

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический  
университет им. Н. Г. Чернышевского

*Ученые записки Забайкальского государственного  
гуманитарно-педагогического университета  
им. Н. Г. Чернышевского*

*Серия «Педагогика и психология»*

**№ 5 (40)**

Чита  
ЗабГГПУ  
2011

Учредитель: **ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского»**

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-36625

*Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук*

*Журнал основан в 1957 г.  
Выходит шесть раз в год*

**Главный редактор объединённой редакционной коллегии:**

*И. В. Ерофеева, д-р филол. наук, доцент*

**Редакторы серии:**

**Т. К. Клименко, д-р пед. наук, профессор;**

**Н. М. Сараева, д-р психол. наук, доцент**

**Редакционная коллегия выпуска:**

*А. В. Рогова, д-р пед. наук, проф.;*

*Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, доцент;*

*В. И. Екинцев, канд. психол. наук, доцент*

**Редактор англ. версии журнала:**

*Е. В. Наказная, канд. филол. наук, доцент*

**Ответственный секретарь:**

*Ю. В. Гаврилова*

**Председатель редакционного совета:**

*И. И. Катанаев, канд. физ.-мат. наук, доцент, ректор ЗабГГПУ*

**Зам. председателя редакционного совета:**

*Л. А. Бордонская, д-р пед. наук, профессор*

**Члены совета:**

*П. С. Атаманчук, д-р пед. наук, проф. (Украина); Н. Байра, PhD (Улан-Батор, Монголия);*

*Ц. Батсуурь, д-р пед. наук, проф. (Улан-Батор, Монголия); Н. Бэгз, Dr. Sc. (Улан-Батор, Монголия);*

*Л. Г. Гусякова, д-р социол. наук, проф. (Барнаул); В. А. Ильин, д-р физ.-мат. наук, проф. (Москва);*

*Ли Чуаньсюн, проф. (Харбин, КНР); В. В. Мазалов, д-р физ.-мат. наук, проф. (Петрозаводск);*

*И. И. Осинский, д-р филос. наук, проф. (Улан-Удэ); Е. В. Пискунова, д-р пед. наук, проф.*

*(Санкт-Петербург); Ю. М. Резник, д-р филос. наук, проф. (Москва); В. С. Самсонов, д-р пед. наук, проф.*

*(Улан-Удэ); Н. В. Чекалева, д-р пед. наук, проф. (Омск); Чжен Шулу, д-р филол. наук, проф.*

*(Харбин, КНР); Н. В. Языкова, д-р пед. наук, проф. (Москва)*

**Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 5(40). – 235 с.**

Адрес редакции: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129  
Телефон: 8(3022)44-04-25, факс: 8(3022)26-73-17. E-mail: gumvector@zabspu.ru

---

---

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЕДАГОГИКА

### Теоретические вопросы педагогики

<b>Бордонская Л. А., Старостина С. Е.</b> Естественно-научное образование студентов гуманитарных направлений подготовки: концептуальные положения и методические основы . . . . .	5
<b>Димитриева В. Н.</b> Творчество и духовно-нравственное становление личности в образовательном процессе: состояние вопроса в современной отечественной педагогике. . . . .	15
<b>Барахович И. И.</b> Инновационное образование: коммуникативный формат преобразований. . . . .	20
<b>Гвоздева Е. Н., Логинова Е. Г.</b> Приобщение студентов к ценностям национальной культуры и реализация межкультурного сравнительного подхода в процессе преподавания иностранного языка	26
<b>Гусевская Н. Ю.</b> Иноязычное образование как историко-образовательный феномен . . . . .	31
<b>Левченко О. Ю.</b> Преподавание иностранных языков в Читинской области в свете реализации реформы общеобразовательной и профессиональной школы (1984 г.) . . . . .	35
<b>Дворниченко Н. Ю.</b> Разработка проблемы становления социальной активности личности будущего учителя в советской педагогике 60–80-е гг. XX в. . . . .	40
<b>Фомицкая Г. Н.</b> Проектирование комплексной оценки эффективности региональной системы образования . . . . .	45

### Прикладные исследования по педагогике

<b>Шилова М. И., Кашапова Н. В.</b> Влияние профессиональных проб на выбор старшеклассниками сферы трудовой деятельности . . . . .	52
<b>Гетьманенко Н. И.</b> Диаметральные противоположные педагогические подходы к интерпретации национальных ценностей: кто прав? . . . . .	57
<b>Ермоленкова Г. В.</b> Условия развития социальной компетентности подростков в учебно-воспитательном процессе . . . . .	62
<b>Рюхова Н. Ф.</b> Роль мониторинга в управлении качеством образования на муниципальном уровне . . . . .	68
<b>Кондратьева Н. И.</b> Модель психолого-педагогического сопровождения семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. . . . .	74
<b>Пружинин К. Н.</b> Влияние физкультурно-спортивной деятельности в социализации и профессиональном самоопределении спортсменов . . . . .	78
<b>Очирова О. Д.</b> Культуросообразная среда как условие приобщения дошкольников к региональной культуре . . . . .	83
<b>Клименко Т. К., Лапа Е. А.</b> Мониторинг потребности рынка труда в выпускниках системы высшего профессионального образования. . . . .	87
<b>Яворская С. И.</b> Реализация теории свободного воспитания в деятельности Л. Н. Толстого в конце XIX – начале XX вв. . . . .	92
<b>Никонов Р. В.</b> Создание межкультурного пространства школы и управление его развитием . . . . .	96

### Практическая педагогика

<b>Клименко Т. К.</b> Модернизация образования в первом десятилетии XXI века: опыт реализации в Забайкальском крае . . . . .	100
<b>Салютнова В. И., Шибанова Н. М.</b> Творческое самовыражение детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности: структурно-содержательный анализ. . . . .	104
<b>Михеева Т. Б.</b> «Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий в современном российском образовании . . . . .	110
<b>Лапина С. Н.</b> Дистанционные образовательные технологии как средство развития информационной культуры студентов педагогического колледжа . . . . .	115
<b>Пьянников М. М.</b> К вопросу об истории дистанционного образования . . . . .	119
<b>Ишина Л. А.</b> Особенности обучения студентов аграрного вуза иностранному языку . . . . .	125
<b>Бадмаева Б. Б.</b> Адаптация и социализация: постановка вопроса в педагогическом знании . . . . .	129

---

---

## ПСИХОЛОГИЯ

### Теоретические вопросы психологии

<b>Ежевская Т. И.</b> Автономность как личностный ресурс информационно-психологической безопасности . . . . .	132
<b>Лежнева Т. М.</b> Значение музыкального воспитания в становлении личности воспитанников детских домов . . . . .	137
<b>Зволейко Е. В.</b> Компетентностная модель бакалавра специального (дефектологического) образования, профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии» . . . . .	142
<b>Суханов А. А.</b> Методологические и теоретические позиции исследования психологической адаптации людей, проживающих в экологически неблагоприятных условиях. . . . .	148

### Эмпирическая психология

<b>Панов В. И., Сараева Н. М.</b> Психологический статус человека в регионе экологического неблагополучия – результат взаимодействия компонентов системы «человек – жизненная среда» (на примере детского населения Забайкальского края) . . . . .	153
<b>Калашникова С. А.</b> Смыслжизненные ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости . . . . .	161
<b>Терехова Т. А., Евдокимова А. С.</b> Представления о детерминантах экономической социализации студентов Забайкалья в процессе профессионализации в вузе . . . . .	168
<b>Коптева Н. В.</b> Онтологическая уверенность и уверенность в себе . . . . .	174
<b>Кузнецова М. Д.</b> Формирование субъектных качеств как механизм развития способностей учащихся . . . . .	181
<b>Капцов А. В.</b> Личностные ценности как характеристика совместимости в учебных группах . . . . .	190
<b>Гунзунова Б. А.</b> Стилевые особенности саморегуляции в профессиональной деятельности педагогов . . . . .	195
<b>Трофимова Е. Л.</b> Особенности профессионального самоопределения студентов-психологов . . . . .	199

### Научная психология – практике

<b>Невенчаный С. В.</b> Психологические особенности агрессивного поведения военнослужащих по призыву . . . . .	205
<b>Симатова О. Б., Прокопьева Е. В.</b> Возрастные особенности профессиональной направленности школьников на разных этапах онтогенеза . . . . .	210
<b>Сеткова Н. А.</b> Роль социального интеллекта в самореализации представителей профессий типа «человек–знаковая система» . . . . .	214
<b>Мысникова Э. А.</b> Изучение особенностей психологической адаптации юношеского населения, проживающего на экологически неблагоприятной территории . . . . .	219
<b>Курапова Т. Ю.</b> Психологические факторы успешности обучения школьников . . . . .	223
<b>Сведения об авторах</b> . . . . .	226

---

---

# ПЕДАГОГИКА

## Теоретические вопросы педагогики

УДК 378  
ББК Ч481,81

Л. А. Бордонская, С. Е. Старостина  
г. Чита, Россия

### Естественно-научное образование студентов гуманитарных направлений подготовки: концептуальные положения и методические основы

В статье представлены проблемы естественно-научного образования студентов-гуманитариев, обуславливающие актуальность исследования. Сформулированы основные положения концепции естественно-научного образования, раскрыты основы методики обучения основам естествознания (отбор и структурирование учебной информации, педагогические стратегии и технологии обучения, условия повышения эффективности). Приводятся результаты педагогического эксперимента, подтверждающие выдвинутую в исследовании гипотезу.

*Ключевые слова:* естественно-научное образование, концепция естественно-научного образования, методика обучения основам естествознания, общекультурные и профессиональные компетенции, уровень мотивации, педагогический эксперимент.

L. A. Bordonskaya, S. E. Starostina  
Chita, Russia

### Science Education of Students from Humanitarian Training Areas: Conceptual and Methodological Foundations

The paper presents some actual problems of science education of students majoring in the humanities. The authors formulate the basic concepts of science education, describe the methods of teaching the fundamentals of science (selecting and structuring educational information, teaching strategies and learning technologies, terms of efficiency). The study presents the results of the pedagogical experiment, confirming the hypothesis.

*Keywords:* science education, concept of science education, teaching the foundations of science, general cultural and professional competences, motivation levels, pedagogical experiment.

Новый этап общественного развития в XXI в. требует от системы высшего образования подготовки людей, способных жить и эффективно трудиться в условиях современной информационной цивилизации. Для неё характерно создание инновационной экономики, внедрение наукоёмких и ресурсосберегающих технологий, предупреждение экологических катастроф, решение задач, которые носят интегративный, комплексный характер. В связи с этим особое значение имеет естественно-

научное образование (ЕНО), так как именно ЕНО готовит человека к жизни в высокотехнологичном обществе как личности, осознающей последствия техногенной цивилизации, целостность и единство мира, взаимосвязь явлений и процессов.

Практически все учёные, осуществляющие исследования в области ЕНО [1; 3; 5], сходятся во мнении, что в современной педагогической действительности необходимо обновление в высшей школе не только специального ЕНО (образование

студентов, для которых естественные науки являются предметом будущей профессиональной деятельности), но и, а может быть даже в первую очередь, обязательного общего ЕНО (образование студентов гуманитарных направлений подготовки).

Анализ теории и практики преподавания основ естествознания студентам-гуманитариям позволяет констатировать, что для студентов высшей школы разработаны авторские программы, учебники, элективные курсы естественно-научного содержания. В то же время в ЕНО существует ряд проблем: недостаточно обоснованы концептуальные подходы к формированию содержания курса, наблюдается его несоответствие современным требованиям; организация образовательного процесса в основном осуществляется в рамках «знаниевой» парадигмы; не учитываются индивидуальные особенности личности; не рассматриваются проблемы профессиональной ориентации студентов-гуманитариев в рамках естественно-научных курсов.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента, проведенного нами, также подтверждают наличие проблем в ЕНО: качество школьной естественно-научной подготовки студентов-гуманитариев является низким, содержание естественно-научных дисциплин не в полной мере соответствует современному состоянию естественных наук, отсутствует мотивация к занятиям по естествознанию, усиливается разрыв между естественно-научным и гуманитарным образованием, образовательный процесс ориентирован на экстенсивные методы обучения.

Поскольку современное естествознание имеет огромное значение для становления личности, то обновление ЕНО должно войти в число приоритетных задач развития системы высшего образования. Обновление ЕНО – это сложный процесс, требующий его рассмотрения в нескольких ракурсах (результативный, мотивационный, методический), в единстве всех направлений его обновления (содержании, технологиях, нормативно-правовом, квалификационном и материально-техническом обеспечении).

Таким образом, исследование теории и практики ЕНО студентов гуманитарных направлений подготовки, а также результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента позволили выявить ряд противоречий:

– между потребностью общества в специалистах, обладающих базовыми естественно-научными знаниями, которые позволяют им полноценно жить в высокотехнологичном мире, специалистах,

имеющих научное мировоззрение, и реальным качеством ЕНО на уровне высшего профессионального образования в гуманитарной сфере;

– между современным состоянием естественно-научного знания и содержанием ЕНО для студентов-гуманитариев, не отражающим в полной мере современный уровень развития естественно-научного знания, интеграционные процессы в нем;

– между профессиональными интересами, намерениями студентов, лежащими в гуманитарной области, и необходимостью получения естественно-научного образования всеми студентами-гуманитариями;

– между необходимостью создания условий для организации активной познавательной деятельности студентов-гуманитариев при изучении основ современного естествознания и существующей методикой обучения, не учитывающей психологические особенности студентов, их профессиональные интересы.

Необходимость разрешения данных противоречий обуславливает актуальность исследования и его научную проблему, состоящую в поиске ответа на вопросы, какой должна быть концепция, модель и практическая реализация ЕНО студентов гуманитарных направлений подготовки.

Цель проведённого исследования – теоретическое обоснование, разработка и реализация концепции ЕНО студентов гуманитарных направлений подготовки высших учебных заведений в условиях интеграции научного знания.

Гипотеза исследования формулируется следующим образом.

ЕНО студентов гуманитарных направлений подготовки высших учебных заведений будет результативным, если:

– организовать процесс ЕНО с учётом интеграции научного знания как на уровне содержания, так и на уровне организации образовательного процесса;

– учитывать при отборе учебной информации современный уровень развития естественно-научного знания;

– построить образовательный процесс с учётом специфики будущей профессиональной деятельности студентов-гуманитариев;

– перенести при организации образовательного процесса акценты с предметного содержания естественно-научной дисциплины на приобретение опыта и овладение способами естественно-научной деятельности как основного условия познания данной предметной области;



– организовать образовательный процесс в соответствии с интересами, психологическими особенностями, познавательными способностями студентов;

– применить в целях интенсификации образовательного процесса структурно-логический подход к организации и представлению естественно-научной информации.

Под результативностью обучения будем понимать сформированность общекультурных компетенций, наличие мотивации к изучению естественных наук.

Методологическую основу исследования составляет системный подход. Он позволяет анализировать ЕНО на разных системных уровнях (образовательная программа, цикл дисциплин, учебная дисциплина) и использовать в системе компетентностный, личностно-деятельностный, контекстный подход, обеспечивая становление личности студента, повышение уровня его общекультурной и профессиональной компетентности, формирование индивидуального стиля творческой деятельности, необходимого для успешной реализации будущей профессиональной деятельности.

Анализ теории и практики реализации ЕНО студентов-гуманитариев в ВПО позволяет констатировать, что в условиях интеграции научного знания ЕНО должно являться обязательным элементом профессиональной подготовки студентов-гуманитариев.

Сформулированная концепция ЕНО студентов-гуманитариев, в которой выделено основание, теоретический блок, модель ЕНО студентов-гуманитариев и прикладной блок, базируется на следующих положениях:

1. ЕНО должно соответствовать современному уровню развития естественных наук, интеграционным процессам в науке, взаимосвязи естественно-научной и гуманитарной сферы культуры.

2. Эффективность ЕНО студентов-гуманитариев обеспечивается его профессиональной направленностью в соответствии с направлениями подготовки.

3. Осуществлять ЕНО студентов-гуманитариев в современном вузе возможно через интегрированные учебные курсы естественно-научного содержания, включающие фундаментальное ядро (инвариантную составляющую) и вариативную часть, за счёт которой обеспечивается рассмотрение естествознания в контексте жизненных и профессиональных проблем студентов.

4. Интегрированный курс естественно-научного содержания должен удовлетворять ряду требований:

– в качестве критериев отбора содержания курса должно выступать соответствие содержания интеграционным процессам в естествознании и современным достижениям естественных наук; включение материала общекультурного и общенаучного характера, иллюстрирующего единство и целостность науки и культуры; создание условий для осмысления студентами мировоззренческих проблем и усвоения методов их решения; ценностно-ориентационная, личностная значимость для студента; отражение практической направленности, предполагающей рассмотрение в контексте жизненных и профессиональных проблем; включение материала, рассмотрение которого способствует формированию целостного, критического мышления;

– курс должен представлять собой систему дидактических модулей, причём в каждом из которых необходимо предусмотреть уплотнение учебного материала за счёт его обобщения и систематизации, исключения вопросов частного характера;

– содержание и форма представления учебной информации должно соответствовать психологическим особенностям студентов-гуманитариев, способствовать организации самоуправляемой самостоятельной работы, обеспечивать формирование целостного, нелинейного мышления, предусматривать возможность оперативного взаимодействия преподавателя и студентов;

– при проектировании образовательного процесса по ЕНО необходимо перенести акценты с предметного содержания естественно-научного курса на приобретение опыта и овладение способами естественно-научной деятельности как основных условий познания данной предметной области; в качестве основных педагогических стратегий обучения выбрать модульное, самоуправляемое, критичное, контекстное обучение и обучение в партнерстве;

– дидактические средства для организации самостоятельной работы студентов по овладению основами естествознания должны обеспечивать возможность самостоятельного изучения и переработки информации, включать задания, предполагающие квазипрофессиональную деятельность, предусматривать создание условий для формирования индивидуальной образовательной траектории, развития инициативы и творчества студентов, построения системы контроля за ходом формиро-

вания всех составляющих общекультурных компетенций с проекцией на профессиональную деятельность.

На основе предложенной концепции и сконструированной модели разработана методика обучения основам естествознания студентов-гуманитариев, в которой отражены подходы к отбору и структурированию учебной информации, выбору педагогических стратегий и технологий обучения, условия повышения эффективности ЕНО. Останемся подробнее на ряде моментов.

*Отбор и структурирование* учебной информации в интегрированном естественнонаучном курсе осуществляется в соответствии со следующими положениями:

- выделение фундаментального ядра, включающего знания, иллюстрирующие ценность естествознания как важнейшего элемента современной культуры; основные понятия, ведущие идеи и концепции естествознания; методологические знания;
- представление содержания курса через проблемно-предметное поле, в котором выделена общекультурная, научно-предметная, общенаучная составляющая;
- раскрытие содержания курса с позиций эволюционно-синергетического подхода;
- модульное структурирование как учебной программы (выделение дидактических информационных модулей), так и содержания учебного материала (выделение базовых информационных элементов в каждом дидактическом информационном модуле, информационных единиц в структуре базовых информационных элементов);
- уплотнение учебного материала за счёт создания по каждому дидактическому информационному модулю структурно-логический конструкций трёх уровней обобщённости, которые фиксируют значимость каждого информационного элемента, устанавливают ассоциативные связи, осуществляют смысловое и информационное сжатие учебной информации;
- выделение в содержании инвариантной составляющей (за счёт этого сохраняется логика изложения содержания учебного материала) и вариативной составляющей (учитывает интересы и склонности студентов, позволяет рассмотреть учебный материал в контексте будущей профессиональной деятельности).

Обучение студентов организуется в рамках *стратегий* модульного, самоуправляемого, критичного, контекстного обучения, обучения в партнёрстве; предусматривает сочетание современных

*образовательных технологий* с методами квази-профессиональной деятельности; предполагает вариативность выбора уровня усвоения содержания курса, последовательности, форм и методов изучения дисциплины; даёт возможность создания индивидуальной образовательной траектории.

К *условиям повышения эффективности ЕНО* следует отнести:

- компетентность преподавателя, которая реализуется в организации деятельности характера процесса образования, его направленности на становление общекультурных и профессиональных компетенций; обеспечении вариативности образования, создании условий для свободы выбора студентом собственной образовательной траектории;
- изменение роли преподавателя и характера взаимодействия в системе «преподаватель – студент». Преподаватель сегодня – помощник, партнёр, координатор, он должен уметь осуществлять педагогическую поддержку и консультирование студента, быть способен принять позицию партнёрства и установку, что студент имеет право управлять своей учебной деятельностью;
- наличие банка материалов для формирования и оценки сформированности компетенций, методического и программного обеспечения учебного процесса и самостоятельной работы студентов;
- особая организация технологического компонента образовательной среды, которая позволяет перенести внимание на использование компьютерных технологий (новое поколение познавательных ресурсов, IT – сайты, технологии и т. п.) и создать новое качество материально-технической базы на основе интеграции вузовской и вневузовской инфраструктуры.

С целью исследования эффективности предложенного варианта методики ЕНО студентов-гуманитариев в рамках интегрированного естественно-научного курса проводился педагогический эксперимент, который включал три этапа: констатирующий, поисковый, обучающий.

Для экспериментальной проверки применялись методы, которые наиболее адекватно отражали специфику того или иного материала курса и выявляли личностное отношение студентов к данным проблемам: наблюдение за работой студентов как во время занятий, так и во внеаудиторное время; анкетирование и тестирование студентов (до и после изучения интегрированного естественно-научного курса); беседы с преподавателями и студентами; выполнение студентами индиви-



дуальных заданий; участие в ролевых играх, выполнении проектов и представлении результатов проектной деятельности; выполнение заданий, направленных на рефлексивную оценку результатов обучения.

На заключительном этапе эксперимента использовались методы математической статистики [2; 4] для сравнения данных по экспериментальным и контрольным группам на начало и конец изучения курса: метод поэлементного анализа, сопоставление критериев эффективности (коэффициент полноты усвоения элементов знаний, коэффициент эффективности методики, коэффициент Пирсона). В ходе педагогического эксперимента осуществлялась проверка эффективности основных элементов разработанной методики посредством экспертной оценки коллегами из различных вузов г. Читы. Охарактеризуем отдельные этапы экспериментального исследования.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента исследование проводилось по двум направлениям:

- определение значимости ЕНО в высшем профессиональном образовании для студентов гуманитарных направлений подготовки, оценка уровня естественно-научной подготовки выпускников средних учебных заведений, выяснение отношения к дисциплинам естественно-научного цикла не только со стороны студентов, но и со стороны преподавателей, реализующих профильные дисциплины;

- выявление предпочтительных направлений организации учебного процесса, использования современных технологий обучения, способствующих более успешному усвоению естественно-научной информации, методов стимулирования интереса к обучению.

Современное положение ЕНО в высшей школе сегодня достаточно сложно. На вопрос анкеты «Должно ли профессиональное образование по вашему профилю (специальности) включать естественно-научные дисциплины?» участники опроса ответили следующим образом (% от числа опрошенных):

- 52 % студентов гуманитарных специальностей считают, что профессиональное образование по их профилю не должно включать естественно-научные дисциплины;

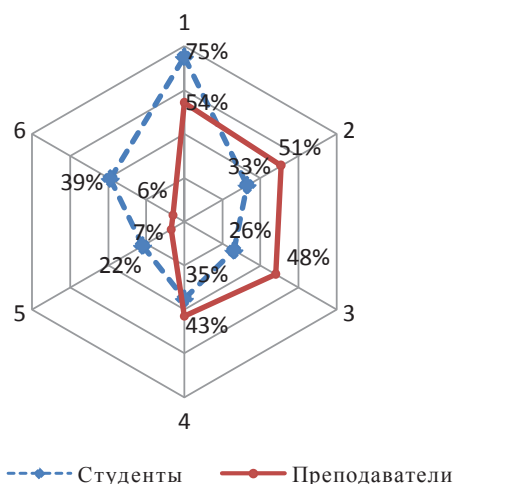
- из 48 % студентов, которые дали положительный ответ на данный вопрос анкеты, 45 % вносят уточнение: эти знания должны быть минимальными, давать лишь общие представления о явлениях природы;

- большинство опрошенных преподавателей, осуществляющих подготовку по циклам общепрофессиональных и специальных дисциплин (88 %), высказалось за необходимость включения естественно-научных дисциплин в образовательные программы; причём большая часть (69 % экспертов) не видит оснований сомневаться в необходимости ЕНО; вместе с тем, потребность в естественно-научных знаниях при преподавании специальных дисциплин испытывает только 49 % преподавателей.

Конечно, указанными обстоятельствами сложность ситуации с ЕНО не исчерпывается, однако результаты опроса подтверждают наше предположение об отрицательном отношении к естественно-научным дисциплинам не только студентов, но и отдельных преподавателей.

Экспертный рейтинг ответов на вопрос о роли и значении ЕНО для студентов-гуманитариев и преподавателей, осуществляющих подготовку по циклам специальных дисциплин, представлен на рис. 1.

В ответе на данный вопрос мнения студентов и преподавателей разделились. Большинство студентов – 61 % (22 % + 39 %) – считает, что ЕНО не играет заметной роли в профессиональной подготовке, его роль в профессиональной подготовке специалистов данного профиля не ясна, или оно мешает изучению специальных дисциплин, с ними согласилось 13 % (7 % + 6 %) преподавателей.



1 – расширяют кругозор; 2 – формируют научный стиль мышления; 3 – формируют научное мировоззрение; 4 – иллюстрируют единство естественно-научной и гуманитарной культуры; 5 – мешают изучению специальных дисциплин; 6 – не играют заметной роли в профессиональном образовании

Рис. 1. Результаты ответа на вопрос анкеты о роли естественно-научных дисциплин в профессиональной подготовке, в %

Влияние естественно-научных дисциплин на становление научного мировоззрения, формирование научного стиля мышления, развитие целостного интегративного образа мира отметили 26 %, 33 %, 35 % опрошенных студентов и 48 %, 51 %, 43 % опрошенных преподавателей соответственно. Большинство студентов (75 %) отмечает роль естественно-научных дисциплин в расширении кругозора и эрудиции человека. Отмечает роль естественно-научных дисциплин в комплексном рассмотрении профессиональных проблем более 58 % преподавателей, вместе с тем потребность в естественно-научных знаниях при преподавании специальных дисциплин испытывает только 49 % опрошенных преподавателей, что говорит о той или иной степени несоответствия.

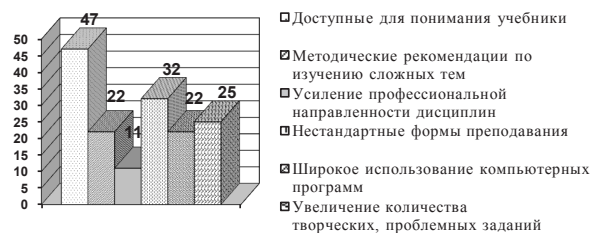
В завершении первой части констатирующего эксперимента были получены ответы студентов на вопросы, позволяющие констатировать уровень их естественно-научной грамотности. У 52 % опрошенных студентов после окончания школы не сформирован единый целостный взгляд на мир (результаты ответа на вопрос «Можно ли утверждать, что мир един?»); 20 % считает, что между наукой и искусством лежит «пропасть», а 37 % опрошенных студентов думают, что ничего общего нет между естественно-научным и гуманитарным знанием. Ответы студентов на предложенную группу вопросов пестрят ошибками, донаучными представлениями. Причины этого мы усматриваем в живучести житейских представлений, распространении антинаучных знаний.

*Результаты ответов на вторую группу вопросов констатирующего эксперимента.* Согласно полученным данным, лишь небольшая часть участников опроса (около 6 % студентов) считает, что система ЕНО в высшей школе полностью соответствует потребностям личности и современного российского общества. Как отмечают студенты, усвоению содержания естественно-научных дисциплин мешает недостаточная естественно-научная подготовка в школе (79 %); слабые координационные связи между преподавателями, реализующими конкретную образовательную программу (48 %); отсутствие опыта и умений установления межпредметных связей (42 %); отсутствие методических рекомендаций, раскрывающих содержательный и технологический аспект изучения естественно-научных дисциплин (35 %); малое количество часов, предусмотренное на изучение данных дисциплин (28 %).

С целью определения направлений решения данных проблем студентам был задан вопрос

«Что, по Вашему мнению, может помочь более успешному овладению естественно-научными дисциплинами?» Результаты ответов на вопрос представлены на рис. 2.

Большинство опрошенных респондентов считает, что для более успешного усвоения естественно-научных знаний необходимы доступные для понимания учебники и учебно-методические рекомендации по изучению курса (47 % + 22 %). Нетрадиционные формы организации и проведения занятий (32 %), выполнение творческих и проблемных заданий (25 %), использование компьютерных технологий (22 %), усиление профессиональной направленности дисциплин (11 %) также, по мнению студентов, повысят качество ЕНО.



**Рис. 2.** Результаты ответа на вопрос анкеты «Что, по Вашему мнению, может помочь более успешному овладению естественно-научными дисциплинами?», в %

Конечно, это не все факторы, способствующие успешному овладению естественно-научными знаниями. Более полная информация была получена при анализе ответов студентов на вопрос «Каковы основные пути обновления высшего ЕНО?». По их мнению, пути обновления ЕНО таковы: разработка и реализация программы, включающей вариативную составляющую (47 %); реализация модульного обучения (42 %); включение в содержание естественно-научных дисциплин элементов профессиональных знаний (57 %); предоставление возможности студентам выбора учебных курсов естественно-научного содержания (38 %); ориентация на опыт и запросы студентов при обучении естественно-научным дисциплинам (29 %); учёт индивидуальных возможностей студентов (35 %); самоуправление собственной учебной деятельностью (28 %); взаимообучение и участие в оценке своих достижений (19 %); использование интерактивных технологий обучения (43 %).

Для определения отношения к ЕНО преподавателей, осуществляющих профессиональную подготовку, нами также было проведено анкетирование. Результаты анкетирования позволяют констатировать, что цикл естественно-научных дисциплин выпускающими кафедрами воспринимается как вспомогательный. В ответах преподавателей

давателей идёт речь о возможной профилизации естественно-научных курсов с учётом будущей специальности; предполагается изложение только тех вопросов, которые могут пригодиться в будущей профессиональной деятельности. При этом не принимается во внимание, что естествознание – единая наука, обладающая внутренней структурой, все части которой взаимосвязаны. Исключение отдельных разделов нарушает внутреннюю логику дисциплины, делает преподавание естествознания формальным. В этом случае у студентов формируется неполная, фрагментарная естественно-научная картина. Выпускающие кафедры часто претендуют на чтение курсов по выбору из блока естественно-научных дисциплин, вместо курсов естественно-научного содержания.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента подтверждают наличие проблем в ЕНО, актуализируют проблему повышения эффективности обязательного ЕНО; в силу его реального влияния на качество жизни человека ставят обновление ЕНО в число приоритетных задач развития системы высшего образования.

В рамках *поискового этапа* педагогического эксперимента:

- изучалось мнение студентов по проблемам: эффективности педагогических технологий, используемых в образовательном процессе, их отношение к данным технологиям; самостоятельной работы студентов, её возможностей, трудностей в организации; рейтинговой системы организации образовательного процесса (преимущества и недостатки); структурирования информации естественно-научного содержания и обучения на основе структурно-логических конструкций (отношение, достоинства и недостатки);

- проводился опрос преподавателей с целью определения широты использования различных образовательных технологий и их возможностей; преимуществ модульно-рейтинговой системы организации учебного процесса; форм, методов, подходов к организации СРС, разработке заданий и упражнений для самостоятельной работы;

- осуществлялась экспертная оценка разработанных программ естественно-научных курсов (базовой и вариативной части), выделенных принципов конструирования содержания естественно-научного курса для студентов гуманитарных направлений подготовки, отбора и структурирования учебной информации курса, а также выбора педагогических стратегий обучения, образовательных технологий и дидактических средств, используемых при изучении основ естествознания.

На поисковом этапе педагогического эксперимента была сформулирована концепция ЕНО студентов-гуманитариев в условиях интеграции научного знания, разработана и скорректирована методика ЕНО студентов гуманитарных направлений подготовки, направленная на формирование у них общекультурных компетенций с проекцией на профессиональную деятельность.

На *обучающем этапе* педагогического эксперимента была внедрена в практику разработанная методика ЕНО студентов-гуманитариев в рамках интегрированного естественно-научного курса, подтверждена гипотеза исследования. Эффективность методической системы проверялась по двум направлениям:

1. Оценка сформированности общекультурных и профессиональных компетенций (когнитивный, функциональный, личностный компонент).

2. Оценка изменения уровня мотивации студентов-гуманитариев к изучению естественно-научных дисциплин.

*Первое направление.* Для количественной оценки усвоения основного содержания: принципов, идей и подходов современного естествознания (когнитивный компонент) – использовался метод поэлементного анализа. С целью проверки числа усвоенных элементов знаний дважды проводилось тестирование студентов-гуманитариев – до начала занятий по интегрированному естественно-научному курсу и после. В состав экспериментальной и контрольной группы входили студенты, близкие по уровню начальной естественно-научной подготовки и по уровню мотивации. Преподавание интегрированного естественно-научного курса в экспериментальных группах осуществлялось в рамках разработанной концепции ЕНО, в контрольных группах обучение велось традиционно.

Рис. 3 иллюстрирует изменение коэффициента полноты знаний по естественно-научному курсу студентов контрольных и экспериментальных групп.

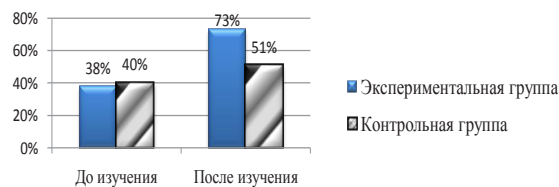


Рис. 3. Изменение коэффициента полноты знаний до и после изучения курса, в %

Низкий коэффициент полноты знаний студентов по основам естественно-научных дисциплин до изучения интегрированного естественно-

научного курса ( $kэ = 38 \%$ ,  $kк = 40 \%$ ) подтверждает результаты констатирующего эксперимента. Увеличение коэффициента полноты знаний студентов по основам естествознания (экспериментальная группа до  $73 \%$ , контрольная группа до  $51 \%$ ) позволяет сделать вывод об эффективности как традиционной, так и экспериментальной методике. Однако расчёт коэффициента эффективности предложенной методики  $\eta > 1$  ( $\eta = kэ/kк = 0,73/0,51 = 1,4$ ) даёт основание считать её более эффективной по сравнению с традиционной, а уровень когнитивной составляющей студентов экспериментальных групп выше уровня когнитивной составляющей студентов контрольных групп.

Оценка сформированности функционального компонента проводилась качественно, по результатам выполнения специально разработанной для студентов системы заданий (направлены на проверку сформированности умений применять полученные знания) и анкетирования студентов экспериментальных групп с целью выявления уровня познавательной, информационной и коммуникативной компетентностей. По результатам исследования были сделаны следующие выводы:

– Включение заданий на поиск, систематизацию, обобщение информации, представление её в различных видах позволяет студентам приобрести более высокий уровень информационной компетентности.

– Работа со студентами по анализу и составлению структурно-логических конструкций различного уровня обобщенности, преобразованию информации из одного вида в другой, проводимая в системе, позволяет студентам овладеть такими мыслительными операциями, как анализ и синтез, сравнение и классификация, обобщение и систематизация учебной информации.

– В процессе подготовки и проведения ролевых игр, выполнения проектов и их защиты успешно формируется исследовательская позиция студента, происходит становление и развитие коммуникативных умений.

– Регулярное включение заданий вариативного характера, отражающего профиль подготовки студентов, позволяет им приобрести навыки экстраполирования естественно-научных знаний на область будущей профессиональной деятельности, что опосредованно способствует формированию профессиональных компетенций.

– В то же время, как показывают результаты анкетирования, студенты встречают трудности, связанные с работой в группе, с самореализацией себя в небольшом коллективе, с принятием на

себя различных ролей в этой группе. Отдельные студенты высказывали мнение о большей предпочтительности для них индивидуальной работы.

– Многие студенты отмечают, и это подтверждают результаты анкетирования, что не всегда морально готовы к восприятию критики со стороны преподавателей и других студентов, хотя сами считают, что очень корректно осуществляют критику других.

Оценка личностного компонента производилась по результатам ответов на вопросы анкеты о значимости естественных наук для формирования научной картины мира, развития общества, становления научного мировоззрения, будущего профессионального роста; результатам выполнения творческих заданий; заданий, предполагающих высказывание собственной точки зрения, рефлексивную оценку полученного результата, написание эссе.

На рис. 4 представлено процентное соотношение ответов на вопрос: «В каком отношении находятся гуманитарные и естественно-научные знания об окружающем мире?» (ответы даны студентами после изучения естественно-научного курса). Как видно из рис. 4, около  $60 \%$  ( $39 \% + 21 \%$ ) студентов контрольных групп считают, что естественные и гуманитарные науки существуют независимо друг от друга. Студенты экспериментальных групп ( $70 \%$ ) не только выбирают ответ «Взаимодополняют друг друга», но и приводят примеры, иллюстрирующие взаимосвязь естественных и гуманитарных наук.

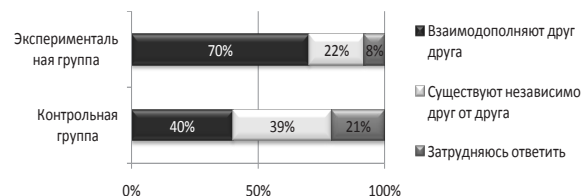


Рис. 4. Результаты ответов на вопрос «В каком отношении находятся гуманитарные и естественнонаучные знания об окружающем мире?», в %

Анализ эссе студентов экспериментальных групп на тему «Я и естествознание» позволяет констатировать значимость для них интегрированного естественно-научного курса: «значительно расширил круг знаний и представлений», «внёс много нового в понимание окружающей действительности», «изменил мнение о взаимодействии наук», «позволил понять ценность естественно-научного знания» и т. п. Некоторые студенты пишут, что в результате изучения курса они стали лучше понимать другие учебные предметы, у них



появился интерес к проблемам и достижениям современного естествознания. И что особенно важно, студенты отмечают значимость изучения естествознания в профессиональном становлении: «Каждый человек – это тайна, и в основном тайна для самого себя. Познать эту тайну в силах не каждый, но каждый, я уверена, хотя бы в глубине души пытается эту тайну для себя приоткрыть, познав себя самого. Я думаю, в этом вопросе мне как будущему психологу сможет помочь естествознание. Ведь основная его цель – познание мира, познание человека, формирование нашего личного мировоззрения» (студентка факультета психологии С. Мамчур).

*Второе направление:* оценка изменения уровня мотивации студентов. Для сравнения уровней мотивации в экспериментальных и контрольных группах нами был рассчитан коэффициент мотивации студентов к занятиям по следующей формуле:

$$k_m = 0 \cdot n_0 + 0,25 \cdot n_{0,25} + 0,5 \cdot n_{0,5} + 0,75 \cdot n_{0,75} + n_1$$

где  $n_0, n_{0,25}, n_{0,5}, n_{0,75}, n_1$  – число студентов, набравших соответствующее число баллов при суммировании ответов на вопросы анкеты (положительный ответ на вопрос оценивался в 0,25 балла, в анкете представлено пять вопросов, анкетирование проводилось до и после изучения курса). Рис. 5 иллюстрирует изменение коэффициента мотивации студентов к занятиям по интегрированному естественно-научному курсу у студентов контрольных и экспериментальных групп. На рис. 6 и 7 представлены результаты данного анкетирования до и после изучения курса.

Как видно из рис. 5, значение коэффициента мотивации для экспериментального потока  $k_{мэ} = 70,25$  – выше, чем для контрольного –  $k_{мк} = 51,25$ . Это подтверждает наш вывод о возрастании мотивации студентов к занятиям по естествознанию в группах, где реализовывалось профессионально направленное ЕНО.

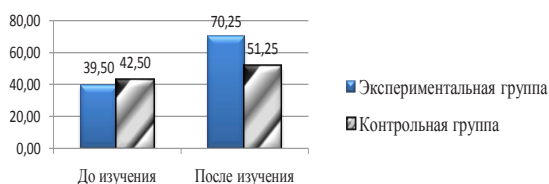


Рис. 5. Изменение коэффициента мотивации студентов до и после изучения курса, в %

На рис. 6 представлены результаты анкетирования студентов экспериментальной группы до и после изучения курса, а на рис. 7 – контрольной группы.

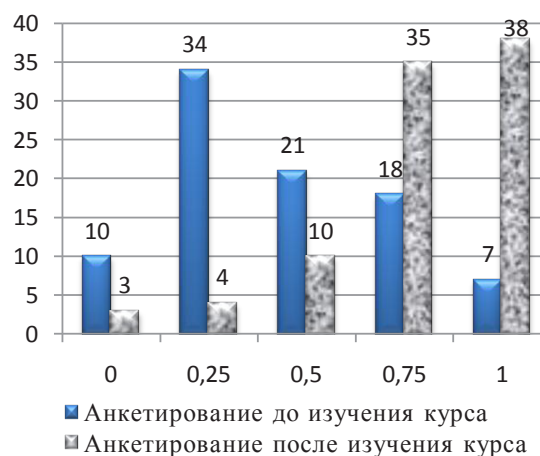


Рис. 7. Результаты анкетирования экспериментальной группы

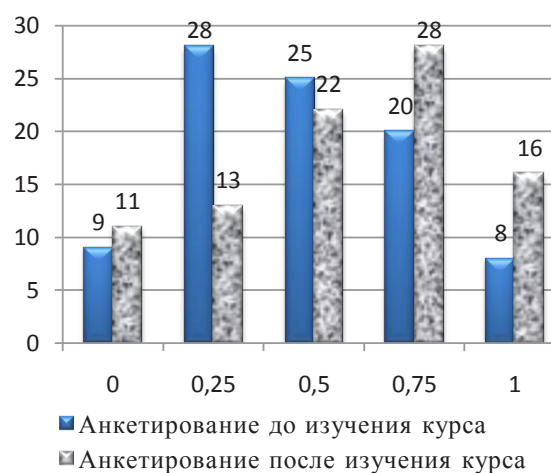


Рис. 6. Результаты анкетирования контрольной группы

Интересным является сопоставление этих зависимостей. Число студентов экспериментальных групп, имеющих «0» и «0,25», уменьшилось. Однако наличие таких студентов подтверждает наше предположение о существовании категории студентов, активно не желающих изучать естественно-научный курс. Результатом такой убежденности, как правило, является либо отчисление, либо повторное изучение данного курса. Нам кажется опасной тенденция увеличения числа студентов контрольных групп в категории с индексом «0», т. е. увеличение числа студентов, не желающих изучать естественно-научный курс.

Рис. 6 и 7 подтверждают наше предположение о том, что студенты, характеризующиеся коэффициентами «0,50» и «0,75», могут переходить из одной категории в другую. Чем более успешным является преподавание, тем большее число студентов перейдет в группу «0,75» и «1». Как видно из рис. 6, число студентов экспериментальной группы в категории «0,50» уменьшилось, а в

категории «0,75» и «1,00» увеличилось, то есть повысилась их мотивация к занятиям. Для контрольных групп наблюдается аналогичная картина: заметен переход из категорий с более низким индексом в категории с более высоким индексом, но данный переход не является столь массовым, как для экспериментальных групп.

Таким образом, общий анализ полученных результатов экспериментального исследования позволяет сделать выводы, подтверждающие выдвинутую в исследовании гипотезу о том, что ЕНО студентов-гуманитариев является эффективным, по следующим критериям:

- увеличение числа усвоенных элементов знаний по интегрированному естественно-научному курсу;
- повышение уровня овладения познавательной, информационной и коммуникативной компетентностью;

– повышение мотивации студентов гуманитарных направлений к подготовке к занятиям по естествознанию.

Результаты педагогического эксперимента дают основание утверждать, что предложенную методику обучения основам естествознания целесообразно применять при изучении непрофильных дисциплин, а также дисциплин, охватывающих большой по объёму информационный материал.

В результате проведения поискового и обучающего этапа педагогического эксперимента разработан учебно-методический комплекс (программы курсов базовой и вариативной части, учебные и учебно-методические пособия, электронный образовательный ресурс) по интегрированному естественно-научному курсу для студентов-гуманитариев, который может быть внедрен в практику преподавания других высших учебных заведений.

#### *Список литературы*

1. Алиева Н. З. Постнеклассическое естественно-научное образование: концептуальные и философские основания. М.: Академия естествознания, 2008. 512 с.
2. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: непараметрические методы. М.: Педагогика, 1977. 136 с.
3. Естественные науки в общем образовании. URL: <http://www.scientific.ru/polar/popov.html> (дата обращения 28.02.2010).
4. Новожилов Э. Д. Научное исследование (логика, методология, эксперимент): монография. М.: Физ.-мат. литература, 2005. 363 с.
5. Садовничий В. А. Пока не поздно – уже опаздываем... // Образование, которое мы можем потерять: сб. ст. / под общ. ред. В. А. Садовниченко. М., 2002. 368 с.

*Рукопись поступила в редакцию 12.08.2011*



**Творчество и духовно-нравственное становление личности в образовательном процессе:  
состояние вопроса в современной отечественной педагогике**

В статье выявлены два ведущих подхода к определению функций творческой деятельности учащихся в образовательном процессе: как способу развития интеллектуального потенциала личности и как средству пробуждения личностных ценностей и смыслов. Педагогические концепции и образовательные технологии, основанные на значимой роли творчества в развитии личности, проанализированы автором с точки зрения реализации целостного подхода к личности и продуктивности для духовно-нравственного становления учащихся.

*Ключевые слова:* творчество, личность, духовно-нравственное становление, образовательный процесс.

V. N. Dimitrieva  
Chita, Russia**Creativity and Spiritual and Moral Formation of the Personality in the Educational Process:  
State of the Question in Modern Russian Pedagogy**

The article identifies two leading approaches to the definition of the functions of creativity in the modern educational process – as a way of developing personal intellectual potential and as a means of awakening personal values and meanings. The author makes the analysis of pedagogical concepts and educational technologies based on the significant role of creativity in the development of the personality in terms of implementing a holistic approach to the personality and productivity for the spiritual and moral formation of students.

*Keywords:* creativity, personality, spiritual and moral formation, educational process.

Переход отечественного образования к стандартам нового поколения, ориентирующим учебно-воспитательный процесс на подготовку специалистов, которые будут способны решать сложные, нестандартные профессиональные задачи в меняющихся жизненных условиях, а также понимание того, что решение этой задачи возможно только при условии целостного развития личности учащихся, основанного на духовно-нравственном становлении, стимулировали педагогов обратиться к вопросу о роли творчества в процессе образования. Эта тенденция, наблюдаемая сегодня в отечественных психолого-педагогических исследованиях, имеет различные дискурсы. Выявить среди них плодотворные подходы, опирающиеся на серьезные теоретико-методологические основания и отвечающие современным требованиям к образованию – цель настоящей работы.

Наиболее исследованной в отечественной педагогике является проблема развития творческих способностей личности. Она решается в русле нескольких относительно самостоятельных подходов и направлений (проблемное обучение, деятельностный подход, индивидуально-диффе-

ренцированный подход, эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности, управленческий аспект УИРС и НИРС и др.). Цели и задачи развития творческих способностей личности трактуются в педагогической литературе разнопланово: наряду с развитием интеллектуальных качеств личности ставится задача развития эстетических качеств, коммуникативных способностей и, что особенно важно в контексте темы данного исследования, нравственных качеств (например, коллективные формы и виды творческой деятельности, дискуссии, дидактические игры ориентируются в последние годы на общественно значимые цели, на развитие коллективности) [7, с. 67]. Вместе с тем, названные задачи в литературе не выстроены иерархически и раскрыты в неравной степени.

Чаще всего исследователи обращаются к анализу влияния творческих форм, методов и приёмов образования на интеллектуальное развитие личности учащихся (В. В. Безденежных, Е. А. Глуховская, А. П. Иванова, В. Ю. Лешер, О. Л. Подлиняев, В. А. Холодная, Е. Г. Шевченко и др.). Об этом свидетельствуют как особеннос-

ти конструирования содержания образовательной деятельности (насыщение содержания учебного материала творческими задачами, проблемными ситуациями, ситуациями производственного характера), так и выбор образовательных методик (методы проблемного обучения, метод «мозгового штурма» и др.).

Справедливой можно признать позицию В. В. Безденежных [1, с. 65], утверждающего, что существующие в современной педагогике подходы к пониманию интеллектуального потенциала личности как основы её креативного развития сложились не без влияния идей советской педагогики, понимавшей под процессом становления всесторонне развитой личности совокупность воспитания «по направлениям» и рассматривавшей интеллектуальное развитие в качестве одного из них. Эти идеи согласовывались с принципом развивающего обучения (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков и др.), который впервые был провозглашён в западной педагогике И. Ф. Гербартом – основоположником интеллектуалистического подхода к образованию, видевшим цель обучения в развитии способностей учащихся на базе современной культуры и достижений естествознания. Как следствие, в некоторых отечественных психолого-педагогических исследованиях и сегодня сохраняется тенденция подчинять интеллектуальному развитию личности учащегося становление других личностных качеств, в том числе – творческих.

Поскольку в отечественной педагогике с конца XX в. принцип развивающего обучения уступает место идее целостного подхода к личности (А. В. Мудрик, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Л. А. Степашко и др.), в психолого-педагогических исследованиях намечается тенденция рассматривать развитие творческих способностей учащихся в контексте целостного становления личности. Данный подход обнаруживается, например, в работе М. А. Пазенко, которая придерживается достаточно широкого толкования понятий «творчество», «всесторонне развитая творческая личность»: творчеству даётся определение одного из важнейших видов человеческой деятельности, результат которой обладает не только новизной и оригинальностью, но также *личностной и социальной значимостью* [7, с. 68]; всесторонне развитая творческая личность трактуется как тип творческой личности, для которой характерен «творческий стиль жизнедеятельности, т. е. устойчивые проявления высокого уровня потребностей, установок, *ценностных ориента-*

*ций*, <...> обеспечивающих личности высокие уровни творческих результатов *во всех основных видах её жизнедеятельности*» [7, с. 69] (курсив В. Н. Димитриевой). Акцентируя внимание на том, что всесторонний характер развития творческой личности, по мысли исследовательницы, должен проявляться во всех основных сферах жизнедеятельности через соответствующие ценностные ориентации, заметим, что такой образовательный подход к творческому началу в структуре личности, подход, несомненно, продуктивный для духовно-нравственного становления учащихся, ещё не стал широко распространённым в отечественных психолого-педагогических источниках.

Целостный подход к развитию творческой личности постулируется в работе В. В. Безденежных [1, с. 58–68]. Справедливо утверждая, что развитый интеллектуально-творческий потенциал обучающегося служит основой для совершенствования ряда составляющих совокупного внутреннего потенциала личности, исследователь рассматривает его личностную и профессиональную составляющие как рядоположенные.

Е. Г. Шевченко [1, с. 214–220], обращаясь к понятию «творческий интеллект», исходит из определения творчества, которое может служить основанием для целостного подхода к вопросу о сущности творческого интеллекта: творчеством признаётся деятельность, имеющая своим результатом создание новых материальных и духовных ценностей. Рассматривая структуру творческого интеллекта, автор включает в неё не только когнитивные составляющие (когнитивные способности, интеллектуальную активность), но и компоненты, непосредственно связанные с духовной деятельностью (творческое воображение, творческие способности).

В исследовании Ю. А. Диановой [9, с. 80–82] креативная компетентность трактуется как многофакторное явление, которое объединяет мотивационный, когнитивный, операционный, аксиологический и рефлексивный компоненты.

Е. А. Глуховская [2], избрав предметом анализа процесс развития творческого потенциала старшего школьника в учебной деятельности и аргументируя необходимость применения целостного подхода к исследованию, включает в структуру модели названного процесса, наряду с другими составляющими, творческую учебно-познавательную деятельность и новообразования личности (среди которых системообразующим компонентом, на наш взгляд, могли бы быть признаны новообразования, свидетельствующие

о духовно-нравственном становлении личности учащегося). Характерно, что Е. А. Глуховская рассматривает развитие творческого потенциала личности в качестве неотъемлемой части общего процесса личностного развития – как «феномен, интегрирующий аспекты творческого восприятия личностью образовательной деятельности, сущностные потребности личности в познании, самореализации и становлении творческой индивидуальности» [2, с. 3].

Достаточно часто в педагогических работах последних лет речь идёт о творческой самореализации в будущей профессиональной деятельности (В. В. Безденежных, Ю. А. Дианова, Е. Г. Шевченко и др.). Акцент на важности развития творческого потенциала личности преимущественно для профессиональной самореализации, равно и признание за уровнем творческого интеллекта условия, которое определяет жизненную и профессиональную успешность (Ю. А. Дианова, Е. Г. Шевченко) могут служить свидетельством узкого, прагматического подхода к проблеме становления творческих способностей личности в образовательном процессе.

Необходимо отметить, что прагматизм в решении проблемы развития творческих способностей личности представляет собой одно из характерных свойств психолого-педагогической деятельности в развитых странах Запада: творческая личность рассматривается как конкурентоспособная личность, при этом педагогическая организация творческой деятельности получает серьёзную технологическую проработку. Несомненно, ведущие тенденции западной психолого-педагогической науки оказывают определённое воздействие на современное отечественное образование, и это воздействие закономерно становится более интенсивным в последние годы в связи с вхождением России в Болонский процесс и переходом к образовательным стандартам нового поколения, ориентированным на компетентностную модель подготовки учащихся.

К сожалению, как справедливо замечает Е. В. Бондаревская [4, с. 3–11], особенности реформ, направленных, в основном, на организационно-педагогические, а не ценностно-смысловые и содержательные изменения в образовании, повлёкшие за собой повышенное внимание педагогов к технологиям обучения безотносительно к его содержанию и смыслам, послужили одной из причин упадка школьного и вузовского воспитания в конце XX – начале XXI вв. Из данного суждения не следует делать вывод о непродуктивности

технологий в образовании как таковых. Педагогический опыт свидетельствует (Т. И. Власова, Е. О. Галицких, О. В. Лантикова, М. А. Петренко, Е. В. Сторожакова и др.), что образовательная технология, например – технология творческих мастерских [6], может содействовать решению не только учебных, но и воспитательных задач, если она ориентирована на пробуждение личностных смыслов в процессе творческого освоения новых знаний [6, с. 63].

