенциала патриотизма.

В связи с этим особенно значимой является степень патриотических настроений у российской молодежи, идеалы и ценности которой оказывают и будут оказывать огромное влияние на дальнейшее развитие общества. Проводимые эмпирические исследования акцентируют внимание на изучении формирования исторической памяти молодежи, развитии интереса к отечественной истории, формировании политической культуры, роли семьи, образовательных учреждений, СМИ в формировании патриотизма. Однако недостаточно внимания уделяется сравнительному анализу системы ценностей различных поколений и влиянию событий переживаемых страной, на формирование этих ценностей [1, 6–9].

Патриотическое воспитание как составная часть коммунистического воспитания, опиравшееся на традиционные ценности дореволюционной России, оказалось невостребованным в 1990-е гг. Сейчас во взрослую жизнь вступает поколение 1990-х гг., которое не застало Советского Союза, родилось в совершенно другой стране с иными ценностями. Индивидуализм, культ личного успеха,

личных достижений, карьерный рост вытеснили ценности коллективизма и патриотизма. Либерально-рыночная идеология с ее ценностями массовой культуры, массового потребления разрушила и вытеснила ценности советского общества, складывавшиеся десятилетиями.

В условиях социокультурной трансформации современного российского общества тема патриотизма выходит на уровень внутренней и внешней государственной политики. С целью преодоления сложившихся трудностей была разработана Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2014–2015 гг.», которая представляет собой официальную точку зрения на государственную политику в сфере патриотического воспитания. В данном документе патриотизм признан «важнейшей ценностью, призванной консолидировать российское общество. Формирование и развитие патриотического сознания ориентировано на военно-патриотическое, спортивно-патриотическое и историко-патриотическое воспитание граждан в рамках образовательных учреждений и молодежных организаций» [3].

Согласно толковым словарям, патриотизм (от греч. *patris* – отечество) – это нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к Родине, преданность своему Отечеству, народу. Патриотизм включает в себя: чувство привязанности к тем местам, где человек родился и вырос; уважительное отношение к языку своего народа; заботу об интересах Родины; осознание долга перед Родиной, отстаивание ее чести и достоинства, свободы и независимости; проявление гражданских чувств и сохранение верности Родине; гордость за социальные и культурные достижения своей страны; гордость за свое Отечество, за символы государства, за свой народ; уважительное отношение к историческому прошлому Родины, своего народа, его обычаям и традициям; ответственность за судьбу Родины и своего народа, за его будущее – гуманизм, милосердие, приверженность общечеловеческим ценностям.

Важнейшей компонентой патриотизма является отношение к государству, стремление подчинить свои частные интересы его интересам. Очевидно, что нет патриотизма вообще, есть разные типы этого социального феномена. В Советском Союзе система коммунистического воспитания формировала классовый патриотизм, суть которого – абсолютизация преданности социалистическому государству и коммунистической партии, убежденность в необходимости подчинения и служения им. Такой патриотизм делает государство высшей ценностью, а все остальное, в том числе и нацию, народ, рассматривает как средства для его построения. Главным элементом патриотизма становится социализм – объект

общенациональной гордости трудящихся. Социалистический патриотизм выражается не только в гордости за свою Родину, но и в солидарности с борьбой трудящихся всех стран против империализма.

Следует отметить, что патриотизм неразрывно связан с интернационализмом, чужд национализму, сепаратизму и космополитизму. «Патриотизм – это особая направленность самореализации и социального поведения граждан, критериями для которых являются любовь и служение Отечеству, обеспечение целостности и суверенитета России, ее национальной безопасности, устойчивое развитие, долг и ответственность, предполагающие приоритет общественных и государственных начал над индивидуальными интересами и устремлениями и выступающие как высший смысл жизни и деятельности личности, всех социальных групп и слоев общества» [4].

В современном российском обществе делаются попытки подменить патриотизм шовинизмом, проявляющемся в агрессивном отношении к иммигрантам из бывших союзных республик, неодобрении смешанных браков, в лозунгах «Великой России», которую боятся на Западе.

В условиях современной демократии необходимо формирование гражданского патриотизма как наиболее адекватного сущности гражданского общества [5]. Для гражданского патриотизма характерны уважение к истории, религиям и традициям народов, населяющих Россию, толеранность и поддержание дружбы народов, лояльность к государству и ответственность перед ним.

В то же время, по данным социологических исследований, у значительной части молодежи выявлено индифферентное сознание, лишенное понятия Родины и гражданского долга. Либеральная идеология сместила систему ценностей в сферу частной жизни. Из одной крайности, провозглашающей «общественное выше личного», мы незаметно перескочили в другую крайность: приоритет частных интересов. По данным опросов студентов Тверского государственного университета, проведенных во второй половине 1990-х гг., более 60 % выбрали в качестве приоритетных ценностей семью, любовь, карьеру. Не ставя под сомнение ценности семьи, которая является ключевым институтом социализации, выполняющим важную функцию – воспитание, включая политическое воспитание, а значит, и формирование ценностей патриотизма, нельзя не заметить, что в практике поведения молодежи на первое место ставятся материальные ценности. Основными критериями выбора профессий в 1990-е гг. были высокая зарплата, престижность профессии. В обществе наблюдается девальвация многих духовных ценностей.

Основные положения государственных программ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы» и «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006 – 2010 годы», а также «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации», в которой патриотизм определяется как «любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите», нашли подтверждение в Программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2014–2015 гг.».

В Российской Федерации организации, занимающиеся патриотическим воспитанием, представлены государственными (суворовские и нахимовские военные училища, кадетские корпуса), общественно-государственными (ДОСААФ) и общественными организациями (военно-патриотические клубы, патриотические организации РПЦ, посковые, военные, скаутские организации). Обращает на себя внимание то, что в названиях большинства из них присутствует термин «военный». Между тем гражданско-патриотическое воспитание необходимо рассматривать шире. Любовь к Отчизне не определяется только военными победами. Героика мирных дней, достижения людей мирных профессий, прорывы в науке, освоении космоса, мирового океана, великие стройки, а подчас и будни простого человека, выполняющего свой долг, свои обязанности, должны найти отражение в концепции патриотического воспитания.

Вопрос о национальной идее и ценностях, которые могли бы сплотить народы России, активно обсуждался в 90-х гг XX в. Патриотизм может быть одним из основных факторов, способствующих интеграции наций и народов, живущих на одной территории. Конечно, понимание патриотизма представителями разных демографических групп требует дополнительного исследования. Необходимо отметить, что патриотизм имеет не только когнитивную составляющую, выраженную определенными дефинициями, но и поведенческую компоненту. Поэтому жизненный опыт различных когорт дополняет их понимание патриотизма.

Особенности поколения обуславливаются тем, в каком обществе происходит его становление – стабильном или трансформирующемся, а также тем, насколько радикальны происходящие трансформации. У ветеранов Великой Отечественной войны отношение к Родине формировалось и проверялось на полях сражений или на трудовом фронте в тылу. Поколение «детей войны», проходивших социализацию в суровые предвоенные, военные и послевоенные годы, имеет собственный жизненный опыт: потери кормильцев, близких людей, несбывшиеся из-за войны планы.

Интересный материал был получен в результате социологического исследования, проводившегося в 2012 г. студентами-социологами ТвГУ. Методом глубинного интервью студенты опрашивали пенсионеров Тверской области и г. Твери, тех кто пережил войну в детском и подростковом возрасте. Выяснилось, что большинство из них росли в неполных семьях из-за потери родителей во время войны, жизненные планы довоенного периода значительно отличались от того, что удалось реализовать в послевоенное время. Необходимо было восстанавливать хозяйство страны, выполнять ту работу, в которой особенно нуждалась страна, область, край. Кто-то выполнял роль основного кормильца в семье.

Специфика поколения обуславливается событиями, переживаемыми его представителями в формативный период, скоростью, характером и глубиной социальных трансформаций, уровнем социально-экономического развития общества, политико-идеологическими факторами, уровнем образования и т. д. Следовательно, поколения как большие социальные общности являются продуктом конкретно-исторических условий и по-этому представляют собой мезоуровневые социальные образования.

Исследование американских социологов Г. Шумана и Ж. Скотта показало, что воспоминания о политических событиях и социальных изменениях структурированы по возрасту, и, действительно, юность и период ранней взрослости – главный период, когда в сознании запечатлеваются важные политические воспоминания, характерные для данного поколения. Наиболее значимыми историческими событиями люди считают именно те, которые переживались ими в возрасте от 17 до 25 лет; события, пережитые вне данных возрастных рамок, воспринимаются как менее важные [10]. Одним из показателей патриотизма для наших граждан является отношение к Великой Отечественной войне. Представители старших возрастных групп воевали или пережили эти события в детском возрасте, что нашло отражение в их сознании.

Социологическое исследование людей пенсионного возраста Твери и Тверской области проводилось нами проводилось нами в 1998, 1999–2001, 2008–2009 гг., а также в 2012 г. (глубинное интервью). Одной из задач исследований являлось сравнение системы ценностей поколений военного времени, детей войны и лиц, только достигших пенсионного возраста. Исследования показали, что наиболее значимые исторические события воспринимались разными поколениями пожилых в зависимости от того, в каком возрасте они переживали это событие. Результаты исследования подтвердили показали, что пережитое в подростковом и молодом возрасте (до 25–30 лет), когда активно формируются ценностные ориентации поколения, наиболее

сильно влияют на дальнейшую жизнь индивидов, формируют одинаковые модели поведения [2].

Поколения 1950–1960-х гг. формировались в условиях послевоенного мира. Еще были живы участники военных действий. Многие помнили своих погибших родственников. Патриотическое воспитание этого периода опиралось на героiku Великой Отечественной войны. Проявлением патриотизма была гордость за наши достижения в науке, космические полеты, освоение Сибири. В 1970-е гг. патриотическое воспитание было более формализованно. Не нужно забывать, что ценностные ориентации поколения необходимо рассматривать в контексте той эпохи, во время которой оно живет. Установка на повышение качества жизни, которое ставило на первое место материальные ценности, комфорт, постепенно проникала в молодежную среду, поэтому переориентация на ценности потребления, огульное охаивание советской истории и отрицание всех достижений советского прошлого были логическим завершением отступления от духовных ориентиров. Провалы работы с молодежью 1990–х гг. необходимо восполнять сегодня, восстанавливая преемственность патриотического воспитания, но в новых условиях и с новыми приоритетами.

Гражданское и патриотическое воспитание – это систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и организаций по формированию у граждан патриотического чувства, верности своему Отечеству, готовности выполнения гражданского долга и конституционных обязанностей по защите Родины.

Опыт мировой истории показывает, что только активная гражданская позиция является необходимым условием полноценного гражданского общества и демократического правового государства. Вклад в формирование такой гражданской личности должна внести не только общеобразовательная школа, но и высшие учебные заведения. Патриотическое воспитание должно быть плановым, системным, постоянным и приоритетным направлением в области воспитательной деятельности.

При наличии различных трактовок термина «патриотизм» на государственном уровне, у многих политических движений, партий существует четкое понимание необходимости формирования системы патриотического воспитания, которая бы охватывала все слои и социальные группы общества.

Главной целью патриотического воспитания и гражданского образования (формирование компетенций гражданственности) является воспитание гражданина для жизни в демократическом государстве. Такой гражданин должен обладать определенной суммой знаний и

умений, иметь сформированную систему демократических ценностей, готовность участвовать в общественной жизни учебного заведения, местного сообщества.

Большинство исследователей выделяют в процессе воспитания патриотизма следующие компоненты: когнитивный – определенный уровень знаний по истории своей Родины, своего родного края, своего народа, что позволяет сформировать уважительное отношение к прошлому своей страны; мотивационный, предполагает определенный уровень сформированности потребностей и мотивов, нацеленных на активную творческую деятельность и активное познание нового; эмоциональный, объединяющий в себе положительные переживания личности по отношению к историческому прошлому страны, гордость за исторические события и подвиги предков; творческий – стремление в поведенческом аспекте приумножать достижения и создавать историю сегодня – предполагает активную позитивную позицию в действии [9].

К этому следует добавить поведенческий компонент, выраженный в конкретной деятельности в составе общественных организаций или добровольном индивидуальном участии в каких-либо акциях.

Таким образом, патриотизм может быть сформирован лишь в результате согласованного воздействия на сознание, эмоционально-волевую сферу в сочетании с организацией соответствующей деятельности. Процесс патриотического воспитания состоит из определенных элементов воспитательного процесса и имеет ряд специфических компонентов, которые поэтапно формируют патриотическое сознание в личности.

В качестве целевых ориентиров патриотического воспитания выступают смыслы человеческого бытия, обнаруживающиеся в первую очередь в мире ценностей, являющихся системообразующим элементом в структуре целей патриотического воспитания. По мнению В.И. Лутовинова, главная цель патриотического воспитания может быть сформулирована следующим образом: возрождение в нашем обществе патриотизма как важнейшей духовно-нравственной и социальной ценности, формирование и развитие подрастающего поколения, обладающего важнейшими граждански активными, социально значимыми качествами, способного проявить их в созидательном процессе в интересах нашего общества, в укреплении и совершенствовании его основ, в том числе и в тех видах деятельности, которые связаны с его защитой [1, с. 84].

Воспитание патриотизма и гражданственности представляет собой единый комплекс, стержнем которого является политическое, правовое и нравственное образование и воспитание, реализуемое посредством учебных курсов, внеучебной работы; формирование

социальной и коммуникативной компетенций студентов, что особенно важно в поликультурной среде вуза. Сегодня в образовательной практике вузов патриотическое воспитание студенческой молодежи должно наполняться такими смыслами и методами, которые требуют новые цивилизационные условия развития российского общества.

Патриотическое воспитание в вузе является логическим продолжением и развитием школьного патриотического воспитания. Вместе с тем оно должно подняться на более высокий качественный уровень. Появляется необходимость в деятельностной компоненте гражданско-патриотического воспитания. Это предполагает активное вовлечение в социальные и политические практики максимального количества студентов, начиная с первых курсов, и сознательное участие в такой деятельности. Причем степень вовлеченности должна увеличиваться от курса к курсу.

Патриотическое воспитание учащейся молодёжи осуществляется по многим направлениям. Определенную роль в патриотическом воспитании играют ряд общественных организаций, отделов по делам молодежи, отделов идеологической работы и т. п.

Для совершенствования патриотического воспитания в Тверской области была разработана и реализована долгосрочная социальная программа «Важное дело». Новизна программы заключается в целенаправленности и системности деятельности педагогических коллективов школ, общественных организаций, клубов по формированию у молодежи гражданских и патриотических качеств, верности своему отечеству, городу, учебному заведению, готовности к выполнению своего гражданского долга и конституционных обязанностей. Программа предусматривает формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности.

Цель программы: оказание добровольцами бескорыстной нематериальной помощи нуждающимся людям. Миссия движения: усилиями добровольцев реализовать действия, способствующие улучшению жизни престарелых, пожилых и других нуждающихся в помощи людей; формирование нравственных ценностей на идеях добра, милосердия и взаимопонимания. Среди задач движения обращают на себя внимание распространение идей добровольчества и общечеловеческих ценностей, оказание помощи социально-незащищенным категориям на территории Тверской области, содействие творческой и общественной самореализации молодежи.

Программа определила основные пути развития системы патриотического воспитания учащихся. В ней применительно к современным условиям изложены концептуальные основы патриотического воспитания, его содержание и основные направления.

Учащейся молодёжи предоставлены возможности для реализации своих потребностей и интересов. Несмотря на это, проведенное нами исследование показало, что патриотические ценности в системе ценностных ориентаций современной молодежи занимают не лидирующие позиции, а патриотическое воспитание в основном сводится к военно-патриотическому, что не совсем правильно, так как патриотизм формируется знанием культурных достижений народов России, гордостью за производственные, научные, спортивные и другие успехи своей страны.

Будущее России зависит от степени готовности молодых поколений к достойным ответам на исторические вызовы, к защите интересов многонационального государства. Только построенное на уважении к правам человека гражданское общество может стать надежным барьером на пути маргинализации и экстремизма.

Проблема воспитания гражданско-патриотических качеств у подрастающего поколения всегда была неотъемлемой частью российской культуры. Однако процесс создания новой системы гражданско-патриотического воспитания, соответствующей реалиям сегодняшнего дня, идет медленно и трудно. Необходимо откорректировать модель гражданско-патриотического воспитания с учетом новых реалий XXI в. разработать новые педагогические технологии, принимая во внимание роль средств массовой информации, интернет-ресурсов, активно используемых молодежью.

Список литературы

1. Лутовинов В.И. В патриотизме молодёжи – будущее России. М.: Фонд Андрея Первозванного, 1999. 94 с.
2. Парахонская Г.А. Поколенное исследование в социологии и социальной психологии // Вестн. ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2014. С. 7–15.
3. Патриотическое воспитание граждан «Госпатриотпрограмма. РФ» [Электронный ресурс]. URL: <http://gospatriotprogram.ru/>
4. Понятие патриотизма [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nirsi.ru/100>
5. Путин В.В. Россия: национальный вопрос // Рос. Газ. 2012. 23 янв.
6. Современное российское студенчество: историческая память о Великой Отечественной войне и формирование патриотизма и гражданственности / под общ. ред. Ю.Р. Вишневого. Екатеринбург: УрФУ, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ssa-rss.ru/files/File/PublikaciiROS/Vishnevsky.%20VOV.%20Part%201.pdf>
7. Тавокин Е. Великая Отечественная война в исторической памяти населения современной России [Электронный ресурс]. URL: <http://tavokin.ru/vov/>
8. Чернова О.В. Историческая память россиян о Великой Отечественной войне [Электронный ресурс]. URL: <http://www.politpros.com/journal/read/?ID=138&journal=67>
9. Шик К.И. Международная конференция «Проблемы и перспективы развития образования» Пермь, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/58/2337/>

10. Шуман Г., Скотт Ж. Коллективная память поколений // Социологические исследования. 1992. № 2. С. 47–60.

TO THE FEATURES OF PATRIOTISM FORMATION AMONGST DIFFERENT GENERATIONS

G. A. Parakhonskaya, G. M. Silaeva

Tver State University

Importance of patriotic training is reasoned and different approaches to comprehension of meaning patriotic are considered. Current phase features of “patriotic” training are brought out.

Key words: *patriotic, patriotic training, patriotic education, generation.*

Об авторах:

ПАРАХОНСКАЯ Галина Анатольевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры социологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: parakhonskaya@gmail.com

СИЛАЕВА Галина Михайловна – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: cafsocpr@tversu.ru

УДК 376.42

ГАРДЕНОТЕРАПИЯ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Е.А. Святковская¹, О.Б. Гонтарь^{1,2}, Н.Н. Тростенюк¹,
И.В. Калашникова¹, В.К. Жиров^{1,2,3}**

¹Полярно-альпийский ботанический сад-институт им. Н.А. Аврорина
Кольского научного центра Российской академии наук, г. Апатиты

²Мурманский государственный технический университет, г. Апатиты

³Петрозаводский государственный университет, г. Апатиты.

В Полярно-альпийском ботаническом саду-институте им. Н.А. Аврорина Кольского научного центра Российской академии наук (ПАБСИ КНЦ РАН) разработана уникальная авторская программа для людей с интеллектуальными нарушениями с учетом Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). При работе с растительными объектами с применением различных гардено- и арт-терапевтических методик происходит улучшение психомоторных навыков, снижение агрессивности, развитие коммуникативных и других социально значимых качеств.

Ключевые слова: *Федеральный государственный образовательный стандарт для лиц с интеллектуальными нарушениями, гарденотерапия, древесные и травянистые растения, агротехнические приёмы, газон, клумба, ландшафтный и фитодизайн.*

Часть общества, состоящая из лиц с нарушениями в интеллектуальном развитии, многочисленна и постоянно увеличивается, что особенно заметно в Мурманской области – одном из наиболее индустриально развитых регионов Крайнего Севера, где наблюдается высокий уровень психоневрологических заболеваний, в том числе у детей. По данным областного Министерства здравоохранения, число психически больных в регионе составляет около 24 тыс. человек (3,1 % общей численности населения), причем менее чем за 10 лет этот показатель вырос на 0,7 % [2].

Трудовая деятельность для лиц с интеллектуальными нарушениями является основой их социализации, служит одним из методов коррекции, способствует накоплению социального опыта. Поэтому разработка методических основ профессиональной подготовки этой группы лиц становится все более актуальной [8, с. 4].

Обучающиеся с умственной отсталостью имеют особые индивидуальные черты психики, своеобразное развитие познавательных процессов, речи, эмоционально-волевой сферы. Для таких людей характерны пассивность, отсутствие инициативы и любознательности,

низкий уровень навыков общения и заниженная самооценка, недоразвитие моторики, примитивность логико-ассоциативных связей, при этом эмоциональная сфера достаточно развита [3, с. 20-23; 8, с. 5-7, с. 11-14]. С учетом психических особенностей людей данной категории успешность профориентации определяется не только уровнем развития интеллекта, но и степенью мотивированности, эмоциональными реакциями, различными личностными проявлениями, энергетическим потенциалом личности, которые необходимо учитывать при разработке программ.

ФГОС для лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599, устанавливает системные характеристики требований к уровню конечного результата образования, структуре образовательной программы, условиям получения образования в очерченном диапазоне образовательных потребностей и возможностей детей. В нем оговаривается, что адаптированная основная общеобразовательная программа разрабатывается с учетом особенностей психофизического развития обучающихся с умственной отсталостью, их индивидуальных возможностей и должна обеспечивать коррекцию нарушений развития обучающихся и их социальную адаптацию [5].

Разработка специализированных программ на основе гардено- и арт-терапии представляет собой актуальные медико-педагогические направления, согласующиеся с ФГОС для лиц с умственной отсталостью. Использование методов гарденотерапии для реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья пока не имеет широкого распространения в России. Именно поэтому в ПАБСИ КНЦ РАН занимаются разработкой программ дополнительного образования с коррекционными элементами, последняя из которых представлена в данной статье.

Специальная индивидуальная программа дополнительного образования «Гарденотерапия для лиц с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 18 лет 1–3-й группы инвалидности» нацелена на снижение агрессивности, улучшения психоэмоционального состояния, способствует развитию коммуникативных и других социально значимых качеств. Кроме того, данная программа инициирует трудовую деятельность и может рассматриваться как подготовительный этап для профориентации лиц с интеллектуальными нарушениями в области фито- и ландшафтного дизайна.

Программа предназначена для обучающихся в возрасте от 18 лет и старше, проживающих в коррекционных интернатах или посещающих специализированные социальные учреждения.

Важным моментом является пролонгированная поэтапность проведения программы, которая позволяет постепенно осваивать растительный мир, переходя на более сложные уровни организации от простых форм с постоянным повторением пройденного материала для закрепления психомоторных навыков. В программу включены арт-терапевтические методики, направленные на развитие восприятия красоты окружающего мира с последующим созданием обучающимися комфортного окружающего пространства для себя. Социальный опыт приобретается в процессе участия в различных видах деятельности и межличностного взаимодействия, определяет уровень развития знаний и умений.

В программе используются образовательные, коррекционные средства гардено- и арттерапии.

В целом продолжительность реализации программы составляет три года. Программа рассчитана на 10 занятий в каждом году с периодичностью один раз в неделю. Согласно СанПиНам для коррекционных образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования продолжительность занятий должна составлять для этой группы обучающихся не более 40–45 мин. (10 мин. для получения нового материала в виде компьютерных презентаций или рассказа с показом наглядного материала, 30 мин. для практической работы) [6; 7]. Программа построена таким образом, что обучающиеся проходят поэтапное освоение материала (от простых к более сложным формам организации), от индивидуальной к коллективной форме выполнения заданий. В ходе работы используются разнообразные типы занятий, которые подбираются индивидуально к каждой теме и включают как стандартные приемы, так и уникальные (авторские).

Программа была апробирована в зимний период 2010–2013 гг. на территории Полярно-альпийского ботанического сада-института с пациентами Государственного областного учреждения социального обслуживания системы социальной защиты населения «Кировский центр социальной помощи семье и детям» (14 человек, из них 5 мужчин, 9 женщин) и Государственного областного учреждения социального обслуживания населения «Кировский психоневрологический интернат» (10 человек, женщины).

В программе преимущественно участвовали пациенты с нарушениями умственного развития различной степени и этиологии (1–3-й группы инвалидности, 1–3-й группы дееспособности). С учетом состояния здоровья и социальной ситуации развития пациенты интерната характеризуются суженным кругом общения, специфической формой поведения, связанной с длительным проживанием в социальных учреждениях.

В 1-й год обучения происходит общее знакомство с разными видами декоративных однолетних растений, злаков и овощей, комнатных растений; даются основы агротехники выращивания и ухода, создания цветников (табл. 1). Приоритетной формой практических занятий является индивидуальная работа.

Таблица 1

Планирование занятий в первый год обучения

<i>Тема</i>	<i>Материалы</i>	<i>План работы</i>	<i>Продолжительность занятия, минуты</i>
Занятие 1. Вводное			
1. Знакомство с разными группами растений	Папка с канцелярскими принадлежностями	Краткое знакомство с древесными и травянистыми растениями: даются основные понятия (<i>дерево, кустарник, лиана, однолетние и многолетние цветочные растения, злаки</i>); демонстрация растений в натуре	20
2. Оформление рабочей тетради	Тетради, фотографии цветов	Обучающиеся выбирают наиболее понравившиеся растения; вырезают их и наклеивают в тетрадь. В качестве рабочей тетради предлагается тетрадь 24 листа в клеточку	20
Занятие 2. Однолетние цветочные растения			
1. Знакомство с однолетними и цветочными растениями	Фотографии цветов, листы белой бумаги формата А-4, семена цветов, контейнеры диаметром 6 см, почва, лейки	Знакомство с однолетними цветочными растениями (алисум морской, бархатцы отклоненные, настурция большая, календула лекарственная, цинерария приморская, фиалка Виттрокка и др.): в представлении каждого вида необходимо рассказать о происхождении растения, декоративных качествах, особенностях выращивания, полезных свойствах. Дополнением могут служить легенды	10
2. Знакомство с семенами однолетних цветочных растений	с мелкими ситечками	На лист белой бумаги небольшими группами (до 30 шт.) раскладываются семена разных видов. Параллельно показываются растения, которым соответствуют эти семена. Алгоритм работы: 1) определение семян*; 2) сбор семян разных видов в один пакет;	10
3. Посев семян цветочных растений		3) подготовка контейнера**; 4) посев семян*** однолетних цветочных растений; 5) полив	20

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия, минуты
Занятие 3. Злаки и газон			
1. Знакомство со злаками	Листы белой бумаги формата А-4, семена, контейнеры 15х10 см, почва, лейки с мелким ситечком	Дается общее определение газона, приводятся примеры использования декоративного газона на объектах озеленения в городах. Знакомство со злаками (райграс пастбищный, овсяница красная, мятлик луговой): виды, применяемые для создания газона, их происхождение, особенности выращивания	10
2. Знакомство с семенами злаков		На лист белой бумаги небольшими группами (до 100 шт.) раскладываются семена разных видов (райграс пастбищный, овсяница красная, мятлик луговой). Необходимо определить размер, цвет и форму семян	10
3. Посев семян райграса пастбищного		Для создания газона выбраны семена райграса пастбищного, как самого быстрорастущего вида. Алгоритм работы: 1) подготовка контейнера**, 2) посев семян*** райграса пастбищного, 3) полив	25
Занятие 4. Агротехника выращивания однолетников			
1. Знакомство с всходами однолетних цветов	Карандаши цветные и простой, рабочие тетради, контейнеры с рассадой, контейнеры 10х10 см, пикировочные колышки, резиновые перчатки	При знакомстве с появившимися в контейнерах всходами однолетних цветов обучающимся необходимо: -выкопать несколько сеянцев; - рассмотреть основные части ростка; - определить форму и цвет семядольных листочков; - зарисовать ростки в рабочих тетрадях	15
2. Пикировка сеянцев однолетних цветов		Краткий рассказ о пикировке как одном из необходимых агротехнических приемов при выращивании растений. Алгоритм работы: 1) подготовка контейнера**; 2) знакомство с техникой пикировки рассады; 3) самостоятельная пикировка нескольких сеянцев в шахматном порядке с шагом посадки 1-3 см в зависимости от вида растений; 4) полив	30
Занятие 5. Агротехника ухода за газоном			
1. Знакомство с всходами райграса пастбищного	Листы белой бумаги формата А-4, линейки	Алгоритм работы при знакомстве с появившимися в контейнерах всходами райграса: 1) выкопать 10 сеянцев разной высоты (от самого маленького до самого большого), 2) положить на лист белой бумаги отдельно каждый сеянец; 3) провести измерения (наземная и корневая система вместе; отдельно наземная;	20

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия, минуты
		отдельно корневая система Зарисовать всходы в рабочей тетради	
2. Уход за травостоем из газонных трав	Ножницы, колышки диаметром 2-3 мм дл. 15 см, лейки с мелкими ситечками	Перед началом работы педагог рассказывает об основных мероприятиях по уходу за газонами (стрижка, подкормка, рыхление, полив). Стрижку травостоя в контейнерах обучающиеся производят ножницами на высоте для райграса пастбищного 1 см. Траву срезают до середины контейнера для сравнения. Рыхление осуществляется небольшими палочками или карандашами. Полив – с помощью леек	20
Занятие 6. Овощи			
1. Знакомство с сельскохозяйственными культурами	Овощи, рабочие тетради	Знакомство с с/х культурами (томаты, огурцы, лук, свекла, морковь, фасоль, горох, картофель) проводится в натуре с параллельным показом презентации. В представлении каждого вида обязательно должна прозвучать информация о происхождении вида, полезных свойствах. Дополнением могут служить легенды	15
2. Знакомство с семенами с/х культур	Семена, торфогоршки 3х3см, почва, лейки с мелким ситечком	Алгоритм работы: 1) знакомство с разложенными небольшими группами (до 30 шт.) семенами разных видов овощных культур (горох, фасоль, свекла, огурцы, томаты, морковь); 2) определение семян*;	15
3. Посев семян с/х культур		3) заполнение торфогоршков почвой; 4) посев крупных семян (горох, фасоль, огурцы, свекла) по 3 шт. в горшок и мелких (морковь, томаты) по 10 шт.5) полив	15
Занятие 7. Цветники			
1. Основные виды цветников	Цветной песок или гравий, контейнеры 10х10 см, почва, рассада цветов, семена райграса	Знакомство с основными видами цветников осуществляется по презентации. Рассматриваются клумбы (круглые, квадратные, прямоугольные), продолговатые рабатки; каменистые горки	10
2. Мини цветник своими руками		Алгоритм работы: 1) подготовка контейнера*, 2) создание цветника по индивидуально выбранной форме при помощи цветного гравия; 3) пикировка выращенной на предыдущих занятиях рассады однолетних цветов на цветник, 4) посев семян** райграса пастбищного на оставшуюся часть контейнера	35

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия, минуты
Занятие 8. Комнатные растения и их размножение			
1. Знакомство с комнатными растениями	Живые комнатные растения, рабочие тетради, карандаши цветные	Знакомство с комнатными растениями (хлорофитум, традесканция, плющ обыкновенный, сансевиера, бегония красная, бегония серебристо-крепчатая, фиалка) проводится в натуре. Необходимо заострить внимание на растениях с разнообразными оттенками и формами листьев, плодов, цветков; кратко рассказать о происхождении некоторых видов и особенностях агротехники. Затем обучающиеся выбирают наиболее понравившееся растение для зарисовки его в рабочей тетради	15
2. Вегетативное размножение комнатных растений.	Побеги, листья, контейнеры 10х10 см, песок, ножницы, лейки, емкость для воды	Наиболее распространенным видом искусственного вегетативного размножения комнатных растений (традесканции, плюща, сансевиеры, фиалки) является черенкование. Алгоритм работы: 1) подготовка контейнера (контейнер наполняют послойно: нижний слой (2 см) - плодородная почва (торф); верхний слой - речной песок (2см)); 2) черенкование (из побегов <i>плюща</i> и <i>традесканции</i> нарезают черенки длиной в одно-два междоузлия. Срез черенка делают под углом 45°. Чтобы уменьшить испарение, сокращают листовую поверхность на 1/3 или 1/2 ее длины. Листья <i>сансевиеры</i> разрезают на отрезки 6-8 см); 3) посадка черенков (производят под небольшим наклоном, слегка заглубляя в песок, для того, чтобы образовавшиеся корешки находились в почве); 4) полив; 5) укрытие контейнеров с черенками полиэтиленом. Листья фиалки хорошо укореняются как в воде, так и в песке. Для укоренения данного растения подготовить контейнеры с песком и сосуд с водой. Для сравнения скорости укоренения, 1 лист <i>фиалки</i> помещают в воду, другой аккуратно заглубляют в песок, так чтобы черешок не сломался. После черенкования необходимо прикрыть черенки матовым стеклом или другими материалами, чтобы получить	30

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия, минуты
		рассеянный свет.	
Занятие 9. Срезочные цветочные культуры			
1. Знакомство со срезочными цветочными культурами.	Цветы с разной окраской цветков, листья	Знакомство с цветочными растениями (гвоздика, хризантема, роза), разнообразием их сортов. Необходимо кратко рассказать о декоративных качествах и особенностях выращивания срезочных растений	10
2. Составление букета	комнатных растений, ножницы, лента для закрепления букета, степлер, оберточная бумага	Алгоритм работы: 1) знакомство с видами букетов, правилами и техникой составления букета - наличие акцента по окраске или по форме, количество цветов в букете, уровни их расположения, форма и плотность букета, закрепление букета, оформление упаковочной бумагой 2) изготовление букета	30
Занятие 10. Подведение итогов первого года			
Фиточай	Фиточай, релаксирующая музыка	Подведение итогов первого года обучения начинается с дегустации разных сортов фиточая (ромашкового, зеленого с мятой, шиповникового и др.). Обсуждение процесса выполнения заданий и выполненных работ	40

Во 2-й год обучения добавляется общее знакомство с разными видами луковичных растений, деревьев и кустарников; основы создания сквера, основы фитодизайна, составления икебаны (табл. 2). Форма практических занятий – индивидуальная работа.

Таблица 2

Планирование занятий во второй год обучения

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия, минуты
Занятие № 1. Древесные растения			
1. Знакомство с древесными деревьями и кустарниками	Фото деревьев и кустарников	При знакомстве с наиболее распространенными в городских посадках древесными растениями (береза пушистая, ель сибирская, лиственница сибирская, рябина Городкова, черемуха обыкновенная, сосна обыкновенная, осина, смородина черная, сирень венгерская, карагана древовидная, сосна горная, спирея березолистная, рябинник рябинолистный)	15

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия, минуты
		обязательно должна прозвучать интересная информация, полезные свойства. Дополнением могут служить легенды.	
2. Знакомство с разнообразием окраски коры побегов и стволов деревьев и кустарников	Тетради, побеги деревьев и кустарников	Алгоритм работы: 1) знакомство с побегами и корой деревьев (береза пушистая, осина, рябина Городкова, лиственница сибирская, сосна, черемуха Маака), кустарников (свида белая, боярышник, спирея иволистная, смородина черная, карагана древовидная сирень венгерская); 2) определение побегов по цвету и текстуре коры; 3) зарисовка побегов в рабочей тетради	25
Занятие № 2. Осенняя окраска листьев			
1. Знакомство с разнообразием формы и осенней окраски листвы деревьев и кустарников	Осенние листья, листы белой бумаги А-4, клей	Алгоритм работы: 1) знакомство с осенними листьями деревьев и кустарников (клена, осины, березы, ивы, рябины, шиповника, барбариса и т.п.); 2) определение листьев по цвету (зеленый, желтый, красный, коричневый), форме (овальные, округлые, продолговатые, перистые, рассеченные, сложные, простые), размеру (крупные, мелкие);	10
2. Осенняя композиция		3) знакомство с видами композиций (нюансные, гармоничные, контрастные); 4) самостоятельное выполнение композиции на листе белой бумаги по выбранному виду	30
Занятие № 3. Основы создания сквера.			
1. Знакомство с объектом озеленения – сквером	Контейнеры 50х50 см, почва, цветной песок,	Дается представление о сквере и его планировке (наличие дорожек и площадок, газонов, цветников, цветочных клумб).	5
2. Мини композиция - макет сквера	цветной гравий, камни размером не более 1 см в диаметре, семена травы, макеты деревьев и кустарников	Обучающиеся индивидуально выполняют макет сквера. Алгоритм работы: 1) подготовка контейнеров*; 2) выкладка дорожек и площадок инертным материалом (цветной песок, гравий); 3) «озеленение» сквера (установка макетов деревьев, кустарников и цветов); 4) посев*** семян газонной травы (райграс пастбищный) на оставшейся части	40
Занятие № 4. Луковичные растения.			

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия, минуты
1. Знакомство с луковичными растениями	Луковицы тюльпанов, нарциссов, горшки диаметром 10 см, почва, лейки с мелким ситечком, резиновые перчатки	Знакомство с луковичными растениями (тюльпаны, нарциссы, гиацинты) в период цветения проводят с использованием презентации. Кратко даются агротехнические приемы их выращивания в открытом грунте в местных условиях	15
2. Посадка луковиц тюльпанов для выгонки		Знакомство с луковицами разными видов растений проходит в натуре. Алгоритм работы: 1) изучение луковиц тюльпанов, нарциссов и гиацинтов в разрезе (даются понятия основных частей луковицы: донце, вершина, кроющие и запасающие чешуйки); 2) осмотр луковиц перед посадкой на предмет заболеваний (луковицы для посадки должны быть чистыми, сухими, желательно с целыми кроющими чешуями); 3) подготовка горшков*; 4) посадка луковиц (посадку производят в ямку глубиной равную двойной высоте луковицы тюльпанов донцем вниз, засыпают почвой, уплотняют); 5) полив; 6) вынос в холодное помещение	25
Занятие 5. Новогодняя композиция			
1. Изучение понятия «композиция»	Контейнеры высотой не менее 10 см, флористический оазис (картон), ветки хвойных пород, шишки, новогодние игрушки, мишура, срезочные цветы, свечи	Дается определение «композиция», виды композиций, составные части, подручный материал для новогодней композиции (хвойные ветки, новогодние игрушки, свечи и т.д.)	5
2. Оформление композиции		Алгоритм работы при оформлении новогодней композиции: 1) подготовка контейнера (при использовании картона - площадь картона должна быть равна площади контейнера; картон поместить в контейнер, плотно закрепить и проколоть насквозь дырочки; одно отверстие для воды должно быть не менее 1 см.; при использовании флористического оазиса (вначале его необходимо намочить в воде, далее поместить в контейнер; оазис может быть любой по площади, но идеальным является тот, у которого поверхность верхней стороны совпадает с площадью контейнера; 2) подготовка материала (удаление в нижней части хвойных веток иголок и заострение концов); 3) оформление новогодней композиции:	40

<i>Тема</i>	<i>Материалы</i>	<i>План работы</i>	<i>Продолжительность занятия, минуты</i>
		3.1) расстановка веток хвойных пород (сосны, ели, пихты), заглубление их в контейнер для прочности; 3.2) размещение цветов с предварительной подрезкой до нужной высоты (вид и расположение цветов в композиции выбирается индивидуально); 3.3) украшение композиции новогодними игрушками, мишурой, шишками и пр.; 4) добавление воды в контейнер	
Занятие 6. Новогодняя композиция – символ года			
1. Знакомство с символом наступающего года.	Контейнеры 50х50 см., трафарет животного, почва,	Краткий рассказ о 12 символах по китайскому календарю и животном, символизирующем наступающий год	5
2. Изготовление композиции «Животное, символизирующее предстоящий год» (индивидуальное выполнение)	вермикулит, лейки, инертный материал, тыквенные семечки, открытки с изображением цветов, скрепки, семена травы	Алгоритм работы: 1) подготовка контейнера*; 2) размещение шаблона в центре контейнера и выкладывание контура инертным материалом; 3) посев семян*** газонных трав; 4) оформление внутренней части фигуры с использованием цветов, вырезанных с открыток и надетых на скрепки, тыквенных семечек или др. инертного и растительного материала; 5) укрытие полиэтиленовой пленкой для ускорения прорастания	40
Занятие 7. Многолетние цветочные растения			
1. Знакомство с многолетними цветочными растениями	Семена, листы бумаги А4, ящики 20х30 см, почва, резиновые перчатки	При знакомстве с многолетними цветочными растениями (аквилегия железковая, бадан толстолистный, ирис щетинистый, пион Марьин корень, примула высокая татринская, купальница азиатская) дается информация о форме куста и высоте растения, окраске цветков и времени цветения	10

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия, минуты
2. Семенное размножение многолетних		Знакомство с основными способами размножения (семенным и вегетативным) и одним из способов семенного размножения - подзимним посевом семян. На лист белой бумаги небольшими группами (до 30 шт.) раскладываются семена разных видов (аквилегия железковая, бадан толстолистный, ирис щетинистый, пион Марьин корень, примула высокая татринская, купальница азиатская). Параллельно показываются растения, которым соответствуют эти семена. Алгоритм работы: 1) определение семян*; 2) подготовка контейнера**; 3) посев семян*** (при посеве очень мелких семян (бадана) вначале на почву наносится слой снега); 4) полив; 5) вынос ящиков с посевами на снег для промораживания через сутки	35
Занятие 8. Икебана			
1. Знакомство с искусством икебаны.	Бутылки пластиковые, побеги деревьев,	При знакомстве с искусством икебаны дается информация о происхождении искусства, традиции составления икебаны	10
2. Составление икебаны	гофрированная бумага трех цветов, ножницы, степлер, клей	Алгоритм работы при составлении икебаны: 1) выбор емкости; 2) украшение емкости гофрированной бумагой; 3) составление основы икебаны из побегов лиственницы, березы и др. (предлагается взять 3 побега, один в 2.5 раза длиннее емкости, другой составляет 2/3 от первой и третий 2/3 от второй.); 4) изготовление трех или более искусственных цветов по упрощенным моделям; 5) украшение побегов цветами	35
Занятие 9. Фитодизайн			
1. Основы фитодизайна	Емкость в диаметре 20 см, почва, укоренные черенки комнатных	Проводится знакомство с основными принципами создания композиции из комнатных растений в целом и в частности из тех растений, черенки которых представлены на данном занятии в наличии по компьютерной презентации	15

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия, минуты
2. Создание фитокомпозиций из укорененных черенков комнатных растений	растений	Для создания фитокомпозиций необходимо использовать укорененные черенки с хорошо сформировавшейся корневой системой и развитой наземной частью. Черенки для композиции подбирают с учетом того, чтобы одно растение в дальнейшем было акцентирующим, второе дополняющим первое и третье с вьющимся стеблем. На стадии создания композиции можно использовать значительное количество черенков для более быстрого получения декоративного эффекта. В дальнейшем при разрастании растений часть их необходимо удалить, оставляя 3 экземпляра. При посадке необходимо сделать акцент на агротехнику – расположение уровня корневой шейки, плотность прилегания земли к корням, расстояние растений от краев емкости	30
Занятие 10			
Фиточай	Фиточай, релаксирующая музыка	Подведение итогов первого года обучения начинается с дегустации разных сортов фиточая (ромашкового, зеленого с мятой, шиповникового и др.). Обсуждение процесса выполнения заданий и выполненных работ	40

3-й год обучения: продолжение изучения основ создания различных композиций (табл. 3). Форма практических занятий – коллективная работа.

Таблица 3

Планирование занятий в третий год обучения

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия
Занятие 1-2. Новогодняя композиция – символ года			
1. Знакомство с символом наступающего года	Контейнеры 100х100 см высотой 6-8 см, трафарет	Повторение о 12 символах по китайскому календарю и животном, символизирующем наступающий год	10
2. Изготовление композиции «Животное»	животного, почва, вермикулит, лейки,	Алгоритм работы: 1) подготовка контейнера*; 2) размещение шаблона в центре контейнера, условное деление на 4 части (по числу обучающихся в группе) и	35

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия
символизирующее предстоящий год» (коллективное исполнение)	инертный материал, тыквенные семечки, открытки с изображением м цветов, скрепки, семена травы	выкладывание контура инертным материалом так, чтобы четко просматривался его силуэт после удаления шаблона; 3) посев семян*** газонных трав; 4) полив; 5) укрытие полиэтиленовой пленкой для ускорения прорастания.	
		На втором занятии: 6) удаление всходов семян, которые попали на силуэт животного; 7) уплотнение почвы; 8) оформление внутренней части фигуры с использованием цветов, вырезанных с открыток и надетых на скрепки, тыквенных семечек или др. инертного и растительного материала	40
Занятие 3-4 Мини композиция «Дачный кооператив»			
1. Знакомство с принципами озеленения и благоустройства дачных участков	Контейнеры 50х50 см высотой 6-8 см, почва, цветной гравий, вермикулит,	Значение дачных участков в жизни человека. Особенности создания их на Севере. Зонирование дачных участков. Примеры озеленения и благоустройства	10
2. Создание мини-композиции «Дачный кооператив» (коллективное исполнение)	семена райграсса, рассада однолетних цветов	Благоустройство и озеленение дачных участков выполняют на 4-х контейнерах, соединенных вместе. 4 обучающихся создают индивидуально свою композицию, но объединенную общим замыслом. На каждом участке должен быть домик, водоем (колодец, ручей, река, озеро), дорожки, газоны, альпийская горка Алгоритм работы: 1) подготовка контейнера**; 2) прокладка русла реки и озера голубым гравием (обучающиеся коллективно решают, откуда будет вытекать река - в этой части она узкая, где расширяется, где впадает в озеро; река по заданию должна протекать по всем участкам, у истока должен быть колодец и ручей, в устье – озеро); 3) размещение дорожек и площадок темно серым или светлым гравием (все участки соединены дорожками и тропинками, чтобы правильно провести дорожки, «соседи» должны договориться между собой, как удобнее это сделать; дорожки прокладывают индивидуально, строго выполняя условия взаимной договоренности и удобства передвижения	30+45

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия
		между участками); 4) конструирование и размещение домика, цветников, газонов и альпийской горки - планируется и выполняется обучающимися индивидуально (высота дома должна быть не менее 3-4 см.; на территории, выделенной под альпийскую горку, выкладывают небольшие камешки, располагая свободно, незначительно заглубляя; между камнями высаживают рассаду однолетних цветов); 5) посев семян*** райграса пастбищного на свободной площади; 6) полив; 7) укрытие полиэтиленовой пленкой для ускорения прорастания.	
Занятие 5. Агротехника работ на дачном участке			
1. Знакомство с видами полевых работ на дачных участках		Необходимо дать представление о видах полевых работ на дачных участках в условиях севера, агротехнических приёмах и сроках их проведения	10
2. Агротехнический уход за композицией «Дачный кооператив»		Алгоритм работы на выполненных композициях: 1) удаление всходов семян, попавших на дорожки, площадки и цветники; 2) прополка сорняков; 3)стрижка газона (для райграса пастбищного высота стрижки 1 см.); 4) полив	30
Занятие 6-7. Выполнение цветника по шаблону			
1. Клумба как вид цветника	Контейнеры 50х50 см	Повторение видов цветников, разновидностей клумб	5
2. Перенос проекта в натуру (коллективное выполнение)	высотой 6-8 см, почва, цветной гравий, вермикулит, семена райграса, рассада однолетних цветов, линейки, шаблон клумбы	Алгоритм работы: 1) знакомство с эскизом квадратной клумбы (размером 10х10 см., состоит из 4-х одинаковых частей), выполненном на бумаге; 2) перенос эскиза клумбы в натуру (на сборный контейнер, состоящий из четырех 50х50 см); 2.1) увеличение каждой детали в 10 раз на бумаге размером не меньше 100х100 см.; 2.2) сравнение рисунка в увеличенном варианте с оригиналом рисунка; 2.3) размещение полученного шаблона клумбы на соединенные вместе 4 контейнера; 2.4) вырезание отдельных деталей и выделение границы газона и цветов инертным материалом.	35

Тема	Материалы	План работы	Продолжительность занятия
3. Создание клумбы		После того, как все элементы клумбы перенесены на почву в контейнерах, рисунок сверен с эскизом, обучающиеся проводят посев*** газона и посадку рассады цветов	40
Занятие 8-9. Цветник.			
Выполнение цветника (коллективное исполнение).	Контейнеры 50х50 см высотой 6-8 см, почва, цветной гравий, вермикулит, семена райграсса, рассада однолетних цветов,	Алгоритм работы: 1) индивидуальное выполнение произвольного плана цветника на листе бумаги; 2) обсуждение проектов и выбор наиболее понравившегося цветника для коллективного выполнения (перенос в открытый грунт); 3) подготовка контейнеров**; 4) индивидуальное выполнение части рисунка клумбы с обозначением границы инертным материалом; 5) посев семян*** однолетних или высадка рассады цветов в места, отведенные для цветочных растений; 6) посев семян*** газонных трав; 7) полив	40+40
Занятие 10. Заключительное.			
Фиточай	Фиточай, релаксирующая музыка	Подведение итогов первого года обучения начинается с дегустации разных сортов фиточая (чабрец, бергамот, лимон и др.). Обсуждение процесса выполнения заданий и выполненных работ.	40

Примечания:

- 1) определение семян* - по форме (круглые, продолговатые, плоские, неопределенные, например крючкообразные; ребристые); по цвету (светлые и темные; семена белые, бежевые, желтые, черные, серые, серебристые, зеленые, темно-коричневые); по размерам (крупные, средние, мелкие, очень мелкие);
- 2) подготовка контейнера** - заполнить почвой, разровнять, уплотнить;
- 3) посев семян*** - равномерно распределить семена по поверхности, чтобы ни одно семя не попало на другое, семена присыпать небольшим слоем почвы или песка от 1 до 5 мм, в зависимости от крупности семян. Очень мелкие семена не засыпают

Проверкой знаний служит как выполнение практических работ, так и регулярное повторение пройденного материала в форме беседы, семинаров и тестирования на последующих занятиях.