В качестве примера образовательной технологии, направленной на духовно-нравственное становление личности, может быть представлена технология, разработанная Е. В. Сторожаковой [4, с. 145–162]. Она основана на положении философской феноменологии о важности переживания человеком состояний «чистого» сознания (Э. Гуссерль) и включает в себя в качестве одного из этапов «мышление в технологии», педагогическая продуктивность которого связана с переходом от внешних мыслительных форм к внутренним, глубинным личностным смыслам. Суть этого процесса заключается в следующем: «Из актуализации тождества жизни современного студента и жизни персоны истории культуры они органично переходят к переживанию тождества идеалов жизни и, наконец, к переживанию тождеств судеб как личностных смыслов бытия» [4, с. 146]. Следовательно, можно сделать заключение, что данная технология базируется на актуальных сегодня контекстном, культурологическом, аксиологическом, экзистенциальном, гуманистическом образовательных подходах. Кроме того, основополагающими для личностно ориентированной технологии Е. В. Сторожаковой являются дополняющие друг друга деятельностный и онтологический подходы, о чём, на наш взгляд, свидетельствует включение педагогом лекции самостоятельного действия (наряду с лекцией-образом, лекцией настроения и др.) в систему разработанных ею видов творческих лекций, подкрепляемое следующей аргументацией: «Пробуждённые «чистые» образные символические представления, <...> пережитые личностные смыслы жизни жаждут своей самоопределённости в действии, в поступке» [4, с. 146].

М. В. Корчагина [9, с. 123–125] и З. К. Абдурахманова [9, с. 7–8] обосновывают значимую роль творчества в процессе становления личности, опираясь на деятельностную концепцию личности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев и др.). Действительно, мысль С. Л. Рубинштейна – «субъект в своих деяниях, в актах своей творчес-

кой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется <...> В творчестве создается и сам творец» [9, с. 123] – можно рассматривать как теоретико-методологическое основание для следующего утверждения: «Ситуация воспитывающей деятельности должна содержать в себе <...> возможность и необходимость осуществления различных видов деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий» [9, с. 7]. Идеи С. Л. Рубинштейна развивает сегодня философ и педагог С. В. Хомутцов применительно к духовному становлению личности: «Духовные знания представляют собой личностные знания, преобразующие реальность. Они воплощаются в творческом процессе, меняющем внутренний мир личности» [11, с. 215].

Технология совместного творческого мышления, ориентированная на становление духовно-нравственной культуры студентов, разработана М. А. Петренко [4, с. 163–190]. Исследовательница подчёркивает: «Речь идёт не о «мозговом штурме» как об эффективном способе “коллекционирования” идей и выбора наиболее эффективной. Речь идёт о технологиях, “включающих” активное сознание в процессе совместного творческого мышления, технологиях, способных противостоять технократическому “машинно-рациональному” мышлению» [4, с. 163]. Принципиально важным для реализации личностно-ориентированного совместного творческого мышления автор полагает принцип диалога, понимаемый не только с учётом идей В. С. Библера как диалог культур, но и как универсальный диалог – «феномен корневого отношения к миру», «форма абсолютного бытия», «диалог, свободно касающийся “всего существующего”, “живая душа” и “живое знание” образования в широком смысле слова, <...> ибо Универсум задаётся лишь контекстом онтологичности бытия» [4, с. 165–166]. Эти идеи позволили М. А. Петренко превратить семинар как форму организации учебной работы в вузе «в недирективный личностный тренинг, обусловленный эффективностью педагогической интеракции в совместном творческом мышлении, основанном на духовном интеллекте, реализуемом через категории переживания и понимания как основы познания» [4, с. 167–168]; при этом знание и понимание рождались из ситуаций, требующих от студента воображения и символизации, рефлексии и эмоционально-ценностного отношения. Таким образом, среди актуальных образовательных подходов, легших в основание

работы М. А. Петренко, могут быть названы деятельностный, личностно ориентированный, культурологический, гуманитарный, аксиологический, онтологический, экзистенциальный.

В работе С. С. Брикуновой [4, с. 83–95] вопрос о роли творчества в духовно-нравственном становлении личности учащихся решается в нескольких аспектах: во-первых, автор исходит в своей работе из того, что подлинный диалог всегда несёт в себе духовное содержание, поскольку является результатом *со-творчества* в обретении навыка «усматривать и вычитывать» высшие ценности и смыслы бытия, истину духовной жизни; во-вторых, в согласии с толкованием слова «образовать» в словаре В. И. Даля («придать должный вид», «составить нечто целое») и с точкой зрения на человека христианской антропологии (образ и подобие Божие), главная цель образования личности видится как *сотворение* себя по трансцендентно заданному образцу; в-третьих, имеется ввиду, что педагогическое содействие решению этой образовательной задачи возможно средствами *художественного творчества*, т. е. искусства.

Вряд ли можно признать плодотворными в педагогическом отношении и методологически обоснованными концепции, в которых, в отличие от представленных выше образовательных технологий, не творчество рассматривается как часть процесса духовного становления личности, но «система духовно-нравственного воспитания ориентирована на творческую самореализацию личности студентов» [8, с. 422]. При таком видении задач образования, как уже было отмечено, развитие творческой составляющей в структуре личности прагматично отождествляется с целью целостного становления личности, а задача формирования эмоционально-ценностного отношения к миру неправомерно низводится до содействия креативному развитию учащихся.

В последнее время обозначенная тенденция компенсируется благодаря тесному взаимодействию методологии образования с такими гуманитарными научными направлениями, как психологическая антропология и философская антропология. В их свете признаётся особая значимость конструктивных творческих возможностей для реализации личностью глубинного человеческого резерва, связанного с тем, что человек, в отличие от животного, может отражать мир в виде представлений и оперировать представлениями, создавать из представлений различные образы, в результате чего образование должно стать для него «живым знанием, которое только и способно удержать и воспроиз-



вести саму возможность человеческой реальности во всей её полноте и целостности» [8, с. 175]. Естественно, эта задача может осуществиться только при условии, что творчество будет пониматься педагогами, прежде всего, как средство творческого самопознания личности, направляющего её в духовно-нравственном становлении.

Наиболее продуктивным средством творческого самопознания личности в образовательном процессе обоснованно считается искусство. Серьёзное внимание возможностям эстетического воспитания в духовном становлении личности учащегося в отечественной педагогике стало уделяться уже в конце XIX в. Так, П. Ф. Каптерев настаивал на том, что «эстетическое образование есть облагораживающая человечество сила» [5, с. 397] и полагал обязательным присутствие нравственно-эстетического компонента в образовании. В 30-х гг. XX в. В. В. Зеньковский писал: «В духовном созревании огромное, а иногда и совершенно исключительное значение принадлежит эстетической сфере в нас. Использование эстетических сил в целях укрепления духовной жизни тем более важно, что современная жизнь проникнута эстетикой (хотя бы и дурно направленной)» [3, с. 153]. В настоящее время к вопросу о роли искусства в духовно-нравственном становлении личности обращаются в психолого-педагогических исследованиях Э. В. Зауторова, Н. А. Ещенко, Л. Д. Лебедева, С. Н. Лифинцева, Г. В. Корнилова, Н. Б. Крылова, Я. С. Перепёлкина, С. Т. Погорелов, А. А. Полякова, О. Ю. Сергеева, Г. Д. Стаунэ, М. Н. Фроловская и др. В отдельное направление психологической и педагогической науки оформилась арт-педагогика («педагогика искусства», «арт-терапевтическая педагогика», «эстетопедагогика»), важнейшей задачей которой полагается содействие духовно-нравственному развитию личности (Л. А. Аметова-Давыдовская, В. П. Анисимов, Д. К. Бартош, О. С. Булатова, Т. Б. Геращенко, Р. В. Раджабова, Н. Ю. Сергеева и др.).

Таким образом, в отечественной педагогике последних десятилетий наметились два подхода к определению роли творческой деятельности

учащихся в становлении личности. Первый подход состоит в рассмотрении творчества, развития творческой личности, творческого потенциала в образовательном процессе как элементов целостной системы, определяющей формирование познавательных качеств учащихся. Показательно, что, признавая первостепенной задачей образования целостное становление всесторонне развитой творческой личности, ряд педагогов в данную систему включает ценностные ориентации, эстетические, коммуникативные и другие качества личности. Вместе с тем, этот подход содержит в себе определённые психолого-педагогические риски. Они связаны со следующими факторами: в исследованиях недостаточное внимание уделяется иерархическому характеру взаимосвязей между компонентами творческого потенциала личности учащихся, в научных работах наблюдается тенденция к ограничению значения творческого развития личности, её творческой самореализации как показателя успешности, в первую очередь – в будущей профессиональной деятельности. Второй подход к определению роли творческой деятельности учащихся в становлении личности заключается в разработке концепций и технологий, которые предполагают обращение к творческой деятельности учащихся как средству пробуждения личностных смыслов через эмоционально-ценностное погружение в культурно-исторический контекст, воображение и рефлексию, совместное творческое мышление и диалог. Названные концепции и технологии, опирающиеся на востребованные в современных условиях личностно ориентированный, гуманистический, деятельностный, контекстный, культурологический, аксиологический, онтологический, экзистенциальный, гуманитарный образовательные подходы, наиболее продуктивны для становления духовно-нравственной культуры личности в процессе образования, поскольку в них творчество рассматривается в качестве способа творческого самопознания и самосозидания личности по образцу, воплощаемому в духовной деятельности, в том числе в художественном творчестве.

#### Список литературы

1. Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. Вып. 10. Проблемы гуманизации и гуманитаризации современного образования. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. ун-та, 2009. 260 с.
2. Глуховская Е. А. Развитие творческого потенциала старшего школьника в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 1997. 20 с.
3. Зеньковский В. В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996. 271 с.
4. Известия кафедры педагогики Педагогического института Южного федерального университета. Вып. 2: Концептосфера и культурные практики духовно-нравственного воспитания в школе и вузе. Ростов н/Д: Булат; Дониздат, 2010. 210 с.

5. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 704 с.
6. Лантикова О. В. Пробуждение личностных смыслов в самостоятельной работе учащихся // Образование в XXI веке: проблемы и перспективы: сб. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Приволжский Дом знаний, 2009. С. 63–65.
7. Пазенко М. А. Проблемы педагогики творчества в России и развитых странах Запада // Национальные приоритеты Российского образования: проблемы и перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2007. С. 65–71.
8. Социальное развитие и духовно-нравственный мир современного российского общества: проблемы и перспективы. Волгоград; М.: Глобус, 2009. 428 с.
9. Теоретические и прикладные аспекты личностно-профессионального развития: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ.: в 2-х ч. Ч. 1. СПб.; Омск, 2011. 152 с.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томск. ун-та; М.: Барс, 1997. 392 с.
11. Хомутцов С. В. Духовное воспитание в современной школе: правовые и теоретические основы // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. Барнаул: Изд-во Алт. гос. пед. акад., 2009. С. 202–216.

*Рукопись поступила в редакцию 10.09.2011*

УДК 37.02  
ББК Ч31.2

**И. И. Барахович**  
г. Красноярск, Россия

### **Инновационное образование: коммуникативный формат преобразований**

В статье даётся анализ современных исследований инновационных процессов в образовании; освещается проблема осмысления инновационных преобразований в практике образования; механизм запуска, существования, продвижения инновационных процессов; делается вывод о необходимости разработки коммуникативных стратегий в подготовке будущего педагога.

*Ключевые слова:* инновационное образование, процесс возникновения и развития инноваций в образовании, механизмы запуска и существования инноваций, коммуникативные стратегии в педагогическом образовании.

**I. I. Barakhovich**  
Krasnoyarsk, Russia

### **Innovative Education: Communicative Format of Reorganizations**

The paper deals with the analysis of modern research of innovative processes in education. It covers the problem of understanding innovative reorganizations in educational practice, the mechanisms of launching, existence, promotion of the innovative processes. The author draws a conclusion about the necessity for working out communicative strategies in training future teachers.

*Keywords:* innovative education, process of appearance and innovation development in education, mechanism of launching and existence of innovations, communicative strategies in pedagogical education.

В настоящее время образование привлекает внимание исследователей во всём мире, в том числе и в российском обществе. Это объясняется формированием новых общественных ориентиров: приоритет человека в процессах преобразования экономики и общественно-государственного устройства; зависимость качества жизни человека от образования; стремление к миру, взаимопони-

манию, толерантности, ответственности; готовность к творчеству, новаторству; критичность мышления; удовлетворение культурного и этнического многообразия человечества. Необходимо отметить, что изменилась роль образования в общесоциальных процессах, Россия включается в мировые интеграционные экономические и социокультурные процессы, которые предполага-



ют унификацию образовательного результата как продукта инновационного подхода в образовании межгосударственного уровня.

Болонский процесс, по мере своего развития, выступает как системный, комплексный и противоречивый процесс [1, с. 205] и ориентирует образование на инновационный прорыв в инжиниринге как форме создания и реализации коммерческих связей, в сфере науки и техники, основное направление которой – предоставление услуг по доведению исследовательских и опытно-конструкторских разработок до стадии производства. В связи с этим интересы инновационного общества лежат в сфере накопления капитала, принадлежащего узким слоям населения, стремящегося к сверхприбылям как результатам инновационной деятельности. Остальная, большая часть населения является потребителем дешёвой, низкопробной продукции, объёмы которой наращиваются за счёт внедрения достижений научно-технического прогресса. В связи с этим население высвобождается как рабочая сила из сферы производства. «Человек в обычном “классическом” смысле – как всесторонне развитое интеллектуальное, духовно-нравственное и трудящееся существо – в инновационном обществе теряет свой смысл и свою привлекательность. Здесь нужен человек как придаточная часть высоких технологий и как потребитель удивительно разнообразного производственного продукта» [2, с. 78].

Российские ученые-философы, социологи, педагоги (В. И. Байденко, Н. В. Наливайко, А. И. Лурье и др.) проявляют активный интерес к болонской проблематике, выделяют и подвергают критике в её содержании общие ценности и концепции образования в европейских странах, осуществляют поиск возможностей сохранения в условиях рынка академического качества традиционного российского образования. Главной стратегией образования, по мнению исследователей, является «формирование внутренне гармоничного оптимального человека» [2, с. 79] как цели и результата инновационного образовательного процесса. По мнению Б. С. Гершунского, «функционально образование выступает системой ориентиров человека в выборе приоритетной сферы для будущей трудовой деятельности, профессиональной карьеры; являясь источником знаний, умений, техник и технологий, образование позволяет человеку генерировать новые идеи, создавать новые системы знаний в мире о взаимодействии людей, проявиться в трудовой деятельности как творчески мыслящая личность...; образование позволяет человеку войти в систему

межличностных взаимодействий посредством формирования нравственных личностных качеств и способов построения взаимоотношений в деятельности» [3, с. 74].

Первоначально термин «инновация» (по латыни – «обновление», в английском языке – «нововведение», «новшество», «новаторство») использовался для обозначения введения элементов одной культуры в другую. Впоследствии термин приобрёл смысл и значение для характеристики процессов экономического развития как основной движущей силы [4, с. 18].

С точки зрения Ю. В. Пушкарева, инновационный процесс – это непрерывный процесс, развивающийся в рамках нескольких этапов: фундаментальные научные исследования; создание нового продукта, услуги, технологии, что является результатом исследования; апробация и реализация процесса в масштабах, влияющих на преобразования в экономике и общественных отношениях; совершенствование нововведений с целью большей эффективности и полезности и т. д. [5, с. 59].

Значимость фундаментальных исследований в развитии инновационного процесса характеризуется получением новых знаний об основных закономерностях природы и общества; разработкой новейших технологий в производственной сфере и в области общественных отношений; влиянием на развитие прикладных наук, осуществляющих применение результатов фундаментальных исследований для решения познавательных и практических проблем.

В последние 20 лет проблематика нововведений в области образования рассматривается в работах отечественных философов, социологов, педагогов, психологов, лингвистов (Г. П. Щедровицкий, Б. С. Гершунский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Г. Асмолов, Н. В. Горбунова, Н. В. Наливайко, В. И. Загвязинский, В. Я. Ляудис, М. М. Поташник, А. В. Хуторской, В. А. Сластенин, И. А. Колесникова, В. Б. Кашкин и др.). Размышления касаются определений и детерминации таких понятий, как «инновационная деятельность в образовании», «инновационный образовательный процесс», «инновационное обучение», «инновационная идея, доктрина», «педагогическая инноватика», «механизмы инновационной деятельности», «программы, модели, элементы инновационной деятельности», «инновационное мышление» и др.

В правительственных документах инновационная деятельность определяется как «процесс, направленный на реализацию результатов

законченных научных исследований и разработок либо иных научно-технических достижений преобразованных в новый или усовершенствованный продукт, реализуемый на рынке в новый или усовершенствованный технологический процесс, используемый в практической деятельности, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки» [6].

Инновационная деятельность в образовании предполагает:

- развертывание научных исследований «о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом и, наконец, использовании и применении на практике» [7, с. 10];

- определение принципов построения стратегий и тактик в создании инновационных образовательных продуктов, в освоении инновационной деятельности субъектами образовательного процесса;

- моделирование, описывающее архитектуру процессов, явлений, конструкций и включающее механизмы возникновения, запуска, развития, мониторинга инновационной деятельности педагога;

- создание системных инновационных продуктов в сфере образования как совокупности отдельных инновационных элементов (инновационных проектов), находящихся в отношениях друг с другом и образующих определённую целостность.

Концептуальным проблемам российского образования в связи с тенденциями развития современного мирового и европейского образования посвящают свои исследования В. И. Байденко, Н. В. Наливайко, Б. С. Гершунский, В. Г. Кинелев и др. учёные; проблемам образования в контексте приоритетов долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации – А. М. Кондаков, А. Я. Данилюк, Н. Д. Никандров, С. В. Монахов, Е. Х. Валеева и др.; методологии развития системы высшего образования в информационном обществе, влиянию средств массовой информации на молодёжь; интеграции образования, науки, бизнеса и власти в системе подготовки высококвалифицированных специалистов – Г. А. Берулава, М. Н. Берулава, А. С. Запесоцкий, Т. К. Клименко, Г. А. Сапожников, М. И. Ананич и др.; актуальным проблемам педагогической инноватики – А. В. Хуторской, В. П. Делия, И. В. Храпченкова, Е. А. Пушкарева, Д. А. Цыплаков, С. М. Цыплакова и др.; компетентностному подходу в профессиональном образовании педагога – В. А. Болотов, А. А. Реан, М. А. Мкртчян, Ю. В. Сенько, Б. И. Хасан, В. А. Адольф и др.;

проблемам социализации и духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в условиях инновационных процессов в обществе – М. И. Шилова, А. П. Тряпицина, В. В. Сериков, Е. В. Бондаревская и др.

Определяя смысл и значение таких категорий, как «функционирование» и «развитие», Г. П. Щедровицкий по отношению к предмету и объекту научных размышлений говорит о задачах, связанных с поиском новых знаний. По его мнению, в связи с новыми практическими задачами, необходимостью является система новых требований к педагогике и её ориентация на социологию, культурологию, теорию знания и теорию коммуникации. Но теперь, когда поставлена задача качественно усовершенствовать педагогическую работу, знание законов коммуникации, строения знаний и способов пользования ими, знание законов и техники смыслообразования и т. п., действительно стало необходимым и, может быть, даже важнейшим условием эффективной организации практической работы педагога [8, с. 275].

Общественные науки всё больше направлены на разработку основ в сфере «индивидуального и общественного миропонимания» и целенаправленного процесса созидания, предполагающего «наличие доброй воли людей–субъектов созидания»; творчество, связанное с анализом и корректировкой целей и технологий, «оценку соотношения целей, средств и результатов созидательной деятельности»; нравственные и этические ориентиры, включающие человека в процесс созидания материальных ценностей, которые могут использоваться «во благо, а не во зло...» [3, с. 7].

Возможная и необходимая составляющая педагогической деятельности – инновационная деятельность в сфере образования, которая означает «введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося» [3, с. 9].

В понимании сущности инновационности в педагогической науке учёные исходят из:

- проблемы развития теоретико-методологического аспекта педагогической науки, осмысления её прогностической функции и источников научных преобразований (открытий);

- проблемы изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта;

- проблемы внедрения педагогических новшеств, разработки прогрессивных технологий и мониторинга реализации педагогических инноваций.

Важным аспектом научных исследований в педагогической науке являются попытки осмыс-

ления развивающегося потенциала практики образования. Известны установки об опережении научных открытий практическими достижениями. Однако неоспоримо, что источником новых знаний о природе и обществе являются имеющиеся конкретные знания и практический опыт их применения в устройстве и развитии природных и общественных процессов. Научные гипотезы зарождаются в недрах реальных процессов, явлений, событий и, прежде чем стать научной концепцией, проходят поэтапный путь развития: наблюдение, описание, анализ закономерных связей, экспериментирование и оформление выводов, которые и обеспечивают прояснение сущности ожидаемого научного предположения в педагогической действительности. Эволюционные процессы в обществе целиком и полностью зависят от развивающейся вместе с обществом в историческом контексте сферы образования. Исходя из этого исследователи отмечают объективный характер существования образовательной деятельности человека, который должен быть учтён при развёртывании того или иного нового научного исследования. В то же время исследователи процессов, происходящих в образовании в историческом контексте, учитывая их эмпирическое развитие и теоретическое осознание с разной степенью обобщённости, обретают возможность логического анализа любой педагогической теории и сопоставления выводов с позицией современной педагогической науки [10, с. 77].

В настоящее время педагогическая наука и реальная образовательная практика существуют вне взаимной связи. На протяжении XX столетия педагоги-практики выступали как эффективные авторы новаций (новаторства, передового опыта, инновационных проектов и т. п.), касающихся отдельных этапов образовательного процесса, технологических и методических «находок», усовершенствования совместной деятельности педагога и обучающегося, воспитательных схем, результативность и эффективность которых определялись в каждом конкретном случае и не обобщались на основании научного исследования.

Реформирование и модернизация образования (общего, профессионального, специального, коррекционного, дополнительного) начала XXI в., с точки зрения практика в сфере организации и управления образованием, занимающегося научными исследованиями, лишены всяческой научной основы. Например, процесс «оптимизации» образовательных учреждений происходит вне зависимости от глубокого научного анализа данного

явления; без определения его понятийно-категориальной системы, системы намерений, целей, задач, стратегий; обеспечения процессов нормативной базой; готовности организаторов и участников оптимизации; учёта предполагаемого результата и учёта экономической эффективности. Процесс «оптимизации» образовательных учреждений назван инновационным, а значит, должен предполагать эффективное продвижение образовательного продукта на рынке образовательных услуг. На практике же это худший вариант школьной организации: неясность, неосведомленность, непонимание, неприятие, неудовлетворенность, сопротивление, конфликты, т. е. можно констатировать неэффективность коммуникативной стратегии как механизма запуска процесса оптимизации образовательных учреждений.

По мнению Ф. Ш. Трегулова, «методология и соответствующая теория по распознаванию, изучению, обобщению, распространению и внедрению передового педагогического опыта учителей так и не была выработана» [10, с. 75]. Педагогическая инноватика остаётся в стороне от изучения и осмысления идеи, хода, результата современных управленческих проектов: «Единый государственный экзамен», «Информатизация образования», «Приоритетный национальный проект “Образование”» и др., что в большей мере является причиной ошибок, просчётов, неоправданных материальных и финансовых затрат, негативных реакций тех, кто участвует в названных и других проектах, сомнений в инновационном продвижении собственно системы образования страны в целом.

Педагогическая наука призвана видеть в настоящем реализованные идеи, прогнозы прошлого, которые и могут ориентировать на будущее. Необходимо отметить детерминированность и непрерывность связи прошлого, настоящего и будущего: «Изучая будущее, даже в чём-то идеализируя его, мы тем не менее влияем и на настоящее, более глубоко и всесторонне оцениваем пройденный путь и реалии сегодняшней жизни, стремимся осознать, сберечь и поддержать ростки нового, которые хотелось бы продолжить и развить в будущем, и, напротив, — избавиться от уродливых пороков прошлого и настоящего, перед которыми должен быть поставлен временный заслон, если это по силам человеческому разуму и человеческой воле» [3, с. 51]. В связи с этим можно считать допустимой, понятной и правдоподобной популярную сегодня метафору «воспоминания о будущем...», которая отражает связь времен, целостность и единство временного событийного пространства.

Сущность третьего направления педагогических исследований заключается в разработке механизма управления педагогическими нововведениями, инновационными технологиями, мониторинга инноваций; в выстраивании коммуникативного процесса, в разработке педагогических исследований и реальной педагогической практики в системе образования.

При разработке механизмов запуска инновационных процессов в образовании вообще и в профессиональном в частности необходимо учитывать условия, в которых происходят современные модернизационные процессы в высшем, в том числе и педагогическом, образовании. Это – «нарастание этнической и конфессиональной неоднородности и, как следствие, прогрессирующая утрата единого образовательного уровня; рост оттока высококвалифицированного человеческого ресурса; возрастание притока малоквалифицированного персонала» [11, с. 5].

Употребляя термин «механизм» в сфере человеческой деятельности, необходимо отметить, что мы опираемся на общепринятое его понимание – это «система, устройство, определяющее порядок какого-нибудь вида деятельности» [12, с. 533], допускаем, что анализ явлений и процессов, основанный на метафизическом способе мышления, не вполне учитывает реальную диалектическую сложность их продвижения [13, с. 360], придерживаемся синергетики (греч. «совместный, согласованно действующий») как направления исследования взаимодействия элементов и подсистем, приводящих к их согласованности, кооперативному поведению и в результате – к образованию новых устойчивых структур и самоорганизации [13, с. 583]. Синергия как явление «в деловой практике, когда общий результат превосходит сумму отдельных эффектов» [14, с. 107], наиболее органично проявляется в системах, определяющих порядок человеческой деятельности, обеспечивающих её развитие, продвижение.

Таким образом, механизм создания, развития и продвижения инновационной мысли как продукта человеческой деятельности можно представить как источник, приводящий в движение «мыследеятельность» человека; как систему взаимодействий, связывающую и управляющую целостными блоками элементов и отдельными элементами механизма и обеспечивающую продуктивность действий человека; как модель возникновения существования и продвижения инновационных процессов.

Источником, приводящим в движение «мыследеятельность», может быть накопление различных смыслов и значений сущего (процессы, явлений событий), намерение (стремление) разобраться в многообразии понятийно-категориальных конструктов, в закономерностях порождения новых выводов, новых смыслов и соотнести с результатом другой «мыследеятельности». Таким образом, если возможности характеризуют в первую очередь личность, то действительность – это общественная характеристика того или иного реального явления, события, процесса, и «мыследеятельность» – залог движения от одного к другому, как настоящему и будущему, т. е. к иному, новому, возможно, инновационному.

Источником процесса модернизации в российском образовании явилась сложившаяся за десятилетия система смыслов и значений, конструкций, взаимосвязей, взаимозависимостей, взаимодействий, воспроизводства и т. д.; зреющие возможности к изменению в отрасли и намерения (стремления) включиться в процессы глобальных преобразований.

Разрушая (преобразуя) одну систему взаимосвязей и создавая другую, обеспечивающую продвижение в деятельности, необходимо сформировать понимание целей и задач, разработать конкретную стратегию и тактику действий, модель предполагаемого результата, систему мониторинга обратной связи как реакции на первоначальные намерения (стремления) взаимодействующих субъектов.

В основу создания новой системы должна быть заложена «перформативная (созидающая) позиция интерактивных участников, координирующих планы своих действий путём достижения взаимопонимания по поводу происходящего» [15, с. 307]. Представление о предполагаемом результате – инновационном продукте, может быть сформировано в ходе реализации той или иной модели его создания и продвижения. В нашем случае моделируемой системой является образовательный процесс в педагогическом образовательном учреждении, основной характеристикой которого должна служить инновационность самого процесса подготовки педагога, а критериями этого – способности выпускников педагогического вуза понимать, инициировать и включаться в инновационные процессы в реальной образовательной практике; готовность к созданию инновационной среды, инноваций, внедрению инновационных продуктов в практику образования; владение спо-



собами концептуализации практической деятельности педагога, анализом поведения субъектов образования – динамики взаимосвязей, продвижения профессиональных команд, организации сотрудничества, партнерства, кооперации в решении проблем образования, в разработке и реализации инновационных проектов.

Изменения смысла и значения образовательного результата в педагогическом образовании

возможно только в рамках коммуникативной парадигмы и построения коммуникативных образовательных стратегий, обеспечивших взаимосвязь и взаимодействие всех систем модели подготовки педагога, способного к инновационной деятельности, проявляющего готовность к эффективным преобразованиям в практике образования, владеющего способами концептуализации профессиональной деятельности.

### *Список литературы*

1. Байденко В. И. Болонский процесс: курс лекций. М.: Логос, 2004. 208 с.
2. Наливайко Н. В., Ушакова Е. В. О роли образования в обществе XXI в. // *Философия образования*. 2010. № 1. С. 71–80.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
4. Пушкарёва Е. А. Инновационное развитие научно-образовательной сферы // *Философия образования*. 2009. № 3. С. 16–20.
5. Пушкарёв Ю. В. Направления инновационного развития системы образования в современных условиях // *Философия образования*. 2010. № 1. С. 55–60.
6. Постановление правительства РФ от 24.07.1998 г. № 832 «О концепции инновационной политики Российской Федерации на 1998–2000 годы». URL:<http://www.economy.gov.ru> (дата обращения 29.08.2011).
7. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. М., 1991.
8. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005. 586 с.
9. Слостёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостёнина. 7-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 576 с.
10. Трегулов Ф. Ш. Педагогическая наука и практика как единая система // *Сибирский педагогический журнал*. 2010. № 1. С. 73–86.
11. Кудашов В. И. Конструирование инновационного варианта образования // *Философия образования*. 2009. № 3. С. 4–10.
12. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100000 слов и фразеологических выражений / под ред. проф. Л. И. Скворцова. 26-е изд. испр. и доп. М.: Оникс; Мир и образование, 2009. 1360 с.
13. Философский энциклопедический словарь / ред. кол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев [и др.]. 2-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
14. Мильнер Б. З. Управление знаниями. М.: Инфра-М, 2003. 178 с.
15. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / пер. с нем. М.: Весь Мир, 2003. 416 с.

*Рукопись поступила в редакцию 01.09.2011*

**Приобщение студентов к ценностям национальной культуры и реализация межкультурного сравнительного подхода в процессе преподавания иностранного языка**

Современное преподавание иностранных языков базируется на том, что язык в образовательном процессе выступает не только как средство коммуникации и познания, но как способ проникновения в культурное поле и менталитет нации. Изучение иноязычной культуры, с одной стороны, ведёт к расширению картины мира студентов, формированию у них диалогического отношения к феноменам иного культурного бытия, иной ценностной иерархии. С другой стороны, личность, познающая чужую культуру, способна лучше и глубже постигнуть свою собственную, осознать себя её носителем. Межкультурный подход предполагает рассмотрение общечеловеческих проблем с позиций двух и более культур, что способствует сравнительно-сопоставительному анализу феноменов родной культуры. Данный подход в преподавании иностранного языка, ведущий к сравнению родной культуры с культурой страны изучаемого языка и тем самым обогащению и углублению знаний о реалиях национальной культуры, является эффективным средством приобщения студентов к ценностям родной культуры.

*Ключевые слова:* культура, национальная культура, иноязычная культура, воспитание, диалог, ценности, язык, иностранный язык, межкультурный сравнительный подход, межкультурная коммуникация, толерантность, традиции, текст.

E. N. Gvozdeva, E. G. Loginova  
Chita, Russia

**Keeping Students Familiar with the Values of the National Culture and Using the Intercultural Comparative Approach in Foreign Language Teaching**

Modern foreign languages teaching is based on the fact that language in the educational process acts not only as a means of communication and cognition but as a way to enter into the cultural field and mentality of the nation. On the one hand, foreign culture studying results in the extension of students' linguistic view of the world, forming their dialogic attitude to the phenomena of other cultural reality and value hierarchy. On the other hand, a person learning foreign culture is able to understand his own culture better and deeper and realize himself as its bearer. The intercultural approach implies the consideration of human problems in terms of two or more cultures. It contributes to the comparative and contrastive analysis of native culture phenomena. Leading to a comparison of native culture with the culture of the target language and thereby enriching and extending knowledge about the realities of national culture this approach to foreign language teaching is an effective means to keep students familiar with their cultural values.

*Keywords:* culture, national culture, foreign language, education, dialogue, values, language, foreign language, intercultural comparative approach, intercultural communication, tolerance, traditions, text.

Процессы глобализации и интеграции России в мировое пространство актуализируют проблему сохранения уникальности и самобытности национальных культур в условиях культурного многообразия. Вместе с тем, стремление к сохранению собственной этнокультурной идентичности должно протекать в единстве с процессами взаимосближения и взаимопроникновения различных культур, предотвращая проявления шовинизма, национальной и религиозной исключительности. В таких условиях система образования нацелена на воспитание личности, способной нести ответственность за развитие и сохранение духовных ценностей родной культуры, обладающей высо-

кой культурой межнационального общения, способной преодолевать стереотипы национального самосознания и строить конструктивный диалог с представителями других культур. Для решения этой задачи в системе высшего педагогического образования особое внимание должно уделяться процессу воспитания, обеспечивающего становление человека, «укорененного» (П. А. Флоренский) в национальной истории и культуре.

Вопросы национальной культуры, а также приобщения подрастающего поколения к её ценностям затрагивали умы многих русских мыслителей (Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, И. А. Ильин, В. С. Соловьев, Г. П. Федотов и др.). И. А. Ильин



считал, что подобие духовного уклада, единство культуры объединяют людей в единую нацию и создают родину. Г. П. Федотов рассматривает культуру как основной фактор формирования и развития любой национальной общности. Именно культурное единство, как он полагает, в которое входят религия, язык, система нравственных понятий, общность быта, искусство и литература, есть показатель нации [Цит. по: 4, с. 93–94].

Значимость процесса воспитания в приобщении личности к ценностям национальной культуры отмечается в трудах многих современных педагогов (Б. М. Бим-Бад, О. С. Газман, И. Ф. Гончаров, Б. С. Гершунский, В. А. Кобылянский, В. Ю. Троицкий, В. Ю. Хотинец, В. Д. Шадриков, Е. А. Ямбург и др.). Одним из возможных путей решения данной проблемы является использование межкультурного сравнительного подхода в педагогическом процессе вуза. Наибольшую эффективность данный подход приобретает в рамках дисциплины «Иностранный язык». Изучение иностранного языка на основе межкультурного сравнительного подхода в условиях диалога культур актуализирует у студентов потребность в изучении родной культуры, побуждает их к анализу и рефлексии, т. к. каждое занятие по иностранному языку представляет собой встречу двух и более культур.

Современное преподавание иностранных языков базируется на том, что язык в образовательном процессе выступает не только как средство коммуникации и познания, но как способ проникновения в культурное поле и менталитет нации. Изучение языка открывает возможности познания уникального своеобразия собственной национальной культуры. Таким образом, иноязычное образование способствует обогащению студентов как в интеллектуальном, так и эмоциональном плане. Изучение иноязычной культуры, с одной стороны, ведёт к расширению картины мира студентов, формированию у них диалогического отношения к феноменам иного культурного бытия, иной ценностной иерархии. С другой стороны, личность, познающая чужую культуру, способна лучше и глубже постигнуть свою собственную, осознать себя её носителем.

Погружение в мир родного и иностранного языков формирует личные убеждения, социокультурные ориентации, глобальное мышление студентов. Язык народа своеобразен, оригинален и отражает историческое и духовное развитие народа. Через языковые средства происходит выражение окружающего мира, культуры, созданной

человеком, сохранение её богатства и передача от поколения к поколению. Вслед за С. Г. Тер-Минасовой [7], мы считаем, что язык формирует человека, определяет его поведение, образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер, идеологию.

Язык является средством включения индивида в мир национальной культуры как сокровищницы народа, является связующей нитью к культурному богатству своей и чужой культуры. Именно через языковой контакт осуществляется взаимодействие различных национальных и мировых культур, когда язык становится формой межкультурного обмена. Освоение изучаемого языка связано с погружением в мир духовных ценностей народа – носителя языка. Следовательно, изучая иностранный язык, человек познаёт иную культуру, иной менталитет. Студент, изучающий иностранный язык, получает возможность сравнивать свою культуру с другими культурами, в результате чего происходит обогащение личности, развивается понимание себя, своей культурной идентичности, развивается уверенность в себе, формируются способности к межкультурному общению. Таким образом, изучение языков должно осуществляться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Языковое образование студентов на неязыковых факультетах педагогического вуза направлено на то, чтобы обеспечить: дальнейшее развитие коммуникативной компетенции выпускников школ в основных видах речевой деятельности; формирование умений иноязычного общения в профессиональной сфере; дальнейшее развитие навыков самостоятельной работы в освоении языка; формирование уважения и толерантного отношения к культуре других народов; развитие творческого потенциала студентов педвуза и их интеллектуальных способностей в процессе языковой подготовки.

Мы считаем, что необходимо концентрировать внимание студентов на национально-специфических аспектах культуры, то есть тех культурных реалиях, которые выполняют функцию неосознанного приобщения к господствующей системе ценностей. К таковым, по мнению С. Г. Тер-Минасовой, относятся следующие:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в «соционормативной» сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего её нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции той или иной нации [7, с. 28].

Организация обучения иностранному языку должна основываться на сравнении и сопоставлении русской культуры и культуры страны изучаемого языка, поскольку существенные особенности культуры вскрываются в первую очередь в процессе сопоставления. Отсутствие момента сравнения своей культуры с другими приводит к тому, что большинство людей не способны осознать себя в качестве продукта своей культуры. Только выйдя за рамки своей культуры, столкнувшись с проявлениями других культурных реалий, с иным мироощущением, можно осознать специфику своей национальной культуры.

Актуализация имеющихся у студентов знаний об определённых явлениях родной культуры и соответствующего культурного опыта способствует как развитию и углублению понимания родной культуры, так и более осознанному восприятию особенностей иноязычной культуры, активизирует работу студентов, подготавливая их к самостоятельному анализу сходств и различий русской и иноязычной культур. Это даёт студентам возможность критически осмыслить имеющиеся знания и осознать, достаточно ли они готовы к обсуждению данной темы, являясь тем самым стимулом, будирующим познавательную активность студентов, к поиску недостающей информации.

Основу содержания обучения иностранному языку составляют, как правило, тексты, которые представляют собой совокупность культурных объектов, форм, черт, выраженных в знаковой форме. Единицы культуры находят отражение в текстах посредством специфичных, когнитивно-семантических структур мышления, отражающих своеобразие культур. Кроме того, в текстах могут быть представлены такие элементы или признаки, которые свойственны лишь определённой культуре, то есть культурные реалии, имеющие место в действительности и отражающие особенности культур.

Источником межкультурных знаний могут служить аутентичные тексты, насыщенные социокультурными фактами и реалиями. Такие тексты правомерно рассматривать как средство приобщения личности к духовным ценностям своего и других народов, формирования национального самосознания путём их рефлексии и интерпретации.

Для отбора учебных текстов нами учитываются следующие критерии: тематика текста должна соответствовать интересам и коммуникативным потребностям, возрастным особенностям студентов неязыковых факультетов; уровень лингвистической сложности текста должен соответствовать уровню языковой подготовки студентов неязыковых факультетов, находится «в зоне ближайшего развития»; текст должен содержать проблему, что предполагает решение студентами в процессе чтения определённой мыслительной задачи; текст должен содержать культурологическую составляющую (духовные ценности, традиции, праздники, искусство, опыт предшествующих поколений); текст должен способствовать осознанию студентами сходств и различий родной и иноязычной культур; текст должен иллюстрировать использование специальной лексики, а также лексики с национально-культурным компонентом значения в естественной речи, отражать типичные ситуации её употребления [3, с. 115].

Познание культуры стран изучаемого языка является не самоцелью, а лишь поводом для более глубокого понимания и осмысления своей родной культуры, к поиску аналогичной информации о собственной стране, к анализу этой информации. Программа иностранного языка на неязыковом факультете предполагает изучение культурных особенностей страны изучаемого языка, в том числе основных государственных и религиозных праздников. Данное положение расширяет диапазон тем, которые могут быть изучены в сравнительном аспекте, что даёт возможность рефлексии студентами особенностей традиционных народных обычаев в рамках родной культуры. Обсуждение данных тем, как правило, должно быть направлено на выявление сходств и различий в сложившихся традициях в России и стране изучаемого языка.

Поскольку приобщение к ценностям родной культуры предполагает не только знания о феноменах национальной культуры, но и эмоционально-ценностное отношение к ним, то представляется необходимым формулировать задания таким образом, чтобы они помогали проявить отношения студентов к определённым объектам культуры.

Раскрывая содержание национально-специфических аспектов культуры, необходимо обращать внимание на поведение в повседневной жизни носителей языка (привычки, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимические и пантомимические коды. Поэтому при изучении культуры страны изучаемого языка правомерно уделять внимание этим элементам национальной культуры, так как любое общение сопровождается паралингвистическими элементами, то есть мимикой, позами, жестами. Изучение совокупности норм и традиций общения, сложившихся в обществе в силу исторических традиций, ритуалов, социальных ситуаций, играет важную роль не только в коммуникации, но и в формировании отношения к носителям изучаемого языка, к их культуре, к их способу жизни.

Так, например, знакомый каждому русскому человеку жест «ударить по рукам» и означающий «заключить сделку», в немецкой традиции приемлем только с ситуациями приветствия и прощания. Щелканье пальцами в немецкоговорящих странах призвано привлечь внимание учителя, а для русского человека данный жест обозначает выражение ошибки и досады. Мы видим, что невербальное поведение, с одной стороны, коммуникативно, с другой стороны, имеет национально обусловленную окраску и является результатом исторического развития определённого культурного сообщества, раскрывает отдельные грани национальной культуры.

Таким образом, изучение невербального поведения и речевого этикета страны изучаемого языка позволяет глубже вникнуть в культуру данной страны, увидеть специфические национальные особенности, то есть найти в этой культуре значимого Другого, необходимого для формирования национального самосознания человека.

Приобщению к ценностям родной культуры, на наш взгляд, способствует использование диалогических технологий, применение которых позволяет поднять обучение иностранным языкам на качественно новый уровень. Обучение, организованное на принципах диалога, способствует формированию у студента собственной позиции профессионала. Диалогические отношения в педагогическом процессе ведут к смене социальных ролей преподавателя и студента личностными позициями общающихся людей, когда один не столько учит, сколько создаёт условия для самореализации и саморазвития личности Другого [6, с. 134].

Г. Н. Прозументова формулирует принципиальный тезис: главное направление в образовании

есть, прежде всего, не смена содержания и педагогических технологий, а формирование педагогического субъекта [5, с. 27]. Характер и содержание педагогического образования должны ориентировать не на функциональное, а на экзистенциальное общение с ним, не на знаниевую, а на культурную парадигму образования. Профессиональное педагогическое образование должно создавать условия для формирования личности студента, для которого диалог – это потребность, позиция, мышление, поведение, образ жизни учителя, умеющего понимать и принимать иную культуру и иные ценности.

Преподаватель на уроках иностранного языка создаёт определённую коммуникативную среду, которая включает в себя механизм становления и самообоснования личности в условиях культурного многообразия. Помещая студента в данную образовательную среду, мы объективно в его сознании и поведении моделируем тот процесс обучения, который способствует достижению поставленной цели, т. е. воспитание национального самосознания. Этим и определяется уникальность диалога. Обучая в диалоге, мы способствуем воспитанию «диалогичной» личности. Диалогичность даёт человеку видение себя во всех многочисленных связях с миром.

В концепции личностно-ориентированного образования Е. В. Бондаревская пишет о необходимости включения в структуру педагогической культуры учителя умений и навыков выделения ценностных смыслов в содержании образования и использования педагогических технологий на диалоговой личностно-смысловой основе. Чтобы студент владел ими, он должен сам пройти школу диалога, основанного на равенстве позиций партнёров по общению, стимулирующего поиск смыслов изучаемого материала и формирующего ценностное отношение к нему. Такой диалог способствует становлению системы личностных и профессиональных ценностей и выступает одним из основных принципов общего и профессионального развития личности [2].

По мнению С. Н. Батраковой, в диалоге с педагогом и через педагога с личностями, произведениями культуры студенты проникают в способ мышления и чувствования ученого, мыслителя, расширяют свой диапазон видения изучаемых явлений и фактов и тем самым приобретают целостность [1, с. 14]. Знания и ценностные отношения через диалог педагога обретают ту социальную реальность, в которой они формировались. Здесь функции преподавателя не сводятся к передаче

знаний. Помимо знаний демонстрируется видение действительности под углом зрения культуры; через личностные позиции педагога происходит очеловечивание знаний. Постоянно диалогизируя сообщения, преподаватель побуждает к соразмышлению, соучастию слушателей. В этом случае нередко происходит узнавание своих мыслей, переживаний, оценок, которые прежде так чётко не осознавались. В результате достигается раздвижение рамок своей личности, познание и возвышение своего духовно-социально-нравственного мира.

Следовательно, учебная деятельность должна выстраиваться с учётом того, чтобы способствовать у студентов педвуза развитию способности к наблюдению своих состояний, переживаний, мыслей, мотивов; осознанию своей личностной иерархии ценностей и её влияния на поведение, восприятие, деятельность; осознанию степени отражения личностными ценностями ценностей и идеалов родной культуры.

Обобщая и систематизируя роль межкультурного сравнительного подхода в приобщении

студентов к ценностям родной культуры, мы пришли к выводам, что межкультурный подход на занятиях по иностранному языку предполагает рассмотрение общечеловеческих проблем с позиций двух и более культур, что способствует сравнительно-сопоставительному анализу феноменов родной культуры, вживанию студентов педвуза в пространство родной культуры. Данный подход в преподавании иностранного языка, ведущий к сравнению родной культуры с культурой страны изучаемого языка и тем самым обогащению и углублению знаний о реалиях национальной культуры, является эффективным средством приобщения студентов к ценностям родной культуры. Овладение содержанием обучения иностранного языка предполагает создание условий, способствующих осознанию и принятию студентами педвуза ценностей, воплощённых в родной культуре, установлению духовной связи с культурным опытом предшествующих поколений, развитию потребности в освоении, присвоении и творческом развитии ценностей национальной и мировой культуры.

#### *Список литературы*

1. Батракова С. Н. Педагогическое общение как диалог в культуре // Педагогика. 2002. № 4. С. 27–33.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
3. Гвоздева Е. Н. Воспитание национального самосознания студентов педагогического вуза средствами иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Чита, 2006. 190 с.
4. Гвоздева Е. Н., Логинова Е. Г. Воспитание национального самосознания в исследованиях русских мыслителей и педагогов // Проблемы славянской культуры и цивилизации: материалы X междунар. науч.-практ. конф. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2008. С. 93–96.
5. Инновационные процессы в педагогической практике и образовании / под ред. Г. Н. Прозументовой. Барнаул; Томск: ААЭП, 1997. 125 с.
6. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2000. С. 134.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Слово / Slovo, 2000. 624 с.

*Рукопись поступила в редакцию 11.08.2011*



**Иноязычное образование как историко-образовательный феномен\***

Иноязычное образование представляет собой многоаспектный феномен, сущность которого раскрывается в нескольких плоскостях. В историко-культурном плане иноязычное образование принадлежит к базовым архетипам европейской культуры и наиболее тесно связано с религиозным просвещением. Как образовательный феномен иноязычная подготовка выступает одной из подсистем национальной образовательной системы, целью которой является обучение и воспитание учащихся содержанием и средствами иностранного языка, оказывающими положительное воздействие на их культурное обогащение и творческое развитие. Воспитательный аспект иноязычного образования направлен на духовное совершенствование учащихся на базе диалога иной культуры и родной. В последние годы в российском иноязычном образовании основными тенденциями являются: соизучение языка и культуры, языковой плюрализм, профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, прагматичная, коммуникативная направленность изучения иностранных языков. Однако основной целью иноязычного образования является развитие мышления, духовности, формирование высококультурной личности учащихся.

*Ключевые слова:* иноязычное образование, ценностные ориентации, воспитательный аспект обучения, методы обучения.

N. Yu. Gusevskaya  
Chita, Russia**Foreign Language Education as an Historical and Educational Phenomenon**

Foreign languages education is a multidimensional phenomenon which is presented in several aspects. In the historical and cultural aspect foreign language education belongs to basic archetypes of the European culture and is closely connected with religious education. Being an educational phenomenon, teaching of foreign languages is one of subsystems of the national educational system whose purpose is training and education of pupils by means of foreign languages that have positive influence on their cultural and creative development. The educational aspect of teaching of foreign languages is directed toward the moral development of students on the basis of the dialogue of foreign and native cultures. The basic recent tendencies of Russian education have been synchronous teaching of foreign languages and teaching of foreign cultures, language pluralism, professionally centered training of foreign languages, pragmatic, communicative approach to learning of foreign languages. However, the main purpose of teaching foreign languages is the development of cognitive and moral spheres, the formation of a highly educated student's personality.

*Keywords:* foreign language education, value orientations, educational aspect of teaching, methods of teaching.

В связи с расширением мирового рынка, распространением новых информационных технологий и других глобальных изменений в обществе, как в России, так во всем мире изменилась роль иностранного языка в системе образования. Из простого учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональной реализации личности. К уровню подготовки выпускников школ и вузов предъявляются всё более высокие требования, иноязычное образование вновь приобретает большое значение. В связи с этим представляется целесообразным обратиться к истории возникновения и развития иноязычного образования в европейских странах и в России, а также к вопросу о том, каковы его цели и задачи в наши дни.

Со времен античности гуманитарному, и в частности знанию иностранных языков придавалось большое значение, так как именно оно призвано повышать уровень интеллектуального развития человека. В античной педагогике центральное место занимала идея о том, что гуманитарные науки благотворно влияют на состояние нравственности в обществе.

В Средние века изучение иностранных языков главным образом основывалось на толковании Священного Писания. Основной целью изучения грамматики было более глубокое понимание священных текстов, риторика в основном обучала произнесению церковных проповедей, среди иностранных языков предпочтение отдавалось латинскому, который был необходим для чтения богослужебных книг.

\*Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2700.2011

Благодаря дальнейшему развитию университетского образования в эпоху Возрождения гораздо большее число людей получило возможность изучать античных авторов. В высших слоях европейского общества возник интерес к греческому языку, который до этого в течение долгого времени был предан забвению. Таким образом, в эту эпоху языковое образование заключалось в изучении латинского и греческого языков, а также античной литературы.

В отличие от стран Западной Европы, Россия в силу своей удалённости от центров античной цивилизации не испытывала прямого влияния их культур. Её влияние стало более ощутимым после того, как на Руси было принято христианство, и для службы в церквях стали приглашать греческое духовенство. Введение славянской письменности в X – начале XIII вв. дало начало филологическому образованию, так как возникла необходимость перевода церковных книг и обучения грамоте. Основная филологическая работа велась в крупных монастырях, где были сосредоточены большие библиотеки, переводились книги с греческого языка, переписывались книги.

Со временем потребность Российского государства в образованных людях всё более и более возрастала, что привело в 1632 г. к открытию первого высшего учебного заведения – Киево-Могилянской школы, преобразованной в 1701 г. в академию. Первоначально в состав преподаваемых в ней филологических наук входили славянский, греческий, латинский и польский языки, грамматика, риторика, поэзия. Затем в XVIII в. эти учебные дисциплины были дополнены немецким, древнееврейским и французским языками. Первым высшим учебным заведением, дававшим языковое образование, в Москве стала Эллино-Греческая академия, открытая в 1643 г. Само название академии говорит о том, что обучение в ней было ориентировано на изучение классических языков и античной литературы [5, с. 11].

В России в XVII в. основу филологической подготовки составляли иностранные языки. Латинский и греческий языки изучались в греко-латинских школах в Москве, которые готовили чиновников, переводчиков и преподавателей. С начала XVIII в. древние и западноевропейские языки начали преподаваться в так называемых разноязычных школах. Основным типом среднего учебного заведения, имеющим гуманитарную направленность, были лицеи и гимназии. Они успешно функционировали вплоть до 1917 г. Общим для них было то, что они стремились к умственно-

му, духовному, культурному развитию учащихся, воспитанию в них чувства патриотизма, любви к своей родине, чистоты нравов, твёрдости характера. Важная роль в достижении этой цели отводилась изучению древних и новых иностранных языков. В лицах изучались латинский, греческий, французский, немецкий, английский. В классических гимназиях (с двумя древними) преподавались латинский, греческий, французский и немецкий языки. Знание иностранного языка не являлось самоцелью учебного курса, оно было направлено на нравственное, культурное становление воспитанников лицеев и гимназий [1, с. 23].

После 1917 г. статус современных европейских языков в системе образования был весьма невысоким. Более того, обществу навязывалась мысль о бесполезности изучения иностранных языков. Согласно Декрету СНК от 4 марта 1921 г. во всех университетах были ликвидированы философские и исторические факультеты, прекратилось преподавание классических языков и классической филологии. Иностранные языки не только не стали полноправной учебной дисциплиной, но их изучение было во многих случаях приостановлено. В этот же период распространяются различного рода теории, объясняющие ненужность изучения иностранных языков. В частности, был весьма популярен аргумент, связанный с тем, что современные языки пришли из буржуазных государств, которые скоро будут сметены всемирной революцией.

Отношение к изучению иностранных языков начинает меняться в 1927 г. Во-первых, к этому времени налаживаются торговые и экономические связи СССР с другими странами. Во-вторых, курс, взятый на индустриализацию страны, требует изучения и учёта современных зарубежных достижений в науке и технике. Всё это предполагало пересмотр отношения к иностранным языкам, укрепление их авторитета во всей системе образования. В этой связи в 1929 г. принимаются Постановления об усилении изучения иностранных языков в техникумах и вузах [4, с. 55]. Следствием начавшейся компании «Иностранный язык в массы» стало не только создание единой системы обучения иностранным языкам от школы до вуза включительно, усиление общеобразовательного значения их изучения, но и организация углублённого изучения иностранных языков со специализацией. Именно в этот период закладывается существующая по сей день инфраструктура языкового образования в России. В частности, иностранный язык становится обязательным



элементом учебного плана общеобразовательной школы, кроме того, занятия по иностранному языку оказываются обязательными для высшего и среднего профессионального образования, что в идеале должно было обеспечить знание иностранных языков новой интеллигенцией.

Отдельная страница в истории университетского и языкового образования связана с Великой Отечественной войной и послевоенным периодом. Резко возросла востребованность переводчиков и военных специалистов с хорошим знанием иностранных языков, особенно немецкого. Этот период отмечен популярностью аудио-лингвального метода обучения, имевшего целью быстрое обучение иностранному языку для военных целей.

В первые послевоенные годы произошло очередное ожесточение в системе языкового образования. В ситуации начала холодной войны и обострения противостояния с Западом, популярность и значение иностранных языков в обучении неуклонно снижались. Важным фактором оказалось также неприятие большинством детей военного поколения немецкого языка, более того всей иноязычной культуры.

Положение дел в области изучения иностранных языков начало изменяться к середине 50-х гг. с наступлением так называемой «оттепели». Возрастал обмен делегациями, увеличивались непосредственные контакты советских людей с иностранцами, и соответственно менялось отношение к изучению иностранных языков.

В 90-х гг. иноязычное образование вступило в новый этап своего развития. Замкнутость государств как норма политической жизни XX в. вытеснилась стремлением людей к единению. Новый этап ознаменовался появлением новых тенденций в иноязычном образовании.

Первая тенденция – поликультурная направленность изучения иностранного языка. В число приоритетных задач современного иноязычного образования входит развитие у молодых людей способности ценить человеческую общность, а также понимать и принимать существующие между народами, этническими группами различия, в том числе, возможно, полярные представления о мире. Подобная способность должна стать объектом целенаправленного формирования и, прежде всего, в процессе обучения иностранному языку. В связи с этим особую актуальность приобретают вопросы, связанные с содержанием и организацией поликультурного образования. В его рамках реализуется такой подход к обучению и воспитанию, который позволяет учитывать культурную, этни-

ческую и религиозную специфику обучающихся, развивать у них толерантное отношение к представителям и явлениям иной лингвоэтнокультуры. Кроме того, поликультурное образование даёт возможность молодому человеку лучше понять свою культуру и её роль в становлении мирового общекультурного пространства.

Вторая тенденция – это расширение языкового плюрализма, который способствует процессу непрерывного развития языковой личности. В настоящее время в школах России изучаются 20 иностранных языков: английский, арабский, болгарский, греческий, иврит, испанский, итальянский, китайский, корейский, латинский, немецкий, новогреческий, норвежский, польский, турецкий, хинди, французский, словенский, чешский, японский. Все эти языки изучаются и как первые иностранные языки, и как вторые, и третьи. Наиболее распространенными европейскими языками, безусловно, являются английский, немецкий, испанский и французский. Возросло количество учащихся, желающих изучать в качестве второго иностранного языка итальянский, китайский, японский, арабский. Необходимо отметить тот факт, что если раньше второй язык давался для ознакомления, то сейчас второй язык часто изучается на уровне функциональной грамотности.

Третьей тенденцией является формирование единого образовательного пространства языкового поля, в котором иностранный язык выступает в качестве инвариантной части, а другие предметы в качестве вариативной, например, «иностран- ные языки и родной язык», «иностран- ные языки и литература», «иностран- ный язык и история», «иностран- ный язык и мировая художественная культура», «иностран- ный язык и информатика» и т. п. Создание интегрированного образовательного пространства заложило основы профильного обучения и показало механизмы успешного массового внедрения профильного обучения в старшую школу [2; 3; 4].

Помимо развивающего и образовательного огромен и воспитательный потенциал иноязычного образования. Из истории развития филологического образования мы видим, что античное знание было, по своей сути, гуманитарным. В Средние века характер обучения изменился, однако гуманитарная основа не потеряла своего значения для получения любого другого образования. В общеобразовательных школах обязательно изучались языки, читались и комментировались античные авторы. Высшая школа также обеспечивала получение знаний в области философии и естес-

твенных наук. Полное образование обязательно включало три компонента: филологический, философский и естественно-научный. Иными словами, гуманитарное знание служило основой для естественно-научного.

Сегодня, как и прежде, нашему обществу требуются высокообразованные люди, умеющие решать самые трудные жизненные вопросы. Достижения великих представителей науки, идеи видных деятелей политики и культуры имеют значение, только если они поняты остальными людьми, а для этого их необходимо ясно и грамотно выразить в словесной форме. Если мы вновь обратимся к истории, то увидим, что важные открытия, как правило, были сделаны учёными, обладавшими широкой эрудицией благодаря филологической подготовке, которая обеспечивалась классическим образованием. Те филологи, которые в разные эпохи внесли вклад в развитие науки, обладали поистине энциклопедическими знаниями. Достаточно упомянуть имена Аристотеля, Варрона, В. Гумбольдта, М. В. Ломоносова, А. А. Потемби, Л. В. Щербы, В. В. Виноградова, О. Г. Винокура, Д. С. Лихачева, чтобы понять, какое значение имеет филология.

Изучение иностранного языка приобщает учащихся к самостоятельному творческому труду, что тоже немаловажно для развития современного человека. Прежде всего, такую функцию выполняет изучение родного и иностранного языков. «Дети, изучая родной язык, которым они практически уже владеют, занимаются осознанием своего мышления, чем не занимается – и это надо всячески подчеркнуть – ни один из предметов, преподаваемых в

школе. Однако опыт показывает, что, не имея термина для сравнения, очень трудно осознать значения слов и категорий родного языка. Очень просто и естественно подобный термин для сравнения даёт второй, т. е. иностранный язык. Здесь и лежало, прежде всего, общеобразовательное значение латыни, в то время когда она уже потеряла своё значение как средство общения. Каждое новое иностранное слово заставляет нас вдумываться в то, что кроется за ним и за соответственным русским словом, заставляет вдумываться в самое существо человеческой мысли» [6]. Наблюдая за тем, какие способы выражения мыслей существуют в родном и иностранных языках, мы формируем представление об окружающей действительности своей и иноязычной культуры. На основе этого языкового сознания формируется мышление человека.

Таким образом, иноязычное образование – это целостный педагогический процесс обучения, воспитания и развития учащихся содержанием и средствами предмета «иностранное языки». Это познавательная, ценностно-ориентационная, коммуникативная, и, следовательно, преобразовательная деятельность, которая имеет важное значение в формировании личности учащегося. Это средство развития и воспитания, воздействия на формирующуюся и развивающуюся личность как на субъект труда, познания и общения. Перспективное развитие иноязычного образования, как нам представляется, состоит во вдумчивом анализе ретроспективы, выявлении положительных моментов и существенных недостатков прошлого, ориентации на требования сегодняшнего дня и осознании роли изучения иностранных языков.

#### *Список литературы*

1. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 40 с.
2. Гальскова Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5. С. 2–7.
3. Махмурян К. С. Содержание понятий «филология» и «филологическая компетенция» на современном этапе // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 3. С. 202–208.
4. Сафроненко О. И. Система и качество языковой подготовки студентов в условиях многоуровневого образования в неязыковых вузах России: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2006. 465 с.
5. Соловова Е. Н., Пореченкова Е. А. Из истории развития филологического образования // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 9–16.
6. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Изд. 3-е, стер. М.: КомКнига, 2007. 432 с.

*Рукопись поступила в редакцию 12.08.2011*

О. Ю. Левченко  
г. Чита, Россия

### Преподавание иностранных языков в Читинской области в свете реализации реформы общеобразовательной и профессиональной школы (1984 г.)\*

В статье рассматриваются задачи, поставленные в документах реформы 1984 г., касающиеся языкового образования. Базируясь на изученных архивных документах, автор проанализировал изменения, произошедшие в преподавании иностранных языков в Читинской области.

*Ключевые слова:* реформа общеобразовательной и профессиональной школы, иностранный язык.

O. Yu. Levchenko  
Chita, Russia

### Foreign Languages Teaching in the Context of Comprehensive and Vocational School Reform Implementation in the Chita Region (1984)

The article addresses language education aims which were raised in the 1984 reform documents. Studying archival documents, the author analyzes the changes which have taken place in foreign language teaching in the Chita region.

*Keywords:* comprehensive and vocational school reform, foreign language.

В условиях реформирования системы образования большой интерес вызывает историко-педагогический анализ путей становления и развития отечественной средней и профессиональной школы. Обращение к опыту советской школы, анализ государственной политики в области образования, проводимой в этот период, позволяют не только выявить причины многих актуальных проблем, но и прогнозировать оптимальные пути развития системы образования в будущем.

Как известно, проводимые государством образовательные реформы вызваны изменившимися социально-экономическими потребностями и ставят задачи перехода образовательной системы страны на качественно новый уровень. Принятые в апреле 1984 г. «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» были нацелены на повышение качества образования и воспитания, обеспечение более высокого научного уровня преподавания каждого предмета, прочное овладение основами наук. Особый акцент был сделан на улучшении постановки трудового воспитания и обучения, профессиональной ориентации в общеобразовательной школе, расширении подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Ключевой фигурой осуществления реформы являлся учитель, что требовало разработки специальных мер, направленных на повышение общественного престижа учителя и мастера про-

изводственного обучения, улучшение их теоретической и практической подготовки. Одной из задач реформы было устранение перегрузки учебных программ и учебников, освобождение их от излишне усложнённого, второстепенного материала, а также определение по каждому предмету и классу оптимального объёма умений и навыков, обязательных для овладения учащимися. Что касается иностранного языка, то рекомендовалось делить на группы 5–9 классы при 25 учащихся, а 10–11 классы при 20 учащихся, т. е. в старших классах при меньшем числе учеников по сравнению с принятыми ранее постановлениями [5].

Как мы видим, реформа носила комплексный характер, отличалась масштабностью намеченных преобразований и должна была в значительной степени оптимизировать деятельность образовательной системы страны. Она подкреплялась целым рядом партийных и правительственных постановлений, методических писем, регулирующих обучение различным предметам, в том числе иностранным языкам. Следует отметить, что начало 80-х гг. XX в. характеризуется интенсивным развитием методики преподавания иностранных языков, появлением интересных исследований в области средств обучения и типологии упражнений, активным внедрением достижений смежных наук.

С другой стороны, позиция органов образования в отношении иностранного языка в этот период представляется весьма неоднозначной,

\*Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2700.2011

что проявлялось в сокращении часов, отводимых на его изучение. Согласно учебному плану 1980–1981 уч. г. на изучение иностранного языка в 9–10 классах отводилось всего 2 часа в неделю, и ещё 2 часа рекомендовалось добавлять за счёт факультативных занятий. В 1983–1984 уч. г. предусматривалось сокращение недельных часов до 15 за счёт уменьшения количества часов в 7 классе, а спустя год составляло лишь 14 часов в неделю, распределённых следующим образом: 4 класс – 4 часа, 5 класс – 3 часа, 6–7 класс – 2 часа, 8–10 класс – 1 час.

В контексте мероприятий по реформированию общеобразовательной и профессиональной школы Министерством Просвещения РСФСР в апреле 1984 г. было выпущено методическое письмо № 78-М «О совершенствовании обучения иностранным языкам», подчёркивавшее большие возможности иностранного языка для решения воспитательных, образовательных и развивающих задач школы. Методическое письмо рекомендовало учителям иностранного языка шире осуществлять межпредметные связи, привлекая знания, полученные учащимися на уроках других предметов, обращаться к общественно-политическим событиям, происходящим в нашей стране и за рубежом, и что особенно важно, в городе, селе, школе. В нём также содержались рекомендации по сокращению изучаемого материала, переносу некоторых упражнений, содержащихся в УМК, в разряд резервных и изменению их характера [2].

Определённые изменения были внесены в программы обучения, а именно: чётко выделялась практическая направленность обучения, уточнялись требования, определяющие коммуникативную направленность учебного процесса, раскрывалось значение дифференцированного подхода и индивидуализации в процессе обучения и воспитания учащихся, усиливалось внимание к организации самостоятельной работы учащихся, предусматривалось более интенсивное использование возможностей лингафонного кабинета и других технических средств обучения. Повышение внимания к вопросам трудового воспитания нашло своё отражение в тематике устной речи и чтения. Подлежали обязательному изучению темы «Трудовая деятельность человека», «Общественно полезный и производительный труд школьников», а в 8–10 классах рекомендовалось использовать краеведческий материал в рамках темы «Трудовые дела комсомольцев школы, города, села» [4].

В советский период вышло большое количество научных работ, посвященных реформиро-

ванию общеобразовательной и профессиональной школы, остановимся на некоторых из них, непосредственно связанных с реализацией задач реформы в области языкового образования. Следует отметить, что в начале реформы давалась исключительно высокая оценка, не подвергались сомнению её теоретические установки, а возникавшие противоречия и трудности объяснялись зачастую неготовностью педагогических коллективов к решению поставленных перед ними задач.

По мнению М. Л. Вайсбурда, основной задачей школы в области преподавания иностранного языка была последовательная и систематическая реализация коммуникативной направленности на всех этапах обучения путём решения конкретных коммуникативных задач. Он показал возможности предмета в подготовке к трудовой деятельности, что представлялось актуальным требованием реформы. М. Л. Вайсбурд считает, что в школе можно заложить основы для подготовки гидов-переводчиков, работников транспорта, связи, обслуживающего персонала гостиниц и ресторанов, продавцов, а выпускники школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке могли бы сразу после окончания школы идти на транспорт или в сферу обслуживания.

М. Л. Вайсбурд указал требования к уровню сформированности различных видов речевой деятельности. «Работник связи должен хорошо понимать на слух речь другого человека, стюардессе должны легко понимать другие, поэтому у неё предполагается умение очень чётко и выразительно с хорошим произношением предъявлять необходимую в полете информацию, она должна уметь успокоить пассажира, предложить ему еду и напитки, т. е. владеть средствами, обеспечивающими вступление в контакт и поддержание контактов неофициальным, доверительным общением», – пишет он [1, с. 17]. Представляется вполне разумной высказанная в статье мысль о необходимости включения в программу углублённого изучения иностранного языка на старшем этапе наряду с основной, общей для всех, стабильной части, и вариативной, отражающей профессиональную ориентацию данной школы или класса.

Другой известный специалист в области языкового образования – А. А. Миролубов, обращаясь к проблеме обеспечения практической направленности в обучении иностранным языкам, связывает её с необходимостью усиления внимания к формированию умения самостоятельно работать над языком. Называя «насушной» проблему связи иностранного языка с трудовым обучением и при-



обретением профессий, исследователь анализирует отечественный не совсем удачный опыт конца 50-х гг., когда на практике всё сводилось к заучиванию названий слесарных, столярных или иных инструментов и материалов. Связь иностранного языка с трудовым и производственным обучением, по его мнению, могла быть реализована посредством использования текстов, формирующих у школьников уважение к труду и людям труда, а также за счёт использования текстов технической литературы. А. А. Миролюбов предложил меры устранения перегрузки учащихся, среди которых реализация на практике дифференцированного подхода к освоению языкового материала, формирование потенциального словарного запаса учащихся, использование знаний, умений и навыков, сформированных в родном языке [3].

Реализация поставленных задач не представлялась возможной без соответствующего кадрового потенциала, что значительно активизировало деятельность институтов усовершенствования учителей, городских, районных и школьных методических объединений. На разного уровня коллегиях, заседаниях и советах обсуждались вопросы, касающиеся повышения квалификации педагогических кадров и распространения передового опыта. Для работы секции учителей иностранного языка в рамках августовских совещаний 1985 г. Министерство просвещения РСФСР в приложении к письму № 63-М от 29 апреля 1985 г. рекомендовало следующие темы:

Деятельность методического объединения и его роль в повышении профессионального мастерства и эрудиции учителя иностранного языка в свете требований, определенных основными направлениями реформы.

Использование учителем иностранного языка лингофонного оборудования и других технических средств для интенсификации процесса формирования и развития речевой практики.

Из опыта работы учителей иностранного языка по использованию советской государственной символики для осуществления идейно-политического воспитания школьников.

Опыт самостоятельной работы учащихся с учебником и дидактическим материалом на уроке и во время самоподготовки как одного из средств повышения качества владения школьниками иноязычной речью.

Использование факультативных занятий, кружков и других форм внеклассной работы со школьниками для глубокого владения иностранным языком [6, с. 5].

Базируясь на документах Государственного архива Забайкальского края, попытаемся рассмотреть, как изменилось преподавание иностранных языков в школах Читинской области после выхода в 1984 г. документов реформы школы. Изученные нами архивные документы свидетельствуют об активной и многогранной деятельности Читинского областного института усовершенствования учителей. Осознавая, что в период перехода на новые программы и учебные планы от качества курсовой подготовки в значительной степени зависела дальнейшая работа учителя, методисты кабинета иностранного языка знакомили с основными положениями нормативных документов, анализировали проблемы, возникающие на начальном этапе обучения, прорабатывали вопросы организации занятий в 9–10 классах при сокращённой сетке часов.

Проведенные в течение 1984–1985 уч. г. проверки в школах Читинской области показали, что большинство учителей иностранного языка знали требования программы и строили учебно-воспитательный процесс в соответствии с методической системой УМК, что позволило им успешно решать задачи воспитания, образования и развития, прививать учащимся навыки самостоятельного труда, успешно формировать умения работы со справочниками, словарями и книгой. Во многих кабинетах иностранных языков появились уголки «Учись учиться!», содержавшие рекомендации ученикам, по правильной организации самостоятельной работы по предмету.

В материалах проверок отмечена деятельность учительницы английского языка Агинской средней школы № 1 Ч. Б. Санжигамсуевой, имевшей хорошую теоретическую и методическую подготовку, творчески подходившей к организации учебной деятельности, активно использовавшей для развития коммуникативных навыков факты и события, происходившие в стране, за рубежом и в родном селе. Хорошей результативности учебного процесса во многом способствовало наличие необходимых средств обучения и систематическая работа учащихся школы в лингофонном кабинете. В соответствии с требованиями реформы, учительница уделяла должное внимание трудовому воспитанию учащихся. На занятиях иностранного языка учащиеся обсуждали вопросы «Почему ты собираешься стать учителем?» «Почему нам необходимо освоить специальность дояра, чабана?», «Какие специальности можно получить в Агинском СПГУ?» [7].



Изучение состояния учебно-воспитательного процесса по немецкому языку, проведенное в Улётовской средней школе в 1984 г. показало, что учителя организовывали обучение в соответствии с принципом практической направленности, формировали у учащихся умение работать с книгой, планировать свой ответ, анализировать информацию и делать обобщения. Должное внимание уделялось формированию навыков произношения и интонации, что позволяло с первых минут урока создавать языковую атмосферу. В отчёте положительно оценена деятельность учительницы Б. А. Пищугиной, использовавшей краеведческий материал и тесно связывавшей программную тематику с жизнью родного села и его историей [8].

Проверка, проведенная в средней школе № 3 г. Петровск-Забайкальский в феврале 1985 г. показала, что учителя понимали поставленные в рамках реформы цели обучения, знали содержание новых УМК, вовлекали в активную учебную деятельность по овладению аудированием, говорением, чтением всех учащихся, умело сочетали хоровую, групповую и индивидуальную работу. Срезы знаний показали, что умения и навыки учащихся 4–5 классов находились на уровне программных требований. В отчёте особо отмечена деятельность учительницы Р. П. Бормашенко, успешно формировавшей у учащихся 9 класса навыки самостоятельного труда.

Успешно осуществлялось обучение иностранным языкам в средней школе № 4 г. Читы где работало 6 учителей английского и 13 китайского языка. В школе имелись в необходимом количестве проигрыватели и магнитофоны, а также 5 лингофонных кабинетов, что способствовало повышению эффективности языкового образования. Проверка показала, что уроки английского и китайского языка носили практическую направленность. Контрольные срезы знаний, проведенные в конце четверти, свидетельствовали о сформированности у большинства учащихся навыков аудирования, говорения и чтения. Так, в 4 классе при проверке навыков аудирования только 1 ученик из 18 не понял смысл прослушанной иноязычной речи. Учащиеся 5–6 классов продемонстрировали умение высказаться в соответствии с поставленной коммуникативной задачей, их речь была грамотно оформлена, а объём высказывания значительно превышал норму.

В рассматриваемый период в Читинской области действовало две школы с преподаванием ряда предметов на китайском языке. В 1984–

1985 уч. г. Забайкальская средняя школа № 1 с 1 по 5 класс функционировала как спецшкола, а старшие классы работали по учебному плану для общеобразовательных школ. В отчёте методистов института усовершенствования учителей указывается, что учителя успешно обучали общению, лексический и грамматический материал тренировался в ситуациях, которые создавались с помощью наглядности. Знания большинства учащихся соответствовали уровню программных требований, при проведении контрольных срезов учащиеся укладывались в норматив чтения, умели говорить в связи с предложенным заданием.

В средней школе № 19 г. Читы в 1984–1985 уч. г. преподавались английский и французский языки. Посещение уроков показало, что учителя создавали на уроках языковую атмосферу, активно использовали речевые упражнения. Достаточно успешно осуществлялся учебно-воспитательный процесс в старших классах, где с этой целью помимо материалов, содержащихся в УМК, привлекались знания, полученные на уроках других предметов, обсуждались общественно-политические события, проходившие в нашей стране и за рубежом [9].

Вместе с тем, проведенные в школах Читинской области в течение 1984–1985 уч. г. проверки выявили определённые недостатки, имевшие место в преподавании иностранного языка. В ряде школ, таких как Татауровская восьмилетняя школа и Нарасунская средняя школа, отсутствовали специализированные кабинеты иностранного языка. В ряде школ имелись лишь отдельные компоненты УМК, что снижало результативность языкового образования. Не во всех школах области были установлены лингофонные кабинеты, а некоторые из имеющихся находились в нерабочем состоянии. Несмотря на то, что в документах реформы ставилась задача активного использования технических средств обучения, на практике во многих школах это не получило практической реализации.

Проведённые специалистами института усовершенствования учителей проверки показали, что некоторые учителя не выполняли точно рекомендации авторов УМК, сокращали время на тренировку в тех или иных видах речевой деятельности. К числу серьезных нарушений, выявленных в ходе проверок, отнесено нарушение принципов коммуникативной направленности и устной основы обучения, а также нерациональное использование времени на уроке. Несмотря на систематическое проведение мероприятий,

направленных на повышение педагогического мастерства, не все учителя владели необходимым набором профессиональных умений, без которых не представлялось возможным повышение эффективности учебно-воспитательного процесса по иностранному языку.

Итак, «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы» являлись важным государственным документом, наметившим стратегию дальнейшего развития образовательной системы страны в 80-е гг. XX в. В отношении обучения иностранным языкам это означало усиление коммуникативной направленности учебного процесса, более широкое и методически обоснованное использование технических средств обучения и лингфонного оборудования,

повышение внимания к организации самостоятельной работы, максимальное развёртывание внеклассной работы, использование потенциала предмета в организации трудового воспитания. Изучение архивных документов показало, что учителя иностранных языков Читинской области приняли активное участие в реализации задач, поставленных в документах реформы школы 1984 г.

Таким образом, можно заключить, что начавшаяся реформа хотя и не внесла кардинальных изменений в преподавание иностранных языков, но способствовала появлению многих прогрессивных идей в сфере образования, заложив тем самым основу для дальнейшего реформирования и модернизации образовательной системы страны.

### *Список литературы*

1. Вайсбурд М. Л. Преподавание иностранного языка в свете основных направлений реформы школы // Иностранные языки в школе. 1984. № 4. С. 14–17.
2. Методическое письмо № 78-М «О совершенствовании обучения иностранным языкам» // Иностранные языки в школе. 1984. № 4. С. 7–13.
3. Миролюбов А. А. Обучение иностранным языкам в свете реформы школы // Иностранные языки в школе. 1986. № 2. С. 3–7.
4. Об изменениях и уточнениях, внесённых в программу по иностранным языкам для 4–10 классов в соответствии с основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы // Иностранные языки в школе. 1984. № 6. С. 5–7.
5. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы. М., 1984. 165 с.
6. ГАЗК. Ф. р. 17. О. 1. Д. 3313.
7. ГАЗК. Ф. р. 17. О. 1. Д. 3176.
8. ГАЗК. Ф. р. 556. О. 1. Д. 500.
9. ГАЗК. Ф. 556. О. 1. Д. 514.

*Рукопись поступила в редакцию 10.10.2011*

**Разработка проблемы становления социальной активности личности будущего учителя в советской педагогике 60–80-е гг. XX в.**

Целью статьи является определение роли социальной активности будущего учителя в становлении конкурентоспособности личности в новых условиях развития общества на основании теоретических положений науки и практического педагогического опыта 60–80-х гг. В статье рассматривается этап (1960–1980-е гг.) в разработке проблемы становления социальной активности будущего учителя. Приведены теоретические подходы к рассмотрению понятия «социальная активность личности» с позиции философии, психологии и педагогики. Отмечено, что на данном этапе развитие теории социальной активности личности было связано с понятиями «общественная активность» и «гражданская активность». В статье указано, что в современной педагогике в дискурс социальной активности будущего учителя включён деятельностный подход, в контексте которого введены новые практические формы и методы работы над проблемой, такие как добровольческая акция, конкурс, SWOT-анализ, портфолио, тренинг.

*Ключевые слова:* социальная активность, личность, общественная активность, гражданская активность, деятельностный подход, педагог, советская педагогика.

N. Yu. Dvornichenko  
Chita, Russia**The Problem of Social Activity Development of a Future Teacher in Soviet Pedagogy in the 60s-80s of the 20th Century**

The point of issue in the article is the determination of the role of social activity of a future teacher in the process of forming a competitive person in new conditions of a society development on the grounds of theoretical propositions and practical experience. The article deals with the period of the 1960s and the 1980s while researching into the problem of developing social activity of a future teacher. The notion 'social activity' of a person is considered from the point of theoretical approaches of philosophy, psychology and pedagogy. The author states that the theory of social activity of a person at that period was connected with the notions of 'public activity' and 'civic activity'. The article considers that modern pedagogy includes an activity approach in the discourse of a future teacher's social activity which suggests new methods of solving the problem such as voluntary action, competition, SWOT-analysis, portfolio, training.

*Keywords:* social activity, personality, public activity, civic activity, activity approach, teacher, Soviet pedagogy.

Начало XXI в. сопровождается значительным усложнением общественной жизни, нестабильностью человеческого бытия. Разрушение привычного образа жизни, включая ценности, идеалы, общественные связи, формы и способы обеспечения собственной жизни обуславливает необходимость самостоятельно и в довольно короткий временной период осмысливать происходящие изменения, определять своё отношение к ним и место в них, искать способы самосохранения, самообеспечения, самоактуализации.

В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. говорится, что развивающемуся обществу нужны современные, образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, способные к проявлению

социальной активности. Стратегия государственной молодёжной политики в Российской Федерации, утвержденная распоряжением Правительства РФ № 1760-р от 18 декабря 2009 г., предусматривает меры, направленные на повышение социальной активности молодёжи. Для этого в состав стратегии включён проект «Команда», основными целями которого являются: обеспечение участия молодёжи в процессе коллективного управления общественной жизнедеятельностью и в процессе самоуправления – собственной жизнедеятельностью, вовлечение молодёжи в общественно-политическую жизнь общества [5]. Особенно это относится к будущим учителям и воспитателям подрастающего поколения.

Опыт развития социальной активности молодёжи был накоплен в истории советской педа-

гогики, особенно в 60–80-е гг., характеризующие преодоление последствий сталинизма, образно названные периодом хрущевской «оттепели».

В 60–80-е гг. в социально-политической и экономической жизни страны происходила борьба между демократическими тенденциями (60-е – начало 70-х гг.) и восстановлением и консервацией в государстве тоталитарно-бюрократической модели социализма (конец 70-х – 80-е гг.).

Именно в тот период зародились многие воспитательные технологии, направленные на инициирование социальной активности подрастающего поколения. Сфера образования была провозглашена ведущим механизмом и центральным звеном в подготовке молодого поколения, способного по-новому мыслить, работать, нести ответственность за социально-экономические преобразования.

В постановлении ЦК КПСС «О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы» (1979) перед вузами, училищами страны была поставлена задача развивать социальную активность студенчества, всячески содействовать деятельности факультетов общественных профессий, школ молодого лектора, студенческих отрядов и т. п. Особая роль в решении этой задачи отводилась комсомолу. В то же время руководители комсомола поняли, что различные категории молодёжи требуют различных подходов в воспитании, что далеко не все молодые люди становятся лидерами и социально-активными гражданами, для подавляющего большинства эти ценности не свойственны, и, наконец, что используемые технологии не эффективны вследствие своей формальности, оторванности от жизненных реалий [5].

Теоретическое осмысление зарождения и развития проблемы социальной активности личности представляет большой научный интерес не только в связи с высокой социальной востребованностью её в современном обществе, но и потому, что она представляет собой всесторонний аспект разработки основных положений социальной молодёжной активности.

Так философ Е. А. Ануфриев определяет социальную активность как сознательное, творческое отношение к трудовой и политической жизни, как глубокую и полную самореализацию личности [2], Е. А. Якуб – как проявление сущностных свойств личности в общественной жизни, то есть в тех социальных условиях, в которых протекает её бытие [11].

По мнению П. Ф. Протосьяна, социальную активность правомерно определять как совокуп-

ную способность субъекта к многообразию деятельных отношений с объективной действительностью, детерминированных конкретно-историческими условиями [9].

Таким образом, с позиции философии, социальная активность представляет собой тип активности, характерный для человека, соответствующий социальному уровню, обусловленный и проявляющийся при взаимодействии субъекта с социальной средой в социальной деятельности, имеющей позитивную целенаправленность и самодетельный, творческий характер, в процессе которого происходит преобразование субъекта и среды.

С точки зрения психологов [1; 8], социальная активность личности понимается как способ выражения потребностей личности, в который уже интегрированы представления личности о своих способностях и возможностях. Активность рассматривается не через отдельные поступки, действия человека, а через процесс всей его жизнедеятельности и проявляется в умении мобилизовать свои возможности, адекватно оценить события и найти своё место в окружающем мире [1]; как сложная система отношений личности к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит: к труду, к людям, к самой себе, установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые эта деятельность направлена [3]; как связь между «позицией» личности и такими социальными образованиями, как «образ жизни», «социальная ситуация развития» [3]. В психологии социальная активность рассматривается как форма проявления активности, детерминированная образом себя как причины событий [8].

Проблема социальной активности личности молодёжи являлась стержневой в советской педагогике. Именно в 60–80-е гг. был накоплен значительный теоретический и практический опыт в этой сфере. Особый вклад в разработку проблемы социальной активности молодёжи внесли Л. И. Новикова, А. В. Мудрик, В. Г. Мордкович, М. А. Нугас, Т. Н. Мальковская, Е. В. Бондаревская и др.

Социальную активность, по их мнению, можно рассматривать, как «устойчивое свойство личности, отражающее отношение человека к обществу, общественно-полезной деятельности, как форму проявления активности личности в создании социальных проектов, акций, мероприятий общественной направленности, преобразующих окружающую действительность» [7, с. 182].

Они трактовали социальную активность также как отражение такой степени сознания личности, выражением которой является конкретная общественно значимая творческая деятельность с адекватными ей социально ценными мотивами, постепенно формируемыми под влиянием окружающей среды, организованного педагогического воздействия и самовоспитания [4].

Кроме разработки проблемы социальной активности в общем плане, уточняются её характеристики применительно к разным возрастным группам. Таким образом, в педагогике активность раскрывается как важная черта личности, состоящая в способности изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями и проявляющаяся в интенсивной деятельности, в труде, учении, творчестве и т. д.

Так, И. Ф. Харламовым было предложено понятие социальной активности студентов, согласно которому это «сложное состояние и одновременно свойство учащихся учебных заведений по осуществлению осознанной, интенсивной, преимущественно самодетерминированной внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности, направленной на преобразование себя и социума в соответствии с задачами общественного развития» [10, с. 10].

Одновременно в 60–80-е гг. в советской педагогике появляются близкие по смыслу социальной активности личности понятия «общественная активность», «поисковая», «гражданская» активность. Понятие «общественная активность» употребляется для обозначения целой совокупности связей человека с окружающей средой, включающих в себя большой комплекс социальных явлений, которые находятся как непосредственно в сфере материального производства, так и за его пределами; общественная активность характеризует степень проявления сил, возможностей и способностей людей в определённых социальных условиях [9].

«Гражданская активность» тоже рассматривается как действия (форма активности), целью которых является решение общественных проблем в ситуации, когда люди самостоятельно координируют свои действия, артикулируют интересы; активность, вырастающая реально «снизу» [5].

Развитие гражданской активности личности, таким образом, есть непрерывный процесс сознательного, личностного и социально значимого, психологически детерминированного, гражданс-

ки ориентированного укрепления и развития познавательной, мотивационно-нравственной и поведенческой сфер личности под влиянием внешних и внутренних воздействий, собственных усилий и специально сконструированных педагогических условий.

Вопросами формирования социальной активности личности будущих учителей занимались П. В. Архангельский, Ю. К. Бабанский, Н. И. Болдырев, Б. Т. Лихачев, Т. Н. Мальковская, отмечая важным элементом системы стимулирование социальной активности будущих учителей их вовлечение в непосредственную целенаправленную социально-полезную деятельность, в ходе которой они могут увидеть позитивный результат своих действий.

Педагогическая концепция такого вовлечения была разработана И. П. Ивановым в конце 50 – начале 60-х гг. XX в. и получила название коммунарской методики. Ведущими составляющими этой методики являются коллективная организация деятельности (КОД), коллективное творческое дело (КТД), чередование творческих поручений, самоуправление, ежедневная рефлексия (т. н. «огоньки»). Обязательной составляющей активного поведения выступает целеполагание. Утверждалось, что чёткая и ясная цель сама по себе является мощным стимулом к действию. В качестве основы коммунарского движения рассматривалась жизнь коллектива, состоящего как из взрослых, так и детей, объединённых на основе гуманизма для общественно-значимой творческой деятельности, ежедневно стремящихся изменить что-то в окружающей действительности к лучшему. В процессе такой практической социальной деятельности и общения с другими людьми из индивида постепенно формируется личность с её своеобразными потребностями и интересами, наклонностями, чувствами и идеалами.

Для развития социальной активности также стали создаваться объединения с учётом молодёжной субкультуры. Например, во всех крупных городах страны в конце 80-х гг. XX в. были созданы рок-клубы, клубы футбольных фанатов и т. п.

Считалось, что подобные объединения дают молодёжи легальную возможность удовлетворения своих потребностей и интересов (играть любимую музыку, болеть за любимую команду и т. п.). Одновременно организуются общественно-полезные мероприятия, для привлечения мо-



лодѣжи под контролем официальных структур к общественно-полезной деятельности (например, работы по благоустройству, военно-патриотические акции, фестивали и т. п.). Как правило, подобные мероприятия имеют идеологическое обоснование.

Необходимо отметить, что подобная деятельность преподносится как наиболее значимая в отчетах органов по делам молодѣжи. Сама молодѣжь, участвующая в подобной деятельности, нередко решает совсем иные задачи, а деятельность превращается в рутину и воспроизводит одно и то же, интерес к ней пропадает. В связи с этим ряд авторов связывали развитие социальной активности студентов с деятельностью неформальных студенческих общественных объединений (В. Т. Лисовский, Ю. С. Колесников, А. А. Иноземцев, А. Г. Астапенко, Л. А. Сикорская, Р. А. Островская и др.). Так, А. Г. Астапенко отмечает, что среди новых средств воздействия на формирование гармоничной личности студента и активизации его учебно-познавательной и общественно-политической активности наиболее перспективными представляются поиски в области внеучебных, неформальных организаций и коллективов студентов.

Учёные, разрабатывавшие проблему социальной активности, указывали, что целесообразно создание специализированных отрядов, максимально приближенных к профилю будущей профессии [6].

Период обучения в колледже – этап наиболее интенсивного процесса становления личности студента, когда решаются две основные группы проблем. Первая из них связана с самопознанием, саморазвитием, самоопределением в социальном мире. Решение этой группы проблем зависит, прежде всего, от самой личности, от её собственной активности, способности к рефлексии, силы воли, психологической устойчивости, задатков и способностей к различным видам деятельности. Вторую группу задач для студентов определяет общество. Для эффективной самореализации в социальной среде необходимо освоение социальных ролей, достижение определённого социального статуса, формирование гражданских качеств личности. Решение первой и второй группы проблем в единстве, на наш взгляд, возможно в русле идей деятельностного подхода, разработка которого активно осуществляется в 60–80-е гг. (С. А. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Л. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев и др.).

Реализация положения деятельностного подхода в развитии социальной активности личности будущего учителя в 60–80-е гг. осуществлялась через практическую направленность внеучебной деятельности студентов: занятия на факультетах общественных профессий, в школах молодого лектора, участие в работе педотрядов «Милосердие» (шефство над домом престарелых), работе в клубе «Костёр» при домоуправлении (праздник двора, ведение кружков, консультации родителей), «Друг» (шефство над детскими домами № 1, 2), «Цветовод» (озеленение пришкольного участка, пионерского парка, высаживание саженцев на Титовской сопке); спортивных клубах, КИДе, обществе ОСВОД, устройстве шефских концертов в госпиталях, больницах, швейной фабрике, КСК и др.

В настоящее время с целью формирования социальной активности, наряду с традиционными, практикуются такие методы работы, как анализ ситуаций, деловые игры, мозговой штурм, составление портфолио, тренинги, добровольческие акции, конкурсы, конференции, SWOT – анализ, Service Learning (общественное образование), а также занятия в предметных кружках, участие в декадах специальностей, творческих мастерских, научно-исследовательских лабораториях, разработке и написании проектов.

Включение студентов с первых дней их пребывания в колледже в доступную им и разнообразную не только учебную, но и внеучебную социально значимую деятельность рассматривается как наиболее эффективное средство формирования социальной активности. При этом каждый вид деятельности существует не сам по себе, а взаимодействует с другими видами и усиливает их влияние на формирование социальной активности личности будущего учителя.

Выделяются различные аспекты социальной активности личности будущих учителей: экономические, политические, нравственные, общественно-ценностные, психологические, индивидуально-личностные. Значение профессиональной деятельности в формировании социальной активности личности выражается в становлении профессионализма, проявлении творческой инициативы, деловой ответственности, постоянном поиске новых эффективных решений проблем профессиональной деятельности. Будущий профессионал приобретает навыки сознательного и политически грамотного участия в жизни общества, политической куль-

туры, вырабатывает свою мировоззренческую позицию, гражданскую ответственность и т. п. Таким образом, в новых условиях развития общества социальная активность включается в дискурс повышения конкурентоспособности подрастающего поколения и рассматривается как фактор улучшения качества жизни. Вместе

с тем, несмотря на артикуляцию новых аспектов формирования социальной активности личности, обусловленных контекстами современной жизни, сформулированные в 60–80-е гг. в исследуемой области теоретические положения и накопленный практический опыт могут стать основой для её творческого решения.

*Список литературы*

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 337 с.
2. Ануфриев Е. А. Социальная роль и активность личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
4. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37–42.
5. Вовлечение молодёжи в общественную практику как приоритет государственной молодёжной политики: сб. науч. ст. / сост. Г. Г. Николаев; науч. ред. М. Е. Кульпединова. М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2006.
6. Лисовский В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодёжи России: учеб. пособие. СПб., 2000. 595 с.
7. Литвак Р. А. Деятельность детских общественных объединений в современных условиях как фактор социализации подростков: монография. Челябинск, 2005. 336 с.
8. Петровский А. В. Категориальная система психологии // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 3–16.
9. Протасян П. Ф., Белякович Н. Н. Социальная активность как общественное явление // Философские науки. 1978. № 2. С. 35.
10. Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Высшая школа, 1997. 576 с.
11. Якуб Е. А., Андрущенко А. И. Ориентация личности на общественную деятельность и социальную активность // Активность личности в социалистическом обществе. М.; Варшава, 1976. 159 с.

*Рукопись поступила в редакцию 15.09.2011*

### Проектирование комплексной оценки эффективности региональной системы образования

В статье рассматривается реализация технологии проектирования электронного мониторинга деятельности системы образования республики Бурятия в проекте комплексной оценки эффективности региональной системы образования (КОЭРСО). Определены цели деятельности региональной образовательной системы как обеспечение возможности получения качественного образования каждым ребёнком независимо от места жительства. Данный проект рассмотрен как цифровой мониторинг эффективности функционирования образовательной системы, основанный на электронном сборе данных для выявления выполнения требований к образовательным программам, условиям образовательного процесса на основе следующих интегральных показателей и индикаторов: индекс проектной активности работников образования, уровень образовательной капитализации жителей республики, уровень образовательных инвестиций в экономику республики. Автор определяет ряд стратегических направлений в развитии внешней оценки эффективности системы образования.

*Ключевые слова:* региональная образовательная система, внешняя оценка, проектирование, электронный мониторинг, интегральные показатели, эффективность.

G. N. Fomitskaya  
Ulan-Ude, Russia

### Designing a Comprehensive Evaluation of the Regional Education System Effectiveness

This article discusses the implementation of design technology of electronic monitoring of the educational system of the Republic of Buryatia in the project of comprehensive assessment of the effectiveness of the regional system of education and defines the objectives of the regional educational system as providing access to quality education for every child regardless of the place of residence. This project is viewed as a digital monitor of the effectiveness of the educational system based on electronic data collection to identify the requirements for an educational program, the terms of the educational process on the basis of the following integral indicators: an index of project activity of educators, educational level of capitalization of the republic's residents, the level of educational investment in the republic's economy. The author identifies a number of strategic directions in the development of the external evaluation of the effectiveness of the education system.

*Keywords:* regional education system, external evaluation, design, electronic monitoring, integral indicators, effectiveness.

Перспективы развития образования в современной России зависят в большей мере от того, как развиваются и функционируют региональные образовательные системы. Для анализа региональной составляющей образовательной стратегии необходимо определиться в отношении понятия «регион», ибо в образовательной практике это понятие до недавнего времени практически отсутствовало по причине жёсткой централизации в управлении образованием и унификации учебных планов и программ. Основное различие образовательных программ определялось не региональным своеобразием, а принадлежностью школы к городу или селу. После провозглашения в 1991 г. Российской Федерации под регионами стали понимать, прежде всего, субъекты федерации. Для системы образования наибольший

интерес представляют автономные республики, поскольку это не столько административно-территориальная единица, сколько национально-территориальная. Это регионы компактного проживания национальных меньшинств, которые имеют свою государственность в рамках РФ. С этой точки зрения образовательная система Республики Бурятия вполне соответствует определению «региональная образовательная система».

Результаты выборочного исследования, проведенные в 2002 г. государственным университетом «Высшая школа экономики» по направленности образовательной политики, позволяют отнести образовательную систему Республики Бурятия к региональным образовательным системам, проводящим инновационную политику, ориентированную на системное изменение ме-

ханизмов финансирования сферы образования в целях оптимизации системы, повышения её качества и доступности.

В этой связи целью деятельности региональной образовательной системы является обеспечение возможности получения качественного образования каждым ребёнком независимо от места жительства. Для выявления выполнения требований к образовательным программам, условиям образовательного процесса, выступающим основными составляющими качества образования, необходимо проведение постоянной экспертно-информационной оценки эффективности деятельности системы в соответствии с указанными требованиями.

Отметим, что выявление эффективности и результативности региональной системы образования по экономическим, политическим и социальным показателям с учётом социокультурной, этно-демографической и экономико-географической многомерности регионального образовательного пространства представляет собой достаточно сложную проблему. Отсутствие практического опыта в подходах к её решению предопределяет целесообразность использования именно такой модели комплексной оценки, которая позволит проводить анализ возникающих тенденций, отслеживать влияние на ход реализации мероприятий в области образовательной и социальной политики и сугубо локальных, специфических и общих условий, целостно оценивать процесс изменений.

Анализ технологий, применяемых в ходе мониторинга реализации приоритетного национального проекта «Образование», способствовал возникновению идеи построения на основе этих технологий электронного мониторинга деятельности региональной системы образования.

Эта идея была реализована в проекте комплексной оценки эффективности региональной системы образования (КОЭРСО). Проект КОЭРСО представляет собой цифровой мониторинг эффективности функционирования образовательной системы, основанный на электронном сборе данных по индикаторам и показателям любой формы отчётности, вплоть до лицензирования и аккредитации образовательных учреждений. Интегральные показатели, индикаторы и логические цепочки были разработаны группой республиканских общественных экспертов, а аппаратно-программный комплекс, его организационно-техническая, научно-методическая, консультационная поддержка осуществлена специалистами Института проблем образовательной политики «Эврика» (г. Моск-

ва). В заполнении базы данных по интегральным показателям задействованы Минэкономики РБ, Минсоцзащиты РБ, Минздрав РБ, Минсельхоз РБ, Минкультуры РБ, МВД, Управление записи актов гражданского состояния РБ, Республиканское агентство занятости населения, Агентство инноваций промышленности РБ, Информационно-аналитический комитет администрации Президента и Правительства РБ, территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по РБ, профсоюзы, что обеспечивает внешнюю оценку деятельности образовательной системы.

В основу мониторинга положен интегральный показатель «Ценность человеческого капитала». *Человеческий капитал* – это капитал в форме знаний, умений и навыков, полученных человеком в процессе образования и практической деятельности и позволяющих ему успешно выполнять свою профессиональную деятельность. Основную роль в формировании и развитии человеческого капитала играет образование, ибо вложения человеком средств в образование производятся на рациональной основе – ради получения больших доходов в будущем. Соответственно, чем качественнее образование, тем больше шансов стать успешным в профессиональной карьере, жизни. В проекте КОЭРСО интегральный показатель «Человеческий капитал» учитывает изменение уровня жизни, здоровья, занятости населения, конкурентоспособности качества образования на рынке труда, безопасность, социальное благополучие, возможности и стоимость пользования инфраструктурой.

В качестве публичных индикаторов развития образования были предложены три интегральных индикатора:

1. Индекс проектной активности работников образования.
2. Уровень образовательной капитализации жителей республики.
3. Уровень образовательных инвестиций в экономику республики.

*Образовательное направление* включает следующие данные: результаты ЕГЭ, соответствие государственным стандартам, обеспеченность условий для получения образования, качество образования, проектная активность.

*Индивидуально-социальное направление:* уровень жизни по сравнению с потребительской корзиной, занятость, безопасность, заболеваемость, смертность, рождаемость; социальное благополучие, мобильность внутри региона; развитие и эффективность инфраструктуры, коррупционность.



*Экономико-политическое направление:* рост ВВП, инвестиционная привлекательность региона, условия ведения предпринимательской деятельности, политическая стабильность, уровень свободы и т. д.

Система имеет трехуровневую структуру (школа, район, субъект), схема взаимодействия которых отражена на рис. 1.

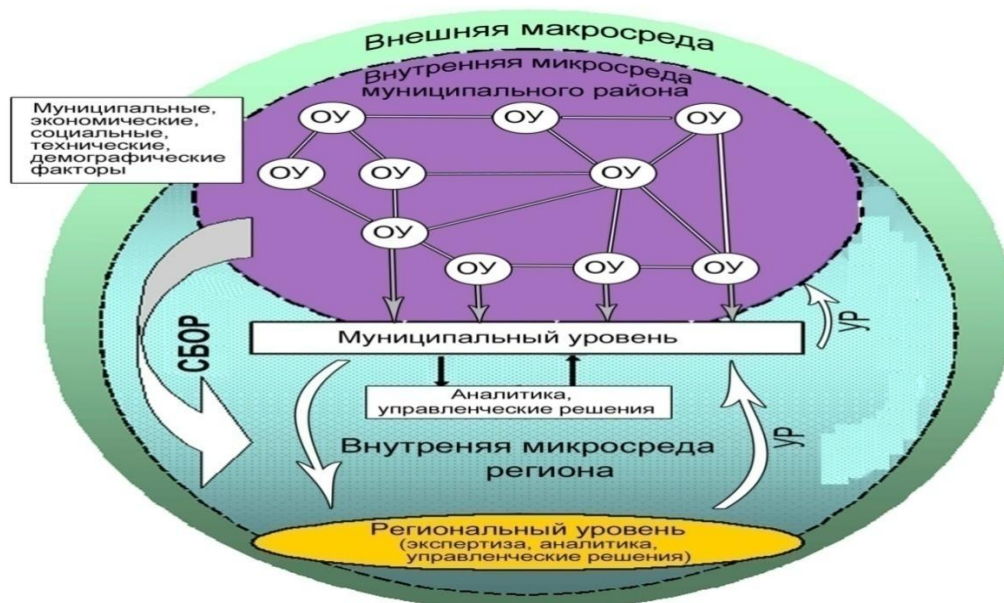


Рис. 1

Реализация проекта в региональной системе образования началась в 2008 г., в 2011 г. проведена экспертиза первых результатов проекта. В качестве экспертов выступили учёные Бурятского государственного университета, преподаватели республиканского института кадров управления и образования, Бурятского республиканского педагогического колледжа.

Анализ данных проекта КОЭРСО показал, что на уровне региона функциональным является учёт интегральных показателей и рейтинга муниципалитетов, но анализ по показателям в целом

по региону затруднён из-за их множественности и малоэффективен, поскольку управленческие решения по деятельности конкретного ОУ принимаются на уровне муниципалитетов. Отсюда можно сделать вывод о том, что ключевым звеном в аналитике и управлении являются муниципальные районы.

Тем не менее, комплексный анализ результатов 8 интегральных показателей позволил сделать следующие выводы по интересующим нас параметрам.

Таблица 1

**Качество образовательных услуг**

Показатель	Значение
Удельный вес лиц, не сдавших ЕГЭ от числа выпускников, участвовавших в ЕГЭ	уменьшился по сравнению с 2008 г. на 2,35 %, но несколько выше (4,03 %), чем в 2009 г. на 0,59 %
Рост количества школьников победителей всероссийских и международных олимпиад и конкурсов	уменьшился с 11 до 5 %
Доля учащихся, участвующих в общественно-полезной социальной деятельности	57,17 %
Доля выпускников, включённых в активную социальную деятельность после окончания школы	увеличилась по сравнению с 2008 г. на 3,43 % и составляет 80,73 %
Доля учащихся со сформированной информационной компетентностью	32,66 %
Доля школьников, имеющих I и II группу здоровья	78 %
Уровень заболеваемости инфекционными заболеваниями	остаётся высоким; среди детей до 14 лет – 6211,2 чел.; в старшей школе – 2018,9 чел. Снижение уровня за последние два года не наблюдается



Данные таблицы в целом свидетельствуют об успешности учащихся общей школы и высоком уровне сформированности предметных компетенций, но не позволяют судить об уровне ключевых компетентностей. Социальная активность

учащихся и выпускников по региону находится на уровне выше среднего. Уровень инициативности и ответственности за результаты своего учебного труда и жизнедеятельности за последние несколько снизился.

Таблица 2

**Качество преподавательского состава Индекс проектной активности (ИПАРО)**

<i>Показатель</i>	<i>Значение</i>
Общее количество педагогических работников ОУ в 2010 г.	увеличилось на 1940 чел.
Количество педагогов-победителей профессиональных конкурсов муниципального, регионального и федерального уровня	увеличилось на 208 чел. по сравнению с концом 2009 г.
Доля педагогов, являющихся членами авторских коллективов, разрабатывающих учебники, пособия, методические материалы, которые опубликованы в течение последних трёх лет	увеличилась на 1 % (238–260 чел.)
Доля педагогов, подавших собственный проект на конкурсы муниципального, регионального и федерального уровня	по сравнению с 2009 г. снизилась на 3 % (349 чел.)
Доля педагогов, участвующих в апробации новых стандартов общего образования	снизилась на 2 % (259 чел.)
Доля педагогов, имеющих сертификат, свидетельствующий о прохождении подготовки по технологиям преподавания по системе развивающего обучения Эльконина-Давыдова или Занкова	снизилась на 1 %
Доля педагогов, имеющих в прошедшем учебном году публикации в федеральных и региональных педагогических и научных изданиях (журналы, сборники, книги)	по сравнению с 2008 г. увеличилась на 5 %, но ниже, чем в 2009, на 2 % (5–12–10 %)
Доля педагогов, применяющих современные информационные технологии в повседневной работе (уроки, подготовка к ним, организация внеурочной деятельности)	по сравнению с 2008 г. увеличилась на 11 %, значительно ниже, чем в 2009, на 13 % и составляет 64 % (7716 чел.)
Доля педагогов, имеющих собственную интернет-страницу (сайт), обновляемую не реже 2 раз в неделю и посвящённую позиционированию собственного профессионального опыта, обучению посетителей страницы, профессиональному общению и т. п.	по сравнению с 2008 г. увеличилась на 3 %, но на 2 % меньше, чем в 2009 г., – 5 % (618 чел.)
Доля учителей, имеющих программы собственного профессионального роста, предъявленные и оцененные на мероприятиях муниципального, регионального и федерального уровней	уменьшилась по сравнению с 2009 на 2,05 %
Доля инновационно работающих педагогов	уменьшилась на 10 % и составила 11 %

Данные показатели могут свидетельствовать не только о росте профессиональной компетентности и успешности преподавательского состава общей школы, но и снижении уровня проектной, исследовательской активности и инициативности преподавателей, что может являться следствием снижения мотивированности и удовлетворенности результатами своей деятельности. Наиболее вероятной причиной является отсутствие материальной заинтересованности. Так, средняя заработная плата в РБ за три года выросла на 37,7 % при росте ВРП на 6,7 %, при том, что существенного роста заработной платы педагогических работников в 2010 г. не произошло. Наоборот, динамика роста заработной

платы учителей не просто замедлилась, но и (в сравнении с 2009 г.) снизилась к началу 2011 г. на 15 % и приобрела негативный характер. Это обстоятельство было вызвано, с одной стороны, уменьшением в республиканском бюджете общей доли финансирования целевых программ, в том числе в части поддержки инновационных проектов, что, в свою очередь, привело к снижению почти наполовину (с 21 % в 2009 г. до 11 % в 2010 г.) количества педагогов, использующих в своей деятельности инновационные методики и разработки. Как следствие – уменьшение числа школьников призёров всероссийских и международных олимпиад и конкурсов с 61 % в 2009 г. 15 % к концу 2010 г.