Анализ степени усвоения обучающимися пройденного материала по программе (по результатам авторских проверочных тестов) показал достаточную степень усвоения материала и выполнения заданий даже достаточно сложных для данной категории обучающихся лиц с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 18 лет 1-3-й группы инвалидности тем занятий – составление букета на 9-м занятии первого года обучения – 78 %, новогодней композиции на 5-м и икебаны на 8-м занятии второго года обучения – 70 и 61 %

соответственно, выполнение цветника по шаблону и цветника по собственному проекту в конце третьего года обучения – 87 и 85 % соответственно.

Также на протяжении программы проводилось тестирование обучающихся по следующим методикам:

- тест «Красивый рисунок» [1];
- тест «Кактус» [4].

Наиболее показательными являются рисунки кактуса после второго года обучения. Исчезновение колючек на растениях, появление крупных ярких цветов свидетельствует об эмоциональном подъеме, оптимизме, повышении самооценки, при этом наблюдается снижение агрессивности.

Тест «Красивый рисунок» направлен на выявление эмоциональных особенностей человека. Цветовая гамма, используемая обследуемым, в значительной мере характеризует его эмоциональное состояние. До начала занятий по программе обучающиеся наотрез отказались выполнять рисунок. После прохождения программы первого года они выполнили первые самостоятельные рисунки, расположенные внизу листа, мелкие по размеру, и с использованием только двух-трех цветов. Это свидетельствовало о наличии неуверенности в себе, замкнутости, пассивности. После прохождения программы второго года обучающиеся рисовали простые пейзажные композиции (трава, небо, солнце, деревья, цветы, радуга и др.) с использованием большого количества цветов.

По данным исследования, по окончании курса гарденотерапии отмечались такие положительные результаты, как появление уверенности в своих силах, активности, улучшение обучаемости и внимательности; так как необходимость постоянной концентрации внимания при работе с живыми растительными объектами стимулирует потребность запоминать и планировать последовательность действий, активизирует психические процессы. В ходе занятий отмечалось снижение возбудимости, постепенное избавление от безучастности, агрессивности и замкнутости. У пациентов отмечалось расширение круга общения, переключение спектра внимания и переживания с себя на растения, о которых можно заботиться, появление новых навыков.

Кроме того, на фоне применения метода гарденотерапии отмечалось влияние на мелкую моторику, что расширяет спектр возможностей выполнения бытовых процедур.

В ходе прохождения программы по гарденотерапии обучающиеся приобретают знания, умения, навыки, которые в дальнейшем успешно применяют. Таким образом, пациенты Кировского интерната своими силами проводили озеленение прилегающей территории (посадка саженцев, создание газонов и цветников). Кроме

того, в интернате имеется большое количество горшечных растений, уход за которыми полностью перешел в обязанности самих пациентов.

В заключение можно отметить, что после прохождения обучающимися трехгодичной программы по гарденотерапии большинство из них характеризуются эмоциональной устойчивостью, уравновешенностью, проявляют высокие возможности восприятия, достаточно высокую концентрацию внимания, отличную работоспособность. У них формируются общественно ценные потребности и интересы в области фито- и ландшафтного дизайна, навыки адекватного поведения и отношения к жизненным обстоятельствам.

Все обучающиеся, принимавшие участие в программе, проявляют повышенный интерес к трудовой деятельности и ежегодно принимают активное участие в благоустройстве и озеленении интерната.

Первые полученные позитивные результаты и отзывы дают основание для выводов об эффективности проведения данных занятий у пациентов, страдающих психоневрологической патологией.

Список литературы

1. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 160 с.
2. Доклад о состоянии здоровья населения и организации здравоохранения в Мурманской области по итогам деятельности за 2013 год [Электронный ресурс]. URL: <http://minzdrav.gov-murman.ru/files/doclad.pdf>
3. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: метод. пособие. Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2007. 121 с.
4. Памфилова М. Графическая методика «Кактус» // Обруч. 2000. № 5. С. 12-13.
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 года № 1599 [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>
СанПиН 2.4.4.1251-03. Санитарно-эпидемиологические требования к учреждениям дополнительного образования [Электронный ресурс]. URL: http://standartgost.ru/g/СанПиН_2.4.4.1251-03
6. СанПиН 2.4.1201-03. Гигиенические требования к устройству, содержанию, оборудованию и режиму работы специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации [Электронный ресурс]. URL: http://standartgost.ru/g/СанПиН_2.4.1201-03
7. Старобина Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. М.: Издательство ЭНАС, 2003. 120 с.

THE AGRICULTURAL THERAPY IS PART OF THE SOCIAL ADAPTATION AND VOCATIONAL GUIDANCE FOR PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.

**E.A. Svyatkovskaya¹, O.B. Gontar^{1,2}, N.N. Trostenyuk¹,
I.V. Kalashnikova¹, V.K. Zhirov^{1,2,3}**

¹Polar Alpine Botanical Garden and Institute, Apatity

²Murmansk State Technical University, Apatity

³Petrozavodsk State University, Apatity

In Polar Alpine Botanical Garden and Institute the unique authoring program was developed. This program is designed for people with intellectual disabilities, to meet the Federal State Educational Standard. When people work with vegetable objects by different art therapies methods, they have enhancement psychomotor skills, reductions aggressiveness, development of communication and other social skills.

Keywords: *Federal State Educational Standard for mental retardation persons, agricultural therapy, woody and herbaceous plants, agricultural practices, lawn, flowerbed, landscape and phytodesign*

Об авторах:

СВЯТКОВСКАЯ Екатерина Александровна – научный сотрудник лаборатории декоративного цветоводства и озеленения ФГБУН «Полярно-альпийский ботанический сад-институт им. Н.А. Аврорина Кольского научного центра Российской академии наук», e-mail: sviatkovskaya@mail.ru

ГОНТАРЬ Оксана Борисовна – кандидат биологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе, руководитель лаборатории экотерапии и образовательных программ ФГБУН «Полярно-альпийский ботанический сад-институт им. Н.А. Аврорина Кольского научного центра Российской академии наук»; доцент кафедры геоэкологии Апатитского филиала ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный технический университет», e-mail: gontar_ob@mail.ru

ТРОСТЕНЮК Надежда Николаевна – научный сотрудник лаборатории интродукции и акклиматизации растений ФГБУН «Полярно-альпийский ботанический сад-институт им. Н.А. Аврорина Кольского научного центра Российской академии наук», e-mail: tnn_aprec@mail.ru

КАЛАШНИКОВА Ирина Владимировна – младший научный сотрудник лаборатории экотерапии и образовательных программ ФГБУН «Полярно-альпийский ботанический сад-институт им. Н.А. Аврорина Кольского научного центра Российской академии наук», e-mail: Isha81@yandex.ru

ЖИРОВ Владимир Константинович – доктор биологических наук, член-корреспондент РАН, академик РАЕН, профессор, директор ФГБУН «Полярно-альпийский ботанический сад-институт им. Н.А. Аврорина Кольского научного центра Российской академии наук»; зав. кафедрой геоэкологии Апатитского филиала ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный технический университет», декан экологического факультета Кольского филиала ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет», e-mail: v_zhirov_1952@mail.ru

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 159.923.2

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К САМОСОЗНАНИЮ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДЕПРИВАЦИИ

А.И. Власенко

Пятигорский государственный лингвистический университет

Раскрываются основные проблемные вопросы в рамках исследования самосознания личности и феномена социальной депривации. Представлены эмпирические данные экспериментального исследования психологических особенностей самосознания личности в условиях депривации, определены статистически значимые различия в группах, выделенных по гендерному критерию. Даны рекомендации относительно направлений деятельности при проведении психологической работы по развитию самосознания личности в условиях депривации.

Ключевые слова: *личность, самосознание, «Я-концепция», депривация, гендер.*

Актуальность исследования особенностей самосознания личности в условиях депривации с учетом гендерных различий продиктована необходимостью проведения психопрофилактической работы по минимизации последствий депривированных условий существования на самосознание личности. А для построения эффективной психологической работы необходимо иметь точные представления и объективные данные о составляющих компонентов самосознания личности в условиях депривации, о степени их развития и различиях в группах, критерием выделения которых был гендерный признак.

Теоретический анализ литературы позволяет нам определить самосознание как процесс осознания личностью самой себя, всего многообразия своих индивидуальных особенностей, своих роли и места в общественной организации и сущности в целом. Самосознание — это и позиция личности, отражающая ее отношение к осознанным сторонам своего внутреннего мира. В процессе становления самосознания формируется «Я» личности, рассматриваемое как целостное, интегративное образование, свидетельствующее о единстве внутреннего и внешнего ее бытия. Благодаря самосознанию личность не только способна воспринимать себя как объект, но и видеть себя со стороны — рефлексирова все знания, полученные от окружающих людей [4, с. 12].

В работах отечественных и зарубежных исследователей показано, что на протяжении жизни человека происходят непрерывные изменения в самосознании [7, с. 159]. Одной из сложностей, возникающей при изучении подходов к исследованию самосознания, является использование в литературе множества самых разнообразных терминов: «самосознание», «Я», «Я-концепция», «самооценка», «образ Я», «представление о себе», «отношение к себе» и т. п. В. В. Столин считает, что понятие «самосознание» используется как родовое для обозначения всей области в целом, включая как процессуальные, так и структурные характеристики [5, с. 116].

Анализ выделенных нами подходов в исследовании структуры самосознания позволяет определить сложность данной проблемы, ее многоплановость. В отечественной психологии структурными компонентами самосознания называются: когнитивный («Я-образы»); эмоционально-оценочный (самоотношение); поведенческий (регулятивный) (И.И. Чеснокова, И.С. Кон, В.В. Столин, Р. Бернс, А.В. Иващенко, В.С. Агапов, И.В. Барышникова и др.) [3, с. 9]. В нашей статье мы будем придерживаться именно такой трехкомпонентной структуры самосознания личности.

Когнитивная составляющая самосознания, или Образ «Я», – это представление индивида о самом себе. Предметом восприятия человека могут стать его тело, его способности, временная перспектива, его социальные отношения и множество других личностных проявлений – его идеальный и реальный «Я-образы».

Эмоционально-оценочная составляющая самосознания, или самооценка, – это личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных индивиду. Таким образом, самооценка отражает степень развития у человека чувства самоуважения, ощущение собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я». Потому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности.

Поведенческая составляющая самосознания заключается в потенциальной поведенческой реакции, т. е. конкретных действиях, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой.

Рассматривая проблему депривации как психического феномена в науке, мы остановились на социологической концепции Ю.Г. Волкова и В.И. Добренькова, выделяющей пять видов депривации: экономическую, социальную, организмическую, этическую и психическую (см. [6, с. 51]). Большинство других авторов также преимущественно выделяют такие виды депривации, как сенсорная, когнитивная, эмоциональная и социальная депривации, определяя их содержание примерно одинаковым образом.

Социальная депривация в литературе трактуется достаточно широко. Социальная депривация, понимаемая как ограничение или полное отсутствие контактов человека (или какой-либо группы) с обществом, предстает в разнообразных формах, которые могут существенно различаться как по степени жесткости, так и по тому, кто является инициатором изоляции – сам человек (группа) или общество [1, с. 48].

Социальная, экономическая нестабильность общества способствует усилению так называемой относительной депривации, которая определяется как несоответствие между ожиданиями и фактическим результатом [2, с. 10]. Современное общество таково, что оно не дает возможности реализовать людям многие важные потребности. При этом восприятие депривации тем сильнее, чем больше расхождение между тем, что люди, с их точки зрения, заслуживают, и тем, что происходит на самом деле. Отрицательные эмоции, возникающие вследствие относительной депривации, способствуют принятию ненормативных образцов поведения с целью снятия напряжения и восстановления чувства собственного достоинства, что проявляется в форме преступлений против собственности, насилия и т.п. [1, с. 72].

Целью данного эмпирического исследования было изучение психологических особенностей самосознания личности, находящейся в условиях депривации, с учетом гендерных различий. В исследовании приняли участие 92 мужчины и 90 женщин, находящихся в условиях относительной социальной депривации (условно осужденные лица, отбывающие наказание под контролем уголовно-исполнительной инспекции).

Социальная депривация оказывает существенное влияние на самосознание личности, затрагивая различные его параметры, оставляя отпечаток на долгие годы. Именно в связи с последним фактом было проведено изучение психологических особенностей самосознания личности в условиях депривации с учетом гендерных различий, что позволяет выделить специфические изменения в компонентах самосознания личности, исходя из гендерных особенностей, и выстроить программу развития самосознания личности в условиях депривации, которую можно использовать в качестве превентивной технологии в уголовно-исполнительных инспекциях до того, как человек с преступными наклонностями совершит достаточно серьезное преступление.

В исследовании психологических особенностей самосознания личности в условиях депривации с позиции гендерного подхода был использован следующий комплекс психодиагностических методик: «Личностный дифференциал», методика диагностики межличностных

отношений Т. Лири (для изучения когнитивного компонента самосознания); тест-опросник самоотношения В.В. Столина и «Самоактуализационный тест» (САТ) Э. Шостром в модификации Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз (для изучения эмоционального компонента самосознания); тест смысловых ориентаций Д.А. Леонтьева (СЖО), многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО), опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина, методика определения уровня субъективного контроля (УСК) (для изучения поведенческого компонента самосознания).

После проведенного психодиагностического исследования психологических особенностей компонентов самосознания личности испытуемых была поставлена задача по определению статистически значимых различий между группами мужчин и женщин и подтверждению одной из двух гипотез: нулевой гипотезы (H_0) об отсутствии различий между характеристиками двух групп или альтернативной гипотезы (H_1) об имеющемся различии между выборками респондентов. Распределение в двух группах испытуемых соответствовало нормальному закону Гаусса, что позволило нам использовать параметрический метод статистики – t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

В Таблице 1 приведены результаты попарного сравнения выделенных нами критериев когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов самосознания личностей мужчин и женщин в условиях депривации.

Таблица 1

Значимые различия показателей самосознания личности в группах мужчин и женщин (по t-критерию Стьюдента)

Методика	Переменная	Мужчины	Женщины	t-value	df	p	Valid N M	Valid N Ж
Когнитивный компонент самосознания								
Личностный дифференциал	Фактор «Оценка» в реальном «Я-образе»	13,44	10,13	3,121	180	0,01	92	90
Диагностика межличностных отношений Т.Лири	Тип отношений «Авторитарный»	10,26	8,95	2,748	180	0,03	92	90
	Тип отношений «Зависимый»	2,19	3,87	-2,692	180	0,03	92	90
Эмоциональный компонент самосознания								
Тест-опросник	Самоуважение	8,90	7,49	2,583	180	0,04	92	90
	Аутосимпатия	8,55	7,34	2,610	180	0,03	92	90

Методика	Переменная	Мужчины	Женщины	t-value	df	p	Valid N M	Valid N Ж
самоотношения В.В. Столина								
САТ Э. Шостром	Гибкость поведения	9,41	12,01	-3,021	180	0,01	92	90
	Сензитивность к себе	5,29	7,36	-2,975	180	0,02	92	90
	Контактность	8,06	9,87	-2,594	180	0,03	92	90
	Познавательные потребности	5,72	7,23	-2,775	180	0,03	92	90
Поведенческий компонент самосознания								
МЛО «Адаптивность»	Коммуникативные способности	1,09	2,87	-2,547	180	0,04	92	90
ОТеЦ И.Г. Сенина	Жизненная сфера «Семейная жизнь»	52,44	58,41	-3,212	180	0,01	92	90
	Терминальная ценность «Духовное удовлетворение»	31,84	36,69	-3,191	180	0,01	92	90
УСК	Интернальность в межличностных отношениях	7,66	6,28	2,506	180	0,04	92	90
СЖО Д.А. Леонтьева	Цели в жизни	17,01	16,12	2,635	180	0,03	92	90
	Процесс жизни	17,50	16,19	2,582	180	0,03	92	90

Сравнение двух групп испытуемых с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок, различающихся по гендерному признаку, показало следующие статистически значимые различия в когнитивном компоненте самосознания: по фактору «Оценка» в реальном «Я-образе» испытуемых ($t = 3,121$; $p < 0,01$) (по методике «Личностный дифференциал»), типам отношений «Авторитарный» ($t = 2,748$; $p < 0,03$) и «Зависимый» ($t = -2,692$; $p < 0,03$) (по методике «Диагностика межличностных отношений Т. Лири»). Это указывает на более низкий уровень самоуважения у женщин по сравнению с мужчинами. Выраженность авторитарных черт в «Я-образе» мужчин выше, чем у женщин, выраженность зависимых черт у женщин выше, чем у мужчин.

В эмоциональном компоненте самосознания личности испытуемых были выявлены следующие статистически значимые различия: по шкалам самоуважения ($t = 2,583$; $p < 0,04$), аутосимпатии ($t = 2,610$; $p < 0,03$) (по методике «Тест-опросник самоотношения

В.В. Столина»), шкалам гибкости поведения ($t = -3,021$; $p < 0,01$), сензитивности к себе ($t = -2,975$; $p < 0,02$), контактности ($t = -2,594$; $p < 0,03$) и познавательных потребностей ($t = -2,775$; $p < 0,03$) (по методике САТ Э. Шостром). У женщин, по сравнению с группой мужчин, наблюдается более низкий уровень самоуважения и аутосимпатии. У мужчин в условиях депривации отмечается менее гибкое поведение, более низкий уровень рефлексии собственных чувств и потребностей, проблемы в установлении эмоционально-насыщенных контактов с другими людьми, познавательная потребность у них несколько ниже, чем у женщин.

В поведенческом компоненте самосознания личности в условиях депривации обнаружены следующие статистически значимые различия между группами мужчин и женщин: по шкале коммуникативных способностей ($t = -2,547$; $p < 0,04$) (по методике МЛЮ «Адаптивность»), жизненной сфере «Семейная жизнь» ($t = -3,212$; $p < 0,01$) и терминальной ценности «Духовное удовлетворение» ($t = -3,191$; $p < 0,01$) (по методике ОТеЦ И.Г. Сенина), интернальности в области межличностных отношений ($t = 2,506$; $p < 0,04$) (по методике УСК), шкалам «Цели в жизни» ($t = 2,635$; $p < 0,03$) и «Процесс жизни» ($t = 2,582$; $p < 0,03$) (по методике СЖО Д.А. Леонтьева). Коммуникативные способности у женщин развиты больше, чем у мужчин. Женщины отмечают большую значимость семейной жизни и духовного удовлетворения. В межличностных отношениях мужчины считают себя ответственными за их развитие, в отличие от женщин-испытуемых. В то же время у женщин отмечается более низкий уровень построения перспектив и планов на будущее, большая неудовлетворенность своей настоящей жизнью, по сравнению с мужчинами.

Таким образом, подтверждается альтернативная гипотеза (H_1) об имеющихся статистически значимых различиях в компонентах самосознания между группами мужчин и женщин, находящихся в условиях депривации:

- в когнитивном компоненте самосознания – более низкий уровень самоуважения у женщин, чем у мужчин; выраженность авторитарных черт в «Я-образе» мужчин выше, чем у женщин; выраженность зависимых черт у женщин выше, чем у мужчин;
- в эмоциональном компоненте – у женщин, по сравнению с группой мужчин, наблюдается более низкий уровень самоуважения и аутосимпатии; у мужчин в условиях депривации отмечается менее гибкое поведение, более низкий уровень рефлексии собственных чувств и потребностей, проблемы в установлении эмоционально-насыщенных контактов с другими людьми, познавательная потребность у них несколько ниже, чем у женщин;

- в поведенческом компоненте – коммуникативные способности у женщин развиты больше, чем у мужчин; женщины отмечают большую значимость семейной жизни и духовного удовлетворения; в межличностных отношениях мужчины считают себя ответственными за их развитие, в отличие от женщин-испытуемых; у женщин более низкий уровень построения перспектив и планов на будущее, большая неудовлетворенность своей настоящей жизнью.

На основе полученного эмпирического материала можно сделать вывод о том, что для гармонизации компонентов самосознания личности, находящейся в условиях депривации, с учетом гендерного подхода рекомендуется проводить с испытуемыми психологическую работу, направленную на изменение самоотношения респондентов; реорганизацию их временной перспективы: осознание значимости и ценности своего прошлого и настоящего времени жизни; развитие навыков общения и коммуникативных способностей личности, способствующих установлению контактов с другими людьми; гармонизацию отношения ко всем сферам жизни; повышение ответственности за происходящие события и свои поступки (интернальный локус контроля); повышение гибкости поведения и адаптационного потенциала личности. При этом больший акцент в групповой работе с женщинами необходимо делать на повышении уровня самоуважения (так как группа женщин статистически значимо отличается от группы мужчин по этому показателю) и на перспективах жизни в будущем. А у мужчин – на снижении агрессивных проявлений, повышении гибкости поведения, сензитивности к себе, развитии коммуникативных способностей, построении гармоничной временной перспективы.