## Качество образовательной среды

<i>Показатель</i>	<i>Значение</i>
Общее количество школ по сравнению с 2008 г.	уменьшилось на 16 и составило 487
Доля школьников, обучающихся в современных условиях, за 2008 г.	не изменилась – 70 %, но выросла по сравнению с предыдущим периодом (до 2007 г.) с 53,2 до 70 %
Доля учащихся, обучающихся в учреждениях, осуществляющих деятельность в соответствии с требованиями ФГОС	составляла 99,97 %. За 2009 и 2010 г. данные отсутствуют
Доля учреждений, реализующих компетентностный подход что отражено в образовательной программе учреждения, учебных планах и тематических планах учителей	увеличилась на 2,46 % и составила 96,3 %
Доля образовательных учреждений, реализующих сетевые образовательные программы	увеличилась на 1,66 %
Доля школ – федеральных экспериментальных площадок, федеральных инновационных площадок	снизились на 1 % и составила – 10 % (55 и 48 школ соответственно)
Доля школ – республиканских экспериментальных площадок, республиканских инновационных площадок (на основании нормативных актов Минобрнауки России) значительно выросла – на 6 % и составила 13 %	(34 и 61 школа соответственно)
Доля школьников, обучающихся в школе полного дня	26% (данные 2008 г.)
Доля школ, предоставляющих на возмездной основе дополнительные образовательные услуги для школьников и жителей микрорайона	увеличилась на 0,76 %
Доля школьников, занятых в школе или системе дополнительного образования во II половине дня	68 % (данные 2008 г.)
Число детей, занятых в дополнительном образовании	сократилось на 85 %
Доля руководящих работников, владеющих управленческими компетентностями	увеличилась на 3,75 %
Доля директоров школ, имеющих сертификат о подготовке или переподготовке по направлению менеджмента или менеджмента в сфере образования	увеличилась на 14 % и составила 60 % (219 чел.)
Доля школ, имеющих в соответствии с уставом управляющие советы	выросла на 1 % и составила 98 %
Количество детей, стоящих на внутришкольном учёте	снизилось на 54 %
Количество стоящих на учёте в КДНи ЗП и ПДН	снизилось на 16 %
Количество преступлений, совершённых несовершеннолетними за последние два года	уменьшилось в среднем на 18 % (на 261 чел.)
Уровень подростковой преступности (12–15 лет)	сократился на 14 %
Количество общественно опасных деяний, совершённых несовершеннолетними в возрасте до 16 лет	сократилось на 79 %
Количество преступлений, совершённых детьми, вовлечёнными взрослыми в преступную деятельность	сократилось на 42 %
Объём средств по целевым программам в сфере образования в общем бюджете образования	вырос на 55 % (30 750 тыс. р.) и составил 69 220 тыс. р.

Таким образом, показатели КОЭРСО свидетельствуют о значительных достижениях общего образования как на уровне обучающихся, так и на уровне преподавательского состава и образовательной среды ОУ. Следовательно, в школах региона созданы и обеспечиваются современные условия для удовлетворения потребностей учащихся основной школы в построении образа «я» при общении со сверстниками; участия в социально значимой деятельности, автономности, осознании и общественном признании собственной компетентности и успешности.

Об этом свидетельствует количество положительных отзывов о системе образования в РБ в республиканских СМИ – 102. В общем числе положительных отзывов об исполнительной власти их доля составляет 8,9 %, а за последние годы их количество увеличилось на 7,3 %.

Анализ уровня политической стабильности также даёт основания сделать выводы об определённых сквозных достижениях учащихся, преподавателей, ОУ и муниципалитета, т. е. в целом о достижениях региона на всех уровнях образования.

Отсутствие зарегистрированных конфликтов (межконфессиональных, этнических, религиозных) свидетельствует о высоком уровне толерантности среди обучающихся всех уровней образования и эффективности воспитательной системы ОУ каждого МО.

Таким образом, можно судить о некоторой положительной динамике уровня социального благополучия жителей нашего региона, обусловленного определёнными успехами системы образования региона.

Анализ интегральных показателей на региональном уровне в рамках проекта КОЭРСО позволяет сделать выводы о следующих сквозных результатах образования: учащиеся общей школы вполне успешны и имеют высокий уровень сформированности предметных компетенций. Социальная активность учащихся и выпускников по региону находится на уровне выше среднего по Сибирскому федеральному округу. Вместе с тем, уровень инициативности и ответственности за результаты своего учебного труда и жизнедеятельности (т. ч. физического развития и сохранения здоровья) за последние несколько снизился. Учащиеся всех ступеней образования имеют высокий уровень толерантности, значимую гражданскую позицию, в целом законопослушны.

Аналитическая работа по исследуемой проблеме в рамках проекта КОЭРСО показала, что

для комплексной оценки сквозных результатов образования необходимо чётко структурировать показатели по уровням образования во всех группах отчётов, осуществить корреляцию показателей на уровне ОУ, муниципалитета и региона.

Так, текущий Интегральный показатель ИПАРО на уровне 67 % не отражает результативность отдельных уровней общего образования и динамику первичных индикаторов, которые свидетельствуют о росте профессиональной компетентности преподавателей и директоров школ, но одновременно показывает снижение уровня инициативности педагогического состава общей школы.

Текущий Интегральный показатель УОКР на уровне 42 % также не отражает результативность отдельных уровней общего образования и не содержит данных о результативности МО. При общей положительной динамике первичных показателей в региональном и муниципальном отчёте снижение УОКР на 8 % по сравнению с 2008 г. свидетельствует о необходимости доработки структуры данного ИП.

Текущий Интегральный показатель УОИ (Вклад системы образования в развитие экономики) составляет 37 % от возможного, что на 11 % ниже, чем в 2008 г. Он также не отражает результативность отдельных уровней общего образования, не содержит данных о результативности МО и свидетельствует о необходимости доработки его структуры.

Текущие интегральные показатели социально-экономического направления дают лишь единичные сведения о результатах образования на уровне региона и лишь отчасти отражают результативность муниципалитетов и отдельных ОУ. На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Основой стратегии внешней оценки региональной системы образования являются два узловых момента – определение роли образования в процессе социально-экономического развития региона и как социального института, и как инструмента. При этом мы попытались определить, какие показатели внешней оценки важны для государства, какие для общества, а какие для отдельной личности. Так, государство уже получает результаты внешней оценки в виде ЕГЭ, однако для общества этой оценки качества образования не достаточно, ибо это оценка учебных достижений ребёнка, оценка мастерства учителя вести урок. А всё, что за пределами урока, остаётся, по сути, неизмеримым. Активное включение региональных

систем образования в проектную деятельность расширяет границы деятельности далеко за пределы урока, расширяет возможности получения качественного образования каждым ребёнком независимо от места жительства. Для того, чтобы выявить эти возможности, необходима постоянная экспертно-аналитическая оценка эффективности функционирования образовательной системы.

2. В отсутствие нормативно закреплённых рекомендаций проведения внешней оценки необходима разработка собственной модели такой оценки. Это обстоятельство определило проектный режим работы, ибо качество образования не появляется внезапно. Его необходимо проектиро-

вать. Таким образом, проектирование можно назвать инновационным процессом, т. к. в результате рождается модифицированная или абсолютно новая (на уровне конкретного педагога, учреждения, сферы) модель, облик педагогических процессов и систем. Проектирование нацелено на повышение качества объекта, а его предназначение заключается в развитии объекта.

Таким образом, реализация технологии проектирования при организации внешней оценки качества образования позволила определить и ряд стратегических направлений в развитии внешней оценки эффективности региональной системы образования.

### *Список литературы*

1. Рейтингование регионов на основе показателей статистики для обеспечения управленческих решений в области региональной политики: научный отчёт. М.: ГУ-ВШЭ, 2005.
2. Бацын В. К., Клячко Т. Л. Региональная составляющая образовательной стратегии России // Россия-Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв. М., 2007. С. 142–157.

*Рукопись поступила в редакцию 12.08.2011*



## Прикладные исследования по педагогике

УДК 373.6

ББК 74.00

М. И. Шилова, Н. В. Кашапова  
г. Красноярск, Россия

### Влияние профессиональных проб на выбор старшекласниками сферы трудовой деятельности

В статье рассматривается вопрос о значимости осуществления профессиональных проб старшекласниками при выборе сферы трудовой деятельности. В процессе профессиональной пробы подростки практически «примеряют» на себя, нравится им профессия или нет. Школьники начинают осознавать ответственность и важность совершаемого им выбора. В ходе совершения проб у учащегося появляется возможность оценить свои потребности и возможности в практической деятельности. В соответствии с критериями для организации исследования были применены различные методики определения степени готовности старшекласников к выбору сферы трудовой деятельности. Анализ результатов исследования проводился на основе сравнения динамики изменений результатов, происходящих в контрольной (учащиеся, не осуществлявшие пробы) и экспериментальной (учащиеся, осуществлявшие пробы) группах. По результатам исследования получены данные, подтверждающие, что подростки, осуществлявшие пробы, больше своих сверстников подготовлены к выбору сферы трудовой деятельности.

*Ключевые слова:* осуществление профессиональных проб, выбор старшекласниками сферы трудовой деятельности, профессиональные пробы, оценка учащимися своих потребностей и возможностей, практическая деятельность, определение степени готовности старшекласников.

M. I. Shilova, N. V. Kashapova  
Krasnoyarsk, Russia

### The Influence of Professional Tests on High School Students' Choice of Professional Activity

The article highlights the problem of professional determination among senior pupils. During the professional tests teenagers “try on” the professions in practice, they understand whether they like them or not. The schoolchildren begin to realize the responsibility and the importance of making a decision in this sphere. While taking the tests, all the students get a chance to evaluate their needs and demands in a practical activity. According to the definite criteria in organizing such career tests a great variety of methods were used for defining the level of students' readiness for choosing a job. The authors interpret the results after comparing the dynamic changes in different tests with the groups of the tested pupils and those who were not tested. The results of this research prove that the pupils who took part in career tests were prepared for career prospects better than those who were not tested.

*Keywords:* implementation of professional tests, high school students' choice of professional activity, professional tests, students' evaluation of their needs and capabilities, practical activity, determination of high school students' readiness.

Проблема подготовки школьников к жизненному и профессиональному самоопределению в современных социально-экономических условиях становится всё более актуальной. Складывающийся в России рынок труда «высветил» серьёзные затруднения в её решении. Подростки затрудняются в выборе профессионального направления, их желания неустойчивы, постоянно

меняются, профессиональные притязания неопределённые, предпочтения зачастую носят романтический характер, не отвечающий реальному образу профессии. Вследствие несформированности профессионального самоопределения школьники руководствуются случайным принципом в выборе будущей профессии, опираясь на мнение сверстников, родителей или внешние критерии профес-

сии: престижность, высокий заработок, лёгкость поступления в вуз и т. п. Всё это ведёт к неудовлетворенности выбором, подросток не может самореализоваться в профессии, недовольство неудачами в «карьере» переходит в личную сферу. Негативные последствия неправильно выбранной профессии затрагивают как самого человека, так и его социальное окружение. Человек, работающий не по призванию, в большинстве случаев тяготеет своей работой, не достигает оптимального творческого режима своей деятельности.

В своём Послании Федеральному Собранию от 12.11.2009 г. Президент РФ Д. А. Медведев особое внимание уделил национальной инициативе «Наша новая школа». Главной задачей современной школы является «раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире ... школьное обучение должно способствовать личностному росту так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзные цели, уметь реагировать на разные жизненные ситуации». На это направлена, в частности, деятельность межшкольных учебных комбинатов (МУК).

Мы предполагали, что своевременное осуществление профессиональных проб, проводимых в МУКе, влияет на осознанность выбора сферы дальнейшей профессиональной деятельности подростка.

Организация проб осуществлялась в опытно-экспериментальном режиме на базе межшкольного учебного комбината № 4 г. Красноярск по следующим направлениям: «Я в психологию пойду»; «Знакомство с миром графики»; «Азбука журналистики»; «Сладкоежка»; «Автомир»; «Успешный секретарь»; «Технология создания сайтов»; «Бухгалтерский учёт»; «Художественная роспись по ткани»; «Мир радиотехники». Направления профессиональных проб подростки выбирают по собственному желанию, «примеряя» на себя профессии.

Для организации профессиональных проб создана материально-техническая база, за каждым технологическим направлением закреплены кабинеты, имеются оборудованные мастерские, гаражи, станочное и другое оборудование, что даёт возможность осуществлять допрофессиональную подготовку школьников.

Организация первичных профессиональных проб осуществляется в определённой последовательности:

- первичный выбор по направлениям при наличии большого количества альтернатив;
- теоретическое обучение по выбранным направлениям;

- производственные пробы на базе мастерских;

- возможность смены направлений для проверки осознанности выбора дальнейшей сферы трудовой деятельности;

- осознание полученного опыта (в процессе итоговых обсуждений и составления портфолио).

В ходе первичного выбора у учащегося появляется возможность оценить свои потребности и возможности в практической деятельности. Это формирует представление о профессии, о том, какими качествами должен обладать профессионал, какие способности в ходе работы могут быть задействованы. Практические пробы позволяют учащемуся почувствовать себя «внутри» профессии, временно занять позицию профессионала.

Задача исследования – изучить, насколько учащиеся экспериментальных и контрольных групп различаются по состоянию готовности к выбору сферы трудовой деятельности.

Для определения уровня готовности старших подростков к выбору профессии использовались следующие критерии:

- критерий информированности – предполагает знание учащимися содержания, условий работы по профессиям, требуемых личностных качеств. Сюда входят также представления подростка о своих интересах, склонностях, качествах личности, соотношении их с требованиями профессии;

- критерий мотивационно-потребностный – характеризуется пониманием учащимися труда как образа жизни, ценности, цели труда, эмоциональным отношением к трудовой деятельности;

- критерий деятельностно-практический – предполагает овладение учащимися умениями и навыками работы, проявление умения работать сообща, наличие у учащихся коммуникативных и организационных способностей, индивидуального плана дальнейшей жизни, труда и профессионального обучения [2, с. 480].

Для организации исследования были выделены группы старшеклассников г. Красноярск. Контрольные группы – учащиеся в количестве 63 чел., не проходившие обучение в межшкольном учебном комбинате № 4 и не осуществлявшие профессиональные пробы; экспериментальные группы – учащиеся 54 чел., которые обучаются в межшкольном учебном комбинате № 4 и, соответственно, делают пробы. Сравнение динамики результатов разных групп испытуемых позволит выявить различия в уровнях их готовности к выбору сферы трудовой деятельности.

Анализ результатов подготовки учащихся к выбору сферы трудовой деятельности осуществлялся поэтапно:

– первый этап (диагностический) включает в себя диагностику групп испытуемых для измерения уровня готовности к трудовой деятельности до начала обучения в межшкольном учебном комбинате № 4;

– второй этап (формирующий) – учащиеся экспериментальных групп осуществляют пробы по выбранным профессиональным направлениям;

– третий этап (итоговый) включает анализ влияния проб на степень готовности к выбору сферы будущей трудовой деятельности. Цель этапа – зафиксировать уровни готовности учащихся к выбору сферы трудовой деятельности по итогам опытно-экспериментальной работы.

Анализ результатов исследования проводился путём сравнения динамики изменений результатов, происходящих в контрольных и экспериментальных группах. Использовались различные методики. К каждой методике прилагалась инструкция, которая повторялась для каждой из групп. Время не ограничивалось, так как в работе интересовали собственно результаты исследования по каждому испытуемому (качественный результат), но приблизительный временной промежуток у групп соблюдался (40 минут ± 10).

Методика определения информированности школьников о содержании профессий и требуемых личностных качествах.

Приведён перечень из 10 профессий. Перечень составлялся в соответствии с классификацией профессий Е. А. Климова [1, с. 159]. Испытуемым было предложено по две профессии каждого типа: человек – человек, человек – природа и т. д. Учащиеся должны были просмотреть приведенный в методике перечень, затем охарактеризовать каждый из приведенных видов профессии (чем занимается человек, получивший данную профессию) и описать, какие качества (склонности, способности) необходимы человеку в овладении этой профессией. Далее респондентам было предложено проранжировать эти профессии от более приемлемой к менее, а также отметить те виды профессий, в области которых они могли бы работать (не более 3).

Методика «Игра-ситуация» (разработана Т. Ржевуской). Изучает мотивационно-потребностную сторону выборов учащихся и направлена на определение позиции учащегося по отношению к процессу трудовой деятельности, насколько подросок ценит трудовую деятельность, а также на развитие мотивации подростка на труд.

В методике описано 5 различных ситуаций. Они носят реальный характер, предлагают принять различные виды трудовой деятельности: волонтерская (без материального вознаграждения); оплачиваемая; неоплачиваемая; неоплачиваемая, но с возможными перспективами; ситуация материального достатка.

Модификация методики эмоциональных переживаний (представлена Б. И. Додоновым) [4, с. 55]. Изучалась эмоциональная направленность: каковы установки и в какой области деятельности получаешь положительные эмоции? Данная методика измеряет эмоциональное отношение учеников к будущей профессиональной деятельности. Цель методики – выявить, какие эмоции они испытывают, задумываясь о предстоящей профессиональной деятельности.

По этой методике респондентам был выдан бланк, на котором указан перечень эмоциональных переживаний. Задачей учащихся было выделить из списка (или предложить свой вариант) эмоции, которые они наиболее часто испытывают, задумываясь о своей будущей профессии, и расположить их вправо по строчке от часто переживаемых к тем, что переживаются реже.

Анкетирование. Учащимся был задан ряд вопросов открытого и закрытого характера. Так например, ответы на вопрос «В какой сфере труда они хотели бы работать?», дали возможность получить данные по деятельностно-практическому критерию.

По результатам трёх обозначенных методик и анкеты проверялась гипотеза о влиянии профессиональных проб на выбор трудовой деятельности старшеклассников.

Влияние проб по основным критериям готовности выбора анализировалось на основе сравнительных данных – на начало и окончание исследования (по итогам учебного года). Показатели соответствия описания профессии их объективному образу у школьников в контрольных и экспериментальных группах представлены на рис. 1.

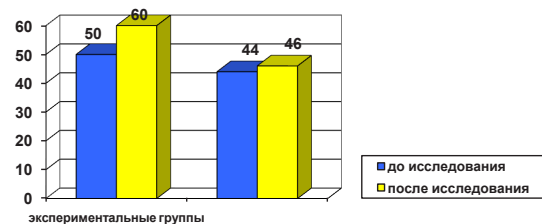
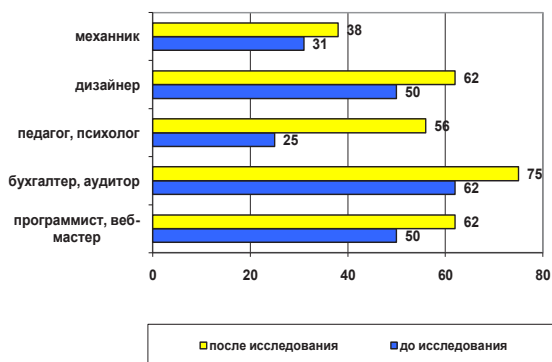


Рис. 1. Динамика показателей соответствия описания профессий учащимися их объективному образу по итогам опытно-экспериментальной работы (%)

Обработка результатов (суждение о правильности ответа) осуществлялась в соответствии с перечнем описаний профессий, выделенных на основе анализа литературы и справочников профессий.

На основании полученных данных установлено, что у учащихся экспериментальных групп, после прохождения первичных профессиональных проб, наблюдается увеличение показателей верно охарактеризованных профессий на 10 %, в контрольных группах – на 2 %. Основной прирост показателей верно охарактеризованных профессий в экспериментальных группах составили профессии, к которым были приближены профессиональные пробы учащихся (подобные или смежные профессии).

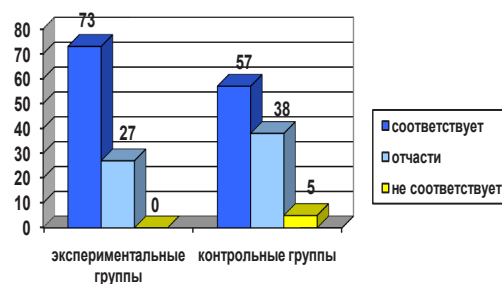
Ниже представлена динамика изменений верного описания учащимися профессий, близких к тем, с которыми они познакомились в процессе обучения (рис. 2).



**Рис. 2.** Динамика правильно охарактеризованных профессий, учащимися экспериментальных групп после совершения первичных профессиональных проб по близким направлениям (%)

Учащимся было предложено выбрать профессию, в области которой они могли бы работать. Позитивным результатом в нашем исследовании является соответствие выбора учащегося правильному описанию и ожиданию от выбранной профессии. Соответствие выбора профессии реальным представлениям подростка о ней после профессиональных проб в экспериментальных группах значительно выше, чем в контрольных (рис. 3).

Вероятно, этот факт повлиял на устойчивость профессионального выбора. На протяжении учебного года у учащихся экспериментальных групп взгляды не менялись или менялись на смежные. В контрольных группах взгляды подростков менее устойчивы, наблюдалась частая смена выбираемых профессий.



**Рис. 3.** Соответствие выбора профессии реальным представлениям о ней

Данные по мотивационно-потребностному критерию были получены при анализе результатов ситуации: «Ты получаешь в наследство достаточное количество материальных благ, чтобы прожить свою жизнь безбедно. Что ты будешь делать дальше?» Ответы респондентов сформировали следующие категории:

Продолжал бы работать.

Вложил бы деньги, открыл свой бизнес.

Жил безбедно (входит покупка товаров, посещение клубов, путешествия – трата денег).

Занялся благотворительностью.

Исходя из анализа полученных данных видно, что учащиеся экспериментальных групп больше ориентированы на трудовую деятельность, т. е. отмечается положительная мотивация на труд, при получении материальных средств подростки направляют их в деятельность. Отмечается положительная динамика до и после профессиональных проб. Подростки контрольных групп менее направлены на труд, больше ориентированы на семейные, личные отношения; профессиональные отношения не рассматриваются как ближайшая перспектива. На вопрос: «Ты получаешь в наследство достаточное количество материальных благ, чтобы прожить свою жизнь безбедно. Что ты будешь делать дальше?», учащиеся экспериментальных групп отвечали «Работал» до начала исследования 37 %, а после – 60 %, а учащиеся контрольных групп на данный вопрос ответили «Работал» до исследования 37 % и 14 % после.

Для выявления оценки личностных качеств успешной профессиональной деятельности было проведено анкетирование рис. 4. На вопрос: «Как ты думаешь, какие качества или условия необходимы сегодня молодому человеку, чтобы добиться успеха в жизни?» – подростки экспериментальных групп в ходе проведения исследования показали динамику, отраженную на рис. 4.



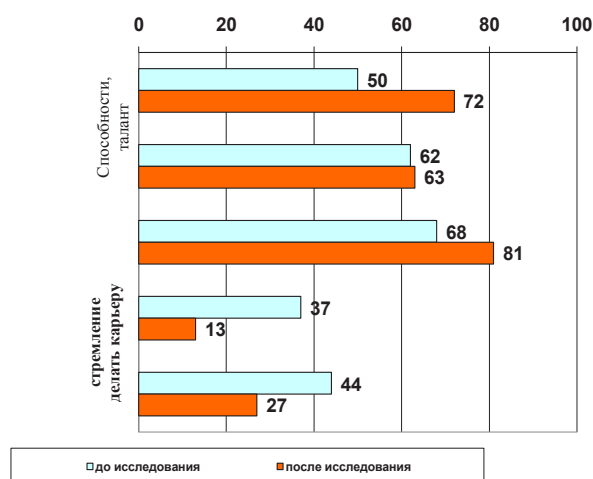


Рис. 4. Динамика изменения мнений учащихся экспериментальных групп о личностных качествах, необходимых для успешной профессиональной деятельности

В первом срезе, до осуществления профессиональных проб, учащиеся довольно высоко оценивали наличие посторонней помощи в достижении успеха. Во втором срезе данные показатели значительно снизились, а показатель «трудолюбие» вырос на 23 %. Показатели «способности» и «талант» увеличились на 22 %.

Результаты подтвердили положительное влияние первичных профессиональных проб на ценности учащихся. Они значительно выше начинают ценить собственный труд и личные качества, которые помогают достичь успеха в будущей трудовой деятельности, что соответствует мотивационно-потребностному критерию достижения готовности к трудовой деятельности.

В ходе анкетирования учащимся был задан вопрос: «Выбрал ли ты свою будущую профессию?» Динамика хорошо видна на рис. 5.

Существующий выбор старшеклассниками сферы профессиональной деятельности.

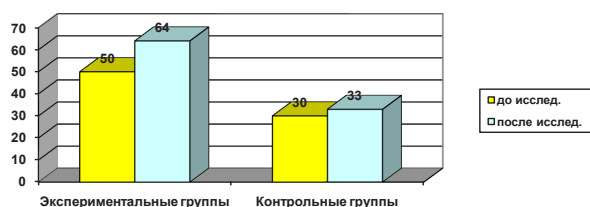


Рис. 5. Данные выбора будущей профессии, полученные по итогам опроса

Общий анализ результатов. Исходя из полученных данных всех трёх методик и анкетирования можно сделать вывод, что опыт профессиональных

проб активизировал у учащихся экспериментальных групп процесс профессионального самоопределения. Старшеклассники, осуществлявшие профессиональные пробы, больше своих сверстников, не прошедших данные пробы, подготовлены к выбору сферы трудовой деятельности, больше осведомлены о содержании и особенностях профессий, личностных качествах, которыми должен обладать профессионал в данной области. Это позволяет сделать профессиональный выбор более осознанным, т. е. выбор из простого переходит в осмысленный.

Сравнительный анализ результатов контрольных и экспериментальных групп выявил положительную динамику последней по итогам исследования. После осуществления проб учащиеся стали более мотивированы на трудовую деятельность, повысилась содержательность и глубина профессионального интереса, у них сформировался положительный образ профессионального будущего, выявились профессиональные предпочтения.

*Выводы:*

1. Уровень готовности к трудовой деятельности у подростков, имеющих опыт первичных профессиональных проб, выше, чем у их сверстников, не имеющих такого опыта.

2. Осуществление профессиональных проб на старшей ступени школы активизирует процесс профессионального самоопределения учащихся.

3. Старшеклассники, совершившие первичные профессиональные пробы, имеют практические навыки реализации себя в профессии, лучше ориентируются на рынке труда, у них более объективные знания о профессиях, выше профессиональная мобильность и ответственность за принятые решения, они более самостоятельны и адекватны при выборе профессии.

В процессе осуществления профессиональных проб учащиеся получают знания о специфике профессий, личностных качествах, которые необходимы для овладения профессией, соотносят требования выбранной профессии со своими интересами, склонностями, способностями, определяя, насколько соответствуют они выбранному направлению.

После совершения профессиональных проб полученный учащимися опыт «переосознаётся» в процессе обсуждения и составления портфолио. Это активизирует процесс профессионального самоопределения подростка, формирует готовность к выбору сферы трудовой деятельности. Учащиеся, прошедшие профессиональную подготовку ещё на школьном этапе, осваивают и формируют критерии выбора будущей профессиональной деятельности, руководствуясь «внутренними» ресурсами и желаниями.

*Список литературы*

1. Климов Е. А. Как выбирать профессию. М.: Просвещение, 1990. С. 159.
2. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001.
3. Сасова И. А. Технологическое образование или трудовое обучение // Педагогика. 2010. № 4. С. 63.
4. Смирнова Г. Е., Наумкина Е. В. Методика Б. И. Додонова Определение общей эмоциональной направленности личности // Школьные технологии. 1997. № 1. С. 100–103.

*Рукопись поступила в редакцию 14.09.2011*

УДК 373:821.161.1

ББК 74.03

**Н. И. Гетьманенко**  
г. Москва, Россия

**Диаметрально противоположные педагогические подходы  
к интерпретации национальных ценностей: кто прав?**

В данной статье автор проводит сравнительный анализ социокультурного опроса студентов США (Горный запад), России (Москва, Чита, Воронеж) и Молдовы (Кишинёв), проведённого в 2004–2009 гг. и даёт полученным данным педагогическую интерпретацию. Исследование проводилось при поддержке фонда «Русский Мир».

*Ключевые слова:* национальные ценности, методический подход, российская культурная история

**N. I. Getmanenko**  
Moscow, Russia

**The Directly Opposite Pedagogical Approaches to the Interpretation of National Values:  
Who Is Right?**

In this article, the author conducts a comparative analysis of the socio-cultural survey of the students in the USA (Mountain West), Russia (Moscow, Chita, Voronezh), and Moldova (Chisinau) taken in 2004–2009, and gives a pedagogical interpretation of the data obtained. The research has been done with the support of the Russian World Foundation.

*Keywords:* national values, methodical approach, Russian cultural history.

Современная педагогическая мысль объявила гуманизацию образования основным направлением развития на ближайшие десятилетия. Этот тезис вполне отвечает требованиям единого европейского образовательного пространства, куда российская система образования входит в последнее время. Однако на сегодняшний день мы должны признать существование разных методических, научных и ценностных подходов к организации системы высшего и среднего образования. Если формальный переход российских вузов на двухуровневую систему образования признан уже свершившимся фактом, то организация содержания учебных курсов по-прежнему существенно отличается. В качестве приме-

ра можно взять наличествующие сегодня диаметрально противоположные педагогические подходы в трактовке социально-политических, культурных, исторических событий. Различные методические подходы к интерпретации общего хода мировой истории и национальных культурных ценностей могут проявляться по-разному. Например: применение разных принципов отбора фактического материала, субъективная расстановка акцентов на значимости событий, авторский комментарий общеизвестных исторических фактов, – порой до неузнаваемости меняющий суть и значение историко-культурных событий и по-разному оценивающий влияние персоналий на поворотные исторические события

национальной и мировой истории. Вывод очевиден: коллегам необходим здоровый компромисс, т. к. выработка единых международных требований и стандартов образования требует сегодня более гибкого подхода с обеих сторон.

Сложность обсуждаемой проблемы обнаружил и проведённый нами в 2004–2009 гг. научный эксперимент, в котором приняли участие студенты из США, России и Молдовы. Метод проведения эксперимента состоял в следующем: в одном из американских вузов на Горном Западе по окончании курса по изучению культурной истории России (54 ак. час.) мы попросили студентов обозначить, какие личности, по их мнению, сыграли определяющую роль в культурной истории России и, возможно, повлияли на формирование менталитета носителей русскоязычной культуры? Этот же вопрос мы задали российским студентам из разных вузов: гуманитарных, технических, медицинских. Для чистоты эксперимента мы опрашивали студентов и старшеклассников из разных российских регионов: Забайкалья, Воронежа, Москвы<sup>1</sup>.

В качестве контрольной группы выступил молдавский вуз – Тираспольский государственный университет в Кишинэу (республика Молдова). Мы предложили студентам, изучающим русский язык и культуру (русскоязычные представители многих национальностей), то же задание.

Полученные результаты были обработаны и обобщены в предложенных ниже таблицах.

Таблица 1

**Роль исторических личностей для российской истории с точки зрения американских студентов**

<i>Количество студентов</i>	<i>Князь Владимир</i>	<i>Пётр Первый</i>	<i>Ленин</i>	<i>Сталин</i>	<i>Горбачёв</i>
Всего 125	16 12,8 %	34 27,2 %	18 14,4 %	12 9,6 %	45 36,0 %

Результаты, полученные в российских вузах, представлены ниже.

Данные, полученные в результате опроса студентов Читинской медицинской академии. Всего было опрошено 369 студентов.

Таблица 2

**Роль исторических личностей для российской истории с точки зрения российских студентов (Читинская медицинская академия)**

<i>Количество студентов</i>	<i>Пётр Великий</i>	<i>Пушкин</i>	<i>Сталин</i>	<i>Ленин</i>	<i>Владимир-Креститель</i>
Всего 369	250 67,7 %	136 36,9 %	124 33,6 %	103 27,9 %	65 17,6 %

Также среди выдающихся лидеров российской культурной истории сибирские студенты назвали имена: Ивана Грозного – 53 (14,4 %); М. В. Ломоносова – 21 (5,6 %); императора Николая Второго – 19 (5,1 %); Л. Н. Толстого – (4,8 %); Г. К. Жукова – 17 (4,6 %); Б. Н. Ельцина – 17 (4,6 %); А. В. Суворова – 15 (4,0 %); императора Александра Второго (Освободителя) – 15 (4,0 %); Александра Невского – 13 (3,5 %); С. А. Есенина – 12 (3,2 %); М. И. Кутузова – 12 (3,2 %); императрицу Екатерину Великую – 12 (3,2 %); Ф. М. Достоевского – 11 (2,9 %); Сергия Радонежского – 6 (1,6 %); Алексия II – 6 (1,6 %); М. Ю. Лермонтова – 5 (1,3 %); Н. А. Некрасова – 5 (1,3 %); Н. С. Хрущева – 4 (1,1 %); Елизаветы Петровны – 4 (1,1 %); Н. В. Гоголя – 4 (1,1 %); М. С. Горбачёва – 3 (%); Д. И. Менделеева – 3 (0,8 %); В. С. Высоцкого – 3 (0,8 %); Емельяна Пугачёва – 3 (0,8 %); Григория Распутина – 3 (0,8 %); И. И. Павлова – 2 (0,5 %); И. С. Тургенева – 2 (0,5 %); Владимира Мономаха – 2 (0,5 %); князя Олега – 2 (0,5 %); князя Игоря – 2 (0,5 %); Кирилла и Мефодия – 2 (0,5 %); П. А. Столыпина – 2 (0,5 %); Ивана Сусанина – 2 (0,5 %); В. В. Жириновского – 2 (0,5 %); В. И. Даля – 2 (0,5 %).

По одному разу были названы имена С. В. Рахманинова, А. А. Ахматовой, Л. И. Брежнев, Ф. И. Шаляпина, княгини Ольги, В. В. Маяковского, патриарха Никона, С. П. Королева, императоров Александра Первого и Николая Первого, Чингиз-хана, декабристов, Н. Г. Чернышевского.

В опросе принимали участие студенты Читинского технического университета. Всего было опрошено 123 человека.

<sup>1</sup> Мы должны отметить, что наше исследование началось до Интернет-опроса «Имя России». Мы получили результаты, которые далеки от данных, полученных в Интернет-проекте.

Таблица 3

**Роль исторических личностей для российской истории с точки зрения российских студентов (Читинский технический университет)**

Количество студентов	Пушкин	Пётр Великий	Путин	Сталин	Иван Грозный
Всего 123	44 35,6 %	35 28,4 %	34 27,6 %	30 24,4 %	26 21,1 %

Далее названные имена распределились следующим образом: Владимир-Креститель – 22 (17,9 %); В. Ленин – 20 (16,2 %); Б. Н. Ельцин – 11 (8,9 %); Александр Невский – 10 (8,1 %); М. В. Ломоносов – 10 (8,1 %); Н. А. Бердяев – 9 (7,3 %); Ф. М. Достоевский – 8 (6,5 %); Алексей II – 8 (6,5 %); М. И. Кутузов – 6 (4,8 %); Д. И. Менделеев – 5 (4,0 %); император Александр Первый – 5 (4,0 %); С. А. Есенин – 5 (4,0 %); император Николай Второй – 5 (4,0 %); князь Владимир Мономах – 5 (4,0 %); Г. К. Жуков – 4 (3,2 %); императрица Екатерина Великая – 4 (3,2 %); А. В. Суворов – 3 (2,4 %); Ю. А. Гагарин – 3 (2,4 %); Л. Н. Толстой – 3 (2,4 %); М. С. Горбачёв – 3 (2,4 %); К. М. Минин и Д. М. Пожарский – 3 (2,4 %); Кирилл и Мефодий – 2 (1,6 %); Илья Муромец – 2 (1,6 %).

По одному разу были названы император Николай Первый, Степан Разин, П. А. Столыпин, царь Иван III (Великий), Чингиз-хан, И. Е. Репин, Н. М. Карамзин, Н. В. Гоголь, В. В. Жириновский, Андрей Рублев, княгиня Ольга, Иван Сусанин, В. И. Вернадский, Емельян Пугачев.

Забайкальский Государственный Педагогический университет имени Н. Г. Чернышевского был представлен 136 студентами филологического факультета, принявшими участие в опросе.

Таблица 4

**Роль исторических личностей для российской истории с точки зрения российских студентов (Читинский государственный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского)**

Количество студентов	Пушкин	Пётр Великий	Владимир-Креститель	Ленин	Сталин
Всего 136	60 44,1 %	40 29,4 %	30 22,0 %	29 21,3 %	22 16,1 %

Далее имена распределились так: М. В. Ломоносов – 21 (15,4 %); В. В. Путин – 19 (13,9 %); Иван Грозный – 16 (11,7 %); Александр Невский – 14 (%); Ф. М. Достоевский – 12 (10,2 %); С. А. Есенин – 10 (7,3 %); П. А. Столыпин – 10 (7,3 %); император Николай Второй – 10 (7,3 %); Б. Н. Ельцин – 10 (7,3 %); Сергей Радонежский – 9 (6,6 %); Л. Н. Толстой – 9 (6,6 %); декабристы – 5 (3,6 %); император Александр Второй (Освободитель) – 5 (3,6 %); императрица Екатерина Великая – 4 (2,9 %); В. В. Жириновский – 4 (2,9 %); Н. В. Гоголь – 3 (2,2 %); Л. И. Брежнев – 3 (2,2 %); А. В. Суворов – 3 (2,2 %); Г. К. Жуков – 3 (2,2 %); Д. С. Лихачёв – 2 (1,4 %); М. И. Кутузов – 2 (1,4 %); В. И. Даль – 2 (1,4 %); Иван Сусанин – 2 (1,4 %); М. А. Булгаков – 2 (1,4 %); Н. С. Хрущёв – 2 (1,4 %).

По одному разу студенты назвали следующие имена: М. С. Горбачёв, князь Владимир Мономах, А. П. Чехов, князь Святослав, С. П. Королёв, Ю. А. Гагарин, А. Т. Твардовский, А. А. Блок, Д. И. Менделеев, В. В. Маяковский, М. Ю. Лермонтов, И. С. Тургенев, княгиня Ольга, император Александр Третий, Никас Софронов, В. И. Суриков.

Небезынтересный результат показали сегодняшние старшеклассники, которых мы также попросили назвать самых влиятельных, по их мнению, личностей для российской культурной истории.

В опросе приняли участие 119 школьников из 10–11 классов разных общеобразовательных школ г. Читы.

Таблица 5

**Роль исторических личностей для российской истории с точки зрения российских старшеклассников (общеобразовательные школы г. Читы)**

Количество студентов	Пушкин	Пётр Великий	Путин	Сталин	Ленин
Всего 119	58 48,7 %	57 47,8 %	40 33,6 %	39 32,7 %	26 21,8 %

Значимыми для русской культурной истории школьники назвали следующие имена: Л. Н. Толстой – 16 (13,4 %); Иван Грозный – 15 (12,6 %); С. А. Есенин – 11 (9,2 %); Б. Н. Ельцин – 9 (7,5 %); Ф. М. Достоевский – 9 (7,5 %); князь Владимир-Креститель – 9 (7,5 %); М. И. Кутузов – 7 (5,8 %); император Александр Второй (Освободитель) –



7 (5,8 %); император Александр Первый – 7 (5,8 %); А. В. Суворов – 4 (3,3 %); императрица Екатерина Великая – 3 (2,5 %); М. В. Ломоносов – 3 (2,5 %); В. В. Жириновский – 3 (2,5 %); декабристы – 3 (2,5 %); Александр Невский – 3 (2,5 %); патриарх Алексей II – 2 (1,6 %); князь Ярослав Мудрый – 2 (1,6 %); Н. В. Гоголь – 2 (1,6%); император Николай Второй – 2 (1,6 %); М. Ю. Лермонтов – 2 (1,6 %); Виктор Цой – 2 (1,6 %); С. Ю. Витте – 2 (1,6 %).

По одному разу школьники назвали такие имена: И. П. Павлов, Г. К. Жуков, В. Г. Белинский, Андрей Рублев, Д. А. Медведев, П. И. Чайковский, Н. М. Карамзин, княгиня Ольга, М. И. Цветаева, В. В. Маяковский, Л. И. Брежнев, императрица Елизавета Петровна, Н. С. Хрущев, патриарх Никон, М. С. Горбачёв, П. А. Столыпин, просветители-монахи Кирилл и Мефодий, И. С. Тургенев.

Мнение студентов Воронежского Государственного педуниверситета представлено в обобщенной таблице. Всего: 176 человек.

Таблица 6

**Роль исторических личностей для российской истории с точки зрения российских студентов (Воронежский государственный педагогический университет)**

Количество студентов	Пушкин	Путин	Пётр Великий	Лев Толстой	Ломоносов
Всего 176	95 53,9 %	54 30,7 %	46 26,1 %	41 23,2 %	33 18,8 %

Частотными именами для воронежских студентов такжко можно рассматривать следующие: Н. В. Гоголь – 22 (12,5 %); М. Ю. Лермонтов – 20 (11,4 %); Ф. М. Достоевский – 20 (11,4 %); В. И. Даль – 18 (10,2 %); А. И. Солженицын – 17 (9,7 %); В. И. Ленин – 15 (8,5 %); Д. И. Менделеев – 14 (7,9 %); Сталин – 13 (7,4 %); С. А. Есенин – 11 (6,3 %); М. А. Булгаков – 11 (6,3 %); Д. А. Медведев – 10 (5,7 %); Князь Владимир-Креститель – 7 (4,0 %); Екатерина Великая – 7 (4,0 %); Б. Н. Ельцин – 7 (4,0 %); А. П. Чехов – 7 (4,0 %); Иван Грозный – 6 (3,4 %); просветители Кирилл и Мефодий – 6 (3,4 %); В. В. Жириновский – 5 (2,8 %); Иван Великий (Третий) – 5 (2,8 %); О. Мандельштам – 4 (2,3 %); К. Маркс и Ф. Энгельс – 4 (2,3 %); И. С. Тургенев – 3 (1,7 %); А. А. Блок – 3 (1,7 %); С. И. Ожегов – 3 (1,7 %); Д. С. Лихачёв – 3 (1,7 %); Сергий Радонежский – 3 (1,7 %); М. И. Цветаева – 2 (0,1 %); П. И. Чайков-

ский – 2 (0,1 %); Н. А. Некрасов – 2 (0,1 %); Андрей Рублёв – 2 (0,1 %); Вещий Олег – 2 (0,1 %); Никон – 2 (0,1 %); М. Ростропович – 2 (0,1 %); В. О. Ключевский – 2 (0,1 %); А. Д. Сахаров – 2 (0,1 %); Александр Второй (Романов) – 2 (0,1 %); Николай Второй (Романов) – 2 (0,1 %); Ф. И. Тютчев – 2 (0,1 %); Александр Невский – 2 (0,1 %); М. Задорнов – 2 (0,1 %).

В том числе как ключевые имена для российской культурной истории упоминались имена: Л. С. Выготского, Н. И. Пирогова, Н. И. Лобачевского, И. Бунина, Е. Плющенко, доктора Рошаля, И. Е. Репина, императора Александра Первого (Романова), В. Серова, К. Малевича, Н. Михалкова, В. Виноградова, Л. Щербы, М. Сперанского, С. Королёва, Мечникова, А. Реформатского, В. Соловьёва, В. Астафьева, Нестора Летописца, М. Карамзина, В. Набокова, К. Циолковского, В. Шевчука, В. Терешковой, М. Бахтина, И. Павлова, М. Горького.

Необходимо отметить комментарии воронежских студентов. Часто встречались ответы «не знаю». Были и откровенные признания типа: «Таких людей нет! Все, кто пытался как-либо влиять, были затмлены яркостью звезд шоу-бизнеса и писателями-детективщиками и фантастами. Настоящая литература и искусство остались на заднем плане. Почему-то». Или: «Я считаю, что все деятели важны. Без каждого из них не было бы русской культуры. Все важны: Пушкин, Кутузов, Высоцкий...».

Столичный регион был представлен мнением студентов Московского государственного педагогического университета. В опросе 2009 г. (осень) приняли участие студенты филологического факультета и факультета журналистики. Общая группа состояла из 28 человек. Результаты представлены в следующей таблице.

Таблица 7

**Роль исторических личностей для российской истории с точки зрения российских студентов (Московский государственный педагогический университет)**

Количество студентов	Пушкин	Ломоносов	Пётр Великий	Толстой	Достоевский Гоголь
Всего 28	17 60,7 %	14 50,0 %	13 46,4 %	8 28,6 %	7 25,0 %

Помимо этих имен как частотные были отмечены следующие: М. А. Булгаков – 5 (17,9 %); Екатерина Вторая (Великая) и А. П. Чехов – 4 (14,2 %);

С. А. Есенин, П. И. Чайковский, Н. М. Карамзин, В. И. Даль – 3 (10,7 %); М. Ю. Лермонтов, князь-креститель Руси Владимир Красное Солнышко, К. С. Станиславский, А. А. Ахматова, В. В. Маяковский, Н. С. Михалков, просветители Кирилл и Мефодий, лексикограф С. И. Ожегов, Андрей Рублев, публицист и телеведущий Л. П. Парфенов, певцы В. Цой и А. Макаревич – 2 (7,1 %).

По одному разу назвали имена: император Александр Первый, И. С. Тургенев, Иван Грозный, А. И. Солженицын, М. И. Глинка, Н. И. Махно, большевики, А. И. Куприн, С. И. Рахманинов, Ф. И. Шаляпин, М. П. Мусоргский, создатель картинной галереи коллекционер С. П. Третьяков.

В целом мы должны констатировать тот факт, что современные российские студенты из разных регионов демонстрируют сходные черты. Отличие фиксируется в том, что студенты столичного региона, называя выдающиеся имена для русской культурной истории, практически не называют имена политических деятелей, за исключением Петра Великого и Екатерины Великой. Остальные лишь однажды упомянуты (император Александр Первый, Иван Грозный, Б. Н. Ельцин, Н. И. Махно, обобщённое имя – большевики). На любопытное культурное явление – собирательный образ обывателя Лёни Голубкова – так же указали только московские студенты.

В качестве контрольной группы в нашем исследовании выступили студенты-филологи из Молдовы. Мы исходили из того, что современное молдавское студенчество представляет собой поликультурное сообщество, где изучение русского языка и культуры имеет свои особенности, т. к. молдавский и русские языки относятся к разным языковым подгруппам. Вместе с тем, Молдова является частью СНГ, где культурно-исторические и языковые связи исторически и по-прежнему сильны.

В опросе приняла участие группа из 48 человек из Тираспольского государственного университета г. Кишинэу. Опрос проводился в 2008 г.

Таблица 8

**Роль исторических личностей для российской истории с точки зрения молдавских студентов (Тираспольский государственный педагогический университет г. Кишинэу)**

Количество студентов	Пушкин	Ломоносов	Пётр Великий	Толстой	Кирилл и Мефодий
Всего 48	48	42	19	18	13
	100 %	87,5 %	39,6 %	37,5 %	27,3 %

В том числе значимыми именами в русской культурной истории для студентов из Молдовы являются: Н. М. Карамзин – 13 (27,0 %); В. В. Путин – 7 (14,6 %); В. Г. Белинский – 6 (12,5 %); В. А. Тредиаковский – 6 (12,5 %); Н. В. Гоголь – 6 (12,5 %); М. И. Менделеев – 5 (10,4 %); С. А. Есенин – 4 (8,3 %); В. И. Ленин – 4 (8,3 %); Владимир-креститель – 3 (8,3 %); М. Ю. Лермонтов – 3 (8,3 %); Ф. М. Достоевский – 2 (4,1 %); В. И. Даль – 2 (4,1 %); Ю. А. Гагарин – 2 (4,1 %); Сталин – 2 (4,1 %); Д. Кантемир – 2 (4,1 %); Иисус Христос – 2 (4,1 %); И. Е. Репин – 2 (4,1 %).

По одному разу были названы имена: Н. А. Некрасова, К. Ф. Рылеева, А. А. Ахматовой, М. А. Булгакова, Е. Пугачёва, М. И. Кутузова, П. Третьякова, Г. Р. Державина, С. Ковалевской, С. Макаренко, монах Нестора, П. И. Чайковского, князь Владимира Мономаха.

### Сравнительные результаты

Сравнивая полученные в ходе экспериментального опроса ответы российских и американских студентов, мы пришли к заключению, что в обеих группах наблюдаются различные подходы к определению особо значимых фигур для русской культурной истории. Если американские студенты более ориентированы на политических деятелей, коренным образом повлиявших на исторический ход культурных событий в России, то при анализе результатов, полученных от российских респондентов обращает на себя внимание тот факт, что в пятерку выдающихся исторических деятелей России вошли не только представители политической элиты разных периодов, но и выдающийся литератор.

Суммируя результаты всех опросов, можно констатировать, что безусловным лидером для российских студентов является русский поэт А. С. Пушкин – ещё одно доказательство, свидетельствующее о литературоцентричном сознании представителей русскоговорящей культуры.

При оценке деятелей – представителей политической культуры – российские и американские студенты также разошлись: для россиян безусловным лидером является Пётр Великий, а для американцев – М. С. Горбачёв, рейтинг которого у представителей современной российской молодёжи очень невелик.

Интересные результаты показала контрольная группа, представленная студентами из Молдовы. Обращает на себя внимание тот факт, что молдавские студенты практически не указали или указали с гораздо меньшей частотой имена по-

литических деятелей, за исключением Петра Первого – лидера всех опросов – и военачальников, что было отмечено в опросе российских студентов. Молдавские студенты называли в основном имена представителей русской литературы, что может быть косвенным свидетельством или предположением о наличии и развитии новой тенденции в преподавании общественно-исторических академических дисциплин в Молдове.

Полученные результаты и проведённое сравнение приводят нас к выводам: 1. Приходит-

ся признать наличие различных педагогических подходов к интерпретации культурных ценностей, что подтверждается данными эксперимента; 2. Если мы стремимся к выработке единых требований и образовательных стандартов, необходим поиск компромисса. Однако их этого не следует, что нужно пренебречь собственными принципами и исторически выработанными педагогическими подходами.

*Рукопись поступила в редакцию 01. 10. 2011*

УДК 373.1  
ББК Ч30/49

**Г. В. Ермоленкова**  
г. Саратов, Россия

### **Условия развития социальной компетентности подростков в учебно-воспитательном процессе**

Данная статья посвящена выявлению условий развития социальной компетентности учащихся подросткового возраста, в котором происходит актуализация компетентности как качественной характеристики личности. Создание педагогом творческой среды посредством коллективной социально значимой проектной деятельности, где продуктивное взаимодействие и осознание своей роли в совместной работе способствуют развитию социальной компетентности подростков.

*Ключевые слова:* социальная компетентность, продуктивное взаимодействие, подростковый возраст, коллективные социально значимые проекты.

**G. V. Ermolenkova**  
Saratov, Russia

### **Conditions for Developing Teenagers' Social Competence in the Educational Process**

This article is devoted to the identification of conditions for the development of students' social competence at the adolescent age when competence becomes a qualitative characteristic of the personality. The teacher models the creative environment by means of collective socially important project activities, where the productive interaction and awareness of their role in joint activities contribute to the development of teenagers' social competence.

*Keywords:* social competence, productive interaction, adolescence, collective socially important projects.

Модернизация российского образования предъявляет высокие требования к формированию и развитию социальной компетентности школьников. Для того, чтобы этот процесс протекал успешно, необходимы определённые условия, обеспечивающие стабильность как самого процесса, так и его результатов.

Прежде чем перейти к выявлению условий, способствующих развитию социальной компетентности школьников, уточним такие основные понятия как «компетентность» и «социальная «ком-

петентность». Понятие «компетентность» трактуется не однозначно. Нам близка позиция исследователей, которые предлагают рассматривать компетентность ученика как «способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире» [2]; совокупность «личностных качеств», обусловленных опытом его деятельности в определённой социально и личностно-значимой сфере [6].

Компетентность, будучи продуктом обучения, является результатом саморазвития индивида, его личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Поэтому сегодня возникает острая необходимость образования как высокомотивированного, в подлинном смысле лично ориентированного, обеспечивающего востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею своей собственной значимости [2], где конечным продуктом становится «сам человек, его более совершенные личностные качества, его способность к социальному взаимодействию» [4].

Наиболее распространённое деление взаимодействий: кооперация и конкуренция. Первый вид характеризуется проявлениями, направленными на совместный вклад всех участников в общее дело, и с этой точки зрения рассматривается как «позитивный» (Г. М. Андреева). Но хорошей слаженностью действий выделяются многие асоциальные, а так же криминальные группы. Поэтому для «позитивности» не достаточно согласованных действий при достижении общей цели, необходимы высокие идейные и духовные ценности, направленность на пользу обществу.

Второй вид взаимодействия отличается принятием конфликтных форм, что не обязательно является негативным явлением. Так, М. Дойч выделил деструктивные и продуктивные конфликты. Участники деструктивного конфликта, как правило, отходят от причины его возникновения и, демонстрируя низкий уровень социальной компетентности, чаще переходят «на личности», что приводит к рассогласованию действий, усилению напряжённости, росту предубеждённости против партнёра, порождению стресса. Умение отстаивать свою точку зрения по проблемным вопросам, анализируя непосредственно способы выхода из конфликта, не касаясь личности оппонента, проявляя к мнению последнего уважение, как правило, приводят к конструктивному его решению. В таких случаях говорят, что в споре рождается истина, и такое взаимодействие, несмотря на свою конфликтную природу, как правило, становится успешным.

Итак, как кооперация, так и конкуренция показаны к продуктивному диалогу в различных жизненных ситуациях, при разных целях, условиях взаимодействия. Первый вид даёт возможность создать крепкую, сплочённую группу единомышленников, где каждый, исходя из индивидуальных возможностей, способствует достижению общей

цели. Второй вид не исключает соперничество, но позволяет рассмотреть возникшую проблему более полно. Какой тип взаимодействия человек выберет, насколько эффективно его выстроит и на достижение каких целей направит, во многом зависит от его качественных характеристик и, в первую очередь, от социальной компетентности.

Анализ исследований (А. А. Бодалев, В. И. Загвязинский, А. Г. Ковалев, А. С. Макаренко, А. В. Мудрик, Е. С. Рапацевич и др.) позволил выявить, что социальная компетентность:

- формируется и развивается в процессе социального взаимодействия, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей;
- не развивается без осознания требований общества, анализа и рефлексии своей деятельности;
- требует систематической, планомерной, целенаправленной работы над собой.

Но, учитывая возрастающие запросы общества на личность креативную по отношению не только к деятельности, но и к себе, к жизни, способную позитивно влиять на мир и на себя в этом мире, следует добавить на наш взгляд следующее:

- базируется на творческом отношении к себе и социальной действительности;
- позволяет изменить к лучшему себя и социальное окружение.

Особую роль в формировании и развитии социальной компетентности личности играет подростковый возраст. Именно в этом возрасте, на фоне возникающего «чувства взрослости» проявляется потребность в активной познавательной деятельности и самостоятельности. Начинает осознаваться собственная уникальность, возникает потребность в самореализации, в более полном раскрытии себя как личности в общении с окружающими. Общение, главным образом со сверстниками, становится самостоятельным и наиболее ценным видом деятельности.

Острая потребность самоутвердиться, занять достойное место в коллективе сверстников заставляет искать новые средства для самовыражения. И если в арсенале ребёнка не находится средств позитивного самовыражения и самореализации, то возрастает опасность использования способов сомнительных и даже негативных, что находит отражение в асоциальном поведении, демонстрационном непринятии социальных норм и требований. Таким образом, именно в подростковом возрасте актуализируется проблема развития социальной компетентности школьников.



Безусловно, проблема формирования и развития социальной компетентности масштабна и мы не имеем возможности рассмотреть все условия, качественно влияющие на этот процесс. Но, учитывая тот факт, что большую часть времени дети подросткового возраста проводят в стенах учебного заведения, ограничимся выявлением условий развития социальной компетентности в общеобразовательном учреждении – школе.

Условия рассматриваются как характеристика среды, в которой развивается ученик, или её составные части (П. И. Пидкасистый). В школе существует потребность в создании педагогических условий, где методы, формы организации деятельности выступают как объективные, а качественные характеристики педагога как субъективные.

Важнейшее значение в развитии социальной компетентности подростка играет учитель, его качественные личностные характеристики. Так как в этот период престижность мнения взрослых в глазах подростков падает, значительно возрастает роль отношений, базирующихся на уважении и доверии. При этом подростковая полярность и категоричность не допускает даже единичных отступлений со стороны взрослого. Таким образом, речь идёт не о компетенции как знании о том, как надо, а о компетентности как качественной характеристике личности самого педагога, который должен быть зрелой, целостной личностью, способной «руководить самодвижением ребенка» [3, с. 85].

Учитель должен организовать творческую среду, в которой подросток, используя свои внутренние и внешние ресурсы, может выстроить индивидуальную траекторию собственного развития, креативно и социально грамотно подойдя к решению проблем и удовлетворению потребности в самовыражении и самореализации. Вопросам организации творческой среды посвящено много исследований. Так, Януш Корчак определяет творческую среду как «идейную» и справедливо полагает, что отличительной чертой творческой среды является мотивированная самостоятельная деятельность, доставляющая истинное удовольствие, отсутствие жёстких алгоритмов и догм. Творческая среда предполагает активное, свободное выражение взглядов и мыслей, наличие своей, отличной от других жизненной позиции по тому или иному вопросу.

Представляющая большую ценность для подростка потребность в самостоятельных суждениях и поступках «всегда сопровождается стремлением работать над собой» [5, с. 12]. Учитывая

это, педагог должен создавать условия для возникновения противоречий с помощью постановки новых целей и задач, побуждения к их принятию и переводу в собственные действия, помощи поиска средств их достижения (Б. С. Волков, Н. В. Волкова). Таким образом, проблемный подход в обучении рассматривается как «объективная психолого-педагогическая реальность подросткового возраста» [1, с. 70].

Обучение считается проблемным, если учитель опирается на знание закономерностей развития мышления и использует специальные педагогические средства для целенаправленной работы по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей учащегося (М. И. Махмутов). Его отличительной особенностью является осознанное, самостоятельное (под руководством учителя) преодоление проблемной ситуации, вызвавшей интерес и эмоциональное переживание и способствующее интенсивному развитию компетентности учащихся.

Одним из методов проблемного обучения является метод проектов, который мы будем рассматривать как средство, способствующее развитию социальной компетентности личности. Работая над проектом с целью удовлетворения своих потребностей, подросток «вместе с тем поправляет и совершенствует себя, регулирует свои силы и средства с тем, чтобы наилучшим образом приспособиться к внешним условиям жизни, требованиям общества и требованиям деятельности, которая им избрана и которая обеспечивает ему жизнь и уважение общества» [5, с. 4]. Возможность развиваться по индивидуальной траектории создаёт ситуацию успеха, служит эффективным средством предупреждения негативных проявлений в поведении.

Особую роль в формировании социальной компетентности играют групповые и коллективные проекты, которые позволяют создать творческую среду для эффективного кооперативного и конкурентного взаимодействия, где каждый, учитывая свои индивидуальные возможности, выбирает предпочтительный объём и направление работы, генерирует идеи, согласовывает свои индивидуальные цели с коллективными.

Однако не каждая коллективная проектная деятельность имеет одинаковое значение в развитии социальной компетентности подростков, а только та, которая связывает людей, даёт ценные для социума результаты, способствует познанию личностью мира, себя в нём, выводит в круг общественных интересов (А. Г. Ковалев, А. А. Бода-

лев). Таким образом, для проектной деятельности подростков наиболее обоснованными являются социально значимые цели.

Социально значимый проект направлен на разрешение социальной проблемы и, как следствие, позитивное изменение социальной действительности и личности подростка как члена общества. Особенностью такого проекта является осознание проектантами не только своих потребностей, но и социума или отдельных его представителей, преобразующая деятельность во благо общества в конкретных исторических и социальных условиях.

В процессе работы над социально значимым проектом подростки под руководством учителя учатся:

- выявлять свои интересы и интересы других людей;
- выстраивать межличностные взаимоотношения в группе;
- предвидеть результаты своей деятельности, принимать решения и брать на себя ответственность;
- планировать свою деятельность, направляя её на позитивное преобразование социальной действительности и себя;
- создавать совместный, социально значимый продукт, что ведёт к росту социальной компетентности всех участников образовательного процесса.

В качестве примера можно привести коллективный межпредметный проект, выполненный учащимися 7–8 классов МОУ «СОШ № 21» г. Энгельса Саратовской области, «Костюмы народов Поволжья».

Все учащиеся школы, начиная с 5 класса, имели опыт проектирования, но выполненные проекты были, в основном, творческими, индивидуальными. Данные работы, как правило, в основе своей имеют желание удовлетворить свои личные потребности. Индивидуальная деятельность способствует более глубокому изучению себя, но не развивает умения выстраивать взаимодействие между подростками, которое особенно актуально в этом возрасте.

Неумение результативно общаться является важным показателем низкой социальной компетентности подростков. Для устранения возникших проблем в общении между подростками, расширения диапазона их эффективного взаимодействия с представителями других возрастных групп и, как следствие, развития социальной компетентности учащихся, учителем была организована деятель-

ность, объединяющая учащихся школы и студентов Саратовского профессионально-педагогического колледжа им. Ю. А. Гагарина, получающих профессию учителя технологии. У студентов и учащихся есть общее поле для деятельности – декоративно-прикладное творчество и незначительная разница в возрасте, что позволит быстрее найти взаимопонимание. Пусковым механизмом проекта послужила выставка кукол в исторических костюмах, выполненная студентами колледжа, и приглашение посетить это учебное заведение.

Выставка вызвала огромный интерес со стороны учащихся и особенно подростков. Высокий уровень исполнения кукол, их яркий выразительный характер, костюмы разных исторических эпох, национальностей побудили подростков к созданию своей коллекции, которая будет вызывать такие же позитивные эмоции окружающих. Таким образом, работы студентов выступили в качестве средства мотивации деятельности учащихся.

Проект выполнялся в несколько этапов. На первом этапе, организационно-подготовительном, учащиеся 7 и 8 классов анализировали свой опыт и обсуждали творческие идеи для создания основополагающей концепции проекта. Учащихся беспокоило то, что их силы по сравнению со студентами не равны, поэтому обсуждения протекали, что называется, «жарко». Желание превзойти самих себя делало многих подростков нетерпеливыми, резкими и «глухими» к чужому мнению. Взаимодействие явно приобретало конфликтный характер, на чем учитель заострил внимание учащихся.

Дав возможность подросткам осознать, что такое взаимодействие не будет продуктивным, учитель подвел их к единому мнению, что необходим свод правил, дающий возможность свободного самовыражения и самоизъявления **каждого** участника групповой дискуссии. Учащиеся совместно, при поддержке учителя, разработали единые для всех правила проведения дискуссии, что позволило им почувствовать ответственность за самостоятельно взятые обязательства. Соблюдение разработанных правил позволило выстроить взаимодействие на качественно новом уровне и прийти к непростому компромиссному решению.

В Поволжье проживает более 100 национальностей со своим культурным наследием. Поэтому, после долгих совместных поисков было решено создать коллекцию кукол в костюмах народов Поволжья, которую можно использовать как выставочный экземпляр для наглядного объяснения материала по технологии, истории, краеведению,

этнографии, МХК, демонстрировать гостям школы и т. д. В школе учатся представители разных национальностей и в каждой семье есть традиции, которые передают из поколения в поколение, работает краеведческий музей, в г.г. Энгельсе и Саратове действует несколько музеев, что создаёт широкое поле для информационного поиска.

Для достижения общей цели необходимо слаженное, чёткое взаимодействие всей группы. Под руководством педагога подростки проанализировали факторы, способствующие продуктивному взаимодействию, и выявили необходимость распределения обязанностей, чёткого планирования своих действий, соблюдения установленных сроков, умения сотрудничать. Стараясь соблюдать оговорённые правила, учащиеся разработали план действий по сбору информации о костюмах, с учётом индивидуальных возможностей каждого. Было решено взять интервью у родственников индивидуально, а музеи посетить всей группой. В результате был получен большой материал, содержащий в себе теоретические сведения, полученные в ходе интервью и экскурсий, а так же эскизы, зарисовки, фотографии.

Так как коллективная работа требует кооперации усилий, учащиеся должны были вновь объединиться для решения стратегических и тактических задач. После долгих поисков, было решено создавать коллекцию с использованием различных техник и технологий преобразования текстильных материалов, чтобы удовлетворить потребности каждого проектанта, соблюдая общие требования, предъявляемые к работам для соблюдения единства и целостности композиции. Каждым проектантом был создан образ, который отражал пол куклы, её возраст, национальную принадлежность, характер.

На втором этапе, деятельностном, учащиеся реализовали задуманный образ: разработали эскиз, подобрали необходимые материалы, инструменты, составили технологическую последовательность изготовления. Куклы для коллекции выполнялись индивидуально, в парах и малых группах. Костюмы изготавливались в соответствии с музейными экспонатами и сведениями, полученными из интернета и в ходе интервью. Традиционно в народном костюме каждый элемент нёс в себе смысловую нагрузку, по которой можно было «прочитать», из какого роду-племени данный человек, его социальный статус, материальный достаток и многое другое. Подростки, работая над куклой, создавали «историю», продумывая до мельчайших подробностей каждый образ. Так появились «говорящие» костюмы, которые рас-

сказывали, что это – девушка на выданье, татарской национальности, из достаточно обеспеченной семьи, а это – русская замужняя женщина средних лет, имеющая много детей и большой земельный надел и т. д.

Весьма результативно прошёл процесс изготовления кукол по созданному образу. Так, например, работа «Дед и баба», выполненная тремя подростками (двумя девочками и мальчиком) в технике «текстильная кукла», прошла длительный путь от идеи до воплощения. Решено было выполнить деда в украинском костюме, а бабу в русском, так как этих национальностей были предки самих проектантов. Для того, чтобы композиция была закончена, проектанты создавали характер деда с учётом характеристик бабы и наоборот. Персонажи переписывались неоднократно, тщательно продумывались черты и особенности каждого. Используя пластичность материала, подростки «примеряли» разные выражения лиц куклам, от грустного, задумчивого, до весёлого, радостного. В результате, образ бабы получился собирательным: хохлушка – «Грандычиха», имеющая сложный характер и вечно ворчащая и «пилящая» мужа, как в знаменитом произведении А. С. Пушкина. Для того, чтобы дед мог прожить до столь преклонных лет с супругой, он должен обладать определёнными характеристиками, уметь бесконфликтно взаимодействовать с бабой. Так появился образ деда: добродушный, мудрый, хорошо изучивший слабости своей супруги, знающий, что для погашения конфликтной ситуации достаточно взять балалайку, присесть на берёзовый пенёк и наиграть любимый женой мелодичный напев. Баба потеплеет душой и начнёт негромко подпевать мужу. Работа над образом семейной пары пожилых людей с разными характерами, учащиеся посмотрели на мир чужими глазами, нашли один из способов продуктивного взаимодействия в семье.

Третий, заключительный этап, включал в себя анализ выполненной работы, рефлексии и презентацию готовой работы. Анализ позволил проектантам определить качество самих кукол, их соответствие критериям и первоначальному замыслу. В ходе рефлексии учащиеся оценили себя в деятельности: проанализировали свои эмоции, успехи и неудачи, выявили причины их возникновения, ещё раз осмыслили зависимость результативности достижения общей цели от качества выстроенного взаимодействия.

Готовая коллекция, включающая более 10 кукол русской, украинской, татарской и немецкой национальности, была изготовлена в разной

технике: литье из гипса, скульптурная лепка из пластика, пошив из текстиля. Проектанты изготовили кукол разного пола и возраста. Так, был представлен детский возраст, юношеский, зрелый и старческий. Это позволило подросткам сопереживать персонажам из разных социальных, национальных и возрастных групп и обогатило их социальный опыт.

Подготовив коллекцию кукол и презентацию к ней, учащиеся нанесли ответный визит в профессионально-педагогический колледж им. Ю. А. Гагарина, где для них было организовано и проведено большое мероприятие с рассказом о жизнедеятельности студентов и проведением мастер-классов по различным видам декоративно-прикладного творчества: декупаж, батик, роспись по дереву и т. д. Коллекция учащихся вызвала огромный интерес не только у студентов, но и профессорско-преподавательского состава колледжа. Надежды подростков всецело оправдались. Понимание того, что они смогли выстроить продуктивное взаимодействие между собой; создать коллекцию, которая вызвала массу положительных эмоций у других людей; поделиться опытом со студентами, будущими учителями – все это привело к переосмыслению учащимися своей деятельности. *Осознание подростками своего вклада в общее социально значимое дело, эмоциональное отношение к нему, свобода самовыражения, тактика взаимодействия способствовали формированию потребности заниматься социально значимой деятельностью и далее, меняя социальную*

*действительность к лучшему.* Это определило стратегию учебной и общественной деятельности подростков на все дальнейшие годы пребывания в школе. Последующие проекты, выполненные этими учащимися, были коллективными и носили социально значимую направленность. Появившиеся у подростков знания, умения, качественные характеристики говорят о том, что их компетентность жизнедеятельности в социуме положительно изменились. Выросла компетентность и самого учителя, сумевшего создать творческую среду для свободного самовыражения, эффективного взаимодействия и, как следствие, роста социальной компетентности учащихся.

Таким образом, в качестве условий развития социальной компетентности подростка можно выделить следующее:

- компетентность педагога;
- наличие творческой среды;
- осознанная социально значимая проектная деятельность, являющаяся составной частью творческой среды
- умение результативно взаимодействовать с социальным окружением.

Безусловно, в рамках статьи невозможно полностью раскрыть все условия эффективного развития социальной компетентности подростка. Нам представляется, что вопрос эффективного формирования и развития социальной компетентности подростков ёмкий и требует дальнейшего изучения и рассмотрения в разных аспектах, в том числе содержательном и уровневом.

#### Список литературы

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2000. 192 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С 8–14.
3. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психология развития человека: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2004. 224 с.
5. Загвязинский В. И. О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования: доклад на Учёном совете Тюменского государственного университета 18.01.2010 г. // Тюменский государственный университет. URL: <http://www.utmn.ru/showdoc/2241> (дата обращения 15.01.2011).
6. Ковалёв А. Г., Бодалев А. А. Психология и педагогика самовоспитания. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1958. 89 с.
7. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // «ЭЙДОС». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 10.05.2011).

*Рукопись поступила в редакцию 28.09.2011*



**Роль мониторинга в управлении качеством образования  
на муниципальном уровне**

Статья посвящена вопросам проведения мониторинговых исследований на муниципальном уровне (на примере Шилкинского района Забайкальского края). Автор рассматривает мониторинг как один из элементов системы управления качеством образования. Выделены цель, задачи, принципы, объекты и направления мониторинга. Определены основополагающие идеи муниципальной концепции мониторинга качества образования. Приводятся результаты исследований. В статье акцентируется внимание на важности данных, полученных при проведении мониторинга на муниципальном уровне, для осуществления прогнозирования тенденций развития, принятия обоснованных управленческих решений по достижению качественного образования. Автор анализирует результаты мониторинговых исследований деятельности муниципального органа управления образованием Шилкинского района Забайкальского края. Проблема недостаточно высокого уровня качества образования – в отсутствии единой системы управления банком данных мониторинга и неэффективном использовании полученной информации.

*Ключевые слова:* мониторинг, виды мониторинга, мониторинговые исследования, муниципальная концепция мониторинга качества образования, управление качеством образования.

N. F. Ryukhova  
Chita, Russia**The Role of Monitoring in Education Quality Management  
at the Municipal Level**

The article is devoted to the problems of monitoring research at the municipal level (on the example of the Shilkinsky Region, Zabaikalsky Krai). The author considers monitoring as one of the elements of the education quality management system. The article defines the goal, objectives, principles, objects and directions of monitoring and emphasizes the foundational ideas of the municipal conception of education quality monitoring. The article shows the results of monitoring research and focuses on the importance of the data obtained during the monitoring at the municipal level to forecast the tendencies of development and make managerial decisions to achieve qualitative education. The author analyses the results of monitoring research on the activity of the Shilkinsky Municipal Educational Department (Zabaikalsky Krai). The quality of education isn't at the high level and the problem of it is in the absence of a unified management system of the monitoring data bank and ineffective use of the information obtained.

*Keywords:* monitoring, types of monitoring, monitoring research, municipal concept of education quality monitoring, education quality management.

Обеспечение качества образования – один из приоритетов современной российской образовательной политики. Образовательные учреждения пытаются выстраивать собственные системы менеджмента качества образования на основе международных стандартов ISO, которые требуют измерения процессов СМК и применения методов мониторинга. Кроме того, согласно Федеральному закону Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления го-

сударственных услуг в сфере образования» особое внимание уделяется вопросам обеспечения функционирования системы внутреннего мониторинга качества образования в ОУ и составлению отчёта о результатах самооценки деятельности образовательного учреждения (самообследования) [5, с. 6]. Следовательно, мониторинг является одним из основных элементов системы управления качеством образования.

Понятие «мониторинг» толкуется неоднозначно. Наиболее ранние его значения: 1) (от латинского monitor – «предостерегающий») – в широком смысле – деятельность по наблюдению

(слежению) за определёнными объектами или явлениями; 2) система повторных целенаправленных наблюдений за исследуемыми объектами в пространстве и времени. В настоящее время под мониторингом понимают постоянное и непрерывное наблюдение, отслеживание, оценку, прогноз состояния объекта, сбор информации. Наиболее точным и универсальным может быть следующее определение: «мониторинг – система сбора, обработки, хранения и распространения информации о какой-либо системе или отдельных её элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления данной системой, позволяющая судить о её состоянии в любой момент времени и дающая возможность прогнозирования её развития» [2, с. 12]. Значимость мониторинга образования особо проявляется на муниципальном уровне. Здесь формируется значительный объём статистических данных о результативности образовательной деятельности, её качестве, об эффективности управления, состоянии инновационных процессов. На основе формируемого банка данных принимается (или не принимается) управленческое решение по повышению качества образования.

Целью мониторинга на муниципальном уровне является получение регулярной достоверной информации о качестве образования в районе, создание оснований для обобщения и анализа получаемой информации о состоянии образовательной системы и основных показателях её функционирования, для осуществления оценок и прогнозирования тенденций развития, принятия обоснованных управленческих решений по достижению качественного образования. Задачи мониторинга – фиксация состояния системы, её системное описание, оценка эффективности системы или отдельных подсистем, определение неисправностей и сбоев. Объектами мониторинга могут быть любые структурные элементы образовательных систем различных уровней (муниципальная система образования, образовательное учреждение, педагогический коллектив, класс, педагог, ученик и т. п.).

Компоненты образовательного процесса:

- условия (материальные, санитарно-гигиенические, нормативно-правовые, кадровые, финансовые, учебно-методические и др.);
- организация (контингент и его дифференциация, школьное расписание и др.);
- содержание (образовательные программы, планы, учебники, средства обучения, воспитательная система, диагностические методики и др.);

- результаты (текущие и итоговые, творческая деятельность, состояние здоровья, готовность к продолжению образования и др.);

- характеристика коммуникативных процессов (учитель – ученик, ученик – ученик, учитель – администрация и т. п.);

- основные процессы функционирования и развития образовательных систем и управления ими;

- взаимодействие образовательных систем с окружающим социумом.

Мониторинг сферы образования осуществляется по различным направлениям в зависимости от его целей, уровня осуществления и обследуемого объекта. К основным направлениям мониторинга относятся:

- соблюдение законодательства в сфере образования;

- обеспечение доступности среднего общего образования;

- оснащённость образовательного процесса;

- профессиональное мастерство педагогов;

- психологический климат в образовательной системе;

- организация отдыха и оздоровления;

- структурный и функциональный анализ образовательных систем;

- состояние делопроизводства;

- организация управленческой деятельности;

- эффективность воспитательных систем;

- выполнение социального заказа;

- инновационная деятельность ОУ;

- реализация программ развития и др.;

- уровень учебных достижений;

- состояние здоровья обучаемых и воспитанников.

Мониторинг сферы образования, организуемый по выбранным направлениям, использует различные виды измерений: педагогические, дидактические, социологические, психологические, медицинские, санитарно-гигиенические, экономические, статистические и др. Мониторинговое исследование строится на объективных основаниях для измерения и сравнения. Основанием для измерения является соответствие какому-либо эталону: стандарту, норме, требованию. Различают следующие виды мониторинга: образовательный, информационный, базовый, проблемный, управленческий, конкурентный, сравнительный, комплексный, динамический.

Мониторинг современной образовательной системы любого уровня не может ограничиться ни формальными показателями, ни контроль-

ными замерами качества обучения, ни данными внутреннего аудита. «Он требует построения концепции, разработки принципов функционирования, выявления оценочных показателей и определения периода актуализации», – пишет Н. Е. Казакова [1, с. 10]. Выделим основополагающие идеи муниципальной концепции мониторинга качества образования:

– соответствие мониторинга муниципальной политике в области качества;

– государственно-общественный характер мониторинга;

– согласование мониторинга качества образования с другими процедурами по обеспечению качества образования, осуществляемыми в рамках муниципальной образовательной системы;

– ориентация мониторинга на всё многообразие видов управления, используемых в муниципальной системе обеспечения качества образования;

– использование в рамках муниципального мониторинга качества образования всех видов мониторинга, как следствие его тесной связи с управлением;

– ориентация мониторинга на все аспекты качества образования, связанные с его абсолютностью и относительностью;

– изоморфизм (подобие) систем мониторинга всех уровней;

– использование в муниципальном мониторинге качества образования современных достижений теории оценки качества, комплексного применения оценочных средств, форм оценки, видов оценочных показателей;

– модель муниципальной системы мониторинга качества образования имеет двухуровневую иерархическую структуру: муниципальный уровень и уровень образовательного учреждения.

Основными принципами образовательного мониторинга, по мнению П. И. Третьякова, являются [4, с. 283–284]:

– целенаправленность – соответствие мониторинговой деятельности общему стратегическому направлению цели;

– научность – мониторинг строится с опорой на новейшие достижения педагогической науки и передовой практики, современной теории управления;

– нормативность – опора при организации и осуществлении мониторинга на нормативные документы;

– целостность и непрерывность – рассмотрение объектов мониторинга во взаимосвязи всех его компонентов;

– оптимальность – объекты мониторинга требуют применения адекватной технологии;

– эффективность и действенность – система процедур, применяемая в процессе мониторингового исследования, должна способствовать переводу системы в новое качественное состояние;

– компетентность – эксперты, проводящие мониторинг, должны владеть знаниями о способах изучения объекта и средствах его регулирования и коррекции;

– дуальность – исследование объекта в аспекте диверсификации (увеличение многообразия) или конвергенции (сохранение разнообразия) с целью установления устойчивого развития объекта изучения.

В связи с тем, что мониторинг – составляющая современного управления и основа принятия управленческого решения, к качеству управленческой информации предъявляются определённые требования: объективность; точность; полнота; достаточность; систематизированность; оперативность; доступность.

Рассмотрим мониторинг качества образования на примере Шилкинского района Забайкальского края. Работа по внедрению системы менеджмента качества образования начата здесь в 2005 г. Разработан ряд нормативных документов по внедрению СМК в практику ОУ, перераспределены обязанности в МОУО, подготовлено Положение о мониторинге качества образования, проведено обучение заместителей директоров по учебно-воспитательной работе (выездной семинар «Управление качеством образования», проведённый специалистами ЗабКИПКРО). Ежегодно проводится мониторинг знаний, умений и навыков выпускников разных ступеней образования, изучение готовности детей дошкольного и школьного возраста к обучению в начальной и основной школе. Сравнивая результаты педагогической диагностики первоклассников в 2009 и 2010 гг., можно сделать вывод о том, что уровень подготовки дошкольников к обучению в начальной школе средний, наиболее высокий процент выполнения заданий имеет показатель уровня развития фонематического слуха. Данные мониторингового исследования представлены в табл. 1.

Результаты диагностики (1 класс)

Показатель	2009 г.			2010 г.		
	Уровень выполнения заданий			Уровень выполнения заданий		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Интуитивные доматематические представления	11,7 %	58,8 %	29,5 %	17,1 %	69,1 %	13,8 %
Степень развития ряда неречевых функций	20,8 %	37,9 %	41,3 %	0,4 %	66,5 %	33,1 %
Уровень развития фонематического слуха	54,7 %	10,2 %	35,1 %	54,6 %	19,5 %	25,9 %
Состояние моторики и зрительно-моторных координаций	19,4 %	32,4 %	48,2 %	16,3 %	36,9 %	46,8 %
<b>Итого: процент выполнения заданий</b>	<b>5,3 %</b>	<b>70,8 %</b>	<b>23,9 %</b>	<b>3,06 %</b>	<b>82,2 %</b>	<b>14,74 %</b>

В 2010 г. учащиеся 1-х классов общеобразовательных учреждений, перешедших на ФГОС второго поколения, показали следующие результаты.

Таблица 2

Показатель	Забайкальский край			Шилкинский район		
	Уровень выполнения заданий			Уровень выполнения заданий		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Интуитивные доматематические представления	17,2 %	70 %	12,8 %	23,3 %	61,6 %	15,1 %
Степень развития ряда неречевых функций	0,9 %	64,4 %	34,7 %	0 %	63,3 %	36,7 %
Уровень развития фонематического слуха	56,9 %	16 %	27,1 %	60 %	11,6 %	28,4 %
Состояние моторики и зрительно-моторных координаций	21,2 %	42,5 %	36,3 %	20,8 %	22,5 %	56,7 %
<b>Итого: процент выполнения заданий</b>	<b>2,4 %</b>	<b>82,4 %</b>	<b>15,2 %</b>	<b>0,8 %</b>	<b>81,6 %</b>	<b>17,6 %</b>

В сравнении с краевыми показателями процент высокого и среднего уровней выполнения заданий несколько ниже, чем в целом по Забайкальскому краю; процент низкого уровня – выше. Следовательно, учителям начальных классов необходимо обратить внимание на задания, уровень

выполнения которых невысок. Данные педагогической диагностики также позволяют увидеть не только уровень актуального развития, обученность ребёнка, но и определить «зону ближайшего развития», то, что ученик может сделать в сотрудничестве с взрослым.

Таблица 3

Результаты диагностики по русскому языку (5 класс)

Раздел учебника	2008 г.			2009 г.		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Фонетика	39 %	32 %	29 %	36 %	42 %	22 %
Состав слова	14 %	57 %	29 %	31 %	48 %	9 %
Морфология	62 %	18 %	20 %	32 %	48 %	20 %
Орфография	32 %	36 %	32 %	87 %	11 %	2 %
Синтаксис и пунктуация	27 %	35 %	38 %	28 %	32 %	40 %
<b>Общее количество баллов за выполнение всей работы</b>	<b>19 %</b>	<b>74 %</b>	<b>7 %</b>	<b>21 %</b>	<b>70 %</b>	<b>9 %</b>



Как видим, в 2008 г. наиболее успешно учащиеся 5-х классов справились с заданиями раздела «Морфология», что говорит о сформированности умения обучающихся определять часть речи. В 2009 г. школьники достигли высоких результатов в умении применять правила на изученные орфограммы, продемонстрировали достаточный уровень обученности по предмету. Наиболее сложными для них стали задания раздела «Синтаксис и пунктуация», что требует от педагога внимания к этой теме. В зависимости от авторов учебников русского языка (5 класс) общее количество баллов за всю работу в 2009 г. составило:

Таблица 4

Автор учебника	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
М. М. Разумовская	23 %	70 %	7 %
В. В. Бабайцева	19 %	74 %	7 %
Н. М. Шанский	20 %	72 %	8 %
Т. А. Ладыженская	28 %	64 %	8 %

Данная таблица показывает фактически одинаковые результаты по всем уровням усвоения учебного материала, т. е. дети осваивают программу, независимо от того, кто является автором учебника.

На основе методики экспресс-оценки качества образования в школе, предложенной В. П. Панасюком в книге «Школа и качество: выбор будущего», в общеобразовательных учреждениях района проводится самообследование, которое позволяет определить уровень внедрения системы менеджмента качества в школе и районе [3, с. 160–162].

Таблица 5

**Уровень внедрения систем качества образования в ОУ района**

№ п/п	Основные шаги	Уровни внедрения СМК		
		I	II	III
1	Создание пакета нормативных документов и организация документооборота	3 ОУ	17 ОУ	2 ОУ
2	Подготовка (обучение) персонала	-	У	ОУ
3	Совершенствование организационной структуры и механизма управления школой	2 ОУ	15 ОУ	ОУ

4	Совершенствование ресурсного обеспечения	8 ОУ	12 ОУ	ОУ
5	Совершенствование основных и вспомогательных процессов	7 ОУ	11 ОУ	4 ОУ
6	Внедрение рабочих процедур	-	3 ОУ	19 ОУ
7	Развёртывание оценочно-критериальных комплексов	4 ОУ	14 ОУ	4 ОУ
8.	Внедрение механизма и инструментария оценки системы качества	2 ОУ	16 ОУ	4 ОУ

I – низший уровень; II – средний уровень; III – высший уровень

Данные таблицы 5 показывают, что большая часть общеобразовательных учреждений района находится на втором уровне внедрения системы менеджмента качества образования. Муниципальная СМК находится по первому критерию на 2-м уровне внедрения системы, по второму критерию – на 3-м уровне, по третьему-пятому критериям – на 2-м уровне, по шестому и седьмому критериям – на 3-м уровне, по восьмому критерию – на 2-м уровне.

Сформированные банки данных в основном обеспечивают решение задач управления качеством образования. Однако отсутствие единой системы управления банками данных ведёт к тому, что имеет место дублирование в ходе сбора информации, неэффективное её использование, неравномерность развития отдельных блоков и т. п. Единой муниципальной информационной системой сбора и обработки информации, объединяющей сведения о качестве услуг в образовательных учреждениях, муниципальной системе образования на условиях объективности, прозрачности и достоверности, стал Регистр качества образования, составленный на основе Регистра, разработанного Читинским Центром мониторинга образования и обеспечения ЕГЭ. Его основная цель – управление качеством образования на основе мониторинга. Сводная информация включает в себя следующие сведения по показателям оценки качества образования: кадровый потенциал; профессиональную компетентность педагогических кадров ОУ, муниципальной системы образования; условия образовательного процесса; качество предоставляемых образовательных услуг; социальное положение; состояние

здоровья учащихся; условия организации воспитания; управление системой образования. Анализ данных Регистра позволяет определить состояние качества предоставляемых потребителям образовательных услуг, осуществить прогноз тенденции развития системы образования как на уровне ОУ, так и на муниципальном уровне, принять конкретное управленческое решение по улучшению качества образования (реструктуризация сети ОУ, реализация программы «Педагогические кадры», выделение или усиление отдельных направлений предпрофильной подготовки и профильного обучения и др.). В 2010 г. был проведён мониторинг деятельности муниципального органа управления образованием Шилкинского района Забайкальского края по созданию эффективной муниципальной системы образования, обеспечивающей доступность качественного образования на основе критериев и показателей, опубликованных в «Сборнике нормативно-правовых актов, методических рекомендаций по системе оценки качества общего образования в Забайкальском крае» (2008 г.). Мониторинг проводился по следующим направлениям:

- результаты деятельности муниципальной системы образования;
- развитие муниципальной сети;

- содержание образования;
- воспитание и дополнительное образование;
- учебно-материальная база;
- кадровое обеспечение;
- финансовые ресурсы;
- управление системой образования.

Наиболее низкие показатели МОУО имеет по развитию муниципальной системы и по вопросам воспитания и дополнительного образования, наиболее высокие – по кадровому обеспечению и финансовым ресурсам. Следовательно, необходимо определить необходимые меры к дальнейшему развитию системы образования и достижению качественного образования и воспитания.

В 2009 г. апробирована форма изучения удовлетворённости дошкольным и дополнительным образованием. Развитие системы профильного обучения и предпрофильной подготовки показало необходимость изучения общественного мнения и учёта интересов социума при организации образования в муниципальных учреждениях. Следовательно, в текущем учебном году необходимо провести мониторинговые исследования в данном направлении.

Таким образом, мониторинг необходим не от случая к случаю, а как постоянный инструмент управления качеством образовательного процесса.

### *Список литературы*

1. Казакова Н. Е. Мониторинг в системе педагогического образования: региональный аспект // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. № 6. С. 9–12.
2. Майоров А. Н. Мониторинг в образовании. М.: Интеллект-Центр, 2005. С. 424.
3. Панасюк В. П. Школа и качество: выбор будущего. СПб.: КАРО, 2003. С. 384.
4. Третьяков П. И. Школа: Управление качеством образования по результатам. М.: Перспектива, 2009. С. 492.
5. Федеральный закон Российской Федерации от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования». 2010. С. 30. URL: <http://www.rg.ru/printable/2010/11/10/optimisatia-dok.html> (дата обращения 12.08.2011).

*Рукопись поступила в редакцию 15.08.2011*

Н. И. Кондратьева  
г. Чита, Россия

### Модель психолого-педагогического сопровождения семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей

Статья посвящена актуальной проблеме в современной науке и практике – проблеме семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В настоящих материалах акцент сделан на представлении региональной модели психолого-педагогического сопровождения семейного жизнеустройства детей-сирот с учётом распространенных форм устройства детей в семьи граждан в Забайкальском крае. В предлагаемой модели определены внешние и внутренние условия, включающие как подготовку специалистов, работающих с семьями, так и родителей к принятию ребёнка-сироты; обоснованы критерии её эффективности. Указаны направления деятельности участников сопровождения, методы, формы работы специалистов, участвующих в реализации модели.

*Ключевые слова:* дети-сироты, дети, оставшиеся без попечения родителей, семейное жизнеустройство, модель психолого-педагогического сопровождения семейного жизнеустройства, внешние и внутренние условия психолого-педагогического сопровождения, семья, принявшие на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специалисты, работающие с приемными семьями.

N. I. Kondratyeva  
Chita, Russia

### The Model of Psychological and Pedagogical Support of Family Living Arrangements of Orphans and Children Left without Parental Care

The paper deals with an urgent problem in modern science and practice - the problem of family living arrangements of orphans and children left without parental care. These materials focus on the representation of the regional model of psychological and pedagogical support of family living arrangements of orphans, taking into account the most common forms of placement of children in families of citizens in the Zabaikalsky Krai. The presented model determines the external and internal conditions, including training of both professionals working with families and parents who take an orphan. In addition, it justifies the criteria of its effectiveness, specified activities of the supported participants, methods and forms of work with the professionals involved in the implementation of the model.

*Keywords:* orphans, children left without parental care, family living arrangements, model of psychological-pedagogical support of family living arrangements, external and internal conditions of psychological and pedagogical support, foster family, professionals working with foster families.

Проблема семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей очень актуальна, требует серьезной как научной, так и практико-ориентированной проработки. В настоящее время всё большее внимание специалистов обращено к проблеме создания системы психолого-педагогического сопровождения всех форм семейного устройства. Вопросы воспитания, развития ребёнка в приёмной семье находят своё отражение в исследованиях О. М. Дерябиной, А. И. Довгалева, О. В. Заводилкиной, В. К. Зарецкого, Н. П. Ивановой, Г. С. Красницкой, Р. В. Овчаровой, В. Н. Ослон, С. С. Пиюковой, А. С. Спиваковской, А. Б. Холмогоровой, В. М. Целуйко и др., обосновывающих необходимость подготовки будущих приёмных родителей к принятию ребён-

ка в семью, определяющих приоритетные направления работы с приёмной семьёй. Вместе с тем, весьма значимым является процесс подготовки и сопровождения не только потенциальных приёмных родителей, но и детей и, безусловно, специалистов, работающих с семьями, как до, так и после принятия ребёнка в семью. Многими исследователями разработаны новые подходы, предложены вариативные модели сопровождения (А. В. Быков, Г. И. Гусарова, И. Н. Курбацкий, В. Н. Ослон, Н. Г. Осухова, Е. Б. Шашарина, Л. М. Шипицына, Т. И. Шульга), в которых доказано, что психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов работы с детьми и взрослыми, а выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и по-

мощи семье в целом, ребёнку, родителям, специалистам, участвующим в процессе сопровождения в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Это предполагает, что специалист по психолого-педагогическому сопровождению не только владеет методиками диагностики, консультирования, коррекции, но обладает способностью к системному анализу проблемных ситуаций, программированию и планированию деятельности, направленной на их разрешение, организацию в этих целях участников процесса семейного жизнеустройства (ребёнок, сверстники, родители, специалисты).

Анализ литературы показывает, что ресурсы системы психолого-педагогического сопровождения недостаточно задействованы в решении актуальных задач семейного жизнеустройства, в связи с чем была разработана модель психолого-педагогического сопровождения семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Объектом предлагаемой модели выступает процесс семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Предметом деятельности является психолого-педагогическое сопровождение специалистов и семей, имеющих приёмных детей.

Целью психолого-педагогического сопровождения семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является создание благоприятных психолого-педагогических условий для успешного функционирования семей с приёмными детьми, для эффективной деятельности специалистов, работающих с семьями.

В предлагаемой модели мы определили следующие задачи: сопровождение психолого-педагогической деятельности специалистов, работающих с семьями через развитие их психолого-педагогической компетенции; сопровождение семей, имеющих приёмных детей через оказание различных форм содействия; обеспечение информационной деятельности по проблемам семейного воспитания, в том числе в средствах массовой информации; совершенствование деятельности психолого-педагогического сопровождения семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Основными направлениями деятельности в рамках психолого-педагогического сопровождения стали:

– психологическое просвещение: формирование психологической культуры, развитие психо-

лого-педагогической компетентности родителей, педагогов-психологов, социальных педагогов, специалистов органов опеки и попечительства;

– профилактика вторичных отказов, трудностей в воспитании приёмного ребёнка (через проведение «круглых столов», организации клубов опекунов);

– диагностика воспитательного потенциала родителей, личностных качеств, способствующих успешному развитию и воспитанию ребёнка; изучение готовности специалистов к новым формам и методам работы (индивидуальная и групповая (скрининг));

– консультирование (индивидуальное и групповое, направленное на гармонизацию детско-родительских, супружеских отношений, развитие личностных ресурсов родителей);

В каждом из направлений деятельности приоритетным является активное участие педагогов-психологов в разработке и сопровождении программ проблемных семинаров; поиск и апробация форм эффективного взаимодействия социальных педагогов, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования, учителей, специалистов органов опеки и попечительства. Немаловажное значение придаётся повышению психологической культуры и родительской компетентности, как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в достаточно новой для системы сопровождения форме семинаров-тренингов для родителей по развитию навыков общения, сотрудничества, разрешения конфликтов, в том числе совместно с детьми. Особое внимание уделяется включению в процесс психолого-педагогического сопровождения семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей специалистов, работающих с семьями.

В разработанной модели нами были выделены внешние и внутренние условия её успешной реализации. Внешние условия мы определили как готовность педагогов-психологов, специалистов органов опеки и попечительства, социальных педагогов к активному участию в психолого-педагогическом сопровождении семейного жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, сделав его первичным в нашей работе. Первичность внешних условий доказала свою эффективность тем, что приобретаемая знания по психолого-педагогическому сопровождению, специалисты органов опеки и попечительства, педагоги-психологи и социальные педагоги могут организовать работу в районах



Забайкальского края, географически удалённых друг от друга. Это позволило как можно быстрее распространить опыт работы в данном направлении. К внешним условиям мы отнесли также влияние средств массовой информации, ответственности.

Внутренние условия – это готовность семьи, в которой воспитывается приёмный ребёнок. Внутренние условия реализуются через проведение подготовительных практических занятий и занятий по оптимизации родительско-детских отношений, индивидуальное психологическое консультирование, просветительскую работу. К внутренним условиям относятся психологические особенности и «история развития» конкретного ребёнка.

Следует также отметить, что изучение внутренних условий, работа с семьёй требует специальной подготовки специалистов, работающих с семьями, так как сопровождение семей, в которых дети находятся под опекой, является необязательным для семьи, в отличие от профессиональных приёмных семей. Во многом успешность работы с семьями зависит от уровня профессионализма сопровождающих специалистов, их знаний в области развития, адаптации, воспитания ребёнка в новой семье.

Во многом это обстоятельство предопределило выбор направлений, методов и форм деятельности. Мы посчитали целесообразным использование в основном интерактивных методов, под которыми понимаем такие формы и методы работы, которые обеспечивают опыт включённого взаимодействия, непрерывный диалог. В процессе использования интерактивных методов кардинально меняется роль ведущего, его фигура не является центральной, он регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, даёт консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана. Несомненным положительным моментом в работе является тот факт, что участники (в тренинге, практических занятиях, дискуссиях и т. д.) обращаются к социальному опыту – собственному и других людей,

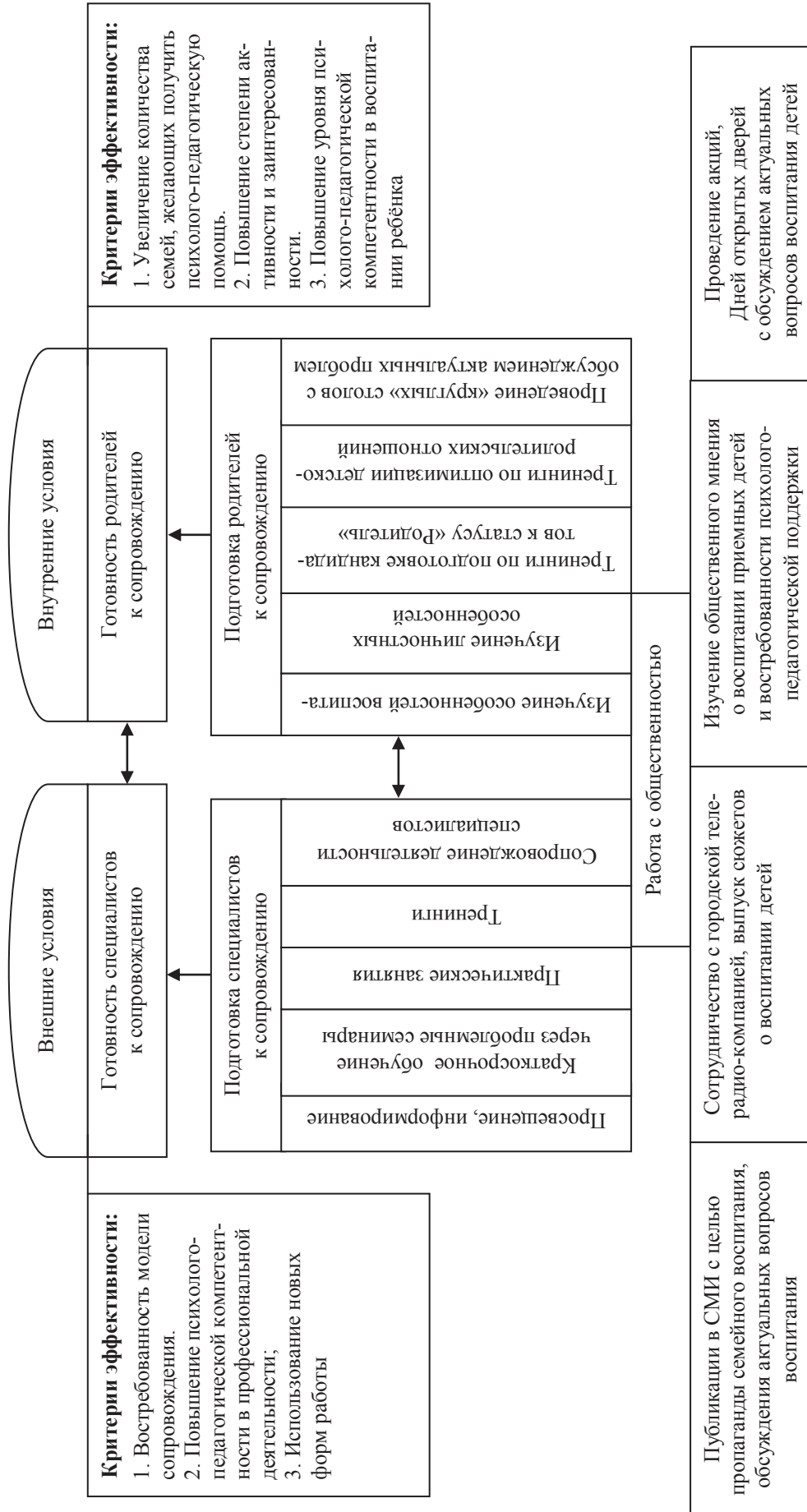
при этом им приходится вступать в коммуникацию друг с другом, совместно решать поставленные задачи, преодолевать конфликты, находить общие точки соприкосновения, идти на компромиссы. Именно это позволяет вести диалог с приёмными родителями, специалистами, работающими с семьёй, в одной плоскости. Во время проведения занятий происходит ориентация на мобилизацию познавательных сил, на пробуждение самостоятельного интереса к познанию, становление собственных способов деятельности. Соглашаясь с Л. Н. Куликовой, мы выделили следующие положительные стороны в применении интерактивных методов работы: пребывание субъектов образования в одном смысловом пространстве; совместное погружение в проблемное поле решаемой задачи, т. е. включение в единое творческое пространство; согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи; совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач.

Использование интерактивных методов работы позволяет нам строить доверительные, позитивные отношения, демократический стиль ведения занятий, сотрудничество, опору на личный опыт участников, многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности. Интерактивные методы для специалистов и родителей похожи: это дискуссии, мозговые штурмы, SWOT-анализ, тренинги.

Таким образом, региональная система работы может быть представлена в виде модели (прил. 1).

Реализация собственной модели психолого-педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на наш взгляд, имеет высокую степень результативности в том случае, если обеспечено обучение специалистов сопровождения: педагогов-психологов, социальных педагогов, специалистов органов опеки; обеспечено обучение и сопровождение семей; привлечено внимание общественности к эффективному воспитанию приёмных детей через СМИ, анкетирование, акции и т. д.

Приложение 1



Рукопись поступила в редакцию 16.08.2011

### **Влияние физкультурно-спортивной деятельности в социализации и профессиональном самоопределении спортсменов**

В статье рассматривается роль физкультурно-спортивной деятельности спортсменов, закончивших спортивную карьеру, в их социализации и профессиональном самоопределении. Использование в реальной жизни универсальных свойств и качеств личности, приобретённых в процессе спортивной деятельности, мотивы (мотивы выбора вида спорта, специальности; отношение к учебной деятельности, профессиональной деятельности), ценностные ориентации (это жизненные планы, удовлетворённость профессиональной деятельностью), социальный статус и мобильность.

*Ключевые слова:* социализация, мотивы физкультурно-спортивной деятельности, профессиональное самоопределение.

**K. N. Pruzhinin**  
**Irkutsk, Russia**

### **The Effect of Physical Training and Sports Activities on the Socialization and Professional Self-determination of Athletes**

The article examines the role of physical training and sports activities for athletes, who completed their sports careers, in their socialization and professional self-determination. The author considers the use of universal properties and personality traits acquired during sports activities in the real life, motives (motives of choice of sport, profession, attitude to training activities, occupational activities), values (life plans, satisfaction with professional activities), social status and mobility.

*Keywords:* socialization, motives of sports activities, professional self-determination.

В условиях усложнения современной социальной жизни актуализируется проблема включения человека в социальную целостность, социальную структуру общества. Основным понятием, которое описывает такого рода включения, является «социализация», позволяющая человеку стать членом общества.

Н. И. Шивандрин отмечает, что термин «социализация» связан с такими понятиями, как «воспитание», «обучение», «развитие личности». Физическая культура и спорт оказывают глубокое, многостороннее воздействие на сущностные стороны человека, развивая его физически и духовно. В процессе реализации потребностей в физическом (прежде всего) и духовном развитии средствами физической культуры и спорта происходит социализация человека.

Проявление социализирующей роли спорта весьма многообразно. Специфика спорта требует тесных совместных действий; а это ведёт к образованию большого числа общественных связей официального и неофициального характера, на основе которых формируются специфические формы общественного поведения, действующие и

за пределами спортивного движения. Происходит, следовательно, своеобразный «перенос» в системе поведения.

Важно отметить, что приёмы и навыки, приобретённые в спортивных организациях, используются и в тех видах деятельности, которые непосредственно со спортом не связаны; члены спортивных организаций принимают участие в крупных общественных кампаниях; с помощью спорта молодёжь приобщается к жизни общества.

Отношения и нормы поведения в спорте стали настолько очевидным инструментом социализации, что такие влиятельные общественные институты, как школа, политические партии и пр., используют спортивное движение для достижения социальных целей. Чем активнее происходит вовлечение в спорт, тем больше проявляется возможностей и разнообразия в формах самой социализации. Чем значительнее масштабы спортивной социализации, тем большее влияние оказывают процессы социализации на популяризацию спорта [2].

Достижимый в процессе занятий спортом высокий уровень потенциалов организма и полу-

ченный багаж полезных навыков и умений в большой мере предreshают форсированное освоение профессионально-трудовой, военной и иной социальной деятельности.

По мнению А. Л. Попова, сущность спортивной деятельности заключается в её прикладном характере, в возможности реализации достигнутого уровня физического и психического развития во многих других сферах деятельности человека: военной, артистической, водительской, правоохранительной, деятельности в чрезвычайных ситуациях. Спортивные достижения, как правило, служат дополнительной рекомендацией, а иногда являются обязательным условием для приёма на работу. Автор считает это очень важным фактором для спортсменов, всецело посвятивших лучшие годы своей жизни спорту.

Можно сказать, что ведущим фактором становления и развития специализированных восприятий в спорте являются личные качества спортсмена, ведь сила, быстрота, точность, выносливость как физические качества спортсмена, подвижность, аккуратность и стойкость как свойства характера – это не просто аналогия.

Проявление свойств характера не только на тренировках и соревнованиях, но и в повседневной жизни приводит к существенным системным изменениям в психике спортсменов. Надёжность соревновательных действий спортсмена находится в теснейшей зависимости от надёжности поведения человека в различных условиях жизнедеятельности.

Специфика спортивной деятельности заключается в высочайшей мотивации, позволяющей подвергать себя многолетним ежедневным физическим и психическим нагрузкам с целью достижения победы на соревнованиях. Благодаря этой мотивации спорт стал великолепной естественной лабораторией человеческих возможностей. В основе возникновения данной мотивации – сопоставление собственных результатов с достижениями других спортсменов, включённость спортсмена и команды в многовековые достижения физической культуры, ежедневное проникновение в тайнства человеческого организма, природы и техники, возможность реализации своих способностей и самоутверждение, а также познание мира, обеспечение дальнейших жизненных перспектив: личностных, материальных, образовательных.

Всё сказанное позволяет представить процесс социализации спортсменов в виде следующей схемы (рис. 1).

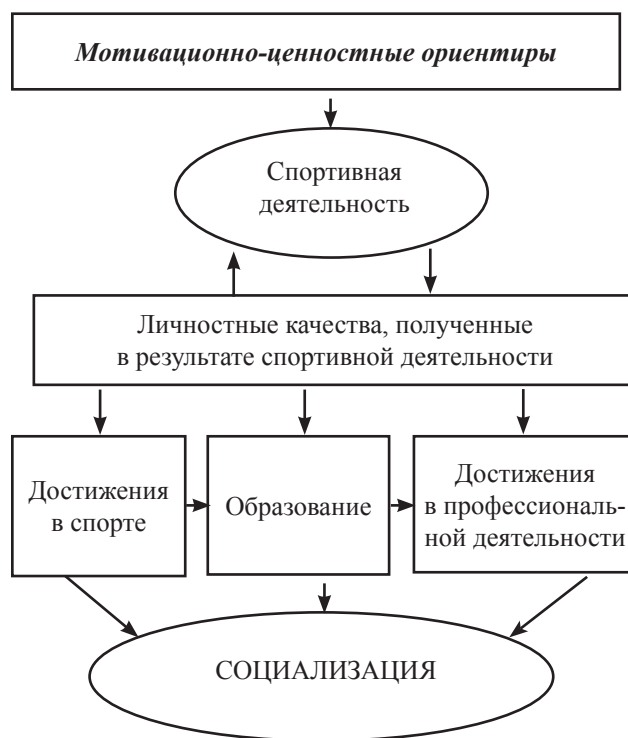


Рис. 1. Процесс социализации спортсменов

На основе теоретического анализа мы пришли к выводу, что к показателям социализации специалистов в сфере физической культуры и спорта можно отнести:

- использование в реальной жизни универсальных свойств и качеств личности, приобретённых в процессе спортивной деятельности (здесь мы подразумеваем: проявление жизненной активности; отрицательные и положительные личностные качества; цели спортивной деятельности и их реализация);

- мотивы (мотивы выбора вида спорта, специальности; отношение к учебной и профессиональной деятельности);

- ценностные ориентации (это жизненные планы, слагаемые жизненного успеха; удовлетворённость профессиональной деятельностью; требования к работе, жилищные условия, заработная плата; зависимость между стажем и направлением профессиональной деятельности);

- социальный статус и мобильность (преимущества спортсменов перед представителями других видов деятельности; профессиональная самостоятельность, творческая активность) [2].

Спортивная деятельность характеризуется направленностью на формирование и развитие универсальных свойств личности и качеств, которые, являясь ключевыми в спорте, ценятся и во многих других видах деятельности человека. Сюда можно



отнести подготовленность к длительному тренировочному процессу, социально-психологическую подготовленность, волевую подготовку, соревновательный опыт, способность к самовоспитанию.

Процесс социализации, как известно, начинается задолго до прихода в спортивную секцию, но формирование и развитие личности происходит на протяжении всего периода занятий спортом, именно в это время спортсмен обретает ценности физической культуры и спорта. Благодаря результатам социализации создаются предпосылки формирования профессиональной направленности, успешного овладения профессией и эффективного выполнения работы специалиста.

Рассмотрев характеристику мотивов, повлиявших на выбор той или иной специальности, а также мотивов занятий спортом, мы получили результаты, которые свидетельствуют о том, что у всех опрошенных достаточно ярко выражена потребность в самоактуализации, т. е. стремление к реализации своих целей, способностей, развитию собственной личности в целом. Формирующиеся ценностные ориентации влияют на удовлетворённость своей работой. В связи с этим представляло интерес, какое количество респондентов работали или не работали в области физической культуры и спорта, а также причины отказа от специальности и стаж работы.