Список литературы

1. Алексеенкова Е.Г. Личность в условиях психической депривации: учеб. пособие для студентов вузов. СПб.: Питер, 2009. 96 с.
2. Золотарёва О.С. Влияние депривации на развитие Я-концепции детей подросткового возраста: автореф. ... дис. канд. псих. наук. Астрахань, 2007. 21 с.
3. Олейник Л.Д. Индивидуальное самосознание и пути его формирования: автореф. дис. ... канд. философ. наук. М.: 1975. 18 с.
4. Панина Е.В. Специфика самосознания подростков разного пола и гендерной ориентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 23 с.
5. Столин В.В. Уровни и единицы самосознания // Психология самосознания: хрестоматия. Самара: БАХАР – М, 2003. 672 с.
6. Федорова Н.В. Депривация в семье как фактор делинквентного поведения подростков: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2007. 158 с.
7. Хребина С.В. Развитие социальной психологии в России во второй половине XX столетия // Россия на рубеже тысячелетия: Общество, наука, образование. Пятигорск, 2002. Вып. 1. С. 157-161.

A GENDER APPROACH TO THE SELF-CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY IN CONDITIONS OF DEPRIVATION

A.I. Vlasenko

Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk

The article describes the main problematic issues within research of self-consciousness of the personality and the phenomenon of social deprivation. It presents empirical data of experimental research of psychological features of self-consciousness of the person in conditions of deprivation, the statistically significant differences in the groups allocated by gender criterion. Recommendations concerning activities when carrying out psychological work on development of consciousness of the personality in the conditions of a deprivation are made.

Keywords: *personality, self-consciousness, "self-concept", deprivation, gender.*

Об авторе:

ВЛАСЕНКО Анастасия Игоревна – аспирантка кафедры психологии личности и правового обеспечения социальной деятельности ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет» (357532, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, 9), e-mail: vlasenkoai@yandex.ru

УДК 371.39

ДИДАКТИЧЕСКИЙ УТИЛИТАРИЗМ: ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК ИННОВАЦИОННОЕ РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

О.О. Дьяконова

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова

О формировании утилитарного направления в дидактике. Появление термина «эдютейнмент». Подходы к игровым технологиям обучения в бизнес-образовании. Сущность и содержание эдютейнмента как педагогической новации в обучении взрослых. Методическая завеса таинственности. Перспективы и связь с драмо/герменевтическими инициативами в системе школьного образования.

Ключевые слова: *эдютейнмент, дидактический утилитаризм, обучение, бизнес-образование, драмо/герменевтика, дидактические игры, игровые технологии.*

С конца XIX в. теория дидактики лавинообразно стала обогащаться инновационной практикой и теоретическими идеями Джона Дьюи, который, исходя из постулатов философии прагматизма, ратовал за расширение использования смысловой значимости самой образовательной практики. Формировавшийся утилитарный подход провозглашал, что такая категория, как «объективное научное знание» в педагогике больше не играет существенной роли. Главными понятиями стали «индивидуальный опыт», «дело», «практическая деятельность», «компетентность». Считалось, что всякая информация и всякое знание верно, если они не только были получены в процессе практической деятельности личности, но и являются определенно полезными для неё [4, с. 77].

Особо отметим, что в 1948 г. знаменитая анимационная студия Уолта Диснея приступила к выпуску тринадцати серий фильма о дикой природе «Настоящие приключения». Для рекламного описания выпущенных серий было *изобретено* особое слово – «**эдютейнмент**», подчеркивающее, что сериал призван «привлечь, вдохновить и развлечь». Однако малопонятная конструкция слова-новодела, прозвучав несколько раз, была на несколько десятилетий забыта за ненужностью.

В области же делового администрирования для подготовки специалистов была в первой четверти XX в. создана Американская ассоциация управления, специализирующаяся на «бизнес-образовании». Быстрые темпы развития производства требовали современного руководителя инновационных умений в принятии профессионально-продуманных, ответственно-взвешенных решений, в способности идти

на оправданный риск и отсекают неэффективные варианты деятельности. Возникла необходимость всем этим умениям обучать персонал руководящего звена, повышая его квалификацию.

Но взрослые люди, получившие своё профессиональное образование уже много лет назад и давно вышедшие из благоприятного для обучения возраста, не желали снова садиться за школьную парту и ощущать себя в беспомощной роли обучающихся. И «игровые приёмы» обучения не могли помочь. Существующий к тому времени арсенал дидактических игр и учебных развлечений не воспринимался всерьёз солидными людьми из бизнес-сферы из-за ассоциаций с нудными уроками в «стоеросовой» начальной школе.

Итак, в дидактической сфере стало возникать понимание необходимости найти что-то новое для создания положительной атмосферы на занятиях со взрослыми для снятия у них эмоционального напряжения, возникающего при освоении взрослыми новых профессиональных знаний, взглядов, умений. В командах экономистов, математиков и программистов, разрабатывающих курсы делового администрирования в рамках бизнес-образования, стали появляться психологи и дидакты-теоретики и методисты-практики. Процесс взаимодействия обучающихся стал обогащаться различными приёмами «погружения» в деятельность и «выгрузки» из неё методами «генерирования идей» и активизации знаний.

Например, командой Йенского университета, пристально изучавшей авангардный опыт *драматизации* в послереволюционной России, были сформулированы основные принципы формирования эффективных коммуникативных навыков: принцип активности учащихся; принцип исследовательской творческой позиции учащихся; принцип осознания поведения; принцип партнерского (приятельского) общения [3]. Но теоретическая формулировка этих принципов положение не спасала. Слушатели учебных курсов и бизнес-программ продолжали открыто высказывать своё недовольство учебным процессом («пустая трата времени») и требовать пересмотра содержания учебных программ и форм преподавания.

Учитывая тот факт, что именно эта сфера образования привлекала значительные финансовые ресурсы и находилась практически вне зоны критики со стороны академического образования, именно в бизнес-образовании возникли благоприятные условия для того, чтобы туда всё активнее стали проникать нетрадиционные для академической сферы образовательные подходы, приёмы, методики. Они приходили то из искусства, то из спорта, то из психотерапевтической практики и даже из весьма сомнительного оккультизма. В результате именно в бизнес-образовании стали появляться инновационные программы и технологии обучения,

адаптированные к «новым вызовам» современного общества в целом и современной личности в частности.

Педагоги-исследователи и педагоги-практики экспериментировали на свой страх и риск. Изначально они взяли за основу определённые элементы известных игровых приёмов обучения, изменив их до неузнаваемости. При этом большая роль стала отводиться бессознательным механизмам обучения. Оказалось, что «слепые поиски» в сфере дидактики (т. е. отсутствие «стройной рефлексии») иногда приносят весьма положительные результаты.

В результате в последней четверти XX в. появилась острая необходимость дать звучное и в то же время необычное название данной педагогической новинке. Тут-то и пригодился экзотический термин – «эдьютейнмент», изобретённый в анимационной студии Уолта Диснея. Им стали обозначать педагогические находки, получаемые в ходе многочисленных междисциплинарных экспериментов, связанных с образованием взрослых [1, с. 182].

Однако то, какие именно из дидактических ухищрений были предприняты на тех или иных курсах (т. е. какие именно были использованы приёмы и/или технологии обучения) и детали того, как проходил на них процесс повышения квалификации, часто являлось (и до сих пор является) «тайной, покрытой мраком». Последователи и по сей день держат в секрете основные стратегии и технологии его использования, приоткрывая завесу тайны лишь нанемного, тщательно дозируя и отбирая информацию и тем самым подогревая общественный интерес к новому образовательному явлению.

При этом стоит отметить, что чьи-то смелые эксперименты действительно обнаруживали особую специфику игровых приёмов и технологий обучения, позволяющую пренебрегать традициями академической дидактики. А кто-то лукаво выдавал архаический арсенал дидактических игр за диковинный эдьютейнмент.

Неудивительно, что наличие «завесы тайны» достаточно быстро привело к путанице, недоразумениям и даже фальсификациям. Сегодня в педагогической литературе термином «эдьютейнмент» чаще всего стали именоваться не столько инновационные технологии обучения, сколько любые приёмы обучения, хоть как-то связанные с *игрой* и *развлечением* обучающихся и/или их *увлечением*.

Основными характеристиками использования эдьютейнмента являются: неформальная обстановка и положительная атмосфера на «занятиях», отсутствие строгих рамок и запретов, отсутствие контроля со стороны обучающего, пренебрежение классическими принципами дидактики (например, принципами системности и последовательности и др.), учёт индивидуальных темпов работы, непредсказуемость конечного результата, возможность активного общения и взаимного

обогащения знаниями. Исследователи и практики, вовремя уловившие суть инноваций, возникших в бизнес-образовании, оказались в арьергарде современных решений проблем обучения в самых разных системах современного образования.

Особо подчеркнём, что при всём многообразии предлагаемых «эдьютейнментом» учебных инноваций (при вольно или невольно скрываемой образовательной конкретике) их технологической изюминкой является реабилитация *бессознательных механизмов* обучения. Тогда как в академической дидактике (как западной, так и отечественной) доминируют тотальные представления о том, что без осознания учеником дискретной рефлексии получаемые им знания якобы несерьёзны, жалки и недолговечны. Эдьютейнмент же, апеллируя совокупностью игровых приёмов обучения, активизирует бессознательные (неосознаваемые) процессы обучения, тем самым реанимируя признание их значимости в учебной деятельности.

Подобная реабилитация бессознательных механизмов, мотивов и установок обучения обеспечивает её результативность более прочно и долгосрочно, чем это случается, например, при абстрактных расчётах (или надеждах) педагогического работника во время занятия на тотальную осознаваемость обучающимися механизмов, мотивов и установок своей ученической деятельности. В «игровых приёмах обучения», которые прежде расценивались всего лишь как некие побочные, подспудные, сторонние развлечения, теперь обнаруживаются весьма существенные, уникальные и эффективные *образовательные потенциалы*. В том, что раньше обычно воспринималось как чисто развлекательная характеристика, вскрывается замечательная возможность реализовать, например, и учёт индивидуальных особенностей личности, и проявление личностного темперамента обучаемых и т.д., т.е. всего того, что приводит обучаемых к получению истинного удовольствия от самого процесса обучения.

Если обратить внимание на саму конструкцию слова «эдьютейнмент» (edutainment), то можно заметить что термин состоит из двух частей: education – *обучение* и entertainment – *развлечение*. Однако написание каждого из двух этих понятий «искажено». Сходная ситуация возникает и при реализации данной инновации: *и з м е н ё н н ы м и* (преобразованными, переработанными) оказываются оба «слагаемых» процесса – как *обучение*, так и *развлечение*. Происходит деконструкция прежних целостностей (образовательной и игровой) с их последующей трансформацией в новую дидактическую целостность. И одно, и второе, теряя своё первоначальное значение, обретают в сконструированном лексическом новоделе некий новый смысл, несводимый ни к *деятельности учебной* (в прежнем её понимании), ни к *деятельности игровой* (в прежнем её

понимании). По нашему убеждению, в этом и заключается причина особой востребованности эдьютейнмента среди всех других современных дидактических инноваций.

Эдьютейнмент как современное решение проблемы организации образовательного процесса для взрослых реализует практическое воплощение самых прогрессивных педагогических идей и самых радужных представлений о возможности каждому обучаемому получить удовольствие от самого процесса обучения. Сходной дидактической инновацией является драмо/герменевтика (В.М. Букатов), которая в отличие от эдьютейнмента позволяет сохранять классно-урочную систему (рамки занятий как таковых) и программные блоки информации для усвоения [2, с. 27-29].

Поэтому если идеи эдьютейнмента заняли прочные позиции в образовании взрослых (в повышении их квалификации), то интерес к драмо/герменевтике лидирует в системах школьного, дошкольного и даже вузовского образования. Между собой эти инновации роднит, во-первых, отказ от стремления к тотальной осознаваемости учениками процесса своего обучения [2, с. 157-163]. И, во-вторых, реабилитация роли неосознаваемых механизмов, мотивов и установок в обучении [2, с. 184-186], что обеспечивает образование качеством и прочностью в большей степени, чем при традиционных методиках обучения (включая недавно весьма популярные методы «развивающего обучения»).

Список литературы

1. Дьяконова О.О. Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике // Сиб. пед. журн. 2012. № 6. С. 182-185.
2. Ершова А.П., Букатов, В.М., Ершова А.П. Нескучные уроки: Обстоятельное изложение игровых технологий обучения школьников: пособие для учителей физики, химии, математики, географии, биологии. Петрозаводск, 2003. 188 с.
3. Психология и бизнес. [Электронный ресурс]. URL: <http://psycho.ru/library/3172>
4. Page, James Smith Peace education: exploring ethical and philosophical foundations. USA: Information Age Publishing Inc, 2008. 80 p.

THE DIDACTIC UTILITARIANISM: EDUTAINMENT AS AN INNOVATIVE SOLUTION TO THE PROBLEMS OF ADULT EDUCATION

O.O. Diakonova

Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Ulyanov

On the formation of utilitarian directions in didactics. The appearance of the term edyuteynment. Approaches to gaming technology training in business education. The essence and content edyuteynmenta as pedagogical innovation

in adult education. The veil of mystery. Prospects and relationship with theatre/hermeneutical initiatives in the school system.

Keywords: *training, edutainment, didactic utilitarianism, business education, theatre/hermeneutics, educational games, game technology*

Об авторе:

ДЬЯКОНОВА Ольга Олеговна – ассистент кафедры английского языка, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова (г. Ульяновск, пер. Карамзина, дом 3/2), e-mail: olgadiakonova@yandex.ru

УДК 159.923.35 : 351.74

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

А.Г. Кокорина

Санкт-Петербургский университет МВД России

В работе представлены эмпирические результаты исследования интеллектуальных аспектов деятельности сотрудников органов внутренних дел. Рассматривается форма проявления личностных, в том числе интеллектуальных особенностей человека. Исследуется взаимное влияние этих особенностей на успешность профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *интеллект, способности, адаптация к окружающей среде, социальный интеллект.*

В истории психологических исследований проблема интеллекта является самой дискуссионной. Более того, до настоящего момента не сложилось однозначного определения интеллекта, хотя это понятие активно используется в различных областях психологической науки. Существует множество определений интеллекта. Так, под интеллектом понимают относительно устойчивую структуру умственных способностей индивида. А также разум, способность мыслить, проницательность, совокупность тех умственных функций, которые превращают восприятия в новые знания или критически пересматривают и анализируют уже имеющиеся знания. Иногда интеллект отождествляют с системой умственных операций, со стилем решения проблем, с индивидуальным когнитивным стилем и т. д.

Отсутствие однозначности в определениях интеллекта связано с многообразием его проявлений. Однако всем этим проявлениям присуще то общее, что позволяет отличать их от других особенностей поведения, а именно активизация в любом интеллектуальном акте мышления, памяти, воображения – всех тех психических функций, которые отвечают за познание окружающего мира.

Очень долго существовало два мнения относительно интеллекта. Первая точка зрения предполагала, что это черта сугубо наследственная. Вторая была ориентирована на то, что интеллект связан со скоростью восприятия или реагирования на внешние стимулы.

Представления, сформировавшиеся в результате этих двух направлений, легли в основу способов объективной оценки интеллекта. При этом была создана определенная концепция человеческого разума, продержавшаяся в течение многих лет. Между тем ученые, разработавшие первые тесты на интеллект, рассматривали это свойство более широко. По их мнению, человек, обладающий интеллектом, – это

тот, кто «правильно судит, понимает и размышляет» и кто благодаря своему «здравому смыслу» и «инициативности» может «приспосабливаться к обстоятельствам жизни».

Эту точку зрения разделял и Векслер ученый, создавший в 1939 г. первую шкалу интеллекта для взрослых. Он считал, что «интеллект – это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами», т. е., короче говоря, «успешно меряться силами с окружающим миром» [13, с. 45].

Сегодня большинство психологов согласны именно с этим определением интеллекта, который рассматривается как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде. В начале века Спирмен пришел к выводу, что он может, исходя из поведения индивидуума, выделить некий «генеральный» фактор интеллекта, фактор G, обуславливающий эту способность. Кроме того, у всех людей имеются в различной степени развитые специфические способности, проявляющиеся в решении конкретных задач, определяющих адаптацию.

Несколько позже психологи поняли, что представление о едином интеллекте не вполне соответствует действительности и не отражает всего разнообразия задач, которые возникают при адаптации к окружающему миру. Каждый человек в повседневной жизни действует по-своему, и его интеллект при этом проявляется в его перцептивных, мнемических, языковых, счетных и иных способностях.

Терстоун с помощью статистических методов исследовал эти различные стороны общего интеллекта, которые он назвал первичными умственными потенциями. Он выделил семь таких потенций: счетную, вербальную гибкость, вербальное восприятие, пространственную ориентацию, память, способность к рассуждению, быстроту восприятия сходств или различий между предметами.

По мнению Терстоуна, достаточно лишь разработать тесты на каждую из этих способностей и можно будет вычертить профиль интеллектуального потенциала индивидуума. Оказалось, однако, что все эти способности отнюдь не столь независимы друг от друга, как полагал Терстоун, и что необходима еще большая детализация факторов интеллекта [4, с.16; 7, с. 67].

Гилфорд, выделил до 120 факторов интеллекта, исходя из того, для каких умственных операций они нужны, к каким результатам приводят эти операции и каково их содержание (как мы уже знаем, оно может быть образным, символическим, семантическим или поведенческим) [2, с. 41].

Томсон не остановился на анализе способностей или факторов, благодаря которым могут решаться различные задачи. Он занялся изучением самих этих задач и всей совокупности факторов, которые

нужны для их решения, которые зависят от накопленного багажа знаний и от особенностей мышления и действия, которые могут быть врожденными или приобретенными. По его мнению, очень трудно или даже невозможно измерять и сравнивать между собой столь разнообразные и индивидуальные способности.

Айзенк последовательно выделил три подхода, исходя из которых мы определяем интеллект как биологический, психометрический, социальный (практический). Именно данная концепция имеет под собой наибольшие практические основания. Так, под биологическим интеллектом понимается физиологическая, нейробиологическая, биохимическая и гормональная основа познавательного поведения, которая в основном связана со структурами и функциями коры головного мозга. Еще со времен Ф. Гальтона было предположено, что высоким интеллектом отличаются люди, имеющие какое-либо природное, физиологическое превосходство над другими, например быстрее проводимость раздражителя от рецепторов к мозгу, либо скорость обработки информации, либо низкий или высокий порог чувствительности к уровню раздражения. И хотя данное мнение является спорным, оно имеет под собой определенные основания.

Психометрический интеллект – это то, что измеряется тестами интеллекта. Факторный анализ множества тестов определения специальных способностей показывает, что за понятием психометрического интеллекта действительно стоит какой-то основополагающий фактор человеческой психики, определенным образом организующий ментальный опыт человека и отвечающий за эффективность переработки поступающей информации.

Социальный интеллект рассматривается как проявление социально-полезной адаптации. Выделяются и исследуются такие проявления социального интеллекта, как рассуждение, решение задач, память, обучаемость, понимание, обработка информации, выработка стратегий, приспособление к окружающей среде. Подробное определение интеллекта имеет давнюю традицию. В. Штерн давал определение данного вида интеллекта как «некоторой общей способности к новым жизненным условиям». Приспособительный акт – решение жизненной задачи с помощью интеллекта – осуществляется посредством действия с мысленным (ментальным) эквивалентом объекта, при доминирующей роли сознания над бессознательным. Благодаря этому решение проблемы может быть осуществлено здесь и теперь без внешних поведенческих проб, правильно и одноразово: пробы, проверка гипотез, осуществляется во «внутреннем плане действия». В данном случае «критерием интеллектуального поведения является не преобразование среды, а открытие возможностей среды для адаптивных действий индивида в ней» [1, с. 82].

Подводя итог теоретическим исследованиям, можно сказать, что обилие таких исследований в области психологии интеллекта привело к тому, что практическое использование полученных результатов на современном этапе представляется весьма проблематичным.

Большинство психологов в настоящее время признают, что интеллектуальные тесты измеряют уровень сформированности интеллектуальных навыков, который зависит как от степени обученности индивидов, так и от их природных возможностей. Но отделить одно от другого в тестовых результатах невозможно. В настоящее время интеллектуальные тесты используют в основном для прогноза общих достижений и обучаемости.

Отдельную проблему данного направления исследований составляет социальный интеллект, который имеет непосредственное отношение не просто к среде, но к деятельности в данной среде. Социальный интеллект является такой проблемой, где взаимодействует когнитивное и аффективное. В сфере социального интеллекта вырабатывается подход, понимающий человека не просто как вычислительный механизм, а как когнитивно-эмоциональное существо. С понятием социального интеллекта сопряжены такие личностные характеристики, как способность к сопереживанию, оптимизм, высокая активность, экстраверсия, справедливость, способность к принятию решений в условиях неопределенности, независимость и вместе с тем ориентация на групповые ценности, воля как твердость в реализации намерений, настойчивость, самообладание.

Рассматривая интеллект как индивидуально-личностное свойство человека, мы можем отметить, что в содержании функций отражается двойная обусловленность социального интеллекта. Познавательно-оценочная функция социального интеллекта обеспечивает переработку информации, необходимую для прогнозирования результатов деятельности. Человек осознает информацию и подчиняет ей умственные операции. Далее полученная информация находит отражение в проявлении оценочных суждений о возможности ее использования, о реальных уровнях достижения результатов, в заключение включаясь в процесс самопознания человека.

Коммуникативно-ценностная функция социального интеллекта связана с потребностью понимать окружающих и, в свою очередь, быть понятым ими. Познавая себя в постоянном общении с другими людьми, человек активно выделяет и усваивает нормы и эталоны взаимоотношений. Н.И. Чуприкова отмечает, что общение реализуется в способности передавать смысл содержания о чем-либо, выражать собственное состояние, отношение к сообщаемому и слушателю; наконец, проявлять намерения и целевые установки сообщения [10, с. 63]. Ценностный компонент данной функции позволяет установить

отношение к окружающей действительности, что предполагает активность в определении позиции к происходящему в социальной среде.

Коммуникативно-ценностная функция находит, с одной стороны, свое отражение в самопознании и в осознании достоинств и недостатков деятельности, с другой обеспечивает внесение изменений в процесс взаимодействия, направленного на уменьшение внутреннего конфликта, позволяющего контролировать эмоции, потребности. Рефлексия обеспечивает связь с социальной средой. Функция позволяет не просто оценивать окружающую действительность, но сопоставлять ее с духовными компонентами человека и корректировать взаимодействие с социальной средой, определяющее внутренние изменения личности [11, с. 77; 12, с. 39].

Коррекционный аспект функции социального интеллекта выражается в обеспечении устойчивости внутреннего мира, во взаимоотношении с социальной средой, так как социальный интеллект оказывает направляющее действие на творчество, затрагивает смысловые образовательные процессы.

Корректирующая роль социального интеллекта не только проявляется в области мыслительных процессов, но и опосредует установление динамического равновесия между интеллектуальной и эмоциональной сферами личности [9, с.18].

Социальный интеллект обладает рядом характерных структурных особенностей:

- континуальным характером;
- использованием невербальной репрезентации;
- потерей точности социального оценивания при вербализации;
- формированием в процессе имплицитного научения;
- использованием «внутреннего» опыта.

Лишь последнее полностью отличает социальный интеллект от всех других видов интеллекта.

Социальный интеллект определяется как способность не просто понимать людей и ситуации их взаимодействия, но и управлять ими или адаптироваться к ним. Другими словами, в определение социального интеллекта вводится не просто познавательный, когнитивный аспект, как в случае любого другого вида интеллекта, но и аспект поведенческий, влияние на среду.