По всей совокупности опрошенных было выявлено 21,3 % респондентов, которые не работали по специальности и сразу ушли в другую профессиональную область. Большинство же опрошенных (78,7 %) имели довольно продолжительный опыт работы по специальности – в среднем 12,3 года. Это свидетельствует о том, что большинство респондентов прошли стадию профессиональной адаптации, у них сложились достаточно адекватные профессиональные представления об избранной специальности и «уход из профессии» они совершили осознанно.

Результаты свидетельствуют, что прямая зависимость между опытом и продолжительностью работы по специальности, а также направлением профессиональной деятельности отсутствует. Поэтому, кроме количественного необходим и качественный анализ причин, побудивших субъектов сменить род своей деятельности. Полученные результаты свидетельствуют, что среди всех категорий опрошенных полное разочарование в специальности отсутствует (0,0 %). Таким образом, к смене сферы деятельности в основном привели внешние социальные мотивы, связанные с материальным и семейным благополучием.

Установлено, что наибольшая выраженность и мотивированность смены рода деятельности наблюдается у опрошенных, работающих в коммерческих и правоохранительных органах, тогда как среди работающих руководителями и в государственных структурах данные мотивы выражены менее явно, возможно, что данные категории опрошенных вообще не указывают истинные причины смены деятельности.

В процессе выявления степени удовлетворённости профессиональной деятельностью были получены следующие показатели: по всей совокупности опрошенных 55,7 % удовлетворены своей нынешней профессией, 14,8 % не удовлетворены, 29,5 % затруднились дать ответ.

Анализ данных по каждой группе позволил выявить следующую закономерность: наибольший процент удовлетворённости своей деятельностью (78,6 %) отмечается у работающих в коммерческих структурах. Очевидно, это связано с высокими заработками и относительной независимостью, так как данная группа опрошенных работает только на себя, в отличие от работающих в государственных структурах, имеющих самый низкий показатель по этому вопросу – 27,3 %.

Интересно отметить такой факт, что по всей совокупности опрошенных 80,3 % хотели бы вернуться к работе в сфере физической культуры и спорта. Среди подгрупп высший показатель (100 %) желающих вернуться – в группе работающих руководителями в общественных и общеобразовательных заведениях, у работающих в правоохранительных органах и коммерческих структур – по 85,7 %, самый низкий (45,5 %) – в группе работающих в государственных структурах.

Безусловно, текучесть кадров вызвана и материальными трудностями, но, на наш взгляд, немаловажной причиной этого является также и то, что в профессиональной подготовке недостаточно учитываются внутренние ресурсы, психологические механизмы, которые актуализируют роль воспитанника в профессиональном самовыражении, важность его личностных, качественных ориентаций.

Из вышеприведённых данных следует, что степень удовлетворённости профессией во многом зависит от того, что представляет для респондентов наибольшую ценность в их работе.

Очевидно, что успешность занятий спортом способствует приобретению социального статуса. К тому времени, когда спортсмен начинает учёбу в физкультурном учебном заведении, приобретён-

ный статус начинает приносить непосредственные плоды, влияя на его продвижение по социальной лестнице. Кроме того, занятия спортом способствуют формированию навыков лидерства, уверенности в себе, качеств, важных в стрессовых ситуациях, и других социальных характеристик, которые помогают при профессиональном самоопределении. Всё это создаёт условия, способствующие социальной мобильности спортсменов.

Поэтому представляло особый интерес, какие преимущества респонденты имеют перед своими коллегами.

По всей совокупности опрошенных на первое место выдвигается такой показатель, как «хорошая физическая подготовка» (42,6 %), на второе – «имею тактический и психологический опыт в борьбе за успех» (37,7 %), далее следует «дисциплинированность и организованность», выработанная за время спортивной деятельности (36,1 %), четвёртое и пятое места занимают «лидерские качества» (34,4 %) и «умение добиваться поставленных целей», «коммуникабельность» (по 29,5 %).

Показателями профессиональной компетентности являются образование, стаж работы и деятельность, направленная на повышение квалификации. В связи с этим было необходимо установить, каковы потребности респондентов в повышении ими профессиональных знаний.

По всей совокупности опрошенных 31,1 % респондентов повысили свой образовательный уровень в таких вопросах, как «управление персоналом, менеджмент», «юриспруденция», «пользование компьютером». Не испытывают потребности в повышении профессиональных знаний 21,3 %, а по таким направлениям, как «рыночная экономика» и «различные технологии» – 16,3 % и 11,5 % соответственно.

Результаты опроса относительно прохождения дополнительного обучения бывшими спортсменами показали, что многие специалисты (52,5 %) занимаются самообразованием, окончили различные курсы 21,3 % по всей совокупности опрошенных, 9,8 % респондентов получили дополнительное высшее образование или учатся (4,9 %), проходят обучение в аспирантуре 3,3 %. Это ещё раз подтверждает, что образовательный процесс должен инициироваться и определяться самим человеком в зависимости от его образовательных целей и потребностей, а главное – замысла, который он стремится реализовать средствами образования.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что особое значение для подготовки жизне-

способного и социально активного молодого поколения имеет приобретение спортсменами мобилизационных ценностей, которые приобретаются в результате спортивной деятельности. К их числу относятся: способность к рациональной организации своего бюджета времени, внутренняя дисциплина, собранность, быстрота оценки ситуации и принятия решения, настойчивость в достижении поставленной цели, умение спокойно пережить неудачу и даже поражение, наконец, просто найти выход из сложной ситуации.

Говоря о ценностном потенциале спорта, нельзя не отметить значение опыта накопления резерва способностей человека. Осваивая всё новые, неизведанные ранее рубежи, спортсмены наглядно демонстрируют реализацию человеческих возможностей и намечают новые ориентиры своих будущих достижений.

Следовательно, по своему социальному статусу спортсменов в современных условиях более независим, изобретателен, образован. Но его образование должно быть непрерывным, широким и продолжаться всю социально активную жизнь.

Проведённое исследование и полученные в ходе его проведения результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Выявлено, что признаки социализации у специалистов в сфере физической культуры и спорта имеют некоторые отличия от представителей других видов деятельности, что вызвано следующими причинами.

Подготовка спортсмена, которая занимает больше места по времени, по общему вкладу энергии, чем в других видах деятельности чередуется с соревнованиями. Вследствие этого спортсмены показывают свои наивысшие результаты (имеют спортивный разряд – 47,5 %, кандидаты в мастера спорта – 24,6 %, мастера спорта – 24,6 %, мастер спорта международного класса – 1,6 %) в возрасте 15–30 лет, когда деятели других сфер ещё только проходят подготовку или начальные этапы адаптации.

Человек включается в спортивную деятельность в раннем возрасте. В связи с этим желания, стремления, направленность, сознание и образование личности в этот момент ещё окончательно не сформировались. Ни один другой специалист не должен обладать столь ярко выраженными способностями прохождения системы подготовки, как спортсмен. В этом отношении большинство других видов деятельности находятся в более выгодном положении, потому что в них человек включается в более зрелом возрасте.

2. К показателям социализации специалистов в сфере физической культуры и спорта следует отнести: использование в реальной жизни универсальных свойств и качеств личности, приобретённых в процессе спортивной деятельности; мотивационную сферу; ценностные ориентации; социальный статус и мобильность.

3. Нами выявлено, что в процессе спортивной деятельности и в связи с ней возникают разнообразные межличностные отношения. Специфически спортивные отношения, так или иначе, включены в систему социальных отношений, выходящих за рамки спорта. Совокупность этих отношений составляет основу формирующего влияния спорта на личность, освоения ею социального опыта в сфере спорта, а через него и более общего социального опыта. Следовательно, спортивная деятельность является важным средством социализации личности в современных социально-экономических условиях.

4. Достижения в спорте могут прямо или косвенно способствовать переходу спортсмена на более высокий социальный уровень, что подтверждается реальными наблюдениями: спортсмены, действительно, используют предоставляемые им возможности, реализуя свои мобилизационные качества для получения образования (высшее образование имеют 59 %, среднее специальное – 41 %), повышения своего социального статуса и престижа, приобретения высокостатусных профессий (руководители в правоохранительных органах (23 %), государственных (18 %) и коммерческих (23 %) структурах, руководящие работники общественно-образовательных заведений (36 %)).

5. В подготовке специалистов в сфере физической культуры и спорта выявлено серьёзное противоречие. С одной стороны, спортивная деятельность в современном обществе становится эффективным средством социализации и в сочетании с фундаментальным содержанием образования обеспечивает необходимые стартовые возможности для дальнейшего самоопределения специалиста. С другой стороны, долгое время подготовка специалистов оценивалась по количественным, а не качественным показателям, в результате чего сложилось поверхностное представление о модели специалиста в современных условиях. Следовательно, одна из актуальных задач образовательных учреждений состоит в разработке механизма и условий формирования адекватной модели специалиста, способного реализовать себя.

6. Современная модель образования позволяет в значительной степени снять противоречие между потребностью людей в образовании как самостоятельной ценности и потребности в данной профессии. Если предыдущая (до перестроечного периода) модель профессионального физкультурного образования выполняла сугубо социальную функцию – приобретение профессии, и государство предоставляло обязательную работу, то многофункциональность современного физкультурного и дополнительного образования (окончили ВУЗ – 9,8 %, сейчас учатся – 4,9 %, учатся в аспирантуре – 3,3 %) позволяет реализовываться самым разным интересам и потребностям личности.

#### *Список литературы*

1. Лубышева Л. И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности // Теория и практика физической культуры. 2001. № 4. С. 11–13.
2. Пружинин К. Н. Педагогические условия социализации специалистов в области физической культуры и спорта: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2003. 143 с.
3. Ильинич В. И. Физическая культура студента. М.: Гардарики, 1999. 448 с.

*Рукопись поступила в редакцию 26.09.2011*

О. Д. Очирова  
г. Чита, Россия

### Культуросообразная среда как условие приобщения дошкольников к региональной культуре

Автором актуализируется проблема развития человека культуры в современных условиях. В статье рассматриваются функции и особенности культуросообразной среды дошкольного учреждения. Раскрываются принцип культуросообразности и культурологический подход при создании среды. Описывается специфика взаимодействия ребёнка с культуросообразной средой. Представляется опыт работы дошкольного учреждения по приобщению детей дошкольного возраста к региональной культуре.

*Ключевые слова:* культуросообразная среда, образовательная среда, региональная культура, гуманизация, культура, культурологический подход, принцип культуросообразности.

O. D. Ochirova  
Chita, Russia

### Similar to Culture Environment as a Condition of Preschool Children's Admission to Regional Culture

The author raises a problem of human culture. This article discusses the functions and peculiarities of the preschool similar to culture environment, the principle of similarity to culture and the culturological approach when creating environments. This article describes the specifics of a child's interactions with the similar to culture environment and presents preschool experience of engaging preschool children in regional culture.

*Keywords:* similar to culture environment, educational environment, regional culture, humanization, culture, culturological approach, principle of similarity to culture.

В современной педагогической науке и практике наиболее актуальной проблемой становится создание взаимосвязанных условий, обеспечивающих развитие человека культуры. Гуманизация образования актуализирует ориентацию воспитательно-образовательной среды на культурную самооценку ребёнка, способного нравственно функционировать в условиях поликультурного социума.

В связи с этим перед педагогами дошкольных образовательных учреждений встаёт задача поиска путей создания и формирования культуросообразной среды развития ребёнка, а также использования социализирующего потенциала окружающей среды в интересах личности ребёнка.

Проблема создания педагогически целесообразной и эффективной воспитательной и образовательной среды изучалась такими учёными-педагогами, как Б. М. Бим-Бад, Н. Н. Гладченкова, Д. В. Григорьев, А. Н. Дахин, И. Д. Демакова, С. Д. Дерябо, Г. В. Ендрихинская, Н. Ю. Калашникова, А. А. Калмыков, Г. Б. Корнетов, Г. Л. Коротеев, Н. Б. Крылова, В. П. Лебедева, Ю. С. Мануйлов, Л. И. Новикова, В. И. Панов, В. В. Рубцов, Н. Л. Селиванова, В. И. Слободчиков, А. Б. Орлов, И. Д. Фрумин, И. Г. Шендрик, Н. Е. Щуркова, В. А. Левин.

В. А. Левин отмечает, что образовательная среда является системой влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. При этом среда не должна быть однообразной [7, с. 3]. Семейная среда проникает в воспитательно-образовательную среду дошкольного учреждения, которая входит в соответствующую среду обитания региона.

Е. В. Бондаревская пишет, что образовательная среда – это всё, среди чего в окружающем мире находится и развивается воспитанник: природа, городской или сельский ландшафт, материальные и духовные условия жизни, предметы быта и ценности культуры, события семейной и общественной жизни [3, с. 37].

Воспитательная концепция гуманизации системы образования вкладывает в понятие «образование» следующее: это общественно организованная форма усвоения культуры подрастающими поколениями, в ходе которого закладываются начала личности и индивидуальности человека [2].

В исследованиях В. В. Давыдова, В. П. Лебедевой, В. А. Орлова, В. И. Панова рассматривается



понятие «образовательная среда», существенными показателями которой выступают следующие характеристики: каждому возрасту соответствуют определённые психологические новообразования; обучение организовано на основе ведущей деятельности; продуманы, структурированы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности.

Известно, что педагогами создаются условия, в которых ребёнок существует: внешние условия – среда, окружение, межличностные отношения, деятельность, а также внутренние условия – эмоциональное состояние ребёнка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки.

В дошкольном учреждении «Бэлиг» п. Могойтуй Забайкальского края реализуется проект по приобщению детей дошкольного возраста к региональной культуре. Одним из условий реализации данного проекта является создание культуросообразной образовательной среды с целью развития человека культуры.

Воспитание человека культуры может быть реализовано культурологическим образованием, т. е. таким, в котором слово, речь, мысль о культуре воплощаются в научно-организованной системе – интегральном образовательном пространстве [5].

Методологической основой при реализации описываемого проекта является культурологический подход к воспитанию ребёнка, при котором человек связан с культурой как системой ценностей. Освоение ценностей культуры способствует становлению и развитию творческой личности.

Под культурологическим подходом понимается видение процесса приобщения детей дошкольного возраста к региональной культуре как процесса, осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способность к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич). Значимыми для нас являются следующие положения:

– ребёнок воспринимается педагогом как субъект жизни, способный к культурному саморазвитию и самоизменению;

– педагог является посредником между ребёнком и культурой, он вводит его в мир культуры и оказывает поддержку личности ребёнка в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей;

– образование рассматривается как культурный процесс, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;

– образовательное учреждение представляет собой целостное культурно-образовательное пространство, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни, происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры [4]. Культурологический подход обеспечивает каждому ребёнку наилучшие психологические условия для проживания в мировом сообществе, оснащая его способностью к жизнедеятельности на данном уровне достижений культуры и предотвращая уход личности за пределы реальной культуры региона.

Немаловажным в создании образовательной среды является учёт принципа культуросообразности, обоснованный зарубежными и отечественными педагогами (Ф. А. Дистервег, Д. Локка, К. А. Гельвеций, С. И. Гессен, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский). Так Ф. А. Дистервег утверждал, что в воспитании необходимо учитывать условия места и времени, в которых родился и живёт человек, т. е. всю современную культуру в широком смысле слова и конкретной страны, региона, являющейся родиной ребёнка. Д. Локка объяснял происхождение знания из человеческого опыта, различия в котором определяются воспитанием и условиями жизни. К. А. Гельвеций отмечал, что человек формируется только под влиянием среды и воспитания. И. Г. Песталоцци были сформулированы принципы народной школы, готовящей детей к жизни в конкретной социокультурной среде. П. Ф. Каптерев рассматривал соотношение воспитания, социальных условий и культуры, которую трактовал как совокупность религии, быта и нравственности народа.

Принцип культуросообразности заключается в том, что воспитание должно строиться с учётом социокультурных особенностей региона, этнических особенностей культур, региональных традиций, стиля социализации, основу которого составляют общечеловеческие ценности, при этом решается задача приобщения ребёнка к различным пластам региональной культуры (бытовой, физической, материальной, духовной, интеллектуальной, нравственной и др.).

В культуросообразной среде центром является человек – суверенный, свободный субъект, способный к свободному выбору образцов культурной жизни и жизнотворчества. В этой среде

каждый ребёнок может без особых усилий и преодолений применить свои силы, творческие способности, удовлетворять свои интересы и любознательность, найти импонирующую ему среду общения, доброе и сердечное отношение со стороны взрослых и сверстников [3].

В рамках эксперимента проведена большая работа по отбору, систематизации и адаптации материала региональной направленности с учётом возрастных особенностей детей. Реализуется программа по дополнительному образованию «Мой родной край», которая состоит из 4 разделов (краеведение, бытовая культура, традиции, искусство). Данная программа ориентирована на развитие у детей дошкольного возраста нравственных чувств, воспитание любви и уважения к малой родине, к традициям и обычаям своего народа на основе систематических занятий и деятельности в свободное время.

Поставленные задачи решаются в различных видах деятельности: на занятиях по развитию речи расширяют словарный запас детей (край, Забайкалье, родина и др.); на занятиях по ознакомлению с окружающим миром учат ориентироваться на карте, знакомят с разными селами, расширяют представления о народах, проживающих на территориях Забайкальского края; в игре приобщают детей к традициям бурятского и русского народов; на музыкальных занятиях знакомят с музыкальным фольклором; в процессе конструирования учат подбирать материал и детали для создания макетов народных жилищ и т. д.

Приобщение детей к ценностям и традициям региональной культуры предоставляют возможности для культурной идентификации личности ребёнка и развития у него национального самосознания.

В соответствии с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы решается проблема интеграции образовательных областей. Часть, формируемая участниками образовательного процесса, отражает специфику национально-культурных, демографических, климатических условий. Например, в программе предусмотрено интегрирование образовательных областей по художественному творчеству детей и знакомству с национальной культурой. На каждом занятии используются разные виды творческой деятельности (объёмная аппликация, коллаж, вышивка, нетрадиционное рисование, художественное конструирование, лепка и т. д.), в которой также отражаются элементы региональной культуры.

В культуросообразной среде воспитания действуют законы нравственной жизни людей: добра, милосердия, справедливости, взаимопонимания, диалога между людьми и культурами, приоритета духовных смыслов человеческой жизни.

Культуросообразная среда выполняет функции социализации личности, социальной защиты, социально-психологической адаптации, что является условием воспитания у детей таких взаимосвязанных качеств, как высокий уровень гражданской ответственности и самосознания, чувство собственного достоинства и самоуважения, самостоятельность и самодисциплина, независимость суждений и уважение мнения других людей, способность ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки, определять и свободно осуществлять содержание своей жизнедеятельности, способы своего развития и др. [6, с. 12].

Программа «Мой родной край» рассчитана на 4 года обучения (с трёх до семи лет). С каждым годом воспитания и обучения меняется лишь глубина проникновения в материал и широта взгляда на проблему, т. к. полная картина представлений по содержанию формируется в течение нескольких лет.

Занятия проводятся 2 раза в месяц (включая интегрированные). Дополнительно после изучения каждого направления проводится диагностика. Специально созданные развивающие игры, демонстрационный и наглядный материал, художественная литература, занятия с использованием новых информационных технологий (интерактивной доски, компьютера, звукового проектора и экрана) направлены на решение задач развития личности ребёнка.

Важной составляющей всей проводимой работы является технология взаимодействия ребенка с культуросообразной средой. Анализируя условия реализации целей образования в пространстве культуры, В. Слободчиков выдвигает задачу превращения в культуросообразную образовательную среду наличного для каждого места образования (дошкольное учреждение) социокультурного содержания, под которой понимаются все средства и содержание образования.

На наш взгляд, такой средой в дошкольном учреждении может быть создание мини-музеев, где ребёнок путём естественного окружения получает всю необходимую информацию и погружается в этот мир. Музейный мир предлагает бесконечные возможности и условия для разви-

тия человека культуры. Ребёнок сам, опираясь на внутренние потребности, сможет выбирать мини-музеи, где будет заниматься и играть, развиваясь в процессе творчества. Виртуальный музей «Мой родной край», созданный педагогами ДООУ, помогает ребёнку познакомиться посредством ИКТ с достопримечательностями посёлка, района, края.

Очевидно, что проводимая работа невозможна без взаимосвязи культуры, общества и образовательной деятельности. Культуросообразная воспитывающая среда – это совокупность окружающих ребёнка социально ценностных обстоятельств, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру.

Такие мероприятия, как КВН «Природный мир Аги вокруг нас», выставки рисунков родного края, аппликация «Мой посёлок», экологический спектакль «Берегите птиц», создание Красной книги растительного и животного мира Забайкальского края, создание книги про родной край из мини-рассказов детей, фотоэтноды про выход с родителями на природу, дополнение экологической тропы макетами природных памятников региона и др., на наш взгляд, обогащают культуросообразную среду.

По нашему мнению, создание культуросообразной среды обеспечивается совокупностью окружающих ребёнка культурных социально-ценностных составляющих, к которым мы относим следующее:

- создание мини-музеев, виртуального музея,
- создание электронных образовательных ресурсов по знакомству детей с культурой родного края;
- внедрение различных видов детской деятельности в воспитательно-образовательный процесс посредством интеграции, направленных на развитие человека культуры;
- применение технологии взаимодействия ребёнка с культуросообразной средой.

Таким образом, культуросообразная образовательная среда обладает широкими возможностями для приобщения детей дошкольного возраста к региональной культуре. Эти возможности существуют и создаются как в среде самих образовательных учреждений, где непосредственно организуется воспитательно-образовательный процесс, так и присутствуют в других средах жизнедеятельности ребёнка (семейной, посёлка, досуга, региона и т. п.). Данные возможности могут быть востребованы лишь при условии активности человека во взаимодействии с культуросообразной образовательной средой.

#### *Список литературы*

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. М.: Мысль, 1994. 376 с.
2. Беляева Л. А. Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ин-т, 1993. 125 с.
3. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37–43.
4. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студентов педвузов и слушателей ИПК. М.; Ростов н/Д, 1999. 560 с.
5. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. 440 с.
6. Кекеева З. О. Образовательная среда – сфера развития культуры личности в образовательном пространстве // Научная мысль Кавказа: науч. и обществ.-теор. журн. Ростов н/Д, 2006. № 5. С. 10–13.
7. Ямбург Е. А. Контуры культурно-исторической педагогики // Педагогика. 2001. № 1. С. 3–10.

*Рукопись поступила в редакцию 12.04.2011*

### Мониторинг потребности рынка труда в выпускниках системы высшего профессионального образования

В данной статье анализируются результаты мониторинга ситуации на рынке труда Забайкальского края, который осуществляется для выявления тенденций, противоречий и региональных особенностей процессов трудоустройства и социальной адаптации выпускников высших учебных заведений. Авторы на основе полученных данных выявляют основные противоречия, которые существенно влияют на региональный рынок труда. Обосновывается необходимость применения методов прогнозирования для определения потребностей рынка труда на уровне региона в специалистах с высшим профессиональным образованием. Новизна статьи состоит в том, что авторы предлагают к рассмотрению многомерную информационную систему, которая позволит координировать существующие информационные потоки о состоянии социально-трудовых процессов на различных уровнях с целью их дальнейшей интеграции в процесс прогнозирования ситуаций на рынке труда региона.

*Ключевые слова:* высшее профессиональное образование, государственный образовательный стандарт, профессиональная компетентность, выпускник, первичное трудоустройство, рынок труда, прогнозирование потребностей рынка труда, мониторинг положения на рынке труда, работодатели региона.

T. K. Klimenko, E. A. Lapa  
Chita, Russia

### Monitoring Labor Market Needs in the Graduates of Higher Professional Education

The paper presents the analysis of the results of the labor market situation monitoring in the Transbaikal region, which is carried out to identify trends, contradictions and regional peculiarities of employment and social adaptation of graduates from higher educational institutions. On the basis of the obtained data, the authors reveal fundamental contradictions which have major influence on the regional labor market. They justify the necessity to practice prediction methods to determine the labor market needs in specialists with higher education at the regional level. The novelty of this paper is that the authors propose to use a multidimensional information system that will coordinate existing information flows on the status of social work processes at various levels for their further integration into the process of forecasting the situation at the labor market in the region.

*Keywords:* higher professional education, state educational standard, professional competence, graduate, initial employment, labor market, forecasting labor market needs, labor market situation monitoring, regional employers.

В условиях рыночной конкуренции, которая характерна для современного высшего образования, когда ведётся борьба за каждого потенциального абитуриента, многие вузы с помощью маркетинговых исследований и мониторинга ситуации на рынке труда регионов проводят выявление и анализ факторов, которые с точки зрения работодателей могут существенно повысить конкурентоспособность выпускников вузов при трудоустройстве, и тем самым существенно изменить рейтинг вуза и его привлекательность для будущих студентов, потребителей образовательных услуг.

Как правило, работодатели хотят видеть в выпускниках активную жизненную позицию, высокую мотивацию, склонность к саморазвитию, трудолюбие, нацеленность на результат, развитые

коммуникативные навыки и склонность к здоровому образу жизни. Фактически работодатели называют основные компетенции, повышающие конкурентоспособность выпускника на рынке труда, и вузы, при составлении новых образовательных программ, должны учитывать данные пожелания будущих нанимателей своих выпускников, чтобы повысить собственную привлекательность на рынке образовательных услуг.

Опыт показывает, что даже в условиях стабильной экономической ситуации и относительной доступности информации о рынке труда значительное количество выпускников оказывается в определённой степени не готово к переходу от учёбы к работе. Ещё более острыми становятся проблемы поиска и подбора первого рабочего мес-



та для выпускника вуза в условиях высокой социально-экономической неопределенности и рисков, возникающих во время экономических спадов и кризисов. Невостребованность выпускников вузов на рынках труда, их неудовлетворённость своим материальным положением и статусом в обществе может спровоцировать их девиантное поведение и привести, как это уже случалось в недавней истории целого ряда стран, к крупным социально-политическим взрывам.

Особо значимым в этих условиях становится эффективное социальное партнерство, включающее активную регулируемую деятельность государства. Необходимость научно обоснованных и действенных управленческих решений в сфере труда и занятости выпускников вузов в нашей стране диктуется также сегментированностью территориальных, отраслевых и профессионально-квалификационных рынков труда, многонациональной компонентой рабочей силы, активизировавшимися миграционными процессами, «утечкой умов», спровоцированной невостребованностью специалистов и неадекватными условиями их труда, и др. Обширный материал по вопросам трудоустройства выпускников вузов накоплен западноевропейскими и американскими службами содействия занятости. На основании многолетних наблюдений за данным сегментом рынка труда они имеют возможность, исходя из изменений экономической ситуации, строить перспективные прогнозы занятости молодых специалистов высокой степени детализации по таким параметрам, как специальность по диплому, пол, возраст, сфера и тип занятости, уровень начальной заработной платы и ряду других.

В «Концепции действий на рынке труда на 2008–2010 гг.» (Распоряжение Правительства РФ № 1193-р от 15 августа 2008 г.) отмечается, что несбалансированность объёмов и профилей подготовки специалистов с потребностями рынка труда усугубляют проблемы трудоустройства выпускников системы высшего профессионального образования [2, с. 1].

С начала 90-х гг. число высших учебных заведений в Российской Федерации выросло в 2 раза, а численность студентов – в 2,6 раза. Доля лиц с высшим образованием среди занятого в экономике населения в настоящее время составляет 28 %. Согласно официальным статистическим данным, из 1,5 миллионов специалистов, ежегодно выпускаемых высшими учебными заведениями России, рынок труда способен обеспечить рабочими местами только около 500 тысяч человек, то есть толь-

ко каждого третьего. Остальные выпускники ВПО либо работают не по специальности, либо занимают рабочие места, не требующие столь высокой квалификации, около 38 % выпускников вузов из числа молодежи до 30 лет, официально признаны безработными гражданами.

В современных условиях, когда высшее профессиональное образование стало массово доступным, возникает насущная необходимость в изучении потребностей рынка труда в специальностях с высшим образованием, так как именно трудоустройство является одним из наиболее важных факторов социализации современных выпускников вузов. Выпускников вуза можно рассматривать как отдельный сегмент рынка труда, для которого характерно, с одной стороны, наличие высшего образования и отсутствие или недостаток опыта работы, неадекватность самооценки, неразвитость навыков построения карьерной траектории и, с другой стороны, наличие определённых требований со стороны работодателей к знаниям выпускников, к их личностным качествам, к репутации вузов.

Дисбаланс между спросом и предложением на рабочую силу с высшим образованием, выражающийся в росте уровня безработицы среди выпускников вузов, приводит к бесполезной трате ограниченных ресурсов общества и, в конечном итоге, снижает его благосостояние.

На заседании Государственного совета по вопросам молодёжной политики 17 июля 2009 г. Президент РФ Д. А. Медведев выступил с инициативой о введении государственного заказа на подготовку специалистов вузами по определённым специальностям и социальных гарантий для таких выпускников. Однако данная мера не нашла широкого воплощения, и основная масса выпускников вынуждена самостоятельно решать вопросы трудоустройства после окончания учёбы.

Следовательно, для снижения уровня безработицы среди выпускников вузов, необходимо создавать новые рабочие места, что в условиях влияния мирового кризиса и посткризисного состояния экономики является маловероятным.

Действующее в России законодательство в области образования не содержит точного определения понятия «выпускник». Между тем, анализ различных законодательных актов, содержащих понятие «выпускник», позволяет сделать вывод, что оно используется в различных значениях. В одних случаях выпускником считается лицо, прошедшее итоговую аттестацию (по аккредитован-

ным образовательным программам проводится государственная итоговая аттестация, в порядке, установленном законодательством РФ, а по неаккредитованным образовательным программам учебное заведение вправе самостоятельно устанавливать порядок проведения аттестации); в других – лицо, освоившее образовательную программу соответствующего уровня и допущенное к итоговой аттестации.

Довольно часто термин « выпускник » употребляется по отношению к любому человеку, который когда-либо обучался и закончил учебное заведение, независимо от срока, прошедшего после окончания учебного заведения. Для установления конкретного круга лиц среди выпускников, нормативные и правоприменительные акты используют указание на конкретный год или годы окончания лицом учебного заведения. При отсутствии такового указания следует допускать, что документ распространяется на всех выпускников независимо от срока прошедшего со дня окончания учебного заведения. По такому принципу чаще всего определяется членство в различных ассоциациях выпускников: от сообщества выпускников сельской школы до крупных международных и всероссийских кластеров выпускников, объединённых по различным признакам, в том числе по профессиональным, территориальным, социальным и пр.

Иногда выпускниками называют студентов, обучающихся на выпускном курсе бакалавриата, специалитета или магистратуры, то есть вступивших в завершающую стадию образовательного процесса. При таком подходе логично считать, что выпускник – это субъект образовательного процесса в вузе, который прошёл все его стадии от абитуриента вуза, затем студента различных курсов, начиная с момента зачисления на выбранную специальность, до выпускника, то есть студента последнего года обучения.

В данном контексте, выпускник не является дипломированным специалистом, он лишь может потенциально получить данный статус, пройдя определённые процедуры допуска к итоговой государственной аттестации.

Таким образом, понятие « выпускник » может быть рассмотрено с точки зрения субъектно-личностных отношений в вузе, как субъект образовательного процесса и специфический его результат, то есть выпускник с определённым набором компетенций и профессионально-личностных качеств, которые последовательно формируются, начиная с первого дня процесса

обучения до получения выпускником документа, подтверждающего его профессиональную квалификацию и компетентность.

Государственная служба занятости населения России в своей практике довольно часто имеет дело с таким субъектом рынка труда, как выпускник вуза. Так, в статистической форме № 2-т (трудоустройство) присутствует понятие « выпускник », при этом уточняется, что выпускник – это гражданин, не нашедший работу в течение года после окончания обучения и получения диплома в учебном заведении. При этом статистическая база государственной статистики занятости населения позволяет получить данные только об общей численности безработных выпускников высших, средних и начальных профессиональных учебных заведений на определённую дату и не позволяет оценить динамику численности безработных выпускников.

Известный российский маркетолог А. А. Браверман в своей монографии «Маркетинг в российской экономике переходного периода», предлагает маркетинговое исследование выпускников вуза и собственную концептуальную модель отношений в системе высшего образования. Согласно этой модели, сфера рыночных отношений в системе высшего образования представлена отношениями между вузами, осуществляющими подготовку и переподготовку выпускников, предприятиями, являющимися потребителями молодых специалистов и самими выпускниками как уникальным, специфическим товаром, который поставляют на рынок труда образовательные учреждения [1, с. 27].

Утверждение о выпускниках вузов как о некотором специфическом товаре, который готовы приобретать предприятия, нанимающие выпускников с целью удовлетворения своей потребности в кадрах нужной квалификации, конечно, не принимается однозначно. На наш взгляд, более логичным является мнение о том, что на рынке труда вуз является поставщиком и продавцом не выпускников, а субъектов – выпускников образовательных программ, в том виде, в котором они ими освоены. В результате освоения указанных образовательных программ выпускники приобрели нужные рынку труда знания, умения и навыки.

Проблема включения молодёжи в трудовые отношения тесно переплетается с проблемой её ценностных ориентаций, с определением её приоритетов, потребностей и возможностей. Современный молодёжный рынок труда России характеризуется увеличивающимся разрывом между трудовыми притязаниями молодых специалистов

и возможностями их удовлетворения. По уровню практической подготовки и теоретических знаний молодые специалисты часто не соответствуют требованиям, предъявляемым работодателями. Одновременно с этим, сами молодые люди с высшим образованием зачастую отказываются от предлагаемой работы по полученной специальности: низкая стартовая зарплата в сочетании с установкой на длительный карьерный рост служат тормозом при их трудоустройстве.

Мониторинг ситуации на рынке труда Забайкальского края, проводимый авторами в течение 2008–2010 гг., позволил выявить общие тенденции его развития. Необходимо выделить индикаторы (измеримые показатели), которые практически не трансформировались на протяжении всего периода исследования: количество выпускников вузов, которые обратились в службу занятости по вопросам первичного трудоустройства после окончания высших учебных заведений; распределение безработных выпускников системы ВПО по группам специальностей; наличие вакансий на рынке труда города Читы, которые потенциально могут занять выпускники вузов.

На 1 сентября 2011 г., по данным ГУ ЦЗН города Читы, на учёте в качестве безработных состояли 114 выпускников высших учебных заведений, из которых 14 человек получили диплом за пределами Забайкальского края, остальные – в Чите. Уровень безработицы составил 3097 человек, при этом впервые пытались трудоустроиться 192 человека, из числа тех, кого, согласно нашей методике, мы относим к категории «выпускник».

Следует отметить, что выпускники, не получившие высшее образование, в меньшей степени нуждаются в помощи специализированных служб занятости населения при первичном трудоустройстве. После окончания средней школы лишь 6 человек искали подходящие вакансии, выпускники системы начального профессионального образования (НПО) – 27 человек, среднего специального образования (СПО) – 45 человек. Таким образом, можно сделать вывод, что чем выше образовательный уровень соискателя, тем больше он испытывает трудностей в поиске работы. Эта тенденция характерна для многих регионов РФ, и объясняется, с нашей точки зрения, несколькими причинами: дисбалансом между спросом на специалистов с высшим образованием и предложением на рынке труда регионов; несоответствием перечней специальностей, по которым высшие и средние учебные

заведения региона осуществляют профессиональную подготовку, запросам работодателей; несоответствием качества предлагаемых вакансий запросам дипломированных специалистов; несоответствием качества подготовки специалиста требованиям потенциальных работодателей; несоответствием зарплатным ожиданиям выпускников реальному уровню оплаты труда, сформировавшимся в различных сферах экономики Забайкальского края.

В течение трех лет структура выпускников, испытывающих трудности с поисками первого места работы, претерпевает незначительные изменения. Данные о распределении выпускников по учебным заведениям отражены в таблице.

Таблица 1

**Количество выпускников, состоящих на учёте в качестве безработного в ГУ ЦЗН г. Читы**

<i>№</i>	<i>Название высшего учебного заведения</i>	<i>Количество выпускников, чел.</i>
1	Забайкальский государственный университет (ЧитГУ)	54
2	ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского	22
3	Сибирский университет потребительской кооперации (Читинский институт)	7
4	Иркутский государственный сельскохозяйственный институт (в г. Чите)	9
5	Байкальский университет экономики и права (в г. Чите)	8
6	Вузы других регионов	14
	Итого:	114

Следует отметить, что в течение трех лет проведения мониторинга наибольшее количество выпускников, которые не могут трудоустроиться, закончили Забайкальский государственный университет (ЧитГУ), а выпускники с высшим медицинским образованием в данном списке практически никогда не были зафиксированы.

Нами также регулярно проводится мониторинг количества и качества вакансий, которые имеются на рынке труда. Анализ его результатов позволяет сделать выводы о существующем дисбалансе между потребностями работодателей в работниках и ожиданиями соискателей, а также их профессиональными данными (возраст, стаж, специальность).

На 1 сентября 2011 г. наиболее распространёнными были названы следующие вакансии:

№	Название вакансии	Число вакансий	Предлагаемая заработная плата, руб.
1	Медицинская сестра	132	7000
2	Санитар	102	5 000
3	Врач	98	6 000–22 000
4	Грузчик	54	от 10 000
5	Преподаватель	48	от 5 000
6	Инженер	47	до 20 000
7	Повар	43	от 10 000
8	Водитель	42	от 12 000
9	Юрист	21	4 700
10	Дворник	16	от 5 000
11	Бухгалтер	12	5 000–30 000

Таким образом, три самых массовых вакансии относятся к сфере здравоохранения, причём востребованы специалисты с различным уровнем профессиональной подготовки. Непривлекательность данных вакансий вызвана, прежде всего, низким уровнем оплаты труда и высоким уровнем требований к представителям данной сферы деятельности. Данная ситуация может быть рассмотрена как «близкая к критической», так как несмотря на наличие в Забайкальском крае медицинской академии, медицинского колледжа, работодатели региона отмечают, что существует катастрофическая нехватка медицинского персонала различной квалификации, при этом выпускники-медики предпочитают решать проблему собственного трудоустройства либо переехав в другой регион, либо поиском работы в частной медицинской практике.

Кроме медицинских специальностей невозможно выделить ту сферу экономики, в которой была бы столь существенная потребность в работниках. Рынок труда предлагает вакансии для преподавателей различных дисциплин, инженерные должности, есть вакансии юристов и бухгалтеров, но в бюджетных организациях. Остальные предложения не требуют наличия высшего профессионального образования. Но молодые специалисты не торопятся занять предложенные вакансии, так как уровень заработной платы, предложенный работодателями, не оправдывает их зарплатных ожиданий. В этом ярко проявляется одно серьезное противоречие рынка труда: между предложениями работодателей и ожиданиями соискателей. Работодатели региона, формируя банк вакансий, указывают требования к будущим работникам: наличие образования, стажа и опыта работы, отсутствие вредных привычек, семейное положение, отношение к армейской службе, владение некоторыми компетенциями (информационная, коммуникативная, знание/владение иностранными языками).

В рассматриваемый момент времени банк вакансий состоял из 842 позиций, и большинство вакансий содержали требования наличия у соискателей специального образования: высшего профессионального – 180 мест; среднего специального – 123 места; начального профессионального – 90 мест; общего среднего (11 кл.) – 177 мест; неполного среднего (9 кл.) – 122 места. Таким образом, лишь каждая четвертая вакансия требовала от соискателя наличия диплома о высшем профессиональном образовании.

#### Список литературы

1. Браверман А. А. Маркетинг в российской экономике переходного периода: методология и практика. М.: Центр экономики и маркетинга, 2001. 761 с.
2. Распоряжение Правительства РФ № 1193-р от 15 августа 2008 г. «Концепции действий на рынке труда на 2008–2010 гг.».

*Рукопись поступила в редакцию 26.06.2011*



**Реализация теории свободного воспитания в деятельности  
Л. Н. Толстого в конце XIX – начале XX вв.**

Статья посвящена анализу реализации теории свободного воспитания в деятельности Л. Н. Толстого в конце XIX – начале XX вв. Рассматривается значение идеи теории свободного воспитания для современных воспитательных и образовательных концепций.

*Ключевые слова:* свободное воспитание, народная школа, активная личность, природно-личностный потенциал.

S. I. Yavorskaya  
Chita, Russia

**Realizing Free Education Theory in L. N. Tolstoy's Activity  
at the End of the 19th – the Beginning of the 20th Centuries**

The article is devoted to the analysis of the implementation of free education theory in L. N. Tolstoy's activity at the end of the 19th – the beginning of the 20th centuries. The article discusses the importance of this theory for modern educational concepts.

*Keywords:* free education, public school, active personality, natural and personal potential.

В новых социально-экономических и культурных условиях современный человек поставлен перед выбором своего дальнейшего развития. Как известно, возникновение постиндустриального этапа сопровождается проявлением кризиса в различных сферах: социальной, демографической, политической, экономической, экологической и др. Важно обратить внимание и на кризис в образовательном процессе, сущность которого заключается в несоответствии получаемых результатов объективным требованиям современного и будущего развития общества.

Таким образом, в настоящее время необходимы изменения уровня сознания, самосознания, самоопределения человека и его ценностных установок. Преодоление кризиса обуславливает интерес к теоретическим и практическим разработкам отечественных педагогов-новаторов свободного воспитания, идеи которых получили широкое распространение в России в конце XIX – начале XX вв.

Процессы укрепления России на рубеже XIX–XX вв. привели к реформированию содержания образования и воспитания. Процесс индустриализации усиливал прагматическую, технологическую направленность содержания образования и воспитания, привёл к появлению технических, ремесленных школ и училищ. Среди основных положений радикального пересмотра были вы-

делены следующие: важность государственного начала в развитии образования, необходимость подготовки специалистов для прогресса в сфере материального производства.

Задачи государства были направлены на вооружение учащихся новыми знаниями и умениями, необходимыми в технократическом мире для решения социальных и практических задач общества. Важно отметить, что полученные в данных условиях знания и умения не были ориентированы на воспитание свободной личности, не способствовали её самостоятельному и творческому развитию.

Таким образом, возникает противоречие между принципами существовавшей нормативной педагогики и потребностью воспитания и образования самостоятельной личности, которое приводит к появлению новой педагогической теории в России – свободного воспитания, рассматривающей учащегося не только как объект воспитательного воздействия, но и как активного субъекта воспитания. В отличие от официальной педагогики, «свободное воспитание» обращало внимание на необходимость нравственного воспитания, на важность приобщения к ценностям национальной культуры, создавало атмосферу для принятия учениками ценностей.

Культивируемая государством традиционная педагогика, была противопоставлена новой

общественной педагогической мысли. Деятели новой педагогики поставили в центр образования человека и его стремление к свободному и гармоничному развитию. Идеи педагогов формировались на основе изучения мировой культуры (в частности немецкой классической философии) и образовательной практики стран Западной Европы [6, с. 19].

В своих исканиях педагоги-реформаторы (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, С. И. Гессен, С. Н. Дурылин, И. И. Горбунов-Посадов, П. Ф. Каптерев) указывали на подавление детской личности в существующей школе, формализм, интеллектуализм и репродуктивность учебного и воспитательного процесса. Выделив основные предпосылки, можно определить теорию свободного воспитания как совокупность педагогических идей, ориентированных на свободное развитие внутренних потенциалов ребёнка, способствующих полному проявлению индивидуальности и духовно-нравственному становлению личности [1, с. 35].

Названные педагоги были едины во мнении о необходимости создания новой концепции образования и воспитания, духовно-нравственного воспитания. Главной целью новых педагогических концепций в конце XIX – начале XX вв. было расширение образовательных возможностей независимо от сословной принадлежности ребенка, всестороннее развитие личности. Педагоги-новаторы активно выступали против рассмотрения человека как данности, которое не позволяло развивать творческий порыв и реализовывать природно-личностный потенциал.

Значительный вклад в разработку теории свободного воспитания, проблемы развития целостной личности внёс Л. Н. Толстой (1828–1910). Великий педагог стремился к реорганизации современной ему системы воспитания и образования. Он рассматривал существующую систему воспитания как принудительное воздействие одного лица на другого с целью образовать похожего человека. Существующие школы были обозначены им как насильственные учреждения (школы-казармы), в которых образовательный процесс основывался на механизации обучения [3, с. 45].

Л. Н. Толстой утверждал, что существующее образование являлось бессознательным и не способствовало самостоятельному приобретению знаний, использованию их в жизни. Согласно принципам теории свободного воспитания, школа должна быть творческой, сообразоваться с индивидуальностью каждого ученика. Новая

школа может быть создана только тогда, указывал Л. Н. Толстой, когда учителя откажутся от «старого взгляда на школу», как на дисциплинарную роту [3, с. 38].

Исходя из своих философско-педагогических взглядов, он считал, что основой свободного воспитания является гармония и естественное развитие согласно законам природы. Л. Н. Толстой опирался на идеи Ж.-Ж. Руссо о том, что цивилизация и культура разрушают человеческую природу, не предоставляют воспитываемым необходимой свободы. Педагог призывал заменить авторитет личности авторитетом вещей, который позволит вывести ребёнка из-под власти воспитателей.

Теоретические педагогические принципы Л. Н. Толстого были реализованы в созданной им Яснополянской школе. Основным законом обучения в данном образовательном учреждении был основан на поиске новых путей преподавания согласно восприимчивой натуре ребёнка. Педагог считал верным тот способ обучения, при котором осуществляется диалог и совместный поиск решения [4, с. 477].

Следует отметить взаимосвязь теории свободного воспитания и педагогики личности в Германии в конце XIX – начале XX вв. Особую значимость проблема развития и воспитания инициативной и активной личности приобретает в конце XIX – начале XX вв. в связи с развитием новых общественных отношений с Германией и другими европейскими странами. В числе наиболее значимых характеристик находилось обоснование немецкими педагогами-реформаторами необходимости полного освобождения личности, реализация личности согласно объективным обстоятельствам и собственным возможностям. Как отмечает Л. В. Образцова, идеалы подготовки «нового» человека представители антиавторитарной педагогики черпали из прогрессивных идей гуманистического направления В. Дильтре, Л. Вивеса, Ж.-Ж. Руссо [5, с. 55].

Известно, что многие педагоги мира спорят о первоначальных источниках реформаторского движения. Так, например исследователь реформаторского движения Г. Перс, указывая хронологические рамки в становлении данного течения, обращается к педагогическим теориям Л. Н. Толстого, П. П. Блонского, О. Декроли. Вместе с тем нужно отметить, что, по мнению многих учёных, первой из школ свободного воспитания является Яснополянская школа Л. Н. Толстого. Методы, используемые в данной

школе великого педагога, описаны им в такой работе, как «Школа в Ясной Поляне в ноябре и декабре 1862 года». Одновременно следует отметить, что данная работа была перепечатана в том же году в ведущих педагогических журналах Англии, Германии, Франции. Главные характеристики указанной педагогической работы заключались в критике Л. Н. Толстым культурно-социальных основ общества.

С позиции ряда исследователей (В. В. Зеньковский, Г. А. Новичкова, Л. В. Образцова, С. С. Соловейчик), Л. Н. Толстой стал основателем «свободной школы», получившей широкое распространение среди педагогов на Западе, превратившей школу в жизненное пространство, основываясь на атомизации человеческой жизни. Реализация данных направлений отражена во многих педагогических течениях в Западной Европе [6, с. 68].

В работе «О народном образовании» Л. Н. Толстой обращается к опыту школ Германии на протяжении XIX в. Педагог рассматривал немецкие школы как учреждения для мучения детей, в которых их лишают свободного движения. Главными условиями данной школы являлись – противоестественное положение спокойствия и послушания. Л. Н. Толстой писал: «Существующая школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, а таким образом, чтобы учителям было удобно учить» [8, с. 61].

Л. Н. Толстой сделал вывод, что результат окончания школы в Германии представлял собой положение ребёнка, которое было названо «schulfrei» (свободный от школьных занятий), механистическое умение читать и писать. Педагог выделил понятие, характерное для немецкого образования, – «verdummen» (глупеть). Школа ограничивала развития умственных способностей детей, в такой школе дети не могли оставаться жизнерадостными и любознательными, какими они являются по природе. В принудительной школе ребёнок терял свою независимость и самостоятельность. Данное устройство школы исключает возможность прогресса, не соответствует требованиям общества и времени. Исследуя проблему народного образования, Л. Н. Толстой приходит к выводу, что школа должна рассматриваться как педагогическая лаборатория, опыт которой станет основанием образования. С этих позиций педагог определил основные положения новой школы: школа – это часть государства; школа должна осознавать законы, по которым живет народ [8, с. 64].

Перечисленные характеристики позволяют выделить основные положения педагогической теории свободного воспитания Л. Н. Толстого:

- дети – существа совершенные и гармоничные;
- образование является законным и разумным процессом;
- единственный критерий педагогики – свобода и опыт;
- школы должны быть свободными учреждениями;
- достоинство учебного метода всецело определяется удовольствием учащихся и их желанием учиться;
- народная школа должна устраиваться самим народом.

Л. Н. Толстой обозначил главный недостаток как существовавших в рассматриваемый период школ в России, так и в странах Западной Европы, который заключался в принудительности образования. Данное положение образовательных учреждений исключало возможность их прогресса. Существующие школы были основаны на системе воспитания, не позволяющей детям не только говорить, спрашивать, выбирать, но и лишало учителя возможности использовать потребности учеников.

В своей статье «О народном образовании» Л. Н. Толстой подчеркивал, что потребность в образовании присуща каждому человеку. Он утверждал, что правительство и общество должны содействовать процессу образования народа. Сравнивая школу средних веков и существующую в рассматриваемый период систему образования, Л. Н. Толстой отмечал, что, несмотря на огромное количество предлагаемых методов, форма и содержание образования оставались догматическими. Доводы правительства в защиту существующей школы Л. Н. Толстой определил как религиозные, философские, опытные и исторические [8, с. 56].

Важно отметить, что основой теории свободного воспитания является понятие «свобода». Л. Н. Толстой считал, что границы свободы в школе определяются разумным ограничением учителя. Одновременно отмечая, что принцип свободы в обучении и воспитании как необходимый тип общения между учителями и учащимися является важнейшим условием эффективности учебно-воспитательного процесса. Следует отметить, что Л. Н. Толстой в ответ на статью немецкого профессора Л. Гурлитта «Воспитание мужественности» писал: «Я согласен, свобода

нужна, но свобода всегда бывает для чего-нибудь и то чего-нибудь. Настоящая свобода человека – это свобода от насильственного обучения, которая возможна только при соблюдении нравственного закона [1, с. 202].

Актуализация идей теории свободного воспитания Л. Н. Толстого в конце XIX – начале XX вв., основанного на развитии активной творческой личности, внутренних способностей, саморазвитии и свободе ребёнка, приобретают приоритетное значение в современных образовательных и воспитательных концепциях. В настоящее время школа переживает сложный период изменения содержания образования. Несмотря на то, что главным направлением заявлено отношение к ученику как субъекту воспитания и образования, в данных условиях отсутствует возможность создания определённой среды, в которой ученики ощущали бы себя полноправными

участниками образовательного процесса, смогли раскрыть и развивать свои внутренние природные задатки.

Таким образом, обращение современных образовательных и воспитательных концепций к теории свободного воспитания Л. Н. Толстого обусловлено рядом обстоятельств. Данная теория даёт наиболее полное представление о необходимости создания единого развивающего пространства, исключающего ограничение свободы учеников и механизацию обучения. Свободное воспитание представляет многообразие вариантов развития личности, учитывает её природно-личностный потенциал. Теоретические и практические выводы теории свободного воспитания позволят решить возникшее противоречие современной образовательной системы в России, которое заключается в провозглашении высоких гуманистических целей и невозможностью раскрытия человеческого потенциала.

### *Список литературы*

1. Валеева Р. А. Гуманистическое воспитание: опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. Казань, 1996. 172 с.
2. Дурьлин С. Н. О Толстом и у Толстого // Свободное воспитание. 1980. № 12. С. 199–226.
3. Гусев Н. Н. Л. Н. Толстой в его педагогических высказываниях. М., 1929.
4. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. СПб. 2004. 560 с.
5. Корнетов Г. Б. Свободное воспитание. М., 1995. 224 с.
6. Образова Л. В. Гуманистическая педагогика и школа Германии к XIX – начала XX века (1870–1933). Пятигорск, 2004. 342 с.
7. Тебиев Б. К. На рубеже веков. М., 1996. 256 с.
8. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. М., 1989. 544 с.

*Рукопись поступила в редакцию 18.09.2011*



### Создание межкультурного пространства школы и управление его развитием\*

В статье рассматривается идея создания образовательного пространства школы. Межкультурное пространство языковой школы – проект, направленный на позиционирование школы обществу. Развитие межкультурного пространства связано с опытом коммуникативных практик в гуманитарном пространстве школы. В результате этого строится модель межкультурного пространства школы, имеющая области, сферы и уровни управления.

*Ключевые слова:* межкультурное пространство, управление, создание, образовательный, языковая школа, развитие, область, сфера, уровень.

R. V. Nikonov  
Chita, Russia

### Creating Intercultural School Space and Managing Its Development

The article considers the idea of creating educational school space. The intercultural space of a bilingual school is a project focused on school positioning to society. The development of intercultural space is connected with the experience of communicative practices in humanitarian school space. Intercultural school space is presented as a model with its areas, spheres and levels of management.

*Keywords:* intercultural space, management, creation, educational, bilingual school, development, area, sphere, level.

Современная ситуация определила необходимость думать и действовать «поверх традиционных границ»: политических, экономических, социальных. Данную ситуацию можно интерпретировать следующим образом: руководствуясь новыми федеральными законами, школа сегодня достаточно самостоятельна для принятия решений, направленных на повышение своей привлекательности, уникальности и открытости. Для этого каждая школа должна определить своё образовательное пространство, выстраивать управление им, прогнозировать результат образования своих выпускников и степень своего влияния на общество.

Современная школа должна быть открытой, публичной и заключать своё участие в жизни гражданского общества, города, страны, мира, во взаимодействии с окружающим её культурным многообразием. Отсюда возникает необходимость позиционировать школу через различные программы, обеспечивающие реализацию инициатив, поддерживающих её межкультурный диалог. Межкультурный диалог – основа концепции публичной политики школы. В этот диалог входят программы по вопросам образования и обучения, культуры, молодёжи и гражданского общества, международных связей. Многовекторная страте-

гия межкультурного диалога должна быть направлена на поддержку межкультурных знаний как надежной основы будущего развития.

В современной ситуации актуальность развития языковой школы обусловлена необходимостью выработки новых концептуальных основ осуществления, интерпретации и прогнозирования взаимодействия участников школы в контексте межкультурного пространства. Основными направлениями взаимодействия участников межкультурного пространства являются:

– практика экономического и политического взаимодействия России и англоговорящих стран на новом этапе развития глобального сообщества, не только требующая специфического осмысления сложных и неоднозначных социокультурных, социально-политических и социально-экономических реалий и процессов, но и предполагающая поиск соответствующих времени новых форм и стратегий коммуникации;

– высокие темпы экономического, политического и социокультурного развития европейских стран и усиление их экономического и политического влияния на международной арене;

– усиление экономических и политических позиций России и Европы в условиях современ-

\*Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2700.2011

ного глобального финансово-экономического кризиса, возникновение новых антикризисных форм включения международного диалога в мировой полилог, совместный поиск эффективных инноваций в области политического, военного, экономического и культурного взаимодействия, а также выработка новых сценариев формирования имиджа межкультурного диалога для стран и сообществ, включённых в сферу общих стратегических интересов Российской Федерации.

Наряду с этим актуальность развития межкультурного пространства школы связана с развитием современных коммуникативных практик в пространстве российского межкультурного взаимодействия и обусловлена развитием коммуникативно-образовательного базиса гуманитарного пространства языковой школы. В этой деятельности выражается актуальная потребность школы в укреплении своих политических, экономических и культурных позиций. Для этого необходимо формирование *единого гуманитарного пространства* в школе, которое располагается в качественно новой системе координат, заданной развивающимся *лингворегиональным и межкультурным дискурсом школы*. Разработка концептуальных основ выгодных для развития образования школы лингворегиональных и межкультурных стратегий и технологий, эффективных и перспективных тактик и механизмов коммуникации в рамках межкультурного пространства школы – одна из важных стратегических задач отечественной гуманитарной науки, имеющая не только теоретическое, но и практическое значение. Исследование современных коммуникативных практик в пространстве межкультурного взаимодействия представляется актуальным и в связи с разработкой концепции инновационно-образовательной программы школы «Образование нового качества в межкультурном пространстве школы». Исследование современных коммуникативных практик в пространстве межкультурного взаимодействия позволит создать научно-теоретическую базу для осмысления динамики и перспектив развития процессов взаимодействия; разработать методологические принципы и модели эффективного диалога школы и её межкультурного пространства.

Разработка современных концептуальных основ экономического, политического, регионального и межкультурного взаимодействия такими учёными, как Е. В. Бондаревская, А. П. Валицкая, А. Я. Данилюк, С. В. Кульневич, предполагает наличие и развитие определённым образом структурированного медийного, образовательного, лин-

гвокультурного и межкультурного пространства, позволяющего осуществлять коммуникацию на новом технологическом уровне. Формирование качественно нового дискурса школы начала XXI в. является одной из важных стратегических задач развития образования.

Анализ научной литературы по проблеме межкультурного пространства школы (И. А. Колесникова, Б. Г. Корнетов, И. Е. Видт, Н. Б. Крылова) позволил нам уточнить содержание понятия «межкультурное пространство», которое, с нашей точки зрения, должно включать следующие существенные признаки: пространственно-временное поле функционирования и развития системы образования как открытой и активной социальной сферы межкультурного взаимодействия, в которой действует своя идеология формирования личности с учётом условий внешней среды (природно-климатические, демографические, экологические, социально-экономические, политические и др.), потребностей социальных заказчиков (в том числе самой личности); реализуется комплекс образовательных услуг как учреждениями образования, так и другими учреждениями, организациями, обладающими образовательно-воспитательно-развивающим потенциалом.

Таким образом, межкультурное пространство образовательной школы представляет собой систему областей взаимодействия (в том числе отношений) учебной деятельности и межкультурных связей, которые, интегрируя, дополняют друг друга.

Вышесказанное позволило нам разработать структурно-функциональную модель межкультурного пространства общеобразовательной школы, представленную на рис. 1. В данной модели исследуемое пространство изображено в виде объёмной пирамиды, основание которой представляет собой равносторонний треугольник, разделённый на три области, а именно область взаимодействия (1), область учебной деятельности (2) и область межкультурных связей (3), каждая из которых выполняет соответствующие функции (коммуникативную, образовательную и интеркультурную), изображённые в углах треугольника простыми стрелками.

Каждая из указанных областей имеет соответствующие сферы управления (обозначены в модели стрелками, обращёнными к сторонам треугольника), среди которых мы выделяем: сферу учебных коммуникаций (на стыке областей взаимодействия – 1 и учебной деятельности – 2); сферу международного учебного сотрудничества (на

стыке областей учебной деятельности – 2 и межкультурных связей – 3); сферу межличностного взаимодействия (на стыке областей межкультурных связей – 3 и взаимодействия – 1).

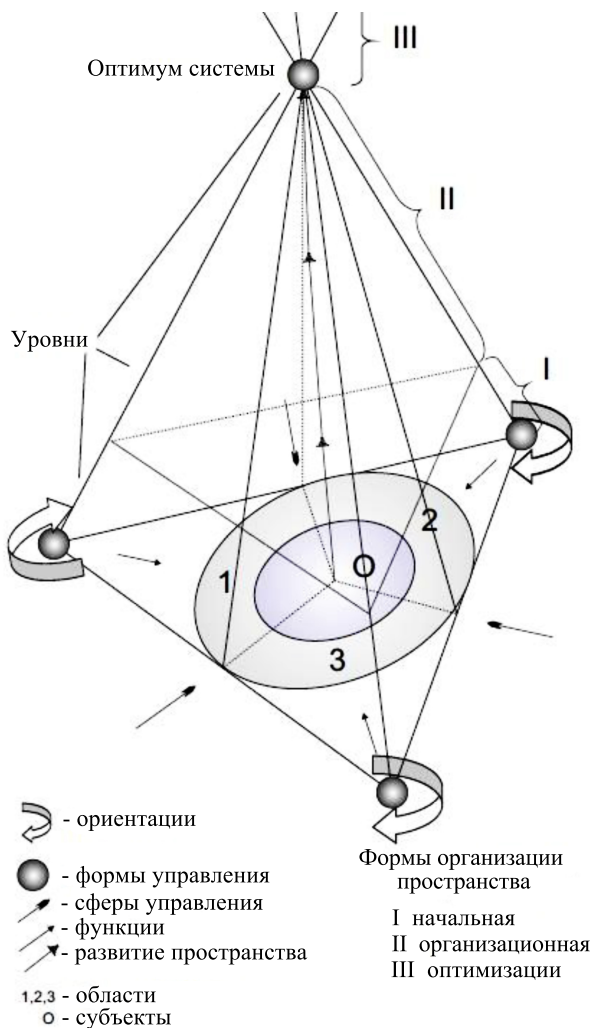


Рис. 1. Структурно-функциональная модель межкультурного пространства общеобразовательной школы

Каждая из областей межкультурного пространства общеобразовательной школы специфически ориентирована и характеризуется определённой формой управления (прорисованы в модели маленькими сферами в углах треугольника, которые окружены стрелками, условно обозначающими ориентации).

Так, область взаимодействия ориентирована на формирование и развитие коммуникативных способностей личности обучающихся. Следовательно, наиболее оптимальной формой управления является опосредствованная форма управления (система «ребёнок-родитель-учитель»).

Область учебной деятельности ориентирована на получение ребёнком языкового образова-

ния, и наиболее приемлемой формой управления в данном случае выступает непосредственное управление (системы «учитель-ребёнок» «родитель-ребёнок»).

Область межкультурных связей ориентирована на осознание ребёнком целесообразности получения языкового образования, то есть обеспечить мотивацию личности к данному процессу. В этой связи наиболее оптимальной формой управления будет сочетание непосредственного управления в системе «родитель-ребёнок» и самоуправления.

Организация межкультурного пространства общеобразовательной школы, обозначенная восходящими стрелками в середине модели, проходит несколько фаз, связанных с системой менеджмента качества. Первая фаза (I) обозначена нами как пропедевтическая и характеризуется тем, что в межкультурное пространство общеобразовательной школы начинает экстраполироваться система менеджмента качества на уровне формирования его концепции в конкретном учебном заведении.

Вторую фазу (II) мы обозначили субъектной, поскольку она характеризовалась подготовкой учителей и родителей как участников межкультурного пространства общеобразовательной школы, что было связано с повышением квалификации учителей в области менеджмента качества и разъяснения его концепции родителям как заинтересованным лицам.

Третья фаза (III) названа нами процессной, поскольку в межкультурном пространстве общеобразовательной школы система менеджмента качества выходит на уровень так называемого процессного подхода, управление школой в целом дифференцируется на управление конкретными процессами, протекающими в данном пространстве, что в идеале может привести к оптимуму системы, характеризующемуся наибольшими результатами при наименьших затратах (как материальных, так и личностных).

Благодаря Болонскому процессу мировое сообщество объединяется на всех направлениях развития культуры, в области политики, права, экономики, связи, медицины и, конечно, образования. Равноправное международное сотрудничество и взаимные обмены в области образования, регулируемые совместно странами при содействии компетентных международных организаций, способствуют сближению, взаимному обогащению культур и лучшему взаимопониманию народов. Поощрение и поддержка, в том числе финансовая,

международной мобильности учащихся и преподавателей призвана стать важным постоянным элементом этого сотрудничества. Процессы международной интеграции и создания мультикультурного общества в глобальном масштабе набирают всё большие обороты: в первую очередь, в области экономики, образования, обмена культурными ценностями. Всё более открытой, поликультурной становится среда языковых школ, и наши образовательные инициативы не могут не учитывать этот интегрирующий фактор гуманитарного образования. Применительно к образовательным программам МОУ СОШ № 49 со свойственными ему развитыми формами внутришкольной мобильности, международной открытостью образовательных программ этот фактор становится одним из решающих. Поэтому на первый план выходит решение задачи – самоопределение человека в межкультурном пространстве.

В соответствии с вышесказанным формируется социум МОУ СОШ № 49, учитывающий специфику языковой школы и ожидающий получения современного академического образования.

Образовательная среда нашей школы – место встречи и интенсивного взаимопроникновения различных культур. Развитие и воспитание личности в современных условиях взаимовлияния и взаимопроникновения разных культур носит интегративный характер и может рассматриваться как процесс осознания и укрепления духовно-нравственного потенциала своего народа.

Наиболее сильное влияние на процесс самоопределения личности оказывают традиции народа, его культурно-творческая среда, возможности которой активно применяются в практике современного воспитания. Жизненное, личностное, профессиональное самоопределение человека неразрывно связано с определением в культуре,

нахождением нравственных позиций и ценностей, определяющих характер его взаимоотношений с обществом.

Концептуальной основой образования в нашей школе является взаимопроникновение педагогики и культуры. В связи с этим нам представляется важным применять некоторые подходы и педагогические возможности развития коммуникативных навыков личности как основы самоопределения человека в межкультурном пространстве.

Наше представление об эффективном самоопределении человека в межкультурном пространстве основано на умении вступать в коммуникативные отношения, то есть «опосредоваться» через освоение культурных форм общения, погружаясь в культурно-творческую среду, обращаясь как к народной культуре, так и к культуре англо-франкоговорящих стран.

Взаимопроникновение культур, языковое взаимообогащение, этно-экономическая и социально-гуманитарная толерантность обеспечивает внутри- и межрегиональную социальную миграцию выпускников нашей школы. С этой целью проводится лингвокультурный мониторинг школьного образования, где школа инициирует и поддерживает инициативы государственного и международного уровня; на её базе проходят встречи разных культур, поэтому школа всегда являлась местом межкультурных встреч.

Таким образом, создание межкультурного пространства школы и управление им – проект, имеющий цель развития школьного сообщества, способствующую межкультурной интеграции выпускников школы в различные сообщества. Данное пространство имеет свою философию и политику, обеспечивающую конструктивное взаимодействие между индивидами и группами различного происхождения, разных культур и разных поколений.

*Рукопись поступила в редакцию 17.08.2011*



## Практическая педагогика

УДК 37.014  
ББК Ч31

Т. К. Клименко  
г. Чита, Россия

### Модернизация образования в первом десятилетии XXI века: опыт реализации в Забайкальском крае

В статье раскрываются основные положения модернизации образования в соответствии с Концепцией модернизации российского образования до 2010 г. и опыт их реализации в Забайкальском крае в первое десятилетие XXI в. Выделены этапы осуществления модернизации. Определено три этапа: 2001–2003 гг., 2004–2005 гг., 2006–2010 гг. Описано проведение проектировочных семинаров для муниципальных команд в целях разработки программ модернизации образования на уровне муниципальных образований. Охарактеризована реализация приоритетного национального проекта «Образование» и основных направлений развития образования в крае. Автор утверждает, что эффективность деятельности образовательной системы среднего общего образования во многом определяется модернизационными процессами, положительный опыт которых накоплен в Забайкальском крае. Дан анализ модернизационных процессов в системе профессионального образования. Отмечена реализация Болонского процесса в вузах Забайкальского края.

*Ключевые слова:* модернизация, концепция модернизации, приоритетный национальный проект «Образование», проектная команда, проектировочная деятельность, многоуровневое образование, Болонский процесс.

T. K. Klimenko  
Chita, Russia

### The Modernization of Education in the First Decade of the 21st Century: Realization Experience in the Zabaikalsky Krai

The paper addresses the main provisions of the modernization of education in accordance with the concept of modernization of Russian education up to 2010 and experience in their implementation in the Zabaikalsky Krai in the first decade of the 21st century. The author defines three stages of modernization: 2001–2003, 2004–2005 and 2006–2010, describes design seminars for municipal teams to develop programs of education modernization at the municipal level and characterizes the implementation of the priority national project “Education” and the main directions of the development of education in the region. The author states that the effectiveness of the educational system of secondary education is largely determined by modernization processes, a positive experience of which has accumulated in the Zabaikalsky Krai. Special attention is paid to the analysis of the modernization process in vocational education and the implementation of the Bologna process in higher educational institutions of the Zabaikalsky Krai.

*Keywords:* modernization, modernization concept, priority national project “Education”, project team, designing activity, multilevel education, Bologna process.

В государственных документах модернизация образования понимается как комплексное всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования.

В Концепции модернизации российского образования до 2010 г. отмечается, что «в процессе модернизации образования предстоит обеспечить, во-первых, открытость образования как государственно-общественной системы и, во-вторых, переход от патерналистской модели к модели взаимной ответственности в сфере образования»

(п. 2.6). Важным направлением модернизации было выбрано кардинальное обновление содержания и экономики образования, обозначены ключевые задачи: повышение доступности, качества и эффективности образования. Однако понятие модернизации впервые в образовании стало употребляться в рамках очередной четвертой реформы СССР, которая началась с 1984 г. и протекала в несколько этапов: подготовительный; первый – «модернизация» – начался с январского Пленума ЦК КПСС (1987) и серии постановлений ЦК КПСС и Совета министров СССР. Основные идеи – развитие высшего и среднего, профессионального образования, повышение роли вузовской науки в ускорении научно-технического прогресса, улучшение качества подготовки специалистов, создание в стране единой системы непрерывного образования, демократизация учебных заведений, развитие материально-технической базы, инновационных процессов в среднем общем образовании. Этап завершился с распадом СССР. Второй – «реформирование» (1992–97) проходил в условиях широкой демократизации всех процессов в образовании России. Приняты законы об образовании, о высшем и послевузовском профессиональном образовании, определившие принципы государственной политики в образовании, закрепившие академические и экономические свободы; приняты стандарты общего и профессионального образования первого поколения. В этот период была сформирована государственно – общественная система управления в образовании: в высшем образовании создан Российский союз ректоров, различные ассоциации вузов; в среднем образовании появились советы по образованию на муниципальном и региональном уровнях. Период характеризуется быстрым и нерегулярным ростом числа негосударственных образовательных учреждений, в первую очередь вузов, введением платного обучения сверх установленного плана бюджетного приёма; завершился дефолтом и сменой правительства. Третий этап – глубокой «модернизации» (с 2000–2001 гг.). Цель этапа – коренные изменения сложившейся системы образования, определяется Концепцией модернизации на период с 2001 до 2010. Реализация Концепции в первом десятилетии проходит также в 3 этапа: 1-й (2001–03 гг.) – восстановление ответственности государства в сфере образования, проведение экспериментальной апробации механизмов обновления образования (изменение структуры и содержания общего образования, ЕГЭ, информатизация и др.); 2-й (2004–05 гг.) – развёртывание

положительных результатов проведённых экспериментов, расширение ресурсного обеспечения образования, обобщение регионального опыта, в профессиональном образовании – ориентация на рынок труда; 3-й (2006–10 гг.) – реализация приоритетного национального проекта образования, оценка результатов модернизации образования: рост ресурсообеспеченности, выход школы на уровень современных требований, рост социального статуса и благополучия педагогов, адаптация профессионального образования к рынкам труда и др. В Забайкальском крае важнейшими мероприятиями по реализации Концепции стали организация и проведение ряда проектировочных семинаров руководителей муниципальных органов управления образованием с целью освоения идей, задач и выработки документа, определяющего модернизацию образования. В марте 2001 прошёл проектировочный семинар на базе МОУ СОШ № 27 с углубленным изучением предметов эстетического цикла, затем прошёл семинар по модернизации сельской школы в с. Акша (2003), затем в МОУ СОШ № 9 г. Читы. Начался процесс создания муниципальных команд по разработке программ модернизации. Необходимо было обучить муниципальные команды технологии проектировочной деятельности с этой целью в декабре 2004 приглашены специалисты по проблемам качества образования профессора А. И. Субетто и В. П. Панасюк из Москвы, в марте 2006 г. М. Н. Арцев (г. Тула) с опытом модернизации муниципальной системы образования. В июне 2005 г. в Ургучане муниципальные команды отчитались о проделанной работе, участвуя в проектировочном семинаре под руководством профессора Б. Е. Фишмана. Одновременно с 2003 г. область вошла в опытно-экспериментальную работу по введению профильного обучения и предпрофильной подготовки, в течение всего десятилетия осуществлялась компьютеризация школ, модернизация материально-технической базы общеобразовательных учреждений. Так, в эксперименте по ЕГЭ в 2003 экзамены сданы по 2 дисциплинам в 17 районах Читинской области, в последующие годы масштабы ЕГЭ ежегодно расширялись, в 2009 в ЕГЭ принимали участие все районы Забайкальского края, экзамены сданы по 13 предметам. С 2006 г. начался массовый переход школ области на профильную и предпрофильную подготовку. В 2001–04 все школы Читинской области и Агинского Бурятского автономного округа обеспечены современными компьютерными классами, а с 2006 подключением к Интернету. Приобретены за счёт средств федерального, областного,

окружного и местных бюджетов спортивный инвентарь, учебные кабинеты и оборудование. Получили развитие государственно-общественные формы управления образованием: созданы областные, районные, городские, школьные попечительские советы, массовый характер приобрело повышение квалификации педагогических работников. Общеобразовательные учреждения Читинской области переведены на финансирование из областного бюджета (в части заработной платы учителей и финансирования учебных расходов). С 2005 началась работа по переходу на новую систему оплаты труда и нормативно-подушевому финансированию в системе общего образования.

С 2006 в Читинской области реализуется приоритетный национальный проект «Образование» как стратегическое направление модернизации. Разработан и реализуется комплексный проект модернизации образования (КПМО) по пяти направлениям: развитие региональной системы оценки качества образования, расширение общественного участия в управлении образованием, оптимизация сети образовательных учреждений, введение новой системы оплаты труда, переход на нормативно-подушевое финансирование. Проведена оптимизация сети общеобразовательных учреждений, организовано профильное обучение учащихся старших классов в 83 % школ, расширено государственно-общественное управление образованием (создано 192 школьных совета, 63 совета в муниципальных образованиях, 47 управляющих советов), в экспериментальном режиме введена новая система оплаты труда в 84 школах. Школы края активно участвуют в реализации национального проекта «Наша Новая Школа». Проводится системное обучение муниципальных команд учёными института образовательной политики «Эврика» под рук. А. И. Адамского по вопросам экономики образования и переходу на ГОС второго поколения.

На уровне государства современные задачи среднего образования состоят в развитии «образующейся нации», в наращивании социального капитала каждого человека. А наращивание социального капитала способствует росту человеческого капитала в целом, поскольку произошел переход к обществу, основанному на знаниях. Такое общество ставит перед средним образованием следующие задачи: подготовить гражданина и работника, готового учиться в течение всей своей жизни и обладающего компетенциями, как отмечает ученый В. И. Байденко, соответствующими требованиям сегодняшнего дня, среди них:

- креативность, критичность мышления;
- уметь «действовать автономно»: развивать и реализовывать чувство собственного «я»;
- уметь использовать средства в интерактивном режиме: быть способным использовать язык, текст, символы, информацию, знания и технологию в интерактивном режиме для достижения своей цели;

- уметь функционировать в социально неоднородных группах: быть способным эффективно взаимодействовать с другими людьми, имеющими разный жизненный опыт; признавать особенности, являющиеся следствием социальной принадлежности индивидов; создавать социальный капитал; устанавливать хорошие отношения с другими; кооперироваться, управлять и разрешать конфликты (Байденко В. И., с. 52–53).

Пути решения этих задач посредством осуществления современного образовательного процесса включают: разработку и реализацию гибкого вариативного учебного плана, реализацию модульных учебных программ; возможность выбора учащимися разных учебных курсов; включение в содержание учебных дисциплин метапредметного компонента; ориентацию на опыт учеников и их запросы; учет индивидуальных познавательных стилей учащихся; взаимообучение учащихся, самоуправление учащихся; интерактивные образовательные технологии, участие детей в своей оценке, обучение по индивидуальным образовательным программам. Эффективность деятельности образовательной системы среднего общего образования во многом определяется модернизационными процессами, положительный опыт которых накоплен в Забайкальском крае.

Модернизация профессионального образования в Забайкальском крае определяется вхождением России в Болонский процесс, который стимулировал переход вузов Забайкалья на многоуровневую систему обучения бакалавриат-магистратура (с 2005 г.). Продвижением в этом направлении является работа, проводимая в ЧитГУ, выдача приложения к диплому международного образца, признанного лучшим в России в 2007 г. Болонский процесс является механизмом, который позволяет приблизить российское образование к европейскому и сформировать единое образовательное пространство. Для этого необходимо: перестроить учебный процесс на основе кредитно-модульной системы; разработать основные образовательные программы на основе модульно-вариативных принципов; создать информационную систему управления, которая обеспечит органи-

зацию образовательного процесса и открытость системы образования; обеспечить академическую мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава.

В рамках этой деятельности в ЧитГУ функционирует программа 2+2, внедряется международная программа по магистратуре, которая обеспечивает обучение студентов и аспирантов в вузах Кореи, Китая. ЧитГУ заявлен базовым университетом Дальнего Востока и Восточной Сибири по подготовке профессорско-преподавательского состава в рамках Болонского процесса. В 2010 г. университет выиграл конкурс «Лидер Российского качества». В 2012 на базе ЧитГУ планируется проведение заседания Совета Европы по Болонскому процессу. Развитие системы менеджмента качества вузовского образования является приоритетным в ЗабГГПУ. Эта система прошла международную сертификацию. С целью получения информации о качестве образовательного процесса регулярно проводится внутренний аудит различных процессов: диагностический, по показателям аккредитации, предсертификационный и др. В 2010 ЗабГГПУ принял участие в отраслевом конкурсе «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования» и по результатам конкурса признан дипломантом среди вузов России.

Во всех вузах Забайкальского края осуществляется взаимодействие с работодателями через различные формы как инновационная тенденция, ориентирующаяся на качество и результат. Для реализации взаимодействия с работодателями создаются центры содействия трудоустройству выпускников. В 2010 г., по информации координационно-аналитического центра содействия трудоустройству выпускников учреждений профессионального

образования НГТУ им. Н. Э. Баумана, отдел содействия занятости студентов и трудоустройства выпускников ЗабГГПУ занял седьмое место в рейтинге среди 245 вузовских центров.

Развивается государственно-общественное управление образованием в различных формах и видах во всех типах образовательных учреждений края.

В Забайкальском крае намечены перспективы развития системы образования на основе программно-проектного подхода во втором десятилетии XXI века. В 2010 г. В Забайкальском крае утверждена краевая долгосрочная целевая программа «Модернизация профессионального образования Забайкальского края (2011–2015)». Эта программа разработана в целях повышения доступности качественных образовательных услуг и приведения содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями краевого рынка труда, ориентированного на многополярность развития экономики края и возрастающую роль краевых центров опережающего экономического роста. Мероприятия программы предусматривают три направления: внедрение модели государственно-общественного управления системой профессионального образования в целях реализации «Программы социально-экономического развития Забайкальского края на 2010–2014 гг.» и «Стратегических направлений развития Забайкальского края на период до 2025 г.». Актуальное дальнейшее формирование государственно-общественной системы управления содержанием и результатами профессионального образования; развитие системы переподготовки и повышения квалификации кадров для всех сфер народного хозяйства Забайкальского края.

#### Список литературы

1. Зимирев Г. И. Инновационное развитие образования в Забайкальском крае: кол. моногр. / Г. И. Зимирев [и др]. Чита: ЗабКИПКРО, 2011. 211 с.
2. Карасёв К. И. Состояние системы образования Чит. обл. в 2005 г. // Реализация ПНПО в Чит. обл. Чита, 2006.
3. Клименко Т. К. Проблемы реализации Концепции модернизации образования Читинской области – Вестник ЧитГУ. Сер. 2. Философия, культурология, социология, психология. Вып. 1. 2005. С. 40–59.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. М., 2001.
5. Образование в условиях модернизации: проблемы, направления и перспективы: материалы регион. науч.-практ. конф. 22–23 янв. 2002. Чита, 2003. Ч. 1, 2, 3.
6. Образовательные стандарты высшей школы: сегодня и завтра: монография / под ред. В. И. Байденко. М., 2001.
7. Проблемы развития общего образования в условиях реализации приоритетного национального проекта «Образование» на территории Читинской области: сб. материалов межрегион. конф. по мониторингу реализации ПНПО. Чита: ЧиПКРО, 2007.

*Рукопись поступила в редакцию 12.08.2011*



**Творческое самовыражение детей старшего дошкольного возраста  
в изобразительной деятельности: структурно-содержательный анализ**

В статье раскрываются методологические основы исследования феномена творческого самовыражения ребёнка старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности, дается обоснование его структурно-содержательных характеристик. Результаты данного исследования позволили уточнить смысловые аспекты понятия «творческое самовыражение дошкольника», сформировать авторский взгляд на его структуру как совокупность индивидуально-личностного, процессуально-деятельностного, результативного компонентов.

*Ключевые слова:* самовыражение, творческое самовыражение, старший дошкольный возраст, структура творческого самовыражения.

V. I. Salutnova, N. M. Shibanova  
Chita, Russia

**Creative Self-expression of Senior Preschool Children in Fine Arts Activity:  
A Structural and Content Analysis**

This article reveals the methodological foundations of the study of the creative self-expression of a senior preschool child in fine arts activity, presents its structural and content characteristics. The results of this study provide a more accurate definition of the concept “creative self-expression of a preschool child” and form the author’s view of its structure as a collection of individually personal, procedurally active, and effective components.

*Keywords:* self-expression, creative self-expression, senior preschool age, creative self-expression structure.

Тенденции развития теории и практики дошкольного образования на современном этапе ориентируют педагогов на решение задач развития у ребёнка дошкольного возраста комплекса интегративных качеств, которые в совокупности обеспечат позитивную социализацию дошкольника, его готовность к конструктивному участию в различных видах деятельности и творческое самовыражение посредством развития продуктивной деятельности детей (рисование, лепка, аппликация, художественный труд), детского творчества, приобщение к изобразительному искусству [6].

В связи с этим представляется актуальным определение методологических основ исследования феномена творческого самовыражения ребёнка старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности, обоснование его структурно-содержательных характеристик. Результаты данного исследования позволят уточнить смысловые аспекты понятия «творческое самовыражение ребёнка старшего дошкольного возраста», сформировать авторский взгляд на содержательные и структурные характеристики данного феномена.

Актуальность исследования проблемы творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности определяется противоречием между необходимостью определения потребности в самовыражении как важного психологического новообразования старшего дошкольного возраста и доминированием в исследованиях учёных позиции (С. С. Брикунова, А. С. Косогова, А. Ф. Лобова, Н. Г. Чанилова, Е. А. Шиндяева, В. Ф. Шкель, И. П. Шкуратова и др.), согласно которой способность к творческому самовыражению – это продукт возрастного развития детей младшего школьного и подросткового возраста. В этой связи остаются малоисследованными содержательные и структурные характеристики творческого самовыражения дошкольников в изобразительной деятельности. Определение сущности творческого самовыражения ребёнка старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности предполагает обращение к методологическим основаниям исследования феноменов самовыражения личности, творчества и самовыражения личности в процессе творческой деятельности.

Теоретический поиск методологических основ изучения понятия «творческое самовыражение» сосредоточил наше внимание на гуманистической парадигме, в основе которой лежат идеи признания самоценности человеческой личности, уникальности и предзаданности потенциальных возможностей человека, высшей точкой проявления которых является самоактуализация.

Психолого-гуманистический аспект становления и развития личности исследуется в работах А. Адлера, Г. Олпорта, А. Маслоу, К. Роджерса, Э. Фромма, К. А. Абульхановой-Славской, Л. П. Бувей, А. Н. Леонтьева, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова и др., где личность рассматривается как непрерывно развивающийся в соответствии с источником, ресурсами и основным содержанием, заложенным во внутреннем потенциале, индивид.

Ценность основных идей гуманистической психологии в контексте исследования творческого самовыражения личности заключается в том, что они дают основания утверждать, что стремление человека реализовать заложенные в нём творческие силы и способности является наиболее глубинной потребностью личности, потребностью, которая определяет смысл его жизни и значимость его в глазах других людей. Соответственно, определяя феноменологические характеристики творческого самовыражения ребёнка старшего дошкольного возраста, мы будем опираться на данное положение.

Самовыражение личности есть явление многозначное, отражающее одновременно и определённое состояние человека и его процессуальные характеристики. Психолого-педагогические аспекты феномена самовыражения личности, в том числе в детском возрасте, явились предметом исследования в трудах таких учёных, как С. С. Брикунова, А. С. Косогова, А. Ф. Лобова, Н. Г. Чанилова, Е. А. Шиндяева, В. Ф. Шкель, И. П. Шкуратова и др.

Обобщённый анализ исследований позволяет определить самовыражение как сущностную потребность каждого человека, определяющий фактор его становления; процесс и результат его ответственного самоопределения, самополагания и самоутверждения. Большинство ученых (С. С. Брикунова, А. С. Косогова, А. Ф. Лобова, И. П. Шкуратова и др.) подчёркивает то, что самовыражение есть процесс творческий, т. к. обеспечивает человеку проявление и развертывание своей индивидуальности, при этом человек выступает автором и выразителем собственной жизни во всей её полноте.

В психологии проблема самовыражения личности изучается через два феномена: самораскрытия, под которым понимается сообщение информации о себе другим людям, и самопрезентации, состоящей в целенаправленном создании определённого впечатления о себе в глазах окружающих. Большинство работ по данной проблематике (Н. В. Амяга, Е. В. Зинченко, С. Джуард, А. Маслоу и др.) посвящено общим закономерностям протекания этих процессов, а также факторам их детерминирующим.

Следует подчеркнуть, что потребность в самораскрытии имманентно присуща старшему дошкольному возрасту, т. к. у ребёнка этой возрастной группы растёт не только стремление к самостоятельности, но и желание участвовать в жизни взрослых. Старший дошкольник выходит за пределы своего семейного мира и активно начинает взаимодействовать с миром взрослых людей, активно заявляя о себе как субъекте социальных отношений, проявляя свою самобытность и индивидуальность. В данном аспекте считаем значимым утверждение авторской позиции о необходимости целенаправленного педагогического содействия творческому самовыражению старшего дошкольника в различных видах деятельности, т. к. в этом случае ребёнок приобретёт определённый опыт самопрезентации и будет выбирать социально приемлемые и конструктивные тактики самопроявления.

Определяя цели самовыражения, ученые (С. С. Брикунова, А. С. Косогова, А. Ф. Лобова, И. П. Шкуратова и др.) констатируют их направленность на конструирование своей уникальности и доведение её до сознания других людей. Данная позиция отвечает идеям возрастной психологии (Л. И. Божович, А. Л. Венгер, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.), в рамках которой утверждается, что характерная черта старшего дошкольника – положительное отношение к себе, уверенность в своих силах, открытость внешнему миру. Ребёнок доброжелателен, отзывчив к переживаниям другого человека, обладает чувством собственного достоинства, уважает достоинство других, проявляет инициативность и самостоятельность в игре, общении, творчестве, в решении элементарных социальных и бытовых задач. Таким образом, самовыражение становится личностно значимым процессом предъявления ребёнком себя как активного субъекта взаимодействия, наделённого неповторимой индивидуальностью, творческими способностями, своим мировосприятием и мироотношением.

Особое место в структуре личностного опыта самореализации, самопрезентации, самораскрытия занимает опыт творческого самовыражения.

Творчество является предметом исследования философии, психологии, педагогики и других наук. В трудах учёных представлены следующие аспекты исследования творчества как явления и особого вида деятельности человека: творческое мышление, творческие способности личности (Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, Л. Б. Ермолаева-Томина, Ю. Н. Кулюткин, М. Р. Гинзбург); уровни, стадии творческого процесса (Р. Вудворте, А. М. Матюшкин, О. К. Тихомиров, Я. А. Пономарев); методы исследования творчества (Е. Е. Туник, А. Н. Воронин, Ю. С. Иванов); психологическая структура творческой деятельности (Я. А. Пономарев, Т. Рибо, П. В. Симонов, О. К. Тихомиров и др.); критерии диагностики творческого мышления (Л. С. Выготский, Дж. Гилфорд, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, О. К. Тихомиров, Е. П. Торренс); условия формирования творческой деятельности (Л. М. Аболин, А. М. Матюшкин, Д. Б. Эльконин, А. З. Рахимов, Е. Л. Яковлева).

В традиционном философско-психологическом понимании творчество определяется как деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей.

Представители гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт и др.) полагают, что основу творчества человека образует потребность в самоактуализации, самореализации своего «Я». В этом смысле творческое самовыражение необходимо для психологически здорового осознания себя и мира. В процессе творческого самовыражения проявляется индивидуальная сущность человека, её непохожесть и своеобразие.

Д. Б. Эльконин определял творчество как создание нового, под которым могут одновременно подразумеваться как преобразования в сознании и поведении человека, так и порождаемые им продукты.

Отечественные психологи и педагоги рассматривают детское творчество как самоценность ребёнка и его личностное качество, как деятельность, естественную и необходимую для развития способностей каждого дошкольника (Л. А. Венгер, Н. А. Ветлугина, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. С. Кузин, В. С. Мухина, Н. Н. Поддьяков,

Б. М. Теплов и др.). В теории и практике дошкольного образования накоплен немалый опыт развития творчества детей в разных видах художественной деятельности, в том числе: в изобразительной (Т. А. Буянова, Т. Н. Доронова, О. Ю. Зырянова, Е. И. Игнатъев, Р. Г. Казакова, Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, О. В. Мельникова, С. В. Погодина, Н. П. Сакулина, Е. А. Флёрина, Н. Б. Халезова и др.), в художественно-речевой (Н. С. Карпинская, Л. А. Пеньевская, О. С. Ушакова).

Представляется значимым определение, данное Д. А. Леонтьевым, который отмечает, что в центре проблематики творчества находятся не познавательные процессы, а экзистенциальные проблемы бытия человека в мире, его открытость новым возможностям [3]. Подобная позиция характерна для исследования творчества как процесса проявления субъектности личностью, своих индивидуальных способностей, оригинальности и неповторимости в трудах Л. С. Выготского, В. Н. Дружинина, А. В. Петровского, Д. Б. Эльконина и др. Такой подход к пониманию творчества логично вписывается в трактовку творческого самовыражения ребёнка старшего дошкольного возраста как экзистенциального процесса, связанного с самопредъявлением, самопрезентацией себя миру.

В связи с этим *самовыражение личности в процессе творческой деятельности* может пониматься как субъективное отношение к действительности, выраженное в оригинальных формах самораскрытия и самопрезентации посредством создания новых материальных и духовных ценностей.

По мнению С. С. Брикуновой, творческое самовыражение человека – это один из важнейших компонентов «строительства человека», что говорит о его несводимости только к результатам творческой деятельности. Творческое самовыражение – это, прежде всего самопознание как «самооткровение самому себе» в контексте познаваемой культуры, оно возможно в диалогическом общении с миром [1]. В связи с этим представляет ценность утверждение Д. А. Леонтьева о том, что творчество есть универсальная натуральная функция, присущая всем нормально развивающимся детям [3].

Ю. А. Грибов полагает, что творческое самовыражение – это способность человека к построению своего образа мира, своего мироощущения (в слове, изображении, музыке, действии и т. д.) и самого себя в этом мире [2]. Таким образом, процесс диалектического общения с миром включает построение ребёнком образа себя и образа мира,

который, по мнению учёных (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтев, Г. А. Борулава и др.), представляет собой целостную, многоуровневую систему представлений и отношений человека к миру, людям и себе. А. С. Обухов полагает, что развивающийся у личности образ мира первичен по отношению к переживанию, отношению к себе и миру, является его базой, основой, тогда как С. Д. Смирнов отмечает, что эмоциональное чувство мира является базой, первичным компонентом, на который наслаивается осознание мира, как более зрелый и значимый компонент сознания. С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев рассматривают образ мира как построение своего жизненного пути личности, как развитие её «Я». Развитие у старшего дошкольника образа мира формируется через отношение к самому себе, первые попытки рефлексии своей жизни, характерные для данной возрастной группы.

В связи с этим справедлива позиция Н. Г. Чаниловой и В. Ф. Шкель, которые, рассматривая специфику самовыражения человека, подчёркивают, что оно выступает своеобразным способом интеграции личности в социальное пространство [5]. Данная позиция в контексте исследования феномена творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста позволяет утверждать, что в соответствии с законами диалектики движущими силами самовыражения ребёнка в поведении и деятельности являются два противоположных процесса – идентификация и индивидуализация.

Основу идентификации составляет проекция (наложение) субъектом собственных свойств, состояний, потребностей, смыслов и ценностей на нормативные. Результатом идентификации ребёнком себя с окружающим миром является умение соотносить свои и общественные ценности, нормы и способы деятельности и образовать на основе установленного соответствия/несоответствия новые уникальные для личности структуры, которые позднее проявятся в актах самовыражения [5].

Тенденция к выделению себя из социума связана со стремлением личности ощутить свою особость, неповторимость. Выражение собственного «Я» осуществляется в процессе расширения спектра предпочтительных видов деятельности и партнёров для их осуществления, когда личность попадает в ситуацию выбора и оказывается в состоянии реализовать этот выбор. Новые требования приводят к возникновению многовариантного комплекса возможностей вероятностного развития личности. В связи с этим можно констатировать, что в ситуации выбора для ребёнка наступает момент разворачивания своей самости, обособления

себя от окружающего мира в форме творческого самовыражения, реализуемого как процесс, состояние и результат жизнедеятельности. Освоенные ранее и принятые дошкольником социальные установки находят отражение в индивидуальных формах презентации собственной системы и иерархии ценностей, личностных достижений, творческих форм самопрезентации. Здесь мы согласны с учёными (Н. Г. Чанилова, В. Ф. Шкель), что выделение себя из социума и идентификация с окружающим миром для ребёнка – это двуединый процесс, лежащий в основе сохранения самобытности, неповторимости, уникальности личности, средство развития творческой индивидуальности, с одной стороны, и формирующий механизм «встраивания» себя в социокультурное пространство – с другой [5].

Исследование феномена творческого самовыражения позволяет утверждать, что люди существенно различаются по тем средствам, которые они для этого используют. При этом исследователи называют ряд основных характеристик, которые важны для описания индивидуальной стратегии творческого самовыражения личности. К их числу относятся: степень осознанности и целенаправленности творческого акта; естественность или искусственность создаваемого образа; активность (мотивированность) творческого самовыражения личности в деятельности; широта самовыражения личности; вариативность презентуемых образов; нормативность или окультуренность самовыражения личности. Выделенные индивидуальные особенности творческого самовыражения личности постепенно формируются в процессе возрастного развития ребёнка дошкольного возраста и наиболее яркое выражение получают в старшем дошкольном возрасте. Способы творческого самовыражения у детей этой возрастной группы частично ещё имеют стохастический характер, вместе с тем уже могут служить основанием для прогноза поведения ребёнка в конкретной ситуации осуществления творческой деятельности.

Особенно актуальным исследование феноменологических характеристик творческого самовыражения личности представляется в контексте возрастного развития ребёнка старшего дошкольного возраста, т. к. в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

Л. С. Выготский подчёркивал, что новообразования критического возраста (в том числе и старшего дошкольного) в высшей степени свое-



образны и специфичны, их главное отличие от новообразований стабильных периодов заключается в том, что они имеют переходный характер (Л. С. Выготский). Данная позиция представляется значимой для нашего исследования, т. к. позволяет утверждать, что возникший у ребёнка в старшем школьном возрасте опыт творческого самовыражения станет основой для стабильного развития данного качества в следующие возрастные периоды. Это, в свою очередь, делает необходимым целенаправленное педагогическое содействие творческому самовыражению ребёнка в различных видах деятельности.

В контексте исследования вопросов творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста принципиальное значение имеет утверждение того, что наряду с определённой спонтанностью поведения и деятельности, в старшем дошкольном возрасте одним из центральных новообразований становится произвольность в управлении деятельностью и поведением, произвольность отдельных психических и психомоторных процессов, т. к. именно эти возрастные новообразования в перспективе будут определять готовность ребёнка к творческому самовыражению и способность быть активным субъектом данного процесса.

Обращаясь к психолого-педагогической характеристике творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности, следует подчеркнуть необходимость обоснования авторской позиции, согласно которой мы будем рассматривать творческое самовыражение как *процесс* проявления ребёнком художественно-творческих способностей по созданию и преобразованию идеальных или материальных объектов. В то же время основой и предпосылкой данного процесса выступает *готовность* ребёнка старшего дошкольного возраста к творческому самовыражению в изобразительной деятельности. Кроме того, творческое самовыражение может рассматриваться как *результат* проявления ребёнком творческой активности в изобразительной деятельности, связанный одновременно с созданием продуктов этой деятельности и индивидуально-личностным самоизменением ребёнка. В связи с этим в логике исследования мы обратимся к анализу трёх аспектов творческого самовыражения – индивидуально-личностного, процессуально-деятельностного, результативного. Дадим последовательную характеристику выделенных аспектов творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности.

*Индивидуально-личностный аспект* рассмотрения творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста предполагает определение психологических характеристик ребёнка и особенностей его личностного (возрастного) развития, которые в совокупности определяют *готовность к творческому самовыражению* в изобразительной деятельности.

Понимание готовности имеет несколько смысловых оттенков: «1) вооружённость знаниями, умениями и навыками; 2) готовность к экстренной реализации имеющейся программы действий; 3) согласие, решимость совершать какое-либо действие» [4]. Учёные по-разному понимают категорию «*готовность*», рассматривая её как определённый уровень развития личности, предполагающий сформированность целостной системы ценностных ориентаций, когнитивных, эмоционально-волевых и операционно-поведенческих качеств (Я. Л. Коломинский); как психическое состояние, установку на активное действие (Е. С. Кузьмин, Н. Д. Левитов, В. Н. Мясищев, Д. Н. Узнадзе и др.); как личностное качество, психическое образование, обеспечивающее эффективность деятельности (М. И. Дьяченко, И. А. Зимняя, Л. А. Кандыбович, В. А. Крутецкий, В. А. Сластенин и др.).

На основании всего вышеизложенного логичным для нашего исследования представляется следующее определение: *готовность ребёнка старшего дошкольного возраста к творческому самовыражению в изобразительной деятельности* – это мотивированное стремление ребёнка проявлять свои инициативы и творческие способности в процессе создания продуктов изобразительного творчества посредством индивидуального дополнения и/или преобразования заданных техник изобразительной деятельности.

Предпосылки готовности ребёнка к творческому самовыражению последовательно возникают на протяжении всего периода дошкольного детства, но особенно ярко проявляются в старшем дошкольном возрасте.

*Процессуально-деятельностный аспект* рассмотрения творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста предполагает выявление вариантов, форм, способов творческого самовыражения ребёнка в изобразительной деятельности, являясь, по сути, отражением уровня развития данного новообразования у ребёнка старшего дошкольного возраста. Творческое самовыражение старшего дошкольника как процесс может отличаться своими характеристиками с точки

зрения динамичности, осознанности и мотивированности. Динамические характеристики творческого самовыражения ребёнка определяются мерой интенсивности его созидательной деятельности, продолжительностью участия в ней ребёнка.

Осознанность процесса творческого самовыражения будет выражаться в понимании и принятии ребёнком цели деятельности, формы выражения её конечного результата – продукта изобразительного творчества. При этом следует подчеркнуть, что о творческом самовыражении можно говорить только тогда, когда ребёнок стремится изменить заданную педагогом или взрослым технику или конструктивные характеристики объекта деятельности и привносит в неё определённые изменения, отражающие опыт изобразительного творчества ребёнка, уровень развития воображения, оригинальность и гибкость мышления.

Мотивированность процесса творческого самовыражения в изобразительной деятельности определяется мерой «включённости» ребёнка в неё, т. е. проявлением индивидуальной активности не только в выполнении заданной педагогом задачи, но и в стремлении провить свои индивидуально-личностные характеристики, самость в выборе отдельных составляющих технического задания – цвета, формы, композиции и др. В этом случае, по нашему мнению, следует говорить о проявлении индивидуальных творческих инициатив и стремлении к созидательной оригинальной изобразительной деятельности.

*Результативный аспект* рассмотрения творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста предполагает определение существенных признаков и механизмов оценки уровня

развития данного новообразования у ребёнка старшего дошкольного возраста. Результативность самовыражения старшего дошкольника в процессе творческой деятельности проявляется в наличии у ребёнка способности выражать субъективное отношение к действительности, использовать оригинальные формы самораскрытия и самопрезентации посредством создания новых материальных и духовных ценностей.

Таким образом, структурно-содержательный анализ творческого самовыражения детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности позволяет утверждать, что:

– старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для освоения ребёнком стратегии и тактики творческого самовыражения, т. к. в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения, которые частично ещё имеют стохастический характер, но вместе с тем уже могут служить основанием для прогноза поведения ребёнка в конкретной ситуации осуществления творческой деятельности;

– движущими силами творческого самовыражения ребёнка в поведении и деятельности являются два противоположных процесса – идентификация как интеграция личности в социальное пространство и индивидуализация как обособление, проявление личностью своей неповторимости и уникальности;

– многозначность феномена творческого самовыражения ребёнка предполагает выделение и содержательную характеристику трёх его аспектов: индивидуально-личностного, процессуально-деятельностного, результативного.

#### *Список литературы*

1. Брикунова С. С. Педагогические условия развития творческого самовыражения детей средствами искусства в системе начального образования: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2005. 310 с.
2. Грибов Ю. А. Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей // Вопросы психологии. 1989. № 2. С. 57–62.
3. Леонтьев Д. А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности: материалы Чтений памяти Л. В. Выготского: Четвёртая междунар. конф. М.: РГГУ, 2004. С. 214–223.
4. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1999. 440 с.
5. Чанилова Н. Г., Шкель В. Ф. Индивидуальное самовыражение как способ интеграции учащихся в социальное пространство: материалы науч.-практ. конф. 20–21 февраля 2002 года. СарИПКиПРО. URL: <http://edc.saratov.ru/gouconf/cham.phtml> (дата обращения 01.08.2011).
6. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (утверждены приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 23 ноября 2009 г. № 655). URL: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm655-1.htm](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm) (дата обращения 01.08.2011).

*Рукопись поступила в редакцию 16.08.2011*

Т. Б. Михеева  
г. Ростов-на-Дону, Россия

**«Компетенция» и «компетентность»: к вопросу использования понятий  
в современном российском образовании**

В статье анализируется использование категорий и понятий компетентностного подхода в современном российском образовании. В поле зрения автора статьи попали публикации последнего десятилетия. Особое внимание уделяется профессиональной компетентности учителя. Вслед за российскими исследователями-педагогами автор дифференцирует два близких, но не совпадающих по содержанию понятия – компетенция и компетентность, которые имеют непосредственное отношение к качеству профессиональной подготовки и деятельности учителя. Понятие «ключевые компетенции» рассматривается в контексте модернизации образования и оценки качества образования.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, компетентность, компетенция, ключевые компетенции, профессиональная компетентность учителя.

T. B. Mikheeva  
Rostov-on-Don, Russia

**“Competence” and “Competency”: On the Issue of Using Concepts  
in Modern Russian Education**

The article deals with the analysis of the use of categories and concepts of competence-based approach in modern Russian education. The author of the article focuses on the publications of the last decade and pays special attention to professional competence of a teacher. Following the Russian researchers-teachers, the author differentiates between two similar but different in content concepts - competence and competency, which are directly related to the quality of training and the activity of the teacher. The “core competencies” concept is considered in the context of modernization of education and education quality assessment.

*Keywords:* competence-based approach, competence, competency, core competencies, professional competence of the teacher.

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности у выпускника школы и молодого специалиста к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникативно насыщенного пространства.

В российском образовании активно разрабатывается компетентностный подход, согласно которому главным результатом образования должны стать не отдельные знания, умения и навыки в определенных областях знания, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях. В последнее десятилетие осуществляются попытки включить компетентностную модель образования в существующую (Краевский,

2002; Болотов, Сериков, 2003; Хуторской 2003; Бермус, 2005; Дахин, 2007; Иванов, 2007; Ефремова, 2010).

Приходится отмечать, что оперируя одними и теми же терминами или переводя существующие западные термины на русский язык, многие исследователи вкладывают в них разное понятийное содержание, что приводит к семантической и терминологической путанице. Кроме того, подписание Болонского соглашения и интеграция России в единое общеевропейское образовательное пространство существенно повлияло на ориентацию и переориентацию российских образовательных стандартов и требований на европейские образовательные документы. Однако если в Европе последние носят рекомендательный характер, то в России воспринимаются как истина в первой инстанции, не требующая критического анализа и осмысления, а ведь именно между существующими и широко цитируемыми в России европейскими документами наблюдаются несогласованность и противоречия [18].

В целях углубления их педагогического анализа отечественные исследователи-педагоги дифференцируют два близких, но не совпадающих по содержанию понятия – компетенция и компетентность, имеющие непосредственное отношение к качеству профессиональной подготовки и деятельности учителя. Педагогическая компетенция (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) – круг вопросов, решение которых входит в обязанности педагога. В своем исследовании мы используем понятие «педагогическая компетентность», которое отражает уровень владения необходимыми знаниями и умениями. Суффикс -ость в русском языке означает степень овладения определённым качеством, поэтому компетентность чаще используется для обозначения определённых качеств, степени овладения ими. Таким образом, под компетентностью в педагогике понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности её к деятельности, основанной на знании и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Поэтому по отношению к учителю мы говорим о его профессиональной компетентности, которая состоит из набора компетенций. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельности и личностного опыта.

Термины «компетентность» и «компетенция», несмотря на их многолетнее использование в современной образовательной парадигме, до сего времени не имеют однозначного толкования. Так, в психолого-педагогических исследованиях последних десятилетий одновременно используется и «профессиональная компетентность» [2; 8; 16; 21; 22 и др.], и «профессиональная компетенция» [1; 12; 15; 17 и др.]; «коммуникативная компетентность» [6; 11 и др.], и «коммуникативная компетенция» [14; 18; 19; 20 и др.].

Компетентность – совокупность качеств личности и профессиональных знаний, умений и навыков. Понятие профессиональной компетентности учителя является совокупностью перечисленных ниже профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих готовность выпускника к профессиональной деятельности.

Большой энциклопедический словарь (1997) понятие «компетенция» определяет следующим

образом: «1) круг полномочий, представленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания, опыт в той или иной области» (с. 557).

В литературе, особенно в научно-методической, термины «компетенция» и «компетентность» часто используются как синонимы, тем не менее между ними существует различие. Так компетенция – сумма знаний в некоторой области, которыми человек обладает как профессионал или, возможно, как любитель. Компетентность же обычно предполагает высокий уровень владения определённой областью.

Компетентность – 1) мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определённого социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. В отличие от термина «квалификация», включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию;

2) область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений.

Раскрывая понятие «компетенция», исследователи ориентируются на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в Берне в 1996 г. и определяют его как *общую способность* специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщённые способы выполнения действий.

А. В. Хуторской включает в понятие «компетенция» совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Таким образом, исходя из этих определений, компетенцию следует рассматривать как возможность установления *связи* между знанием и ситуацией или в более широком смысле как способность найти, обнаружить знание и действие, подходящее для решения проблемы.

Следует согласиться с Н. Ф. Ефремовой, которая определяет взаимосвязь компетентности и компетенций следующим образом: «компетентности – это потенциал человека и специалиста,



его знания, умения, навыки, опыт деятельности; компетенции (кинетика и динамика мысли и поступков) – это его действия, понимание проблемы, анализ, поиск решения и деятельность по решению проблемы и достижению результата» [7, с. 19].

Таким образом, под компетентностью понимается способность к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи. Способность как индивидуально-психологическая особенность личности – это действительно условие успешного выполнения определённой деятельности, но не единственное условие. Компетентность – не только индивидуально-психологическая особенность, но и общее качество, стандартизированное для многих индивидов, вводимое в качестве общей нормы. Она также включает в себя круг реальных объектов, по отношению к которым она рассматривается (компетентность инженера, компетентность управленца, компетентность учителя).

Профессиональная компетентность в общенаучном понимании – готовность специалиста к выполнению профессиональных обязанностей, к деятельности в сфере своей профессии. Профессиональная компетентность – степень сформированности системы знаний, умений, способностей, инициатив личности, необходимых для эффективного выполнения конкретной деятельности. Профессиональная компетентность включает в себя комплекс ключевых, общепрофессиональных и собственно-профессиональных компетенций, обеспечивающих адаптацию к профессии и её успешное выполнение.

Например, часто можно встретить людей, обладающих обширными знаниями, но не умеющих мобилизовать их в нужный момент, даже когда предоставляется такая возможность. Поэтому при обсуждении компетенции внимание должно обращаться на конкретные ситуации, в которых они проявляются. Не проявленная компетенция не является компетенцией, а относится к скрытой возможности. Таким образом, компетенция не может быть изолирована от конкретных условий её реализации. Она одновременно связывает мобилизацию знаний, умений и поведенческих отношений, настроенных на конкретные условия конкретной деятельности.