Именно этот деятельностный аспект социального интеллекта, на наш взгляд, представляется наиболее важным, когда речь идет о взаимоотношениях понятий интеллектуальных аспектов развития личности и их влияния на деятельность и ее эффективность. Исходя из этого, следует предположить, что проявление человеком активности, в том числе и целенаправленной, собственно деятельности, как правило,

осуществляется с помощью параметров социального интеллекта. Деятельность при этом представляет собой активное взаимодействие человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива.

Различают основные виды человеческой деятельности: общение, труд, игра, учение. Эти виды соответствуют общим потребностям, которые можно обнаружить практически у всех людей, и, как следствие, видам социальной человеческой активности, в которые неизбежно включается каждый человек в процессе своего индивидуального развития [3, с. 37]. Наиболее важными видами деятельности являются общение и труд, благодаря которым человек создает нечто новое (материальные и идеальные предметы труда) [6, с. 28].

Исследования ученых показали, что кроме практической деятельности человек способен ещё осуществлять особую гностическую (познавательную) деятельность. Цель её – познание окружающего мира [5, с. 11]. В связи с этим отдельного внимания заслуживает исследование умственных действий как компонентов деятельности. Согласно С.Л. Рубинштейну, деятельность определяется своим объектом, но не прямо, а через ее «внутренние» закономерности; внешние причины действуют через внутренние условия. При объяснении психических явлений в качестве системы внутренних условий выступает личность с ее сложной многоуровневой структурой [8, с. 112].

Исследования психологов (Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина и др.) показали, что умственные действия формируются вначале как внешние, предметные и постепенно переносятся во внутренний план. Соотношение внутренних и внешних компонентов деятельности не является постоянным. По мере преобразования деятельности осуществляется систематический переход внешних компонентов во внутренние. Он сопровождается их интериоризацией и автоматизацией.

Именно гностический аспект деятельности, на наш взгляд, является одной из важнейших проблем современности. Это то, с чем мы сталкиваемся на протяжении всей своей жизни, начиная с младших классов школы. Требование, которое школа предъявляет к ученику, – это быстрое выполнение заданий, требующее мобилизации памяти, формирования понятий и решения проблем, имеющих порой лишь отдаленное отношение к повседневному опыту ребенка. Далее это проявляется в повседневном труде уже взрослого человека. Так, каждый руководитель хочет, чтобы его сотрудники выполняли работу хорошо и в срок, т. е. мы опять сталкиваемся с тем, что работник должен обладать интеллектом не ниже среднего, чтобы правильно понимать

поставленную перед ним служебную задачу, не требовать постоянного контроля, творчески подходить к своей работе. И здесь не обходится без интеллекта, в том числе социального.

Исходя из теоретического анализа понятий интеллекта и деятельности, мы попытались изучить взаимосвязь различных видов интеллекта и успешности сотрудников в профессиональной деятельности. Методики подбирались таким образом, чтобы наиболее полно и с различных сторон рассмотреть интеллектуальные качества исследуемых. Объектом исследования послужили сотрудники специализированного батальона дорожно-патрульной службы Государственной инспекции по обеспечению безопасного и беспрепятственного проезда автомобилей специального назначения Главного управления Министерства внутренних дел России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области – мужчины в количестве 185 человек, в возрасте от 28 до 38 лет. Стаж службы – свыше пяти лет.

В качестве методик исследования интеллекта нами были использованы тест МИОМ и тест Дж. Гилфорда, методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, метод экспертной оценки. Последний из перечисленных методов использовался исходя из того факта, что в силу высокой значимости мнения окружающих (субъективной оценки) экспертная оценка, в большинстве случаев, обеспечивает высокую прогностическую валидность полученных результатов. В структуру экспертной оценки были включены следующие факторы, связанные с успешностью: обучение (успешность), служебная дисциплина, социальные взаимоотношения в коллективе, эмоциональная устойчивость, успешность во взаимоотношениях со взводом, дисциплина (взыскания и поощрения), нормативность (соблюдение социальных и житейских норм вне служебного коллектива).

Для решения поставленных задач при обработке и анализе полученных в результате исследования данных использовались современные методы математической статистики – корреляционный анализ данных. Производились расчеты первичных статистик (значения средних, статистических ошибок среднего арифметического, дисперсии). Расчет коэффициента корреляции производился с помощью критерия Спирмена. Данные эмпирического исследования обрабатывались с помощью компьютерной программы обработки данных SPSS и программы Excel.

На первом этапе мы проанализировали первичные показатели по используемым нами тестам. Так, структурный тест интеллекта (МИОМ) показал следующее. Во всех субтестах большинство испытуемых показали уровень интеллекта выше средней нормы. У выборки в целом оказались высокие показатели по следующим шкалам: определение

общих черт (100 %), аналогии (81 %), задания на счет (92 %) и задания на способность к концентрации внимания и на оперативную память (86 %). Наибольший процент затруднений имеет место по шкалам: «Выбор фигур» (33 %) и «Задачи с кубиками» (19 %). Что характерно, эти два показателя исследуют пространственное мышление и комбинаторные способности.

По интегральному показателю в выборке наблюдается средний уровень интеллекта (12 %) и выше среднего (78 %). Людей с низким уровнем интеллекта в выборке не наблюдалось.

Следующей методикой, используемой в нашем исследовании, был тест на определение уровня социального интеллекта. В данной методике 4 субтеста, которые после перевода сырых баллов в баллы показывают 5 уровней развития социального интеллекта. Исследование показало, что большая часть испытуемых обладает средним уровнем социального интеллекта. Исследование показывает, что в двух субтестах («Истории с завершением» и «Вербальная экспрессия») больший процент людей с интеллектом выше среднего (50 %) и даже высоким (8 %), что не наблюдается по другим показателям. По остальным субтестам были получены средние результаты. Таким образом, мы видим, что у большинства испытуемых все показатели этого теста находятся на среднем уровне и выше среднего. Это в большинстве своем эмоционально устойчивые, активные люди, имеющие свое мнение и способные его высказать и защитить.

Однако совершенно очевидно, что отдельный анализ интеллектуального потенциала сотрудников не имеет значения вне ситуаций, в рамках которых он способен проявляться, т. е. вне показателей успешности деятельности.

Для исследования взаимосвязей различных показателей успешности деятельности с интеллектуальными и личностными детерминантами нами был использован корреляционный анализ по методу Спирмена.

Из результатов корреляционного анализа видно, что в даже структуре самих интеллектуальных тестов существуют довольно сложные взаимосвязи. Неоднозначными оказались и взаимосвязи экспертной оценки со структурой некоторых интеллектуальных показателей (МИОМ). Исходя из полученных результатов, можно предположить, что оценка человека как дисциплинированного в служебном плане непосредственным образом связана с умением абстрагироваться (ориентируясь на долгосрочные цели), а также с практической направленностью мышления, способностью ориентироваться не на процесс, а на конечный результат. Похожие взаимосвязи наблюдаются также с экспертным показателем

«нормативность». Показатели, которые коррелируют с высокой нормативностью и служебной дисциплиной включают в себя исследование способности к абстрагированию, оперирование вербальными понятиями, оценку уровня развития практического математического мышления. Наиболее нормативные и дисциплинированные являются и более эрудированными, целеустремленными, достаточно быстро ориентируются в ситуации, быстро и логично рассуждают.

Корреляционный анализ показателей теста Дж. Гилфорда и М. Салливана со структурой экспертных оценок указывает на тот факт, что способность логически мыслить связана не только с количеством поощрений в ходе профессиональной деятельности, но и с социальными взаимоотношениями в коллективе. В методике Гилфорда были выявлены три значимые взаимосвязи. Так, оказалось, что наличие высокого балла по субтесту «Вербальная экспрессия» предполагает высокую чувствительность к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает сотруднику быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Такой человек способен находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях и имеет большой репертуар ролевого поведения (т. е. проявляет ролевую пластичность). Успешное выполнение субтеста предполагает точность описания личности незнакомого человека по фотографии, насыщенность Я-образа, связанного с описанием духовных ценностей, и повышение эмпатии. Так как связи значимы на уровне 0,05, мы можем говорить о том, что при определенных обстоятельствах эти элементы интеллекта могут повысить шанс на успех в профессиональной деятельности.

По субтесту 2 «Группы экспрессии» были выявлены две прямые связи (0,01 и 0,05). Анализ корреляций говорит о том, что чем выше этот показатель у человека, тем выше успешность в учебной деятельности. Первая связь – успешность выполнения субтеста положительно коррелирует с чувствительностью к эмоциональным состояниям других в ситуациях разного общения; сенситивностью к обратной связи в общении, восприимчивостью к критике, совестливостью; высокой самооценкой и степенью принятия себя. Вторая связь показывает, что чем выше у испытуемого способность к логическому мышлению, тем выше вероятность в дисциплинарном плане получить больше поощрений, чем взысканий.

Взаимосвязи между социальным интеллектом (Дж. Гилфорда и М. Салливана) и методикой МИОМ не показали значимых связей. Это может говорить о том, что данные показатели представляют собой,

скорее всего, различные стороны интеллекта и являются независимыми факторами.

Таким образом, в ходе проведенного нами исследования установлено, что такие интеллектуальные качества сотрудников, как анализ полученной информации, умение логично мыслить, повышают не столько шансы на успех в профессиональной деятельности, сколько их субъективную оценку как успешных со стороны начальствующего состава. Вместе с тем прямых взаимосвязей экспертной оценки успешности со структурой интеллектуальных показателей наблюдается незначительное количество. Однако можно говорить и о других тенденциях. Такие интеллектуальные детерминанты, как способность к абстрагированию, способность оперировать с числами, анализ полученной информации, умение логично мыслить, умение оперировать условным смыслом, «чувство языка», способность к качественному анализу и обучению новым навыкам, при определенных обстоятельствах повышают общий шанс в оценке их как максимально успешных.

Проводимое нами исследование было направлено на изучение не только различных формальных показателей интеллекта, но и на структуру субъективной оценки успешности. Результаты исследования показали, что субъективная оценка успешности определенным образом отличается от реальных показателей успешности. Однако такие качества, как способность к абстрагированию, оперированию вербальными понятиями, анализу полученной информации, умение логично мыслить, умение оперировать условным смыслом, «чувство языка», общая осведомленность и эрудированность, способность к качественному анализу и обучению новым навыкам, способность предсказывать дальнейшее поведение людей, являются факторами, способствующими успешному выполнению служебных обязанностей.

Список литературы

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 111–131.
2. Гилфорд Дж. Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. 533 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2002.
4. История психологии в лицах. Персоналии: словарь: в 6 т. / под ред. Л.А. Карпенко. СПб: Речь, 2005. Т. 4.
5. Лейтес Н.С. Проблема соотношения умственного развития и способностей: хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 1981. Ч. 2.
6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
7. Майер Д. Психология. Минск: Попурри, 2008.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 679 с.

9. Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003. 259 с.
10. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: АО "Столетие", 1997. 480 с.
11. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1996. 320 с.
13. Юревич А.В., Марцинковская Т.Д. История психологии. М.: Академия, 2008. 544 с.

INTELLECTUAL ASPECTS OF ACTIVITY OF STAFF OF DEPARTMENT OF INTERNAL AFFAIRS

A.G. Kokorina

Ministry of Internal Affairs St. Petersburg University of Russia

In work empirical results of research of intellectual aspects of activity of staff of law-enforcement bodies are presented. The form of manifestation personal, including intellectual features of the person is considered. Mutual influence of these features on success of professional activity is investigated.

Keywords: *intelligence, abilities, adaptation to environment social intelligence.*

Об авторе:

КОКОРИНА Анжела Геннадьевна – соискатель кафедры общей и практической психологии ФГКОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет МВД России» (198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1), e-mail: koko.555@mail.ru

УДК 377

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ УСПЕШНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА

Ю.В. Своротова

Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования, г. Москва

Рассматривается проблема совершенствования подготовки педагогических кадров в образовательных учреждениях среднего профессионального образования. Представлен опыт реализации программы клуба «Педагог, которого ждут». Особая роль в данной программе отводится созданию учебно-профессиональной общности студентов и педагогов. Учебно-профессиональная общность рассматривается как средство формирования способностей, необходимых для вхождения студентов в профессиональное сообщество, успешной реализации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально-личностная успешность, формирование, компоненты профессионально-личностной успешности, учебно-профессиональная общность, программа, педагогические технологии.

В современном мире значительно возросли требования к качеству подготовки специалистов. Глубина и разноплановость задач, вызванных сменой образовательных парадигм, отказ от штампов в преподавании определили потребность общества в творческих педагогах, умело сочетающих в своей деятельности достижения современной науки и педагогической практики. Рынок труда нуждается в качественно новом типе работника с высоким уровнем социальной компетентности, адаптации и мобильности, поэтому проблема профессионального становления специалистов, обеспечения их профессиональной успешности является одной из ключевых для развития отечественного образования и воспитания. А.М. Новиков отмечает, что молодёжи крайне трудно преодолеть психологический барьер перехода к позиции активного субъекта [6].

Поиск педагогами оптимальных форм обучения и воспитания основывается на положениях современных государственных документов федерального и регионального уровней, в которых главной целью развития системы образования является формирование гармонично развитой, творческой, социально активной личности, способной к постоянному самосовершенствованию. Такую личность может воспитать только успешный педагог, обладающий конкурентноспособностью и навыками самосовершенствования,

умеющий творчески работать. Успешный педагог – это практически всегда успешный ученик.

Конец XX – начало XXI в. характеризуется интересом ученых и исследователей к сущности понятия профессиональная успешность. Это связано с тем, что на исследования по данной теме до конца XX в. не было социального заказа. В прошлые эпохи человек, живущий в традиционном обществе, не стремился выделиться из толпы и добиться личного успеха, отсутствовал культ карьеры.

Слово успех, если обратиться к его исконному смыслу, связано с понятием «успеть». «Успешный» – значит успевающий, «успевающий» – делающий все дела вовремя, умеющий согласовывать свои планы и устремления с реальными координатами жизненного времени. Наряду с понятием «успех» в научной литературе, в средствах массовой информации и повседневной речи часто используется понятие «успешность».

С.С. Космодемьянская характеризует успешность в профессиональной деятельности как степень реализации возможностей специалиста, которые обусловлены, в том числе, качеством его подготовки, компетенциями и мотивацией [3].

М.Г. Захаренко отмечает, что в общем смысле профессиональная успешность специалиста – это обобщенная характеристика его способности эффективно реализовывать свой творческий потенциал в сфере профессиональной деятельности [1]. На уровень профессиональной успешности основное влияние оказывают три фактора: профессиональная мотивация, профессиональная квалификация, профессиональные способности.

Приведенные выше определения успешности подтверждают неразрывную ее связь с соответствующей деятельностью личности. Таким образом, понятие профессиональной успешности является наиболее общим, определяющим качество деятельности специалиста, поэтому ее формирование должно быть целью профессиональной подготовки в образовательных учреждениях.

Долгие годы в психологии труда человек рассматривался только как индивид – носитель рабочей силы, а не как личность, которая реализует в труде духовный и интеллектуальный потенциал. На современном этапе необходимо объединить профессионально важные качества специалиста с характеристиками личности, обусловленными способами сознательной регуляции жизнедеятельности человека. Выход за рамки конкретных профессиональных ситуаций позволяет человеку совершенствовать собственную индивидуальность вместе с изменением содержания профессиональной деятельности.

Следовательно, современный профессионал определяется не только принадлежностью к определенной профессии, но и творчеством,

ответственностью, мобильностью, направленностью на раскрытие собственного личностного потенциала. Это позволяет нам говорить о профессионально-личностной успешности специалиста.

Изучение проблемы профессионально-личностной успешности в педагогической деятельности позволило выявить, что она многоаспектна и требует комплексного исследования.

Состояние профессионально-личностной успешности значимо для педагога как специалиста и как для субъекта общественных отношений. Оно сопровождается внутренней мобилизованностью, положительными эмоциональными переживаниями, побуждает к достижениям в педагогической деятельности, стимулирует осуществление педагогической деятельности на высоком профессиональном уровне.

Категория «профессиональная успешность педагога» стала рассматриваться в специальных научных работах в России лишь в конце XX в. Профессиональную успешность как положительный результат взаимодействия учителя и ученика рассматривают Ш.А. Амонашвили, Т.И. Гончарова, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, В.Ф. Шаталов. Профессиональную успешность как результат деятельности, достижение значимой цели трактуют В.И. Бакштановский, Г.К. Болотина, Н.В. Самоукина, Ю.В. Согомонов, В.А. Чурилов.

Анализ выполненных исследований по проблеме позволил выделить компоненты профессионально-личностной успешности педагога: мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоциональный, коммуникативный, деятельностный и рефлексивный.

Исходя из вышеописанного, задача образовательного учреждения состоит не только в выполнении требований стандарта, но и в том, чтобы заложить основы профессионально-личностной успешности.

В рамках реализации данной задачи для студентов педагогического колледжа была разработана и реализована программа клуба «Педагог, которого ждут». Курс осуществляется в рамках дополнительного образования и включает теоретическую и практическую подготовку, направленную на формирование компонентов профессионально-личностной успешности. Программа реализуется в течение одного года и предусматривает проведение занятий один раз в неделю.

Формат занятий позволяет создать оптимальную атмосферу для профессионального становления участников. Они получают возможность приобрести психологические знания, способствующие успешному развитию личности, найти ресурсы, позволяющие им преодолевать трудности и неудачи, познакомиться с имиджем идеального педагога, открыть секреты педагогической профессии. При

реализации программы в педагогическом колледже занятия посещали студенты 1–4-х курсов, обучающиеся по специальностям «Дошкольное образование», «Преподавание в начальных классах», «Адаптивная физическая культура» и «Физическая культура», а также преподаватели колледжа.

Создание подобной учебно-профессиональной общности в рамках занятий может стать эффективным средством подготовки к успешной педагогической деятельности. Содержательно-организационную основу клуба составили идеи, взятые из работ отечественных специалистов. С.Г. Косарецкий характеризует учебно-профессиональную общность как важнейшее психологическое условие развития профессионального сознания педагогов. Учебно-профессиональная общность рассматривается как место формирования способностей, необходимых для вхождения в собственно профессиональное сообщество и осуществления подлинно практической деятельности в качестве ее субъекта [2].

Н.В. Панова отмечает, что становление личности профессионала не может сводиться только к обучению и накоплению опыта, а предполагает именно совместное бытие людей [7]. Совместное бытие можно охарактеризовать как соприкосновение жизней (бытия) нескольких людей, пересечение их в общем эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах. И.Ю. Шустова определяет со-бытийность как качественную характеристику общности, проявляющуюся в кратковременном состоянии группы, чувстве единения и общности у группы людей в условиях общего интереса, события, значимого для всех дела [8].

При таких условиях реализации курса студенты получают возможность влиться в учебно-педагогическое сообщество, прочувствовать его атмосферу и уже на стадии профессионального обучения принимать активное участие в педагогической деятельности (акции, занятия, классные часы, праздники и т. д.). Студенты становятся равноправными партнерами в общении с педагогами.

Занятия в клубе «Педагог, которого ждут» строятся на следующих принципах: добровольность, приоритетность целей, ценностей и потребностей развития внутреннего мира самого обучающегося; опора на личные силы и потенциальные возможности личности, вера в эти возможности; безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства. При создании клуба мы опирались также на принцип активности участников, на совместную работу ведущего и участников, которые сами также могут предлагать темы для обсуждения. Участники получают возможность не только создать для себя полезную копилку теоретических знаний, но и развить практические навыки взаимодействия с окружающими, презентации

себя, организации деятельности. Здесь важен и обмен опытом, и коллективная работа над задачей, когда люди достигают успеха за счет взаимопомощи и сотрудничества.

Эффективным средством формирования успешности являются инновационные педагогические технологии. Особое внимание в данной программе принадлежит активным групповым методам обучения и воспитания. Они основаны на эффективной обратной связи, непрерывном открытом и свободном общении. Специалисты выделяют следующие способы вовлечения в процесс деятельности, способствующей успеху: решение педагогических ситуаций, практикумы, конкурсы, написание творческих работ, оформление портфолио, дискуссионный клуб, дидактические и ролевые игры, тренировка межличностных взаимодействий с использованием видеозаписи и различные виды социально-психологического тренинга, часы заинтересованного информационного обмена (см. [4; 5 и др.]).

Клуб «Педагог, которого ждут» мотивирует на постоянное участие в коллективной деятельности, благодаря чему совершенствуются коммуникативные навыки, развивается творческий потенциал. Это способствует получению положительных эмоций, обучению адекватно анализировать собственные действия, что, как результат, проявляется в совершенствовании компонентов профессиональной успешности: мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоционального, коммуникативного, деятельностного и рефлексивного.

Повышению мотивационно-ценностного показателя способствует введение нематериальных поощрений участников за активную социальную деятельность, а также психологические разминки, игры и упражнения («Мешок с моими мотивами», «Письмо самому себе», «Лучи солнца», «Чемодан» и др.).

Улучшению показателей когнитивного показателя способствует проведение семинаров, круглых столов по актуальным проблемам, часов заинтересованного информационного обмена.

Возрастанию эмоционального показателя способствуют игры и тренинги, направленные на улучшение эмоционального микроклимата коллектива («Восковая скульптура», «Бархатные ручки», «Мое настроение», «Тренируем эмоции», «Альпинисты», «Слушаем себя», «Волшебное зеркальце», «Мнения» и др.).

Коммуникативный показатель улучшается за счет проведения дискуссионных клубов, коммуникативных тренингов («Путаница», «Клубочек», «Радио», «Прогулка», «Кинолента», «Подари улыбку», «Интервью», «Передай движение», «Встреча», «Пойми меня» и др.).

Деятельностный показатель совершенствуется при организации деятельности, направленной на овладение конкретными

поведенческими и деятельностными технологиями, раскрытие творческого потенциала участников. Как правило, в такую деятельность включаются при участии в коллективных творческих делах, конкурсах, играх (игровые «оболочки», игры-проживания, ролевые, деловые игры).

Развитию рефлексивного показателя способствовали специальные приемы и упражнения, такие, как незаконченные предложения, оценка собственного продвижения, метод пяти пальцев, прием «Шапка вопросов» и др. Анализ результатов успешности студентов по итогам посещения клуба представляется посредством накопительной системы оценки достижений (портфолио). Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом за определенный период, служит ориентиром дальнейшего самосовершенствования и саморазвития. Портфолио является не только современной эффективной формой оценивания деятельности, но и помогает решать следующие задачи: стимулировать мотивацию к деятельности, поощрять активность и инициативу участников к самосовершенствованию, саморазвитию, формировать навыки рефлексивной деятельности. Портфолио позволяет перейти от системы учета результативности деятельности к системе оценивания успешности человека.

При реализации курса «Педагог, которого ждут» использовалась рабочая тетрадь. Это способствовало более эффективному прохождению занятий, высвобождая время для активных форм социально-психологического обучения. В рабочей тетради содержится необходимый для самостоятельной работы теоретический и практический материал. В каждой теме участник имеет возможность выполнить ряд заданий по самоконтролю, апробации способов решения практических задач.

В течение года студенты и педагоги, посещающие клуб, принимают участие в общеколледжных, школьных (веревочные курсы, день самоуправления, психолого-педагогическая олимпиада, студенческая весна, школа лидеров, квест), окружных и городских мероприятиях (научно-практические конференции, творческие конкурсы). Это позволяет участникам закрепить знания и навыки, полученные на занятиях клуба «Педагог, которого ждут».

В итоговом анкетировании участники пройденного курса отметили, что стали увереннее себя чувствовать в работе с детьми (55 %), в общении с коллегами (35 %), родителями воспитанников (30 %), появилось желание работать над собой в профессиональной сфере (60 %), стали более творчески подходить к решению профессиональных задач (48 %).

Таким образом, опыт реализации программы клуба «Педагог, которого ждут» подтверждает её эффективность и позволяет

рекомендовать к использованию учебно-профессиональной общности, а также активные групповые методы обучения и воспитания для формирования компонентов профессионально-личностной успешности будущих педагогов в образовательном процессе колледжа.

Список литературы

1. Захаренко М.Г. Психолого-педагогическое обеспечение профессиональной успешности специалистов ВМФ в современных условиях формирования личности военнослужащих: дис. ... канд. пед. наук. Петродворец, 2006. 199 с.
2. Косарецкий С.Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов: дис. ... канд. психолог. наук. М., 1999. 123 с.
3. Космодемьянская С.С. Формирование успешности будущих учителей в условиях педагогического вуза: дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 2007. 189 с.
4. Майер А.А., Богославец Л.Г. Сопровождение профессиональной успешности педагога ДООУ: метод. пособие. М.: Сфера, 2012. 123 с.
5. Мельникова Е.П. Формирование учебно-профессиональной успешности студентов педагогического колледжа в процессе преподавания гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. 24 с.
6. Новиков А.М. Профессиональное образование России // Перспективы развития. М., ИЦП НПО РАО, 1997. 254 с.
7. Панова Н.В. Развитие профессиональной успешности педагога: учеб.-метод. пособие. СПб. : ИПК СПО, 2008. 267 с.
8. Шустова И.Ю. Воспитание и развитие субъектности юношества в детско-взрослой общности: моногр. / под ред. Н. Л. Селивановой. Ульяновск: УлГУ, 2009. 139 с.

PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SUCCESS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF COLLEGE

J.V. Svorotova

Academy for Advanced Studies and Retraining of Education, Moscow

This article deals with the problem of improving teacher training in educational institutions of secondary vocational education. The article describes the experience of implementation of the program of the club "Teacher, which is expected". A special role in this program focuses on the development of teaching and professional community of students and teachers. Educational and professional community is seen as means of formation of abilities required for the entry of students into the professional community, the success of the professional activity.

Keywords: *professional and personal success, forming components professional and personal success, educational and professional community, program, educational technology.*

Об авторе:

СВОРОТОВА Юлия Владимировна – аспирант, ФГАОУ ДПО «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» (125212, Москва, Головинское шоссе, 8, к. 2), e-mail: svorotovajulia@mail.ru

УДК 78.01

ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ С ПОМОЩЬЮ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ

О.М. Солдатова

Академия социального управления, г. Москва

Предложен способ формирования музыкального интереса подростков с помощью качественных образцов современной популярной музыки; определена область музыкальных интересов школьников-подростков; рассмотрены стадии формирования музыкального интереса у учащихся; предложены методы использования качественных образцов современной эстрады на уроках музыки и в объединениях дополнительного образования; обозначены пути формирования музыкального интереса подростков в процессе знакомства с современной популярной музыкой.

Ключевые слова: учебный предмет «Музыка», музыкальный интерес, современная музыка.

Борис Владимирович Асафьев, русский советский композитор, музыковед, музыкальный критик, педагог, в 1927 г. писал об особом положении учебного предмета «Музыка» в общеобразовательной школе: «...ею обычно не дорожат как предметом...» [1, с. 155]. Он связывал это с недостаточным вниманием к организации специальных музыкальных классов, к созданию приемлемых условий для музицирования в общеобразовательной школе. Несмотря на это, дети и взрослые с увлечением пели хором. Музыка была неотъемлемой частью существования коллектива, прекрасной традицией, украшающей жизнь.

Сегодня, когда почти в каждой школе есть оборудованный музыкальный класс, умение петь и слушать музыку не считается важными качествами, украшающими жизнь человека. И это несмотря на то, что музыкальное образование и воспитание играют важную роль в формировании личности.

Причинами, препятствующими формированию музыкального интереса у школьников, являются как внутришкольные факторы (например, отсутствие условий для полноценного проведения урока), так и внешние – уровень музыкальной культуры семьи подростка, влияние социума, СМИ. В связи с этим необходимы новые педагогические решения для поддержания интереса школьников к учебному предмету. Одним из таких решений является использование на уроках современной, популярной музыки.

В настоящее время над проблемой музыкального образования и воспитания работают известные российские ученые и педагоги, благодаря инновационному музыкально-педагогическому опыту которых разработаны новые программы и методические комплекты к

учебному предмету «Музыка». Благодаря появившимся путеводителям, преподавать «Музыку» стало легче: всегда под рукой учителя готовый комплект материалов для урока и широкий простор для творчества. Детям же оказалось сложнее: они на себе ощутили трансформацию учебного предмета – его переход из разряда «простых» в разряд «сложных».

С 2010 г. в МБОУ «Гимназия № 2» г. Краснознаменска преподавание музыки ведется по рабочей программе Г.П. Сергеевой «Музыка. 5, 6, 7-е классы» [3; 4]. Учебная программа предполагает теоретическую и практическую части: многие виды учебной деятельности для учащихся оказались новыми.

С 2012 г. на уроках музыки звучали современные эстрадных музыкальные композиции, которые представляли интерес для детей. Были подобраны произведения для инструментального и вокального музицирования, для слушания и музыкального анализа. В результате нововведения интерес школьников к учебному предмету «Музыка» заметно возрос и уровень теоретических знаний тоже повысился. Это показывает сравнение результатов «Интеллектуального марафона» (экспресс-опрос по школьным предметам) за 2012/2013 и 2014/2015 уч. гг.

По результатам работ участников «Интеллектуального марафона», проведенного в апреле 2013 г. в гимназии, учащиеся показали невысокий уровень владения теорией учебного предмета «Музыка». Учащимся было предложено 5 вопросов по программе учебного предмета за пройденный учебный год (1 балл за каждый правильный ответ). В интеллектуальном марафоне принимали участие 15–25 человек из параллелей 5, 6 и 7-х классов.

Сведения табл. 1 показывают, что теоретическая подготовленность учащихся 5–7-х классов по учебному предмету «Музыка» не превышала 1,1 балла.

Таблица 1

Сводная таблица уровня теоретических знаний по отдельным предметам (2012/2013 уч. г.)

Класс	ОБЖ	Физическая культура	История	<u>Музыка</u>	Информатика	География	Биология	Физика
5	1,5	1,7	3,3	1,8	3,5	—	—	—
6	0,8	0,6	3,2	1,0	3,4	2,9	3,2	—
7	2	2	2,9	0,4	3,2	2,6	2,4	1,5

Сравним результаты, полученные в 2012/2013 уч. г. с результатами 2014/2015 уч. г. Сводная таблица результатов «Интеллектуального марафона» показывает, что уровень теоретических знаний школьников значительно возрос (табл. 2):

Таблица 2

Сводная таблица уровня теоретических знаний по отдельным предметам
(2014/2015 уч.г.)

Класс	ОБЖ	Физическая культура	История	Музыка	Информатика	География	Биология	Физика
5	—	2.5	2.3	3.0	2.7	—	2.8	—
6	0.4	0.7	3.1	3.9	3,0	—	2.0	—
7	2.8	1.5	3.1	2.0	2.4	2.7	2,3	0.8

В марте 2013 г. был проведен опрос среди учащихся 5–7-х классов: детям было предложено расположить предметы учебного цикла по степени значимости по трем параметрам: какой учебный предмет для тебя самый важный, какой самый сложный и какой самый любимый. В 5-х классах учебный предмет «Музыка» занял 5-е место (из 11 предметов) в ряду важных учебных предметов, 5-е место среди сложных и 4-е место среди любимых учебных предметов. В 6-м классе (из 13 предметов): 7-е место – по важности; 10-е место – по сложности; 6-е место – среди любимых предметов. В 7 классе (из 14 предметов) соответственно: 9-е место; 10-е и 7-е место.

В 2015 г. рейтинг учебного предмета «Музыка» заметно повысился. Пятиклассники считают учебный предмет важным для изучения, они осознали, что, для того чтобы получить «пятерку», недостаточно только петь хором, необходимо преодолеть теоретические сложности, поняли, что слушать музыку не так просто, как кажется на первый взгляд. В 6-м классе особое внимание было уделено умению слушать музыку и художественно исполнять музыкальные произведения. Шестиклассники проявили особый интерес к исполнительской деятельности; соревновались в хоровом мастерстве на школьных конкурсах. В результате учебный предмет «Музыка» по степени важности переместился на 6-е место, по степени сложности на 7-е. В 7-м классе дети поставили музыку по важности и сложности на 9-е место, для многих музыка стала любимым предметом.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что использование на уроках современной музыки, доступной для детского понимания, способствует формированию у подростков мотивации и устойчивого интереса к музыке.

Откуда появляется интерес к музыке? Ответим на этот вопрос, используя классификацию стадий развития познавательного процесса Г.И. Щукиной:

1. **Любопытство** – стадия, обусловленная неожиданными, необычными обстоятельствами, привлекающими внимание ребенка. Современная музыка, без сомнения, привлекает внимание подростка в первую очередь тем, что она противостоит «тихому» стабильному миру взрослых. Детям любопытно и далеко не безразлично, как отреагируют

на их пристрастия родители и учителя. Тематика многих рок-групп близка пониманию молодых.

2. Любознательность – стремление человека проникнуть за пределы увиденного. Ребенку любопытно все: чем занимался его кумир в детстве, на какой гитаре играет... И если он узнает, что его любимый исполнитель проявляет чудеса усердия, повышая свой профессионализм, у ребенка появляется уважение к труду музыканта. Увлечение кумира серьезной музыкой пробуждает интерес подростка к классике. Учитель тоже должен быть любознательным: он должен найти в современной музыке «полезные» качества для достижения педагогической цели.

3. Познавательная активность, познавательные мотивы содействуют пониманию связей и закономерностей между изучаемыми явлениями. Познавательная активность ребенка повышается тогда, когда он ощущает, что полученные знания ему нужны. Самое главное для подростка – быть признанным в кругу сверстников и уважаемым в кругу взрослых. Знание современных музыкальных направлений повышает статус подростка в кругу сверстников. Умение петь, играть на инструментах превращают его в школьную «звезду».

4. Теоретический интерес – это инструменты познания. В процессе накопления музыкальных знаний и впечатлений ребенку становится интересно узнать: «Как все это сделано?». Эта стадия развития музыкального интереса наступает тогда, когда ребенок начинает понимать, что музыка – это не отдельный предмет обязательной школьной программы, а вид искусства, отражающий в себе весь мир, и что через музыку он сможет выразить свое «я».

Исходя из поставленной цели, перед педагогом стоит непростая задача: выбрать из многообразия музыкальных направлений и жанров те качественные образцы музыки, которые заинтересуют детей и станут проводником в мир большой музыки. Для выявления музыкальных пристрастий подростков было проведено следующее исследование. Ребятам 5–7-х классов попросили назвать свое любимое музыкальное произведение. Из 127 опрошенных школьников только 15 человек назвали классические произведения. Чрезвычайно высок рейтинг рок-музыки. Подростки уважительно относятся к музыке поколения родителей. Популярная музыка пользовалась меньшим уважением. По результатам анкеты ежегодно составляется репертуар для пения, слушания и музицирования.

Одним из методов приобщения подростков к серьезной музыке может быть метод сравнения современной музыки и классической. Например, общим корнем классической и рок-музыки является фольклор. Содержание программы по предмету «Музыка» Г.П.

Сергеевой и Е.Д. Критской базируется на изучении фольклора, золотого фонда композиторов-классиков, музыки религиозной традиции и современной академической и популярной музыки. Эти направления музыкальной культуры рассматриваются во взаимосвязи друг с другом и с другими видами художественной культуры. Именно в этой взаимосвязи заключена главная предпосылка возникновения познавательного интереса у подростка, направленного от простых и понятных ему музыкальных тем к более сложным видам музыкального искусства.

Благодаря фольклору в музыкальном искусстве открылись новые пути обновления музыкального языка. Так, например, традиции, представленные в современной музыке, родились на стыке европейской и африканской культур, что стало истоком многих музыкальных направлений, возникших в XX столетии.

Приверженцы классической музыки, всколыхнув глубинные пласты подлинных фольклорных традиций, потрясли мир своими открытиями. Многие композиторы предпринимали попытки сделать классическую музыку объектом сенсационного интереса, привнося в нее черты фольклора, рока, джаза.

Важную роль в процессе взаимопроникновения классики, фольклора и эстрадной музыки играют исполнительские интерпретации. Современное звучание образцов золотого фонда классической музыки делает эти произведения доступными широкой массе слушателей.

Говоря о религиозной традиции в современной интерпретации, достаточно вспомнить рок-оперу Э.Л. Уэббера «Иисус Христос – Суперзвезда». Таким образом, взаимопроникновение классики, фольклора, религиозной и современной музыки позволяет комплексно рассматривать различные явления музыкального искусства, учитывая исторические и социальные условия их появления.

Формирование музыкальных интересов подростков происходит не только на уроках. Огромный познавательный интерес дети проявляют к музыке на кружковых занятиях. В 2009 г. в гимназии был создан вокально-инструментальный ансамбль. Ребята, играющие в ансамбле, имели скромные навыки «дворового музицирования». Дебют группы состоялся через полтора месяца после первой репетиции. Публика приняла ребят очень хорошо. Главный стимул – выступать на сцене, подкреплялся высоким уровнем интереса подростков к новому для них виду деятельности – ансамблевой игре.

Выбор репертуара – сложная задача для руководителя ансамбля. Музыка должна нравиться ребятам, иначе интерес угаснет. Например, к песне «Земля в иллюминаторе» мы добавили чуть больше басов и барабанов и песня приобрела современное, понятное подросткам

звучание. После выступления ребят ее пела вся школа.... Другой школьный заказ возмутил рокеров до глубины души – нужно было сыграть вальс на Последний звонок. И такая композиция нашлась: инструментальная версия «Nothing else matters» (Metallica).

Появление школьного ансамбля породило большое количество желающих выступать на сцене. Гимназия открыла для себя новые таланты, школьные концерты стали интереснее, насыщеннее.

Обращая внимание на роль музыки, можно отметить, что благодаря своей экспрессивности, связи с движением и ритмом современная музыка лучше, чем какое-либо другое искусство, позволяет подростку оформить и выразить свои эмоции, смутные переживания, которые дети не всегда могут передать словами. Эстрада доступней академической музыки. Причина ее коммуникативности в том, что она «возвращает нас к старому фольклорному варианту взаимоотношений зрителя и актера, когда они пытаются максимально сблизиться, а не разделиться, как это происходит в классическом искусстве» [2, с. 358].

Формируя интерес подростков к художественным образцам классической музыки, нельзя отвергать современную музыкальную культуру. Современная музыка – модель открытости и приближенности на всех уровнях. Учитывая ее коммуникативные свойства, можно провести параллели с классическим музыкальным искусством, создать мост взаимопонимания ребенка и взрослого, понять, чем живет и что чувствует подросток.

Список литературы

1. Асафьев Б.В. О хоровом искусстве. М.: «Музыка» Ленинградское отделение, 1980. 212 с.
2. Почепцов Г.Г. Паблик рилейшнз для профессионалов. М.; Киев, 2000. 622 с.
3. Сергеева Г. П., Критская Е.Д. Уроки музыки. 5-6 классы: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2007. 206 с.
4. Сергеева Г. П., Критская Е.Д. Уроки музыки. 7 класс: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2011. 109 с.

FORMATION OF THE MUSICAL INTEREST OF TEENAGERS WITH MEANS OF MODERN MUSIC

O.M. Soldatova

Academy of Social Management, Krasnoznamensk

This article proposes a method of forming musical interest of teenagers people through quality samples of modern popular music; The range of musical interests of teenage pupils; considered the formative stage musical interest of

students; The methods use high-quality samples of contemporary pop music lessons and additional education associations; It marked the way of formation of musical interest of teenagers in the process of exploring the contemporary popular music.

Keywords: *a subject "Music", musical interest, contemporary music.*

Об авторе:

СОЛДАТОВА Ольга Михайловна – аспирант кафедры дополнительного образования и сопровождения детства Академии социального управления (129344, Москва, ул. Енисейская, д. 3, к. 5); учитель музыки, гимназия № 2 г.о. Краснознаменск Московской области, e-mail: Oliastik2007@yandex.ru

УДК 159.9.01 : 378.015.3

ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ ИНТЕЛЛЕКТА И КОНЦЕПЦИИ УЧЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Сухотин

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Приводится анализ сущности имплицитных теорий интеллекта и концепций учения, а также утверждается тезис о том, что они являются детерминантами саморегуляции учебной деятельности. Приводится анализ основных исследований, направленных на выявление имеющихся у студентов концепций учения и их связи с подходами к учению и академическими достижениями. Подчёркиваются недостаточность эмпирических данных по концепциям учения в отечественной науке, а также намечается необходимость построения отечественной типологии концепций учения и дальнейшего изучения данного направления.

Ключевые слова: *имплицитные теории интеллекта, имплицитные концепции учения, саморегуляция учебной деятельности, эффективность обучения.*

На протяжении всего существования педагогической психологии факторы, влияющие на эффективность учебной деятельности, являются предметом пристального рассмотрения как отечественных, так и зарубежных учёных. В сентябре 2003 г. министр образования России подписал Болонскую декларацию [5, с. 35], вследствие чего образовательный процесс в нашей стране теперь модернизируется и выстраивается в рамках компетентностной парадигмы. Предшествующая ей знаниевая парадигма основывалась на статистической модели знаний, учении как функции запоминания и дисциплинарно-знаниевой, или принудительной доминанте, образования [1, с. 43]. На смену ей пришло понимание, что предлагаемая обучающимся информация быстро устаревает и нуждается в обновлении, в связи с чем обучение, основанное только на запоминании и сохранении материала в памяти, может удовлетворять требованиям современного образования лишь отчасти [1, с. 101]. В наше время формула образования «образование на всю жизнь» заменяется формулой «образование через всю жизнь» (или «Lifelong Education»), на передний план выходят личностно-ориентированное взаимодействие педагога с обучающимися, доминанта саморазвития и самосовершенствования [1, с. 43; 5, с. 46–47].

Согласно И.А. Зимней, одной из конкретных задач педагогической психологии является «разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы» [3, с. 28]. К её решению можно

подойти разными способами: со стороны совершенствования содержания (чему учить) и методов (как учить) обучения, постановки соответствующих тенденциям новой парадигмы образования целей обучения, улучшения условий образовательной среды и т. д. С другой стороны, к решению данной задачи педагогической психологии позволяет подойти личностно-ориентированный подход, который направлен на анализ и учёт индивидуальных особенностей обучающихся с целью последующего формирования у них успешных способов усвоения учебного материала и саморегуляции. Этот способ представляется особенно важным в связи с изложенными выше идеями о том, что образование не заканчивается с обучением в школе или вузе и сформированные способы усвоения учебного материала и саморегуляции позволят будущему специалисту быть успешным в дальнейшем профессиональном и личностном росте.

По С.Д. Смирнову, при объяснении саморегуляции учебной деятельности обычно психологии апеллируют к таким индивидуально-психологическим особенностям обучающихся, как уровень интеллекта, креативность, учебная мотивация, высокая самооценка и др., «но ни одно из этих качеств в отдельности, ни даже их сочетания недостаточны для того, чтобы гарантировать формирование установки студента на повседневный, упорный и тяжёлый труд по овладению знаниями и профессиональным мастерством в условиях достаточно частых или длительных неудач, которые неизбежны в любой сложной деятельности» [6, с. 11]. Оригинальный подход к объяснению тонкостей саморегуляции учебной деятельности предложен американской исследовательницей К. Двек, которая в своих работах доказала, что совокупность стихийно сложившихся представлений человека о своих собственных способностях оказывает важное влияние на его мотивацию, постановку целей и способы их достижения [6, с. 23]. В частности, согласно результатам исследований Двек К. и её коллег, представления человека о собственном интеллекте имеют ярко выраженное влияние на его мотивацию, связанную с достижениями [2; 7]. По сути, в данном случае речь идёт об имплицитных теориях интеллекта и способностях личности.

Впервые термин «имплицитные теории» был предложен Дж. Брунером и Р. Таджиури в 1954 г. по отношению к личности, и под **имплицитной теорией личности** в широком смысле понималась «совокупность неявных представлений человека или группы людей о структуре или механизмах функционирования личностных образований», а в узком – «неявные представления о связях между личностными чертами» (см.: [4, с. 127]). В педагогической психологии представлены исследования имплицитных теорий интеллекта и

личностных способностей, имплицитных концепций учения, концепций преподавания.

Известным исследователем в области изучения имплицитных теорий интеллекта является К. Двек, которая занимается разработкой данного направления уже более 30 лет. В своих исследованиях К. Двек и А. Бандура (1985) показали, что люди по-разному понимают природу своих интеллекта и способностей и выделили два типа имплицитных теорий интеллекта:

- **теории заданности** (entity theories) – представления об интеллекте как о постоянном (фиксированном), мало изменяемом свойстве;

- **теории приращения** (incremental theories) – представления об интеллекте и как об изменяемом свойстве, которое «прирастает» в процессе обучения; его можно развивать и улучшать [2; 6, с. 23–24].

Необходимо отметить, что согласно результатам проведённого К. Двек и К. Мюллером исследования студенты с теорией заданности определили интеллект как сумму 35 % усилий и 65 % способностей, в то время как студенты с теорией приращения – наоборот, как сумму 65 % усилий и 35 % способностей [2].

К. Двек и Э. Леггетт в 1987 г. было установлено, что имплицитные теории интеллекта влияют на постановку учебных целей и операциональный компонент учения [8].

Так, студенты, придерживающиеся представлений об интеллекте как заданном и неизменном свойстве, склонны к постановке ориентированных на результат целей, т. е. им важно получить позитивную оценку и избежать негативной оценки своей компетентности [8, с. 259]. При этом они избегают трудных учебных задач, поскольку само усилие рассматривается как результат низких способностей.

Студенты же, которые придерживаются представлений об интеллекте как об изменяемом свойстве, склонны ставить перед собой учебные и познавательные цели, т. е. они стремятся увеличить свою компетентность. Трудные учебные задачи они воспринимают с интересом и как дополнительную возможность развития. Иными словами, первый тип студентов с теорией заданности ориентирован на то, чтобы доказать уровень своих способностей, в то время как второй тип с теорией приращения ориентирован на улучшение своих способностей [8, с. 259].

Таким образом, **имплицитная теория интеллекта** – это некое когнитивное образование, которое можно назвать скрытой, чаще всего стихийно сложившейся и потому не всегда осознаваемой теорией человека относительно сущности и природы его собственного интеллекта [6, с. 26]. Имплицитные концепции интеллекта являются

детерминантами постановки целей обучения и процессов решения конкретных задач, как учебных, так и социальных.

Пионером в исследовании имплицитных концепций учения является Р. Сальё В 1979 г. в Швеции в Гётеборгском университете им было проведено первое качественное исследование концепций учения с использованием феноменографического подхода. В интервью приняли участие 90 человек в возрасте от 15 до 73 лет из различных учебных заведений. Первоначальный анализ показал, что для многих респондентов учение выступало как «нечто должное» и оно для них было равносильно немногим большему, чем механическому запоминанию. Однако для других и в первую очередь тех, кто уже имел высшее образование, учение выступало чем-то более «тематическим», или, иными словами, «чем-то, о чём можно было осознанно поговорить или обсудить и что могло выступить объектом осознанного планирования и анализа» [13, с. 446].

На основе тщательного анализа ответов респондентов на конкретный вопрос «Что Вы в действительности подразумеваете под учением?» Р. Сальё построил типологию, в которую вошли пять имплицитных концепций учения:

1. Учение как накопление знаний (Learning as the increase of knowledge).
2. Учение как запоминание (Learning as memorizing).
3. Учение как приобретение фактов, методик и т.д., которые могут быть сохранены и/или применены на практике (Learning as the acquisition of facts, procedures, etc., which can be retained and/or utilized in practice).
4. Учение как постижение смысла (Learning as the abstraction of meaning).
5. Учение как процесс интерпретации, направленный на понимание реальности (Learning as an interpretative process aimed at the understanding of reality) [12, с. 56].

Таким образом, **имплицитная концепция учения** – это определённый способ понимания или имеющиеся у человека ключевые представления и идеи о том, что представляет собой процесс учения. Зачастую эти представления и идеи также являются скрытыми или неосознаваемыми и складываются стихийно в процессе жизненного опыта.

Впоследствии в различных исследованиях было установлено, что данная схема представляет собой иерархию развития концепций учения и что она вполне пригодна для использования классификации имплицитных концепций учения, присущих студентам из Нидерландов и Великобритании [12, с. 56].

В 1993 г. Ф. Мартон и коллеги провели исследование с участием 29 студентов заочной формы обучения, результаты которого подтвердили предложенную Р. Салье модель из пяти имплицитных концепций учения, однако была обнаружена ещё и шестая концепция, которую Ф. Мартон и коллеги охарактеризовали как «изменение личности» (changing as a person). Последняя, шестая концепция была обнаружена у студентов старших курсов и только у тех, которые демонстрировали наличие предыдущих пяти имплицитных концепций учения и, по-видимому, она отражает своего рода личностную заинтересованность или вовлечённость студента [12, с. 56].

Выделенные в результате исследований с использованием феноменографического подхода имплицитные концепции учения отражают следующие аспекты учения: «**что**», или аспекты содержания учения; «**как**», или аспекты учения, ориентированные на процесс (какими способами человек учится), и результат (как кто-либо понимает, что он научился) [10, с. 167].

Первые три концепции являются по своей сути репродуктивными и отражают низкоуровневый, количественный взгляд на учение (как накопление, приобретение и т. д.). Остальные три концепции отражают высокоуровневый, качественный взгляд на учение как активный процесс поиска смысла, ведущий в некотором роде к трансформации видения вещей или самого себя [9, с. 292].

Схожее деление имплицитных концепций учения мы видим и у Н. Пьюди и Дж. Хэтти, которые предлагают выделять две главные позиции:

1) у некоторых студентов имеется поверхностное понимание учения как приобретения, хранения, воспроизведения и использования знаний;

2) у некоторых студентов имеется глубокое понимание учения как построение смысла (понимания) и личностные изменения [11, с. 17].

Неохладающий интерес к изучению имплицитных концепций учения на протяжении более тридцати лет объясняется лишь убеждёностью в том, что концепции учения смогут объяснить разницу в саморегуляции учебной деятельности у обучающихся или предпочитаемых способах усвоения учебного материала. Так, результаты ряда исследований свидетельствуют о том, что студенты с высокоуровневыми или глубокими имплицитными концепциями учения используют глубокий подход к учению, в то время как студенты с низкоуровневыми концепциями – поверхностный [7; 11; 14].

Австралийская исследовательница Э. Питерсон с коллегами отмечает, что не все учёные придерживаются существования иерархии развития концепций. Важно, что наличие глубоких имплицитных концепций учения не означает, что студент всегда будет применять

глубокий подход к учению; вместо этого люди с более продвинутыми имплицитными концепциями учения способны выбирать наиболее соответствующие учебной задаче способы усвоения [10, с. 168].

В последнее время наблюдается также и отход от классической типологии имплицитных концепций учения, предложенной Р. Сальё, в связи с отказом от феноmenoграфического подхода и переходом к использованию количественных методов и опросников. Например, аспекты учения «что» и «как» были расширены включением формирования социальной компетентности (например, учение как умение ладить с другими людьми или понимание как общаться); другие исследователи стали изучать аспекты учения «почему» или причины учения, что стало причиной появления нового фактора учения «учение как обязанность»; благодаря ориентации на контекст учения возникли также концепции «учение как то, что скажет учитель» и «учение длиной в жизнь» [10, с. 168].

Таким образом, можно говорить о том, что имплицитные теории интеллекта и концепции учения стихийно складываются в процессе приобретения жизненного опыта и зачастую являются неосознаваемыми представлениями. При этом имплицитные теории играют важную роль в саморегуляции учебной деятельности как в части постановки целей обучения, так и в выборе способов усвоения учебного материала и, как следствие, влияют на успешность в обучении. В связи с отсутствием однозначного подхода к пониманию содержания и структуры имплицитных концепций учения, методологическими разногласиями и сложностью исследования неосознаваемых представлений необходимость дальнейших эмпирических исследований в этой области очевидна. Первыми шагами в данном направлении может стать проведение качественного исследования с целью построения отечественной типологии концепций учения и на основании этого опросника по концепциям учения.

Список литературы

1. Актуальные вопросы психологии: компетентностный подход в преподавании психологии / отв. ред. О.Е. Баксанский М.: ЛЕНАНД, 2014. 240 с.
2. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учеб. пособие. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2006. 333 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2010. 448 с.
4. Краткий психологический словарь / ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. Ростов н/Д: Феникс, 1999. 512 с.
5. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие для студ. учреждений высшего образования. М.: «Академия», 2014. 400 с.
6. Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // Вест. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2004. № 1. С. 10–35.

7. Dart B.C., Burnett P.C., Purdie N.M., Boulton-Lewis G.M., Campbell J., Smith D. Students' Conceptions of Learning, the Classroom Environment, and Approaches to Learning // Journal of Educational Research. 2000. V. 93. P. 262–270.
8. Dweck C.S., Leggett E. A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review. 1988. V. 95, № 2. P. 256–273.
9. Marshall D., Summers M., Woolnough B. Students' conceptions of learning in an engineering context // Higher Education. 1999. V. 38. P. 291–309.
10. Peterson E.R., Brown G.T.L., Irving S.E. Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement // Learning and individual differences. 2010. V. 20. P. 167–176.
11. Purdie N., Hattie J. Assessing students conceptions of learning // Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. 2002. V. 2. P. 17–32.
12. Richardson J.T. The concepts and methods of phenomenographic research // Review of educational research. 1999. V. 69, № 1. P. 53–82.
13. Säljö R. Learning about learning // Higher Education. 1979. V. 8. P. 443–451.
14. Van Rossum E.J., Schenk, S.M. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome // British Journal of Educational Psychology. 1984. V. 54. P. 73–83.

IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE AND CONCEPTIONS OF LEARNING IN EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

A.A. Sukhotin

Lomonosov Moscow State University

This article provides the analysis of the essence of implicit theories of intelligence and conceptions of learning and approved the thesis that they are the determinants of self-regulation of learning activities. The analysis of basic research aimed at the identification of existing students' conceptions of learning and their relationship to approaches to learning and academic achievements. The author highlights the lack of empirical data about conceptions of learning in domestic science, but also anticipates the need to build domestic typology of conceptions of learning and further investigations in this area.

Keywords: *implicit theories of intelligence, implicit conceptions of learning, self-regulation of learning activity, training effectiveness determinants.*

Об авторе:

СУХОТИН Александр Александрович – аспирант кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9), e-mail: al.sukhotin@gmailcom

УДК 159.9:316.477-057.875

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Т.Н. Харланова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Рассматривается проблема развития карьерных ориентаций студенческой молодежи. Особое внимание уделено коррекционно-развивающей программе развития исследуемого феномена, основанной на методах психосинтеза, развивающего коучинга, активного социально-психологического обучения. Выявлено, что применение коррекционно-развивающей программы способствует активизации механизмов интеграции структурных компонентов карьерных ориентаций студенческой молодежи (когнитивного, эмоционального, поведенческого).

Ключевые слова: карьерные ориентации, студенческая молодежь, коррекционно-развивающая программа, психосинтез, развивающий коучинг, активное социально-психологическое обучение.

Одним из важных направлений профессиональной подготовки студентов в высшем учебном заведении является, на наш взгляд, их подготовка к осуществлению будущей профессиональной карьеры. Решение этой проблемы в высших учебных заведениях будет способствовать более активному планированию и осуществлению профессиональной карьеры будущими специалистами после завершения обучения.

Важнейшей детерминантой профессиональной карьеры человека выступает его представление о своей личности – так называемая профессиональная Я-концепция, которую каждый человек воплощает во многих аспектах карьерных решений. Карьерная ориентация является одним из признаков развития личности в профессиональной деятельности, которым определяются надежды и потребности человека. Критерии карьерных ориентаций во многом определяются интересами и склонностями личности к тому или другому типу профессиональной деятельности, ее психологическим типом, познавательными интересами, профессиональной направленностью, профессиональной мотивацией. Каждый человек имеет набор личностных характеристик, концепцию, мотивы, ценности, которые определяют выбор карьеры, учет которых значительно увеличивает вероятность выбора индивидом карьеры, приносящей ему наибольшее моральное удовлетворение и позволяющей максимально реализовать свой личностный потенциал.

Однако, как показали результаты констатирующего эксперимента, во многих случаях профессиональный выбор

определяется случайными факторами или ситуационными условиями (мода на профессию, близость к месту проживания и т.п.), преобладанием внешних негативных мотивов выбора профессии (будущая профессия позволяет ограничиться приобретенным образованием, выбор родителей или друзей) и т.п. В таких ситуациях будущим специалистам трудно реализовать собственный профессиональный потенциал. К тому же традиционное обучение в высших учебных заведениях не акцентирует внимание студентов на их будущей трудовой деятельности, на особенностях и условиях выполнения профессиональных ролей и обязанностей. Поэтому очень часто студенты, которые заканчивают обучение, не имеют четкого представления об особенностях своей профессиональной деятельности, часто им присуща завышенная самооценка и неоправданные ожидания стремительного взлета, высоких заработков, автономии и независимости или, напротив, страх тяжелого рутинного труда, сложности профессиональной деятельности.

Вышеуказанное требует внедрения в процесс обучения студентов целенаправленного психологического сопровождения, которое будет содействовать развитию карьерных ориентаций будущих специалистов. Психологическое сопровождение процесса формирования карьерных ориентаций студенческой молодежи представляет собой процесс оказания психологической поддержки в процессе профессиональной подготовки путем создания оптимальных условий для будущей профессиональной самореализации, внедрения программы развития карьерных ориентаций студенческой молодежи. Основными задачами такой психологической поддержки является предоставление помощи в углублении профессиональных интересов, развитии мотивации к выбранной профессии, ознакомление с путями адаптации к определенным профессиональным ситуациям и творческой самореализации в будущей профессии. Психологическое сопровождение будет способствовать формированию самосознания студентов, более глубокому и осознанному пониманию собственных способностей и возможностей, реального и идеального профессионального «Я», формированию ценностного отношения к своим возможностям, развитию навыков целеполагания, формированию профессионально важных качеств будущих специалистов и т.п.

В процессе разработки программы развития карьерных ориентаций студентов мы учитывали тот факт, что они уже владеют определенной совокупностью знаний, представлений, установок, ценностей, имеют сформированное отношение к миру, людям, себе, жизни в целом, владеют определенными способами жизнедеятельности. Это обусловило учет основных положений личностно-деятельностного, гуманистического подхода к формированию личности студента в целом

и развитию его профессионального самосознания в частности. Важным в этом процессе выступает формирование постепенного осознания студентами возможности и необходимости самопознания, саморазвития и самосовершенствования; развитие позитивной профессиональной Я-концепции.

Предварительно нами был выявлен уровень сформированности карьерных ориентаций студенческой молодежи. Анализ эмпирического материала позволил сделать важные теоретические выводы по проблеме развития карьерных ориентаций. В первую очередь под понятием «развитие карьерных ориентаций студенческой молодежи» стоит понимать психолого-педагогическое воздействие, которое осуществляется в условиях коррекционно-развивающей работы и направлено на активизацию психологических механизмов, согласовывающих компоненты карьерных ориентаций. При этом нецелесообразно полагать, что стремление к карьерному росту можно сформировать, поскольку этот процесс не предусматривает какого-либо заданного эталона в своем развитии. Например, в когнитивном компоненте этого феномена образ будущей профессии, идеального профессионального «Я» будущих специалистов отличается по типу профессии, который каждый из студентов выбирает по собственному желанию. Кроме того, развитие карьерных ориентаций, с одной стороны, детерминировано изменением отношения студента к себе как к будущему субъекту труда, а с другой – изменением критериев этого отношения. Следовательно, эти изменения происходят индивидуально.

Процесс развития карьерных ориентаций будущих специалистов предполагает организацию целенаправленного психолого-педагогического воздействия, основой чего выступает коррекционно-развивающая программа. В методическом плане формирование карьерных ориентаций возможно реализовать с помощью техники психосинтеза, которая в последнее время развивается в рамках интегративного (интегрального, синтетического) подхода в психологии [6, с. 275-289; 7, с. 264-270; 8, с. 148-163]. В процессе развития карьерных ориентаций целесообразным будет использование техник развивающего коучинга и методов активного социально-психологического обучения. Такой выбор связан с тем, что указанные психотерапевтические методы имеют непосредственное отношение к процессам интеграции личности, в частности, компонентов ее карьерных ориентаций. При этом, решая проблему развития карьерных ориентаций будущих специалистов, мы не брали за основу классическую концепцию психосинтеза по Р. Ассаджиоли, согласно которой в структуре личности существуют субличности, а лишь использовали ее практические разработки в процедуре эксперимента [2, с. 314]. Рассмотрим более подробно характеристику методов

психосинтеза, развивающего коучинга и активного социально-психологического обучения.

Использование техник психосинтеза будет содействовать развитию саморегуляции поведения студента не только в процессе занятий, но и при реализации ближайших целей, непосредственно в профессиональном обучении. К таким техникам относятся: техники тренировки воли, преобразования агрессивной энергии, управление вниманием и т. п. Нужно заметить, что указанные техники психосинтеза будут эффективными при условии их систематической практики вне работы в группе, что необходимо предусмотреть в коррекционно-развивающей программе.

Относительно развивающего коучинга следует отметить, что он также имеет свою специфику. Коучинг определяют как метод, который способствует обучению человека или группы людей, которые желают достичь определенных целей или развить особые навыки. Метод применяется для расширения возможностей людей, которые осознают потребность в изменениях, решают задачи профессионального и личностного роста. Исследователи Э.Ф. Зеер и Э.Э. Сыманюк отмечали, что коучинг помогает человеку самостоятельно научиться преодолевать препятствия в профессиональном выборе, находить альтернативные сценарии профессионального развития, выбирать соответствующие стратегии самосовершенствования с учетом предыдущего опыта и потенциальных возможностей [4, с. 699-707]. Метод коучинга как организованный процесс раскрытия и максимальной реализации потенциала человека с целью повышения его эффективности разработал Т. Голви, который положил в основу коучинга концепцию внутренней игры [3, с. 252].

Коучинг может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой, форме. В течение коучинга создаются условия для последовательного решения человеком четырех задач: определение системы целей с ближайшей и долгосрочной перспективой; исследование текущей ситуации с позиции собственного понимания действительности (реальности); определение перечня собственных возможностей, стратегий и направлений последующей деятельности; выявление намерений (того, что нужно сделать с учетом конкретных условий и сроков) [5, с. 168].

Развивающий коучинг позволяет создать модель будущего и стратегию ее построения человеком, в результате чего он самотождествляется с собственным «Я». Именно с помощью техник развивающего коучинга студенты имеют возможность выйти за пределы стереотипного мышления и решить таким способом хронические проблемы (отсутствие личностной перспективы, несоответствие профессиональных интересов социальным стандартам

успешной карьеры, отсутствие конкретных путей достижения профессиональной цели и т. п.). Однако, кроме решения неотложных проблем, развивающий коучинг помогает студенту самостоятельно построить модель профессионального будущего и определить четкие задачи в своем профессиональном становлении на этапе профессиональной подготовки.

В развивающем коучинге применяется также аутогенная тренировка (что позволяет развить саморегуляцию поведения студента в обучении, самообразовании и самовоспитании), техника открытых вопросов (которая способствует активизации мышления студентов по вопросам профессиональных качеств, целей, способов достижения профессиональной цели и т. п.).

С помощью развивающего коучинга студент имеет возможность установить этапы реализации вспомогательных целей (пути достижения карьерного успеха) в соответствии с поставленной целью (карьерный рост), учитывая субъективные и объективные условия и факторы. Например, техника целеполагания (самопроектирования будущего) способствует формированию системности в последующей реализации профессиональных планов с осознанием их продолжительности в психологическом времени (отображение в психике системы часовых отношений между событиями в жизни студента) [1, с. 137-145]. Таким образом, применение развивающего коучинга будет способствовать единству конечного и промежуточного целеполагания на основе психологического времени.

Активные методы обучения содействуют развитию творческого потенциала будущего специалиста, объективации становления позиции личности, ориентации человека на самосовершенствование. Термин «активное» акцентирует внимание на активной, инициативной позиции субъекта в процессе обучения, его стремлении к саморазвитию и самосовершенствованию.

Выделяют три основных методических блока в активном социально-психологическом обучении: дискуссионные методы (групповая дискуссия, решение практических ситуаций, анализ сконструированных ситуаций, метод дилемм и т.п.); игровые методы (деловые, ролевые, управленческие, организационно-деятельностные игры и т.п.); социально-психологические тренинги (коммуникативные, сензитивные тренинги, тренинги личностного роста).

Мы предусматриваем, что использование активных методов обучения будет способствовать более эффективному и быстрому формированию, развитию профессионально важных качеств и навыков будущих специалистов, что станет залогом успешной профессиональной деятельности в будущем.

По типу разработанная программа была коррекционно-развивающей с элементами тренинга и обучения. Структура программы (см. таблицу) состояла из четырех разделов, каждый из которых включал 2–3 занятия длительностью 2–2,5 часа каждое, которые проводились раз в неделю на протяжении трех месяцев. Для обеспечения максимальной результативности экспериментальная группа была разделена на 2 подгруппы по 11 человек в каждой.

Таблица

Структура коррекционно-развивающей программы «Моя будущая карьера»

Разделы программы	Компоненты программы
Введение	<i>Занятие 1. «Личность: жизненный выбор и жизненные ценности»</i>
Раздел 1. Будущая профессиональная деятельность	<i>Занятие 2. «Представление о будущей профессиональной деятельности»</i>
	<i>Занятие 3. «Роль и место профессионально важных качеств в профессиональном становлении»</i>
	<i>Занятие 4. «Профессиональное Я-реальное, профессиональное Я-идеальное»</i>
Раздел 2. Жизненные перспективы и профессиональные цели	<i>Занятие 5. «Цель жизни, профессиональная сфера»</i>
	<i>Занятие 6. «Этапы достижения профессиональной цели»</i>
	<i>Занятие 7. Развитие механизмов достижения цели</i>
Раздел 3. Профессиональная Я-концепция	<i>Занятие 8. «Я-концепция в структуре личности»</i>
	<i>Занятие 9. «Карьерные ориентации как составляющая структуры профессиональной Я-концепции»</i>
	<i>Занятие 10. «Этапы профессионального становления личности. Роль студенческого возраста в профессиональном становлении»</i>
Раздел 4. Становление профессионального Я	<i>Занятие 11. «Коммуникативная компетентность и профессиональное общение»</i>
	<i>Занятие 12. «Навыки самоменеджмента»</i>
	<i>Занятие 13. «Гибкость и уравновешенность»</i>
	<i>Занятие 14. «Самопрезентация»</i>
Подведение итогов	<i>Занятие 15. «Собираемся в дорогу»</i>

Каждое занятие программы «Моя будущая карьера» состояло из обучающего, тренингового и коррекционно-развивающего компонентов (этапов). Первый способствовал усвоению студентами основных знаний по вопросам профессиональной деятельности, личности профессионала, карьерного роста. Обучающий этап также был направлен на создание мотивирующей основы перехода субъекта от жизненного, прагматичного к познавательному отношению к карьерным ориентациям как составляющей профессиональной Я-концепции. Тренинговый компонент предусматривал выполнение разнообразных

упражнений, направленных на развитие профессионально важных качеств, умений применять продуктивные формы организации времени, актуализацию механизмов самопознания и саморегуляции. Целью коррекционно-развивающего компонента была активизация механизмов развития карьерных ориентаций студенческой молодежи, формирование умений и навыков рефлексии профессионального «Я», целеполагания и саморегуляции поведения в реальной профессиональной жизни. Вместе с тем, программой предусмотрена самостоятельная работа участников вне групповой работы, что способствовало закреплению позитивного опыта студентов, полученного в группе, актуализации потребности в достижении карьерных вершин.

Каждое занятие начиналось с анализа студентами зафиксированных результатов индивидуальной работы между занятиями, анализа ситуаций и этапов самоуправления при их решении, выводов относительно эффективной работы. Письменное фиксирование наблюдений является чрезвычайно важным, поскольку позволяет упорядочить мысли, мнения и действия, отделить главное от второстепенного, четко выделить этапы, которые являются важными в процессе развития карьерных ориентаций будущих специалистов. В конце занятия обязательно происходило его обсуждение, студенты делились впечатлениями, открытиями, сделанными за это время и планами относительно домашней работы.

Таким образом, карьерные ориентации студенческой молодежи выступают сложным феноменом, что определяет специфику их развития в процессе профессиональной подготовки. Учитывая это, была разработана комплексная коррекционно-развивающая программа, основанная на методах психосинтеза, развивающего коучинга, активного социально-психологического обучения и способствующая активизации механизмов интеграции структурных компонентов карьерных ориентаций студенческой молодежи (когнитивного, эмоционального, поведенческого).

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е. В. Шорохова. М.: Наука, 1987. С. 137–145.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. М.: REFL-book, 1994. 314 с.
3. Тимоти Голви У. Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / пер. с англ. Т. Гутникова. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. 252 с.
4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Организационное поведение: хрестоматия. Самара: Бахрах-М, 2006. С. 699–707.
5. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности: пер. с англ. / Дж. Уитмор. М.: Междунар. академия корпоратив. управления и бизнеса, 2005. 168 с.
6. Alford B., Beck A. The relation of psychotherapy integration to the established systems of psychotherapy // Journal of Psychotherapy Integration. 1997. 7(4). P. 275–289.

7. Bassman L., Uellendahl G. Complementary/alternative medicine: Ethical, professional, and practical challenges for psychologists // Professional Psychology: Research and Practice. 2003. № 34 (3). P. 264–270.
8. Clarkson P. A multiplicity of psychotherapeutic relationships // British Journal of Psychotherapy. 1990. № 7(2). P. 148–163.

PROGRAM OF DEVELOPMENT OF CAREER ORIENTATIONS OF STUDENT YOUNG PEOPLE

T.N. Harlanova

Moscow State University of the name of M.V. Lomonosov

In the article considers the problem of development of career orientations of student young people. The special attention is spared the correction-developing program of development of the probed phenomenon, to based on the methods of psychosynthesis, developing coaching, active socially psychological teaching. It is exposed, that application of the correction-developing program is instrumental in activation of mechanisms of integration of structural components of career orientations of student young people (cognitive, emotional, behaviour).

Keywords: *career orientations, student young people, correction-developing program, psychosynthesis, developing coaching, active socially psychological teaching*

Об авторе:

ХАРЛАНОВА Татьяна Николаевна – соискатель кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (119991, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), офицер-психолог, войсковая часть 43342, e-mail: harlanova76@mail.ru

УДК 159.922.1-055.1

ОСОБЕННОСТИ МУЖСКОЙ СЕКСУАЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

А.В. Чалова

Российский государственный гуманитарный университет
Первый московский государственный медицинский университет
им. И.М. Сеченова, г. Москва

Рассматриваются психологические особенности мужской сексуальности в зрелом возрасте. Приводится анализ причины формирования значимого отношения к сексу в жизни мужчины. Обсуждаются данные исследования особенностей возникновения чувства сексуальной удовлетворенности мужчин в рамках межличностных отношений, индивидуальных особенностей мужчин и их партнерш, а также имеющихся у них психологических установок на тему сексуальных отношений. Отдельное внимание уделяется феномену конгруэнтности ожиданий мужчин от своих партнерш 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 мужчины, межличностные взаимоотношения, сексуальное удовлетворение, психосексуальные нарушения.*

Изучение темы сексуальности в современном научном сообществе за последнее время все больше набирает обороты. Связано это во многом с ростом числа обращений за профессиональной помощью по вопросам нарушений в интимной сфере, а также с появлением возможности открытого проведения подобных исследований без гнета общественного давления и различных ограничений. На сегодняшний день существует довольно много исследований посвященных различным аспектам женской сексуальности, однако вопросу психологических особенностей сексуальности мужчин исследователи не склонны уделять особого внимания. Принято полагать, что женская сексуальность более зависима от психологических факторов чем мужская. Возможно, наличие именно этого убеждения и отводит внимание ученых от данной темы. Однако практический опыт свидетельствует об обратном, число обращений мужчин с сексуальными нарушениями психогенной природы увеличивается день ото дня. При этом работа с ними серьезно осложняется ограниченностью имеющихся на сегодняшний день теоретических знаний по данному вопросу.

В силу актуальности обсуждаемой темы, нами была предпринята попытка провести исследование особенностей мужской 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 мужчины и уровень его сексуальной удовлетворенности. Кроме того, в рамках выбранных направлений, была предпринята попытка исследовать наличие взаимосвязей между уровнем сексуальной удовлетворенности мужчины и особенностями его психологических установок относительно сексуальной сферы, с одной стороны, и психологическим значением соответствия ожиданий мужчины от сексуальной партнерши ее реальному поведению, - с другой. 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 между супругами Ю.Е. Алешиной, 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 мужчин (СФМ) Г.С. Васильченко [3, с. 281-298].

В исследование приняли участие 53 мужчины, 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 мужчины в возрастном периоде активной зрелой сексуальности.

Значимость сексуальных отношений в жизни мужчины

Переходя к обсуждению результатов исследования, первое, что хотелось бы осветить, – это место секса в структуре значимых факторов в жизни мужчины. Согласно полученным данным мужчины, как правило, отводят сексуальным отношениям в среднем второе место наряду с нижестоящими по значимости сферами работы, хобби и культуры. При этом значимость бытовых вопросов в жизни мужчины 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 быта в структуре ценностей мужчин и наоборот, выводя на передний план сферу бытовых вопросов, мужчины неизменно снижают уровень значимости секса в своей жизни. Таким образом, мы видим, что наблюдается конкуренция

между ценностью для мужчин бытового комфорта и стремлением к чувственному наслаждению, где социальный фактор бытового благополучия одерживает верх над эмоциональными и физическими потребностями.

В ходе исследования было показано, что уровень значимости секса в жизни мужчины возрастает при повышении у них проникающей способности к эмпатии, т.е. умения создавать доверительную и открытую атмосферу в общение с партнерами. В то же время, отсутствуют взаимосвязи с коммуникативными и эмпатическими навыками партнеров, как с факторами, способными оказать влияние на значимость секса в жизни мужчин.

Также, нами была обнаружена обратная взаимосвязь между значимостью сексуальных отношений и чувством сексуальной удовлетворенности до секса у мужчин. В силу того, что корреляционный анализ не позволяет сделать заключение о причинно-следственных отношениях, мы можем лишь предположить, что ощущение неудовлетворенности перед началом полового акта приводит к повышению значимости секса из-за стремления мужчин найти способы удовлетворения данной потребности.

Наряду с особенностями, указанными выше, исследование вскрыло также специфические установки мужчин в сфере сексуальных отношений, а именно, что преобладание психологической составляющей в отношении к сексу у мужчин снижает его значимость, и наоборот. Так, например, при повышении значимости секса в жизни мужчины, ему в значимо меньшей степени свойственны невротические установки в отношении секса, а также он в меньшей степени убежден, в том, что психологическая несовместимость партнеров влияет на качество сексуальных отношений.

Отдельное внимание хочется уделить тому, что значимость секса в жизни мужчин снижается при высоком соответствии их партнеров ожиданиям мужчин относительно внешности своих партнеров, а также их поведения во время и после полового акта. Таким образом, можно говорить о том, что, скорее всего, соответствие внешности партнерши и ее поведения во время и после полового акта не играет значимой роли для мужчин, обнаруживающих высокую значимость секса в своей жизни.

В завершении следует также отметить, что существует взаимосвязь между значимостью сексуальных отношений в жизни мужчин и личностными качествами их партнеров, такими как подчиняемость, зависимость, дружелюбие и альтруистичность. В своих описаниях мужчины рисуют определенный образ доброй и покорной женщины, как неудовлетворяющий, который заставляет их выводить потребность в сексе на передний план в своей жизни, тогда как их

собственные качества не оказывают никакого влияния на значимость для них сексуальных отношений. Таким образом, подводя итог, можно заключить, что значение секса для мужчин напрямую связано со сферой межличностных отношений и несет *ни только индивидуальный, но и партнерский смысл.*

Психологические особенности формирование чувства сексуальной удовлетворенности мужчин

Согласно результатам, полученным при изучение сферы физической удовлетворенности мужчин в сексуальных отношениях нами были выявлены значимые взаимосвязи между ощущением гармоничности сексуальной жизни и качеством межличностных отношений в паре. Мужчины отмечают, что психологическая несовместимость партнеров оказывает влияние на качество сексуальных отношений в паре, снижая его, а также, что поведение партнерш влияет на их чувство сексуальной удовлетворенности. По их мнению, общее чувство сексуальной гармонии связано с соответствием желаний и представлений между партнерами. Мужчины полагают, что качество сексуальных отношений связано с ощущением физической удовлетворенности до полового акта, во время и после него.

Анализируя личностные особенности мужчин, 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 мужчин установки на обезличенный секс снижает чувство гармоничности сексуальной сферы. При гармоничных сексуальных отношениях мужчины отмечают снижение проблем с половым возбуждением. Кроме того, важной личностной характеристикой, по мнению мужчин, положительно влияющей на качество сексуальных отношений, является такая черта как собственная альтруистичность, т. е. стремление проявлять заботу и ласку, а также ставить интересы партнерш на первый план и нести ответственность за происходящее с ними.

Отдельно хочется обратить внимание на взаимосвязь ощущения удовлетворенности от полового акта с соответствием ожиданий мужчин от своих партнерш. Важным для ощущения гармонии в сексе мужчины считают соответствие внешности и образа партнерш их ожиданиям, а также их поведения во время полового акта и после него, что указывает нам на значимость конгруэнтности между ожиданиями и реальной жизнью, как психологического фактора ощущения удовлетворенности в сексуальной сфере мужчины.

Теперь остановимся подробнее на различных сторонах ощущения сексуальной гармонии мужчин. Наибольшую удовлетворенность перед началом полового акта мужчины ощущают

при наличии высокого уровня понимания их со стороны своих партнерш, большом количестве символов в общении с партнершами и при совпадении чувств между ними. Нами было обнаружено, что соответствие ожиданий мужчин от своих партнерш относительно их внешности, общего образа, а также их поведения во время полового акта играет большую роль для мужчин в возникновении чувства сексуальной удовлетворенности перед началом полового акта. Кроме того, сексуальная удовлетворенность перед сексом у мужчин повышается при наличии у их партнерш таких качеств как авторитарность и эгоистичность, наряду с подчиняемостью, дружелюбностью и альтруистичностью. Мы видим, что мужчины отмечают в своих партнершах довольно противоречивые характеристики, что говорит, на наш взгляд, о разнообразии системы их потребностей во взаимоотношениях с женщинами, приводящему к непостоянству представлений об образе идеальных партнерш. Тогда как относительно самих себя мужчины полагают, что позитивное влияние на их чувство удовлетворенности перед началом полового акта оказывает наличие у них четкого набора качеств, таких как агрессивность, авторитарность, стремление доминировать в отношениях с окружающими и альтруистичность по отношению к партнершам. В данном случае мы наблюдаем сформированный мужественный доминантный образ с нотками благородства по отношению к женщине, т. е. восприятие себя в роли «рыцаря», как наиболее предпочитаемого образа. Интересен тот факт, что по мнению мужчин высокая значимость хобби в их жизни приводит к большей удовлетворенности перед сексом, что вновь свидетельствует нам о стремлении мужчин к разнообразию в своей жизни, как в сексуальной сфере, так и за ее пределами.

Было показано, что удовлетворенность мужчин перед началом полового акта возрастает при высоком показателе установок на реализованность и физический секс. Позитивное влияние на состояние мужчин перед сексом оказывает уменьшение сложностей с сексуальным возбуждением и наличие у них убежденности во влиянии психологической несовместимости между партнерами на качество сексуальных отношений.

В результате анализа данных по ощущению сексуальной удовлетворенности мужчин во время полового акта мы выявили, что оно возрастает при соответствии поведения партнерш во время полового акта ожиданиям мужчин, высокой установке у мужчин на реализованность и наличие у них убеждения о влиянии поведения партнерш на их сексуальную удовлетворенность.

В качестве факторов, оказывающих влияние на ощущение удовлетворения после сексуального контакта, мужчины выделяют наличие высокого уровня взаимного доверия между партнерами,

большого количества установок, способствующих эмпатии, а также совпадения чувств и желаний между партнерами. Нами были, также, обнаружены взаимосвязи между высоким уровнем удовлетворенности до секса и чувством удовлетворенности после него. Мы установили, что соответствия ожиданий мужчин от сферы профессиональной деятельности партнерш, их внешности, общего образа и поведения во время полового акта также оказывает влияние на ощущение удовлетворенности мужчин после секса. Кроме того, наличие установки на реализованность и отсутствие сложностей с сексуальным возбуждением дает возможность мужчинам ощутить большую удовлетворенность после секса, тогда как присутствие установки на целомудрие снижает ее. Важно заметить, что, по мнению мужчин, использование интуитивного канала эмпатии и высокая значимость культуры в их жизни оказывает негативное влияние на сексуальную удовлетворенность после полового акта.

В завершении следует сказать о том, что по результатам проведенного нами исследования было выявлено, что вероятность возникновения расстройств в сексуальной сфере у мужчин снижается при высоком уровне соответствия поведения партнерш после полового акта ожиданиям мужчин, а также оценке мужчинами своих сексуальных отношений как гармоничных и высоком уровне сексуального удовлетворения мужчин до начала полового акта. Кроме того, стоит отметить, что наличие у мужчин установки о том, что психологическая несовместимость между партнерами оказывает влияние на сексуальные отношения, также снижает риск возникновения у них сексуальных расстройств.

Таким образом, в ходе нашего исследования было показано, что значение секса в жизни мужчин несет не только индивидуальный, но и партнерский смысл, что доказывает его связь со сферой межличностных отношений.

Кроме того, нами были подробно описана психологические факторы, оказывающие влияние на чувство сексуальной удовлетворенности мужчин. Мы выявили наличие взаимосвязи между ощущением гармоничности сексуальной жизни и качеством межличностных отношений в паре в различных их сферах. Установили, что индивидуальные особенности мужчин и их партнерш могут оказывать влияние на общее ощущение сексуальной удовлетворенности мужчин. Отметим, что мужчины обладают противоречивыми представлениями о желаемом образе партнерш, свидетельствующем о стремление к разнообразию в жизни и неустойчивости их сексуальных предпочтений наряду с четко сформированным образом собственной сексуальной привлекательности. Показали, что наличие у мужчин различных психологических установок могут как способствовать

достижению их сексуального удовлетворения, так и препятствовать ему. А также, обнаружили значимость конгруэнтности между ожиданиями мужчин от сексуальных партнерш и их реальным поведением, как фактора оказывающего влияние на гармоничность сексуальной сферы мужчин.

В завершении нами были проанализированы различные стороны чувства сексуального удовлетворения мужчин и описаны психологические факторы, способствующие снижению вероятности возникновения сексуальных расстройств в супружеских парах.

Основываясь на этих данных, можно увидеть, что мужская сексуальность имеет ряд значимых особенностей, как индивидуальных, так и проявляющихся в межличностном контексте, оказывающих влияние на гармоничность сексуальных отношений между партнерами. Учет данных особенностей позволит не только расширить теоретические представления о мужской 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.: 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.: Издательство «Медицина», 2005. 512 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: Бахрах-М, 2009. 672 с.
5. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи. Самара: Бахрах-М, 2009. 695 с.

MEN'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 men's sexuality in adulthood. We analyzed the reasons for the formation of a significant attitude to sex in men's life. We discussed results of research occurrence of men's sexual satisfaction within interpersonal relationships, the individual characteristics of men and their partners, as well as their existing attitudes on sexual relations. Special attention is given to the phenomenon of congruence

of men'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: *men'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, Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2), e-mail: chyma90@mail.ru

About the authors

- ALEKSEEV Valery - Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of Department of Computer Science and Technical Sciences, LEU VPO "International Innovation University" (354000, city of Sochi, Central District, ul. Ordzhonikidze, d. 10a), e-mail: alekseev.valeri @ yandex.ru
- ANTSIBOR Juliya - post-graduate department of general Psychology and developmental psychology "Tver-tion of the state university" (170100, Tver, ul., 33); e-mail: antsibor-yulia@mail.ru
- ARASLANOVA Anastasia - Ph.D., assistant professor of scientific disciplines branch "Bratsk State University" in Ust-Ilimsk (665709, Ust-Ilimsk, Bratskaya Str. 45), e-mail: generol@mail.
- BUHANETS Dmitri Ivanovich - Doctor of Technical Sciences, assistant professor of computer science and engineering sciences, LEU VPO "International Innovation University" (354000, city of Sochi, Central District, ul. Ordzhonikidze, d. 10a), e-mail: dib2011@yandex.ru
- BUKATOV Viacheslav M. - doctor of Education, Professor of Pedagogy of the Faculty of Psychology, Educational autonomous non-profit organization of higher education Moscow Psychological and Social University (115191, Moscow, 4th Roshchinskiy passage, 9a), e-mail: bukatov@mail.ru
- BULAVENKO Oleg - Doctor of Education, director of the CSIO, Ph.D., professor, deputy. Dean of the Faculty of Economics and Management (681013, Komsomolsk-on-Amur, Lenin 27, e-mail: kayzersal@mail.ru);
- CHALOVA Alena V. - Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology Medical University "I.M. Sechenov First Moscow State Medical University" (119991, Moscow, ul. Trubetskaya, d. 8, p. 2), e-mail: chyma90@mail.ru
- DANIELYAN Elizabeth G. - Ph.D., assistant professor of Russian language with the methodology of primary education "Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabov 33), e-mail: liza.danelyan @ yandex.ru
- DEMENNA Lyudmila Veniaminovna – postgraduate student of the Department of pedagogy of professional education Institute of pedagogics, psychology and social work, Magnitogorsk state technical University. G. I. Nosova, teacher of additional education, "Special (correctional) boarding school № 5 for children-orphans and children left without parental care, with disabilities", Magnitogorsk, e-mail: mahaon-5@yandex.ru
- DIAKONOVA Olga Olegovna – assistant professor, English Department, Ulyanovsk state pedagogical university named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk, Karamzin Side Street 3/2), e-mail: olgadiakonova@yandex.ru
- FEDOROV Alexander Aleksandrovich – the Doctor of Philosophy, professor, the rector, Public Educational Institution of Higher Professional Training Nizhny Novgorod State Pedagogical University (603950, GSP – 37, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1), e-mail: vvedite e-mail: umo-po@yandex.ru.
- FIRSOV Mikhail V. - doctor of historical sciences, professor, vice-rector for scientific work, head of the department of social work center, Orthodox Institute of Saint John the Theologian, the Russian Orthodox University (127473, Moscow, per. Chernyshevsky Str. 11 A, p. 1) mihail_firsov@mail.ru
- FIRSOV Mikhail V. - doctor of historical sciences, professor, vice-rector for scientific work, head of the department of social work center, Orthodox Institute of Saint John the Theologian, the Russian Orthodox University (127473, Moscow, per. Chernyshevsky Str. 11 A, p. 1) mihail_firsov@mail.ru

- GAVRILOVA Evgenia Aleksandrovna, Candidate of Psychological Sciences, Teacher of the Chair of Psychology of Work and Clinical Psychology in Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); sansar_5@mail.ru.
- GONTAR Oksana Borisovna – PhD (Biology), Deputy Director (Science), Head of Ecological therapy and educational programs Laboratory (Polar Alpine Botanical Garden and Institute); Associate professor of the Dept. for Geological Ecology (Apatity Branch of Federal State Budget Institution of Higher Professional Education "Murmansk State Technical University").
- HARLANOVA Tatyana Nickolaevna is a competitor of department of psychology of education and pedagogics of faculty of psychology of MGU of the name of M.V. Lomonosov, officer-psychologist, military part 43342, e-mail: harlanova76@mail.ru
- KALASHNIKOVA Irina Vladimirovna – Junior Researcher of Ecological therapy and educational programs Laboratory (Polar Alpine Botanical Garden and Institute)
- KISELEVA Ekaterina Sergeyevna – the graduate student of department of the general and social pedagogics of Public Educational Institution of Higher Professional Training The Nizhny Novgorod State Pedagogical University of Kozma Minin 603950, GSP – 37, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1), e-mail: kiselevaavg@yandex.ru.
- KOKORINA Anzhela G. – the competitor of a scientific degree of the candidate of psychological sciences of the Ministry of Internal Affairs St. Petersburg University of Russia, e-mail: koko.555@mail.ru
- KOPYLOVA Natalia V. - Doctor of Psychology, Professor, Head. Department of General Psychology and development "Tver State University" (170100, Tver, ul., 33); e-mail: nvkopylova@mail.ru
- KOTLYAR Vladimir Nikolaevich - Ph.D., associate professor, assistant professor of organization and supervision regime in prisons. Federal state educational institution of higher professional education of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia (390036, Ryazan, Hay, 1), e-mail: kotlyarrzn@mail.ru
- KRESTINSKIY Igor Stanislavovich – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), assistant professor of the Chair of German Languages, State educational institution of higher education "Tver State University" (170100, Tver, Zhelyabov St. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru
- LARIONOV Rodion - a monk-priest, candidate of physical and mathematical sciences, candidate of theology, Deputy Head of the Department of Theology of the National Research Nuclear University "MEPhI" (115409, Moscow, Kashirskoe sh. 31)
- LESCHER Olga Veniaminovna – doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of Department of pedagogy of professional education Institute of pedagogics, psychology and social work, Magnitogorsk state technical University. G. I. Nosova, Magnitogorsk, e-mail: vlesher@rambler.ru
- MALYSHEVA Julia Anatolyevna – candidate of chemical sciences, associate Professor of the department natural sciences, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: PO@tversu.ru.
- MALYSHEVA Valentina Grigoryevna – candidate of biological sciences, head of the department of natural sciences, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: PO@tversu.ru.
- MASLENNIKOVA Diana 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

- MIKHAILYUK Ludmila - Senior lecturer in physical education VPO Komsomolsk-on-Amur State Technical University (681013, Komsomolsk-on-Amur, Lenin 27, e-mail: kayzersal@mail.ru).
- MOROZ Maria V. - Ph.D., assistant professor of social work and pedagogy VPO "Tver State University" (170100, Tver, ul., 33), moroz_maria@mail.ru
- MOROZOVA Svetlana Vasilievna – PhD, psychologist of the Psychology faculty, Saint Petersburg State University (nab. Makarova, 6, St. Petersburg, 199034, Russiya), e-mail: svmpsy@gmail.com
- NASLEDOV Andrey Dmitrievich – PhD, Associate professor assigned the duties of head of the Department of Pedagogy and pedagogical psychology of the Psychology faculty, Saint Petersburg State University (nab. Makarova, 6, St. Petersburg, 199034, Russiya), e-mail: andrey.nasledov@gmail.com
- NIKOLINA Vera Viktorovna – the doctor of pedagogical sciences, professor, departments of the general and social pedagogics of Public Educational Institution of Higher Professional Training The Nizhny Novgorod State Pedagogical University of Kozma Minin 603950, GSP – 37, Nizhny Novgorod, Ulyanov St., 1), e-mail: vnikolina@yandex.ru.
- OKUNEVA V. S. - Professor of mathematics and natural Sciences Khakas technical Institute - branch of fgaou VPO "Siberian Federal University", 655017 R. Khakassia Abakan.
- OSOKINA Kristina Aleksandrovna - psychologist, freelance employee of the department of general psychology "Smolensk state University" 214000, Russia, Smolensk, street Przhevalsky 4, e-mail- kristina.osokina2014@yandex.ru
- OSTANINA Svetlana Aleksandrovna - Candidate of Pedagogics, Assistance Professor Chair of Humanities and Socio-Economic Subjects, Petrozavodsk state Conservatory (Academy) them. A.K. Glazunov, e-mail: ostaninasa@mail.ru
- PARAKHONSKAYA Galina Anatolievna – Philosophy Doctor in History, Associate Professor, Department of Sociology, Tver State University, e-mail: parakhonskaya@gmail.com
- 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
- SALAMIN Evgeny - Senior Lecturer, Department of Physical Education VPO Komsomolsk-on-Amur State Technical University (681013, Komsomolsk-on-Amur, Lenin 27, e-mail: kayzersal@mail.ru);
- SILAEVA Galina Mihailovna – Philosophy Doctor in Philosophy, Associate Professor, Department of Sociology, Tver State University, e-mail: cafsocpr@tversu.ru
- SIROTYUK Alla Leonidovna, doctor of psychological sciences, professor, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of the Institute of pedagogical education «Tver state University» (170021, Tver, St. 2nd Griboyedov, 24; e-mail: a.sirotyk@mail.ru
- SIROTYUK Anastasia Sergeevna, candidate of psychological sciences; associate professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of the Institute of pedagogical education «Tver state University» (170021 Tver, street 2nd floor, APPT. 24; e-mail: staska8769@mail.ru
- SOLDATOVA Olga Mikhaelovna – Graduate student, Chair of additional education and childhood maintenance, Academy of social management; music teacher, e-mail: Oliastik2007@yandex.ru

SUKHOTIN ALEXANDER A. – PhD-student, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mokhovaya st., Moscow, 125009, Russia), e-mail: al.sukhotin@gmail.com.

SVOROTOVA Julia - graduate student, the Federal State Autonomous Educational Institution of the additional professional education "Academy of Advanced Training and Retraining of Education" (125212, Moscow, Golovinskoye highway 8, k. 2), e-mail: svorotovajulia@mail.ru

SVYATKOVSKAYA Ekaterina Aleksandrovna – Research associate of Floriculture and landscaping Laboratory (Polar Alpine Botanical Garden and Institute).

TROSTENYUK Nadezhda Nikolaevna - Research associate of plant introduction and acclimation Laboratory (Polar Alpine Botanical Garden and Institute)

VLASENKO Anastasiya Igorevna - postgraduate student of the Department of psychology of personality and legal provision of social activities of Pyatigorsk State Linguistic University (357532, Stavropol territory, Pyatigorsk, Kalinin Avenue, 9), e-mail: vlasenkoai@yandex.ru

ZAKHARISHCHEVA Marina A., PhD (Doctor in Education), Professor, Department of Pedagogy, Glazov State Pedagogical Institute n.a. VG Korolenko, e-mail: zahari-ma@rambler.ru

ZHIROV Vladimir Konstantinovich – RAS Correspondent Member, Doctor of Science (Biology), Professor; Director (Polar Alpine Botanical Garden and Institute); Head of the Department for Geological Ecology (Apatity Branch of Federal State Budget Institution of Higher Professional Education "Murmansk State Technical University"); Dean of Ecological faculty (Kola Branch of the State educational institution of higher education "Petrozavodsk State University").

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 приставленного библиографического списка использованной при подготовке 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

№ 3, 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