Следует различать компетенцию и умение. Умение – это действие в специфической ситуа-

ции, это проявление компетенции или способности, общей подготовленности к действию. Можно сказать, что умение – это возможность совершать действие в специфической ситуации. А компетенции – это характеристики, которые можно «увидеть», наблюдая за действиями, за умениями. Понятия компетенций пришли в систему образования из производственной сферы, сферы труда. Большая часть профессий и должностей характеризуется более или менее подробным списком компетенций, которые используются при найме новых сотрудников, при поиске претендентов для продвижения по службе, для определения необходимости повышения квалификации работников. Компетенция не может быть определена через определённую сумму знаний и умений, так как значительная роль в её определении принадлежит обстоятельствам. Быть компетентным означает умение мобилизовать в данной ситуации полученные знания и опыт. При обсуждении компетенций внимание обращается на конкретные ситуации, в которых они проявляются. Непроявленная компетенция остаётся скрытой возможностью. Таким образом, компетенция не может быть изолирована от конкретных условий её реализации. Так, коммуникативная компетенция учителя способствует оптимальному процессу взаимодействия и ведёт к созданию педагогически целесообразных взаимоотношений между участниками взаимодействия. Перечислим коммуникативные умения: умение косвенного воздействия; умение вызвать доверие у учащихся; чувство сопереживания и сопричастности в совместной деятельности; умение правильно воспринимать и учитывать критику, соответственно с ней перестраивать свою деятельность; тактично и справедливо оценивать деятельность учащихся.

Понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 1990-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, а уже с середины 1990-х гг. это понятие начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе.

В отечественной педагогике в последнее время понятие «компетенции учащихся» используется также достаточно широко, особенно в контексте проблем, связанных с профессиональным образованием, профильной и предпрофильной подготовкой учащихся, а также в контексте оценки качества образования.

Э. Ф. Зеер [9] понятию ключевая компетенция даёт следующее определение – это проце-

дурные знания и умения (знания в действии), а также способности, необходимые для успешной деятельности в конкретных ситуациях.

В отечественной педагогике в последнее время это понятие используется также достаточно широко, особенно в контексте проблем, связанных с концепцией модернизации образования, с профессиональным образованием, профильной и предпрофильной подготовкой учащихся, а также в контексте оценки качества образования.

А. В. Хуторской включает в понятие «компетенция» совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Ключевые компетенции относятся к общему (метапредметному) содержанию образования и конкретизируются на уровне образовательных областей для каждой ступени образования. Перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей образования, структурного представления социального и субъективного опыта личности, а также основных видов деятельности учащегося, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать жизненно важные навыки в практической деятельности.

А. В. Хуторской классифицировал ключевые образовательные компетенции в четыре основные группы:

– средства мировоззренческой ориентации (ценностно-смысловая компетенция);

– знания и умения в определённой сфере (учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая);

– круг вопросов, по которым следует быть осведомлённым (общекультурная компетенция);

– основания для освоения способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития (компетенция личностного самосовершенствования). Ключевые компетенции А. В. Хуторской [23] выделяет как образовательные на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладеть социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в обществе.

Анализ российских психолого-педагогических и методических исследований показал, что понятие компетенция чаще применяется для обозначения:

– в школьном образовании – образовательного результата, выражающегося в подготовленности выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности решать поставленные задачи;

– в профессиональном образовании – такой формы сочетания знаний, умений и способностей формируемого или подготовленного специалиста, которая позволяет ставить и достигать профессиональные цели по преобразованию окружающей среды. Профессиональная компетентность включает в себя совокупность различных компетенций.

### Список литературы

1. Балыхина Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога (Методологические проблемы обучения русскому языку): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 476 с.
2. Бермус А. Г. Возможна ли иная методология образования? // Вестник высшей школы (Alma Mater). 2005. № 4. С. 31–38.
3. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идей к образовательной программе // Перемены. М.: Эврика, 2004. № 2. С. 130–139.
4. Гильмеева Р. Х. Формирование профессиональной компетентности учителя в постдипломном образовании: дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1999. 459 с.
5. Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования // Педагогические технологии. 2007. № 4. С. 10–24.
6. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу: учеб. пособие. Л.: ЛГУ, 1991. 107 с.
7. Ефремова Н. Ф. Формирование и оценивание компетенций в образовании: монография. Ростов н/Д: Аркол, 2010. 386 с.
8. Задорожная А. В. Формирование профессиональной компетентности будущих преподавателей-лингвистов в условиях современного вузовского образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 24 с.
9. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 12–18.

10. Иванов Д. А. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании // Школьные технологии. 2007. № 5. С. 51–61.
11. Кашницкий А. А. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 1996. 21 с.
12. Кирдянкина С. В. Развитие профессиональных компетенций педагогов как показатель компетентностного управления // Постдипломное образование: проблемы развития личности: материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. каф. педагогики и андрологии СПбАППО, 7–8 апреля 2009 г. СПб., 2009. С. 161–163.
13. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: ВГПУ, 2001. 323 с.
14. Лузянина Л. Л. Педагогические условия развития коммуникативной компетенции будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2001. 21 с.
16. Молчановский В. В. Влияние внешних условий обучения русскому языку на состав профессиональной компетенции преподавателя // Русский язык в общении и образовании. М., 1996. С. 76–77.
17. Пересторонина И. Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка // Научное исследование и российское образование XXI века: материалы 6-й междисциплинарной науч.-практ. конф. аспирантов и соискателей, 3–4 апреля 2003 г. М.: АПК и ПРО, 2003. С. 177–181.
18. Прохорова Л. Л. Формирование профессиональной компетенции у студентов полиэтнических групп технических вузов на занятиях по русскому языку с использованием лексикографических источников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 21 с.
19. Рудь М. Г. Формирование коммуникативной компетенции будущего учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1999. 132 с.
20. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.
21. Сковородников А. П. О понятии «коммуникативная компетенция» // Культура речевого общения в ОУ разных уровней: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 8–10 октября 2002 г. Ачинск, 2003. С. 95–105.
22. Фоменко И. А. Совершенствование профессиональной компетентности учителя в процессе его аттестации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 195 с.
23. Хлебунова С. Ф. Гуманизация содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ. Ростов н/Д: АПСН СКНЦ ВШ, 2005. 344 с.
24. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

*Рукопись поступила в редакцию 16.06.2011*

**Дистанционные образовательные технологии как средство развития информационной культуры студентов педагогического колледжа**

В статье рассматривается проблема формирования информационной культуры студентов посредством дистанционных образовательных технологий: кейс-технологии, Internet-технологии, видеотехнологии. Раскрывается возможность использования электронных учебников, ресурсов Интернета и дистанционных конкурсов в процессе обучения информатике.

*Ключевые слова:* информационная культура, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, кейс-технология, Internet-технология, видеотехнология, электронные учебники.

S. N. Lapina  
Baley, Russia**Distance Education Technologies as a Means of Developing Pedagogical College Students' Information Culture**

The article considers the problem of students' information culture development by means of distance education technologies: case-technology, Internet-technology, video technology. The author reveals the possibility of using electronic textbooks, the Internet resources and distance contests in the process of Informatics teaching.

*Keywords:* information culture, distance education, distance education technologies, case-technology, Internet-technology, video technology, electronic textbooks.

В связи с происходящими инновационными изменениями в обществе, вызванными повсеместным внедрением компьютерных технологий, одной из актуальных задач развития современного образования является подготовка будущих специалистов любого профиля к жизни в условиях информационного общества. Человек, проживающий в таком обществе, должен свободно ориентироваться в информационных потоках, знать правила навигации по огромному количеству доступной информации, обладать определённой информационной культурой.

Понятие «информационная культура» базируется на двух фундаментальных понятиях: информация и культура. Исходя из этого, ряд исследователей предлагают выделить «культурологический» и «информационный» подходы к трактовке этого понятия. И. Г. Хангельдиева, Е. А. Медведева рассматривают информационную культуру как составляющую процесса формирования культуры человечества в её гуманитарных, духовных проявлениях в условиях информационного общества посредством специфических технологий [5; 6].

В рамках информационного подхода большинство исследователей (С. А. Бешенков, А. П. Ер-

шов, А. А. Кузнецов, Н. В. Макарова, Е. А. Ракина и др.) подразумевают под информационной культурой совокупность знаний, умений и навыков поиска, отбора, хранения и анализа информации, то есть всего того, что включается в информационную деятельность, направленную на удовлетворение информационных потребностей [3].

В последнее время усиливается тенденция к целостному рассмотрению информационной культуры личности с позиции интеграции её информационной и культурологической компонент. Вследствие этого информационная культура трактуется как одна из граней общечеловеческой культуры, связанной с социальной природой человека и являющейся продуктом его разнообразных творческих способностей в информационно-познавательной деятельности.

Информационная культура личности является составной частью более широкого понятия «культура личности».

По определению С. Д. Каракозова, информационная культура личности представляет собой составную часть базисной культуры личности как системной характеристики человека [4]. Она позволяет человеку эффективно участвовать во всех видах работы с информацией (получении, накоп-



лении, передаче, кодировании, преобразовании). В состав информационной культуры включаются следующие компоненты:

- гуманистически ориентированная информационная ценностно-смысловая сфера личности (мотивы, потребности, цели, стремления, мировоззрение);

- компетентность в понимании природы информационных процессов;

- развитая информационная рефлексия; отслеживание человеком своей деятельности по присвоению информационной культуры и осознание тех внутренних изменений, которые в нём происходят;

- творчество в информационно-познавательной деятельности.

Информационная культура выступает одновременно и необходимым фактором в освоении человеком культурной реальности, овладении всем тем богатством, которое выработало человечество, и самой реальностью, ценностью, появившейся в результате культурно-созидательной деятельности, и атрибутов непосредственного культурного бытия, личностных проявлений (поведения, различных форм общения и т. п.).

Развитие информационной культуры не может рассматриваться вне информационной деятельности. Конечным продуктом (результатом) информационной деятельности являются как изменённая индивидуальная база знаний человека, так и найденный, обработанный и представленный информационный материал на любом носителе. Заметим, что информация, накапливаясь в системе (обучающемся), служит основой её структурных изменений (его развития). Именно поэтому в ходе информационной деятельности изменяется не только информационный материал, с которым работает человек, но и его индивидуальная база знаний, его личность, его образ «Я». Однако культура – это не сама деятельность, а во многом тот способ или средство, которым она проявляется, то есть культура в своей сути есть феномен, который обеспечивает реализацию деятельности, её имманентный механизм, способ её существования. Фундаментальное свойство культуры заключается в том, что она является средством деятельности людей (Э. С. Маркарян). Этот тезис концентрированно выражает саму суть культуры и интегрирует все остальные характеристики.

При таком понимании высвечивается одна из важнейших сторон сущности информационной культуры – её способность давать достаточно чёткие предписания о выполнении в определённой

последовательности некоторой совокупности действий, образующих в своём единстве технологию информационной деятельности.

Необходимость овладения всей совокупностью составляющих информационной деятельности как базиса становления культуры личности информационного общества вносит новые требования в стандарты образования всех уровней: основы информационной культуры должны быть сформированы уже в школе. Для реализации данной задачи важно подготовить учителей, владеющих ею на более высоком уровне – они должны быть не только её носителями, но и быть готовы к созданию условий для становления информационной культуры у обучаемых.

Таким образом, мы под информационной культурой учителя будем понимать составную часть профессиональной педагогической культуры, представляющей совокупность информационного мировоззрения как результата сформированной аксиосферы личности; системы информационно-коммуникационных компетенций, предполагающих владение информационно-коммуникационными технологиями; совокупности профессионально-педагогических компетенций, позволяющих эффективно осуществлять процесс формирования информационной культуры субъектов обучения.

Системообразующим компонентом информационной культуры учителя, с нашей точки зрения, является его владение разнообразными информационно-коммуникационными технологиями. В настоящее время среди данных видов технологий особую актуальность приобретают технологии дистанционного обучения.

Проблемам дистанционного обучения посвящены работы А. В. Могилёва, Е. С. Полат, А. В. Хуторского, Е. Н. Ястребцевой и др. А. В. Хуторской даёт такое определение понятия дистанционного обучения: «Под дистанционным обучением мы понимаем обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты образования (ученики, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, который направлен на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) самих субъектов образования» [7]. Вышеназванные учёные выделяют следующие принципы дистанционного обучения: самостоятельная познавательная деятельность обучаемого при удалённом доступе к образовательному ресурсу»

су; модульность построения учебного материала, позволяющая слушателю самому определять интенсивность и последовательность процесса; акцент на конкретные задачи производственной деятельности обучаемого; наличие постоянной системы контроля и самоконтроля на основе взаимодействия с преподавателями и коллегами – участниками образовательного процесса.

Дистанционное образование не противопоставляется существующей в России системе образования и не является самостоятельной формой обучения, а предусматривает внедрение в образовательную практику новых технологий обучения, методов и принципов организации учебно-воспитательного процесса. В дистанционном образовании изменяются функции преподавателя и учащихся. Преподаватель выступает координатором познавательного процесса, в функции которого входят корректировка преподаваемого курса и консультирование учащихся по всем аспектам учебной деятельности, для чего он должен обладать высоким уровнем информационной культуры. Поэтому одной из задач при подготовке студентов к профессиональной деятельности выступает формирование информационной культуры. Широкие возможности при этом открываются при использовании дистанционных образовательных технологий в процессе обучения.

Дистанционные образовательные технологии – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника. Данные технологии реализуются с помощью кейс-, сетевых- и телевизионной технологий [1].

Кейс-технология создана одной из первых и наиболее распространена. В ней каждый учебный курс обеспечивается специальным учебным пособием, программой и методическими указаниями, помогающими осваивать учебный материал. Модульный принцип обучения позволяет успешно сочетать потребности и возможности обучаемых в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Internet-технология является наиболее универсальной и перспективной технологией дистанционного образования, обеспечивающей доступ в систему дистанционного обучения как обучающихся, так и преподавателей на любом уровне информационных ресурсов. В сетевой технологии могут быть реализованы различные способы и методы обучения: электронные

учебники и библиотеки, тестирующие системы, средства общения обучающихся и преподавателей, видеолекции.

Е. С. Полат и А. В. Хуторской обращают специальное внимание на такой вид дистанционного обучения, как электронный учебник. Е. С. Полат пишет: «Если мы говорим о дистанционном обучении как о новой форме обучения, логично сделать вывод, что в этой системе помимо учителя и учащихся должен быть учебник, учебные пособия, т. е. средства обучения как компонент данной системы. Отсюда необходимость серьезного научного подхода к разработке специальных курсов (учебников) для системы дистанционного обучения. Разумеется, в данном случае речь, в основном, идет об электронных средствах обучения, в первую очередь, сетевых» [7].

Электронный учебник – это обучающая программная система комплексного назначения, обеспечивающая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения: предоставляющая теоретический материал, обеспечивающая тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также информационно-поисковую деятельность, математическое и имитационное моделирование с компьютерной визуализацией и сервисные функции при условии осуществления интерактивной обратной связи; это программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно или с помощью преподавателя освоить учебный курс или его большой раздел с помощью компьютера. Электронный учебник или курс обычно содержит три составляющих: презентационная часть, в которой излагается основная информационная часть курса, упражнения, с помощью которых закрепляются полученные знания, и тесты, позволяющие проводить объективную оценку знаний студента, т. е. компьютерный учебник должен соединять в себе свойства обычного учебника, справочника, задачника и лабораторного практикума. Из этого следует, что электронный учебник должен обеспечивать как непрерывный режим обучения, так и пошаговый. Каждый выделенный заранее смысловой фрагмент курса должен заканчиваться практическими (упражнения) и контрольными занятиями (тестирование), каждый большой раздел курса – тестовым занятием или зачетом. Разумеется, ключевую роль в мультимедийном учебнике играет методика.

Исходя из вышесказанного, следует рассматривать дистанционные технологии как эффективные средства формирования информационно-познавательной деятельности, являющейся важней-

шей составляющей информационной культуры личности. Учитель для проведения урока может использовать Интернет-ресурс как: основу презентации; основу проблемного рассказа; средство контроля; основу организации деятельности учащихся; основу индивидуальной и групповой деятельности учащихся на уроке; основу беседы, в том числе эвристической; основу дискуссии; основу конспекта; средство самоконтроля.

А. В. Могилёв и другие учёные особое внимание уделяют такой форме дистанционного образования, как соревновательные телекоммуникационные проекты – олимпиады и конкурсы, служащие переходными формами обучения от традиционного к дистанционному и способные сыграть важную роль в становлении этого вида образования в России [2].

Формирование информационной культуры студентов является одной из основных задач в педагогическом колледже г. Балая. Для её развития было выделено 4 взаимосвязанных направления деятельности:

– освоение инструментальных возможностей информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе дистанционных технологий, на уроках информатики и при участии в дистанционных конкурсах;

– освоение педагогических возможностей ИКТ при изучении дисциплины «Информационные технологии в образовании», что способствует

формированию представлений у будущих педагогов о ресурсных возможностях ИКТ для решения педагогических задач;

– опытно-экспериментальная деятельность по включению ИКТ в образовательный процесс при подготовке и проведении пробных уроков по информатике с применением дистанционных технологий;

– внедрение ИКТ в образовательную практику, проектирование учебных тем и занятий с применением ресурсных возможностей ИКТ для решения конкретных педагогических задач, непосредственное применение ИКТ в педагогической деятельности.

Выделенные направления деятельности реализуются в совокупности с приобретением студентами определённых ценностей, повышением мотивации к профессионально-педагогической деятельности, способности проводить анализ своей информационной деятельности и творчески подходить к организации информационно-познавательной деятельности обучающихся.

Таким образом, использование дистанционных образовательных технологий в процессе обучения позволяет в значительной степени повысить уровень информационной культуры студентов колледжа, что является в настоящее время одним из условий эффективной профессионально-педагогической деятельности будущих учителей.

#### *Список литературы*

1. Агапов С. В. Структура дистанционного образования. URL: <http://www.faito.ru/archnews/1142450709,1149180607> (дата обращения 16.01.2011).
2. Вучева В. В. Использование дистанционной технологии с целью активизации познавательной деятельности студентов в системе профессионального физкультурного образования // Теория и практика физической культуры: науч.-теор. журн. М., 2002. № 9. URL: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/2002n9/p46-49.htm> (дата обращения 16.01.2011).
3. Ершов А. П. Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества // Коммунист. 1988. № 2.
4. Каракозов С. Д. Информационная культура в контексте общей теории культуры личности // Педагогическая информатика. 2000. № 2. 65 с.
5. Медведева Е. А. Основы информационной культуры // Социс. 1994. № 11. С. 159.
6. Хангельдиева И. Г. О понятии «информационная культура» // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее: тезисы докл. междунар. науч. конф. Краснодар, 1993. 235 с.
7. Хуторской А. В. Типы дистанционного обучения. URL: [http://school-ketovo.3dn.ru/index/distancionnoe\\_obuchenie/0-37](http://school-ketovo.3dn.ru/index/distancionnoe_obuchenie/0-37) (дата обращения 16.01.2011).

*Рукопись поступила в редакцию 03.02.2011*

М. М. Пьянников  
г. Краснокаменск, Россия

### К вопросу об истории дистанционного образования

В статье рассматривается история дистанционного образования, выделяются этапы развития и анализируется их влияние на эволюцию данного вида обучения. На основе проделанного анализа определяются пути дальнейшего развития дистанционного образования.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, дистанционное образование, поколение, этапы развития, технология.

М. М. Pyannikov  
Krasnokamensk, Russia

### On the History of Distance Education

The paper reviews the history of distance education, points out the stages of its development and analyzes their influence on the evolution of this type of learning. On the basis of the analysis done, the author determines some ways of distance education further development.

*Keywords:* distance learning, distance education, generation, stages of development, technology.

Дистанционное обучение – новое явление в педагогике, которое активно исследуется современными учёными. Несмотря на большое количество научных работ по данной теме, рассматривающих сущность и технологию обучения, отсутствуют фундаментальные труды, в которых исследуются этапы эволюции и их влияние на развитие этого вида обучения, поэтому появилась необходимость более подробно проанализировать этапы развития дистанционного образования и восполнить существующий пробел.

Исследователь В. Орехов считает, что пионером в данной области был Я. А. Коменский, когда он ввёл в обучение первые иллюстрированные учебники [6]. Идея учиться у других на расстоянии была не нова в XVII в., т. к. некоторые учёные считают, что послания Святого Павла, рассылаемые по христианам, могут служить иллюстрацией основных положений дистанционного обучения [2]. Максимально широкая трактовка дефиниции дистанционного обучения предполагает, что обучение на расстоянии появилось вместе с первыми письменными учебными материалами, поэтому очень сложно ответить на вопрос: «Когда впервые возникло дистанционное обучение?» Однако можно предположить, что когда у человека появилась возможность накопления и передачи информации в том или ином виде, тогда и возникло дистанционное обучение.

Вследствие изменений в сфере обработки и передачи информации А. И. Ракитов выделяет пять информационных революций, которые напрямую связаны с существенными изменениями в развитии общества и переходом на новый этап отношений в информационной сфере [3].

Для понимания этапов становления дистанционного обучения мы рассмотрим четыре из них, поскольку первая революция (внедрение языка), на наш взгляд, не так важна для понимания эволюции дистанционного обучения.

Изобретение письменности рассматривается учёным как вторая информационная революция. Однако в рамках исследования становления дистанционного обучения, мы будем рассматривать появление письменности как *первую информационную революцию*, т. к. произошло качественное изменение в сфере обработки информации, что привело к возможности передачи накопленных знаний от одного поколения к последующим.

В середине XVI в. было изобретено книгопечатание, ставшее причиной *второй информационной революции* и коренным образом изменившее способы передачи и хранения информации.

*Третья информационная революция* связана с появлением электричества, телефона, радио и телевидения.

*Четвёртая информационная революция* обусловлена появлением компьютерных техно-



логии. Характеризуя данный этап, А. И. Ракилов отмечает быстрый рост транскоммуникационных сетей, который способствует развитию человеческого общества [3].

Развитие технологий повлияли на формы обучения и на образовательный процесс, что стало основой разработки Д. Р. Гэрисоном классификации в зависимости от основного типа носителя информации [8].

К средствам дистанционного обучения «первого поколения» можно отнести рукописный и печатный материал, высылаемый по почте, однако позже благодаря книгопечатанию появилась возможность выпускать недорогие учебники. В дополнение к учебникам выпускались специальные учебные пособия, которые содержали списки необходимой литературы и вопросы, составленные обучающими. Такая форма обучения широко применяется в современной образовательной практике (кейс-технологии).

Начало «второго поколения» обусловлено созданием Открытого университета (Open University) в Великобритании в 1969 г. Преподаватели использовали различные технологии, но в основном применялись печатные материалы. Для повышения эффективности образовательного процесса в Открытом университете были разработаны высококачественные учебные пособия, специально предназначенные для дистанционного обучения. Взаимодействие преподавателей со студентами осуществлялось преимущественно благодаря печатному материалу, дополняемому радиотрансляциями и телепередачами (позже аудиокассетами). Такая модель носила характер двухстороннего взаимодействия между участниками образовательного процесса. Обучение осуществлялось при доминирующем положении переписки, но после изобретения телефона стали возможны консультации с преподавателем с использованием технических средств для оперативного обмена информацией на расстоянии. Во время учёбы широко применялись очные консультации и краткосрочные курсы по месту жительства. На подготовительном этапе такое обучение было очень затратным, но после создания необходимых учебных материалов и методических программ обучение каждого нового студента уже не требовало новых материальных затрат.

Основой для «третьего поколения» дистанционного обучения стало использование коммуникационных технологий при доминирующем положении компьютерных средств обучения. При обмене информацией использовались различные формы взаимодействия преподавателя и обуча-

ющихся (синхронный и асинхронный режимы). Данные технологии применялись как дополнение к первому и второму поколению или использовались отдельно. Ниже, для понимания сущности дистанционного образования, мы дадим более детальную характеристику данных этапов

Основателем дистанционного обучения можно назвать Исаака Питмана. В 1840 г. он при помощи почты (corresponding learning) начал обучать стенографии студентов. Следующий шаг в развитии дистанционного обучения сделали Ч. Тусен и Г. Ланченштейдт. В 1856 г. они основали институт в Берлине с заочной формой обучения. Преподаватели использовали почту для рассылки учащимся учебного материала, методических указаний, контрольных работ и ответов на выполненные задания.

Е. Кожаринова отмечает, что в 1873 г. в Америке Анна Элиот Тикнор делала шаги по развитию дистанционного обучения. Она основала Общество Тикнор для женщин, желающих обучаться на расстоянии при помощи почтовых пересылок [2]. В 1874 г. Айзек Питман, преподаватель Иллинойского университета США, предложил создать программу обучения по почте.

В университете Чикаго в 1892 г. было создано первое отделение для студентов, желающих обучаться дистанционно. Вильям Рейни Харпер был учредителем этого отделения. Авторы статьи «История развития дистанционного образования» отмечают, что в этом году в каталоге заочных корреспондентских курсов Университета штата Висконсин появляется термин *distant education* (дистанционное обучение) [1]. Центральный университет Индианы, основанный в 1886 г., позволил обучающимся получать степень бакалавра, магистра или доктора благодаря корреспондентскому обучению. С 1899 г. в Королевском университете Канады студентов стали обучать дистанционно, а с 1911 г. – в Квинсленском университете Австралии.

Очень важным этапом в становлении дистанционного обучения стало создание Международного совета по заочному образованию в 1938 г. С этого момента данный вид обучения приобрёл международный статус. В 1982 г. организация была переименована (ICDL – международный совет по дистанционному образованию).

Дистанционное обучение стало развиваться в классических университетах. Частные школы, обучающие на расстоянии во второй половине XIX – первой трети XX вв., как правило, организовывали краткосрочные курсы повышения квалификации и

различные курсы предэкзаменационной подготовки для студентов, которые по каким-либо причинам не могли получать очное образование. В дополнение к первым корреспондентским программам в университетах проводились очные занятия и консультации с преподавателями. Такие занятия проходили на базе воскресных и вечерних школ или кампусов во время летних отпусков учащихся.

Получив международное признание, в 1960-е гг. дистанционное обучение стало активно развиваться в разных странах благодаря поддержке ЮНЕСКО. На новую форму обучения обратили внимание политики, в том числе и премьер-министр Англии Г. Вильсон, который в 1963 г. объявил о создании «эфирного университета». Эта организация должна была объединить учебные заведения, использующие дистанционные технологии при обучении студентов (почтовые пересылки, радио и телевидение). Благодаря активной работе учёных, политиков и международных организации (ЮНЕСКО), в 1969 г. в Англии был создан Открытый университет (Open University). На данный момент университетом накоплен богатый опыт в области дистанционного обучения. Его образовательные услуги пользуются большим спросом во всем мире. Свыше 200000 студентов из разных стран в 2003 г. без выезда в Великобританию обучались бизнесу, искусству, гуманитарным и инженерным наукам, информационным технологиям.

После создания Открытого университета в Британии по всей Европе появились университеты дистанционного обучения: Национальный университет в Испании, Балтийский университет в Швеции, в Канаде в 1972 г. был создан Открытый университет, в Китае – Шанхайский телевизионный университет, в 1974 г. в Германии – Фернуниверситет, в 1985 г. в Голландии – Открытый университет.

Рост числа образовательных учреждений дистанционного типа связан с увеличением количества людей, желающих получить образование, но не имеющих возможности это сделать в форме дневного обучения по ряду причин: инвалидность, напряжённый рабочий график, удалённость учебного заведения.

Опыт нашей страны оказался полезен для развития дистанционного образования. Модель заочного обучения заимствовали многие страны. Эта была не точная копия нашей модели, но наличие таких отличительных характеристик, как отсутствие преподавателя и самостоятельное обучение, позволяет сделать вывод, что заочное обучение можно отнести к дистанционному. Стоит

отметить, что при обучении на расстоянии проводились очные консультации и занятия, что существенно сближает эти модели образования.

На данном историческом этапе следует выделить следующие обстоятельства. Во-первых, становление корреспондентского обучения произошло благодаря оперативному почтовому обмену. Во-вторых, эволюция дистанционного обучения стала возможной в результате:

- международного признания;
- открытия новых университетов;
- юридического статуса официального документа об образовании.

Изобретение радио оказало существенное влияние на развитие дистанционного образования, стали возможны новые формы работы с учащимися – радиокурсы, а с появлением в 50-х гг. телевидения – телевизионные курсы. Занятия носили характер двусторонней связи, в дополнение к курсам выпускались пособия, проводили очные консультации, экзамены и уроки.

В 1960–1980 гг. многие страны пытались расширить доступ к знаниям за счёт радио и телевидения. Изначально планировалось заменить традиционный вид обучения на более экономичный, но из-за отсутствия обратной связи с обучаемым попытка оказалась неудачной. Однако телевидение стали использовать как существенное дополнение к традиционному обучению, а накопленный опыт оказался очень полезен в дальнейшем развитии дистанционного обучения. В настоящее время существует масса образовательных программ и курсов, а также образовательных каналов.

Авторы статьи «История развития дистанционного образования» отмечают, что в России неоднократно пытались с учётом зарубежного опыта внедрить дистанционное обучение: с помощью радиолекций (1932 г.), радиокурсов (1943 г.), телевизионных уроков (1960–1970 гг.) [1].

Выделяя данный исторический этап развития дистанционного обучения, следует отметить следующие существенные обстоятельства.

Во-первых, переход на новый этап (поколение) обусловлен новыми техническими возможностями. Во-вторых, произошли существенные изменения в формах образования, а именно:

- появились радио- и видеокурсы;
- появились телевизионные образовательные программы (позже каналы);
- изменился характер взаимодействия участников образовательного процесса (можно было задействовать органы чувств для получения визуальной и аудиальной информации).

Изобретение Интернета обусловило переход на новый этап развития человечества. В настоящее время Интернет является важным средством взаимодействия преподавателя и учащегося, появляются новые технологии, которые влияют не только на дистанционное, но и на традиционное обучение. Всемирная сеть предоставляет новые возможности для развития образования. Электронная почта используется для обмена информацией между студентами и преподавателями. Возможности электронной почты широко использует большинство участников образовательного процесса. Этот тип связи позволяет обучающимся и обучающим не зависеть от расстояния и оперативно отвечать на электронные сообщения. На FTP-серверах может храниться вся учебная информация. При необходимости ученик может скачать материал, но для этого необходимо соответствующее программное обеспечение. Списки рассылки и создание форумов могут использоваться преподавателями для организации коллективных обсуждений. Технологии www способствуют развитию дистанционного обучения и обеспечивают оперативный доступ к базе данных мировой сети, что способствует глобализации учебного пространства. Однако новые технологии требуют от участников образовательного процесса умения ориентироваться в сети, чтобы быстро и максимально эффективно находить нужную информацию в предметных областях, используя информационные ресурсы сети Интернет.

В современном дистанционном обучении применяют виртуально-трениговую технологию, которая дополняется печатными материалами в электронном варианте, что обеспечивает более высокое качество образования. В глобальном информационном пространстве стирается грань между обычным и дистанционным образованием, т. к. всё больше людей обращается к сети Интернет для повышения уровня знаний. В настоящее время в Интернете можно найти практически любую информацию в различных предметных областях, что способствует всестороннему развитию обучающегося.

Отношение к образованию в обществе также претерпевает изменения, которые обусловлены переориентацией модели «образование на всю жизнь» на модель «образование на протяжении всей жизни» и появлением новых высоких технологий, поэтому наблюдается значительное увеличение числа обучающихся дистанционно. С. Шляхтина считает, что оценить общее число потребителей дистанционных курсов в России не позволяет отсутствие данных. Можно предположить, что их число растёт довольно быстро. На-

пример, в Системе дистанционного бизнес-обучения для предпринимателей (СДБО – совместный проект Национального делового партнерства «Альянс Медиа» и Международного института менеджмента ЛИНК) темпы роста в 2005 г. составили более 170 % (рис. 1) [7].

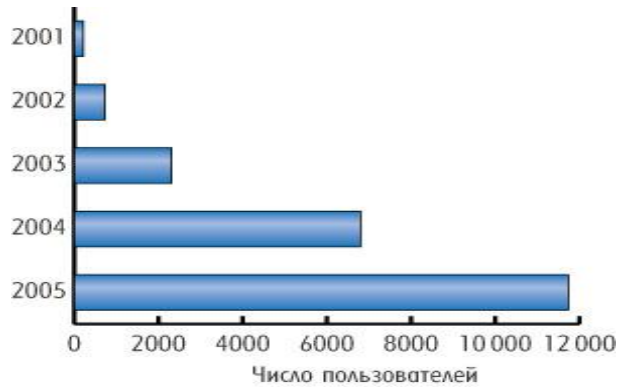


Рис. 1. Изменение числа пользователей в системе СДБО в 2001–2005 гг., (источник – СДБО, 2005)

В настоящее время образование рассматривается как услуга, которая способствует развитию страны и решению проблем в социальной и экономической сфере. Процессы глобализации и экономической конкуренции приводят к соперничеству между странами в технологической и научной сферах. Это объясняет появление большого количества учебных заведений по всему миру и рост количества обучающихся.

С. Шляхтина пишет: «В ближайшие годы проблема развития дистанционного обучения во всех странах мира будет связана с ростом конкуренции на данном, довольно рентабельном сегменте рыночной экономики, т. к. дистанционное обучение требует гораздо меньших материальных затрат. Стоимость дистанционного образования, по данным Cedar Group, в среднем ниже на 32–45 %» (рис. 2) [7].



Рис. 2. Сравнительная стоимость разных вариантов обучения (источник – РЕДЦЕНТР, 2005)

В условиях растущей конкуренции между университетами будет наблюдаться повышение качества образования и снижение затрат, а обучение перенесётся в кибернетическое пространство (вебинары, сдача экзаменов онлайн). С помощью современных технологий учащиеся могут связываться с преподавателем в любой точке мира, пользоваться печатными, аудио- и видеоматериалами в электронном формате, а при необходимости распечатывать и воспроизводить нужную информацию на специальных устройствах.

Основная проблема дистанционного обучения заключается в том, что современные технологии являются средством обучения, поэтому важно отбирать средства, которые соответствуют образовательной цели. Однако в настоящее время складывается тенденция, когда дистанционное обучение пытаются подогнать под новейшую технологию. Для эффективного обучения необходимо наличие специально подготовленного педагогического состава, материальных и технических средств, методической базы. Другая проблема обусловлена неравенством в информационном и техническом обеспечении различных стран.

Однако, как отмечает Ю. А. Маслюк, несмотря на огромный опыт, накопленный системой дистанционного образования, теоретическое обоснование эволюции так и не сложилось, не было сделано осмысление феномена дистанционного образования. Только в 1960–80-х гг. такие исследователи, как Б. Холмберг, О. Петерс, А. Кей, Д. Кееган, Е. Рамбл, О. С. Дьюл попытались теоретически обобщить накопленный опыт [4].

Новые технологии способствовали активному развитию дистанционного обучения, менялись формы обучения. Информационные революции оказали прямое влияние на развитие дистанционного обучения, которое продемонстрировало свою гибкость и адекватность требованиям общества. В традиционном обучении не так широко, как в дистанционном, применяется Интернет, хотя, как отмечает А. Л. Назаренко, во всемирной сети в настоящее время хранится около 90 % накопленной человечеством информации, которая может быть полезна преподавателям и учащимся для повышения уровня образования [5].

Развитие системы дистанционного обучения связано со всё увеличивающейся скоростью обмена информацией. Мобильность почтового сообщения обусловило формирование организации обучения на расстоянии. Изобретение радио и телевидения привело к появлению новых форм и

методов обучения, но их эффективность была не высокой, поскольку отсутствовала обратная связь с обучающимися. Развитие технологий Интернета также привело к появлению новых форм, методов и средств обучения, которые становятся всё более высокотехнологичными, что повышает эффективность взаимодействия и обучения.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

- информационные революции оказали прямое влияние на метаморфозу системы дистанционного обучения, что позволило классифицировать этапы развития;

- переход на новую стадию предполагает использование накопленного опыта. Видео- и аудиолекции дополняются печатными материалами, а в Интернете осуществляется синхронное обучение (видеолекции, сдача экзаменов онлайн) и асинхронное (переписка по электронной почте и обсуждение на форумах), т. е. формы работы не изменяются коренным образом, а расширяются и дополняются новыми;

- в обучении используются высокотехнологичные средства обучения, которые позволяют выйти на максимальную индивидуализацию и обеспечивают высокую эффективность образовательного процесса;

- рост количества университетов и конкуренции среди них связан с изменением требований общества и глобализацией образовательного пространства. Можно с уверенностью сказать, что в будущем появятся всемирные виртуальные университеты. Сегодня опыт Пенсильванского университета, одного из наиболее авторитетных в области дистанционного обучения, используется ЮНЕСКО для создания концепции виртуального университета;

- дистанционное обучение является более адекватным современным требованиям общества и более гибким по сравнению с традиционными формами обучения, аккумулируя новейшие достижения современных технологий и накопленный опыт;

- работы по проблеме носят в основном дескриптивный характер, поэтому существует проблема недостатка теоретического обоснования, несмотря на огромный практический опыт;

- электронное обучение требует меньших затрат по сравнению с традиционным.

Дистанционное обучение может служить дополнением к традиционной очной форме обучения, поэтому наиболее эффективным будет использование этих двух моделей.



*Список литературы*

1. История развития дистанционного образования. URL: [http://www.ins-iit.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=46&Itemid=46](http://www.ins-iit.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=46) (дата обращения 01.09.2011).
2. Кожаринова Е. Краткая история развития дистанционного образования. URL: <http://dtraining.web-3.ru/introduction/history/> (дата обращения 01.02.2011).
3. Лукиных Т. Н., Можаяева Г. В. Информационные революции и их роль в развитии общества // открытый междисц. электрон. журн. Гуманитарная информатика: Вып. 3. URL: [http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/luk\\_moz.htm](http://huminf.tsu.ru/e-jurnal/magazine/3/luk_moz.htm) (дата обращения 01.02.2011).
4. Маслюк Ю. А. К вопросу об истории дистанционного образования // IT-инновации в образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (27–30 июня 2005). Петрозаводск, 2005. С 145–148.
5. Назаренко А. Л. К вопросу об информатизации лингвистического образования. URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/05/image/05-086.pdf> (дата обращения 01.09.2011).
6. Орехов В. Открытое образование в интеллектуальной сети. URL: <http://www.ou-link.ru/pub/2004dm49.htm> (дата обращения 01.09.2011).
7. Шляхтина С. Перспективы развития дистанционного обучения в мире и в России. URL: <http://www.compress.ru/article.aspx?id=14659&iid=695> (дата обращения 31.08.2011).
8. Garrison D. R. Three generations of technological innovations in distance education // Distance Education. Vol. 6. No. 2. 1985. P. 235–241.

*Рукопись поступила в редакцию 10.09.2011*

### Особенности обучения студентов аграрного вуза иностранному языку

В настоящее время наряду с профессиональными навыками студент должен приобрести знания широкого спектра наук и стать носителем профессиональной культуры. В статье рассматривается актуальность и преимущества знания иностранного языка как одного из средств формирования профессиональной культуры будущего специалиста; раскрываются особенности обучения студентов очного и заочного отделений аграрного вуза иностранному языку; осуществляется анализ проведенного анкетирования по вопросам организации, состояния и специфики изучения языка с точки зрения студентов. Иностраный язык даёт представление о симбиозе культур, языков, тенденций развития зарубежного и отечественного сообщества. Совокупность теории и практики, обучения и самообучения, профессионально-направленных и общенаучных дисциплин ведёт к формированию у студента полной картины окружающей действительности.

*Ключевые слова:* организация, состояние, особенности изучения иностранного языка, мотивация, профессионально-ориентированное обучение.

L. A. Ishina  
Chita, Russia

### Teaching Agricultural High School Students a Foreign Language

At present, along with the skills students must acquire knowledge from a wide range of sciences and become a carrier of a professional culture. This article discusses the relevance and benefits of foreign language knowledge as a means for forming professional culture of a future specialist. The paper reveals the specifics of teaching a foreign language to the students of full-time and part-time agricultural high schools, presents the analysis based on the students' questionnaire on the organization, state and specifics of language learning. A foreign language gives an idea of symbiosis of cultures, languages, tendencies of developing foreign and home communities. The combination of theory and practice, teaching and self-education, professional and general disciplines leads to the formation of the students' complete picture of reality.

*Keywords:* organization, state, specifics of learning a foreign language, motivation, professionally oriented education.

Иностраный язык как предмет гуманитарного блока направлен на формирование, развитие и совершенствование практических навыков владения речью. В аграрном вузе обучение иностранному языку, как и любой другой дисциплине, нацелено на практическое освоение получаемых из иностранных источников знаний, их анализ и дальнейшее применение.

У студентов-очников профессионально ориентированное обучение иностранному языку начинается на 2-м курсе. У студентов-заочников, ввиду небольшого количества часов – с 1-го курса. Соответственно, в том и другом случае процесс изучения иностранного языка имеет свою специфику.

С целью определения аспектов, влияющих на качество изучения и преподавания иностранного языка, кафедрой гуманитарных дисциплин нашего вуза в 2010–2011 учебном году был проведен анкетный опрос, в ходе которого исследовалась

организация, состояние и особенности изучения иностранного языка в учебном заведении с точки зрения студентов. Анкетирование проводилось среди студентов первого и второго курсов четырёх групп очного и пяти групп заочного обучения экономического и технологического факультета в количестве 47 и 95 (всего 142) чел., из 228 и 1169 (всего 1397) чел., соответственно, обучавшихся на тот момент в вузе (данные на 1 июня 2011 г.).

На первый вопрос об изучении иностранного языка в школе 66 % очников и 81,1 % заочников ответили, что изучали данный предмет в полном объёме средней школы, а 34% очников и 18,9 % заочников, что имеют лишь частичную подготовку (2–7 лет). Один из анкетированных ответил, что совсем не изучал иностранный язык в школе. При анализе ответов на первый вопрос выяснилось, что очень высок удельный вес студентов, которые не изучали иностранный язык в объёме полной

программы средней школы. Это объясняется тем, что во многих, особенно сельских, школах из-за отсутствия преподавателей школьники изучают иностранный язык непостоянно. Выяснилось также, что среди студентов-очников больше количество не изучавших язык – 160 человек, т. е. 70 % от общего числа обучавшихся очно на момент анкетирования (228 чел.); все они окончили сельские школы. Тогда как среди заочников число окончивших сельские школы составляет около 35 %.

По вопросу о том, какой язык изучали в школе, респонденты разделились следующим образом: английский – 79,6 %, немецкий – 13,4 %, французский – 4,9 %, другие – 2,1 %. Интересные данные получены по отношению к изучению языков: 31,9 % среди студентов-очников и 27,4 % среди студентов-заочников ответили, что изучают язык с желанием. Более половины, или 55,3 % очников и 66,3 % заочников, отметили, что изучение ими иностранного языка продиктовано необходимостью выполнения учебной программы вуза. Настораживающим фактом явилось то, что из студентов-очников 12,8 %, или вдвое больше по сравнению со студентами-заочниками (6,3 %), изучают язык с нежеланием.

Более половины респондентов считают, что обусловленность изучения языков в высшем учебном заведении связана с расширением возможности получения профессиональных знаний – 51,1 % очников и 52,6 % заочников. Необходимость изучения, обусловленную процессами глобализации и расширением международного сотрудничества, отметили 40,4 % студентов-очников и 30,5 % студентов-заочников, а 8,5 % и 16,8 % соответственно обосновали необходимость возможностью приобщения к мировой культуре.

Более двух третей опрошиваемых признали, что изучение иностранных языков способствует повышению общего уровня знаний – 72,3 % очников и 76,8 % заочников; не определились по этому вопросу 14,9 % и 12,6 %, отрицательно ответили 12,8 % и 10,5 % соответственно.

Исходя из того, что латинский и греческий язык является основой современной научной терминологии большинства изучаемых дисциплин, был задан вопрос о необходимости изучения данных языков в вузе. На него был получен положительный ответ от 51,1 % очников и 35,8 % заочников; 29,8 % и 43,1 % соответственно дали отрицательный ответ, пятая часть тех и других не определилась в ответе.

На практике в нашем учебном заведении только студенты-ветеринары наряду с иностран-

ным (английским или немецким) изучают латинский язык, являющийся неотъемлемой частью их будущей профессии. На 1-м курсе они продолжают изучать иностранный язык, начатый в школе, и начинают осваивать новый, латинский. Таким образом, возникают искусственные условия билингвизма, что, на наш взгляд, является позитивным моментом. Латинский язык – первооснова и английского, и немецкого, изучаемого в нашем вузе, в этих языках есть много общего, начиная от алфавита и заканчивая отдельными грамматическими конструкциями. То, что многие студенты данной специальности выделяют, сопоставляют и анализируют, в той или иной мере становится очевидным уже на втором курсе. Так, например, отвечая и испытывая определённые затруднения, они стараются вспомнить и назвать термины, озвучивая их не только по-английски, но и по-латински, тем самым невольно приобретая личный языковой опыт и устанавливая для себя межпредметную связь.

Хотелось бы отметить, что для некоторых студентов очного и заочного отделения условия билингвизма не новы. Ярким примером естественного билингвизма (присущего человеку с детства) является владение фактически в равной степени родным (бурятским) и государственным (русским) языком студентами-бурятами, проживающими в той среде, где общепринято использовать государственный язык в официальной обстановке и родной язык – в быту. Также знакомы данные условия и студентам, изучавшим в школе два иностранных языка, однако это является примером вышеупомянутого искусственного билингвизма. Замечено, что таким студентам, как правило, легче изучать ещё один иностранный язык, так как они с детства привыкли к тому, что существуют иные фонетические, морфологические и грамматические структуры, отличные от аналогичных структур в их родном языке.

Немаловажным является такой факт – если у студента сформирована устойчивая мотивация на дальнейшее применение иностранного языка на практике, то стремление к его изучению возрастает. В анкетировании выяснилось, что более половины (53,2 %) студентов очной и (57,9 %) заочной формы обучения не планируют изучение иностранного языка после окончания вуза. Рассматривают возможным послевузовское изучение языка только лишь 25,5% и 9,5%, соответственно. В этом вопросе не определилась пятая часть студентов-очников и третья часть студентов-заочников.

На вопрос о том, в какой области пригодится знание иностранного языка, респонденты ответили, что в последующей профессиональной деятельности это будет нужно (51,1 % очников и 27,4 % заочников). Считают, что это нужно для общей эрудированности (21,3 % студентов-очников и 46,3 % студентов-заочников). Рассматривают язык нужным для общения с иностранцами (12,8 % студентов очного отделения и 9,5 % студентов заочного отделения).

Оценивая свой уровень знаний, 40 % студентов как очников, так и заочников признали его низким. Это означает, что респонденты испытывают трудности при чтении, переводе, письме, в устных ответах. Как средний (чтение и перевод со словарём) оценили 55,3 % студентов очников и 57,9 % студентов заочников. По два человека в той и другой категории свой уровень знаний оценили как высокий, то есть свободное владение.

Интересной оказалась оценка самими обучающимися качества преподавания иностранного языка в институте. Одинаково, как хорошее, оценили качество преподавания 63,8 % студентов очной формы и 63,2 % заочной формы обучения. Как удовлетворительное – 29,8 % и 26,3 % и как неудовлетворительное – 2,1 % и 4,2 % очников и заочников соответственно.

При подведении итогов, анализе проведённого анкетирования мы пришли к ряду выводов об особенностях изучения и, главное, обучения иностранному языку студентов аграрного вуза.

Вышеупомянутое положение с изучением языков в школах приводит к большим трудностям в освоении студентами программы высшей школы. В первую очередь, это связано с тем, что академическую группу студентов условно можно разделить на неравные подгруппы: часть из студентов изучала иностранный язык (а иногда и два) в полном объёме средней школы, другая часть – всего лишь 3–5 лет и третья – 1–2 года. В данном случае затруднительно организовать групповую деятельность так, чтобы все студенты были «охвачены» и вовлечены в работу с равным интересом и равной отдачей.

Рассматривая данную проблему в контексте актуального подхода о конкурентоспособном специалисте, преподаватель находит возможным построить работу по двум направлениям: индивидуальные задания для одарённых или хорошо подготовленных студентов (которых, как правило, меньшинство) и общегрупповое задание или задания для мини-групп для остальной (большой) части группы. При таком подходе не так резко за-

метна «пропасть», существующая между изучавшими язык в разной степени. Каждый студент, работая среди равных, имеет возможность показать наилучший результат и выделиться в своей группе, что, несомненно, отразится на его дальнейшей мотивации к изучению языка, на его успеваемости по предмету и поднимет самооценку, что также немаловажно. Такое построение хорошо для занятий практических.

При организации теоретической составляющей занятий намного сложнее объединить разные возможности студентов, но и в данной ситуации существует несколько вариантов. Зачастую студенты, почти не изучавшие в силу объективных обстоятельств язык в школе, очень скованно ведут себя на занятиях, стесняются задавать вопросы не только преподавателю, но и одноклассникам, боясь показаться невеждами в том или ином вопросе. Естественно, такой психологический настрой не способствует полноценному усвоению ими учебного материала. Далее «снежный ком» растёт: неувоенные на нескольких занятиях темы кажутся таким студентам неразрешимой проблемой, особенно в период сессии. Именно в таком случае желательно обращаться к помощи тех студентов, которые не только просто более подготовлены по данной дисциплине, но которые смогут этими знаниями корректно поделиться со своими менее осведомлёнными одноклассниками. Роль преподавателя – оценивать личностные успехи и первых, и вторых, исходя из начального уровня владения ими языком, и в равной степени для тех и других применять поощрение и порицание, обязательно акцентируя внимание на личностных достижениях и их развитии.

В качестве ещё одного пути по совершенствованию процесса обучения иностранному языку целесообразнее было бы вводить изучение иностранного языка немного позже, возможно, на 2–3 курсах, вместе со специальными дисциплинами или чуть позже их введения. Дело в том, что у большинства студентов изначально мотивация к изучению иностранного языка, не являющегося специальным предметом, выражена слабо. Особенно это характерно по различным причинам для студентов-заочников, которые начинают изучать один иностранный язык на 1-м курсе.

Нужно более распространённо рассмотреть несколько негативных моментов данной проблемы, взяв в качестве примера среднестатистическую группу студентов технологического факультета. Одна часть студентов данной группы имеет явно низкий уровень общенаучных знаний (по



русскому языку, истории, литературе и т. д.), что нередко является препятствием в полноценном освоении ими иноязычных реалий. Другая часть студентов не работает в области приобретаемой специальности и иногда не имеет представления о непосредственной работе специалистов данного профиля, что существенно затрудняет понимание элементарных профессиональных терминов (например, для некоторых студентов-зоотехников являются абсолютно новыми такие слова, как «нетель», «яловая корова», «пчелиный клуб», «ферментация», «период гестации», названия пород животных и т. д.). Человек, знающий аналогичные термины и понимающий их значение в родном языке, лучше усвоит равнозначные иноязычные термины. И, наконец, третья часть этой группы не мотивирована на изучение данной дисциплины по объективно-субъективным причинам. Именно поэтому было бы предпочтительнее ввести изучение языка не на первом, а на одном из последующих курсов, после того как студент получит основополагающие для своей специальности знания сначала в ходе изучения специальных дисциплин.

Такая специфика изучения иностранного языка в аграрном вузе может быть ориентирована не на стандарт общекультурного развития студента, изложенного во ФГОС, а на усиление мотивации его изучения в рамках общепрофессионального блока дисциплин.

Необходимо донести до студента актуальность и преимущества знания иностранного языка вне зависимости от получаемой специальности и предполагаемого географического местоположения его будущего рабочего места, поскольку изучение иностранного языка является неотъемлемой частью профессиональной деятельности современного специалиста.

Уважительное, толерантное отношение к иному мнению, культуре, языку, жизненному укладу, религии и т. п. – основным объектам изучения иностранного языка – ценится во всех развитых мировых сообществах и является важной составляющей формирования личности будущего профессионала в тех видах деятельности, практическое освоение которыми не только поможет ему стать успешной личностью, но и оставаться таковой на протяжении всей жизни.

#### *Список литературы*

1. Богомолова А. Ю., Соколов Ю. В. Иностранный язык как средство профессионально-личностного обучения // Вестник ОГУ. 2000. № 3. С. 33–36.
2. Морохоева З. П. Личность в культурах Востока и Запада: к постановке проблемы. Новосибирск: Наука; Сиб. изд. фирма, 1994. 206 с.
3. Педагогика профессионального образования / Е. П. Белозерцев [и др.]; под ред. В. А. Сластенина. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2006. С. 25–35.
4. Терехова Г. В. Билингвизм – к вопросу об изучении иностранных языков как средства межкультурной коммуникации // Вестник ОГУ. 2002. № 6. С. 123–128.

*Рукопись поступила в редакцию 12.08.2011*

Б. Б. Бадмаева  
п. Агинское, Россия

### Адаптация и социализация: постановка вопроса в педагогическом знании

В статье рассматривается актуальная проблема определения понятий «адаптация» и «социализация». Представлены определения категорий адаптация и социализация, а также их соотношение и сравнение. Автором показаны различные трактовки данных дефиниций зарубежными и отечественными исследователями. Цель этой статьи заключается в выявлении феноменологического поля данных понятий. Проведён теоретический анализ понятий «адаптация» и «социализация» с позиций разных подходов. Отсутствие единства взглядов на проблему определения позволяет различным подходам в русле этих подходов взаимно дополнять друг друга. Сравнительно-сопоставительный анализ понятий «адаптация» и «социализация» даст импульс для дальнейших исследований в их изучении.

*Ключевые слова:* адаптация, социализация, определение понятий, феноменологическое поле, приспособление, обособление, процесс взаимодействия, интеграция, социальное научение, социальные процессы.

B. B. Badmaeva  
Aginskoe, Russia

### Adaptation and Socialization: the Question of Pedagogical Knowledge

The article considers the actual problem of the definition of “adaptation” and “socialization” concepts. It presents the definitions of these concepts, as well as their correlation and comparison. The author introduces various interpretations of the definitions given by foreign and Russian researchers. The purpose of this article is to identify the phenomenological field of these terms. The author makes the theoretical analysis of the concepts of “adaptation” and “socialization” in terms of different approaches. Lack of views unity on the problem of defining allows different approaches to complement each other. A comparative analysis of the presented concepts will give impetus to further research in their study.

*Keywords:* adaptation, socialization, definition of concepts, phenomenological field, adjustment, isolation, process of interaction, integration, social teaching, social processes.

Понятие «адаптация», возникшее первоначально в биологии, может быть отнесено к таким общенаучным понятиям, которые, по словам Г. И. Царегородцева, возникают на «стыках» наук или даже в отдельных областях знания и экстраполируются в дальнейшем на многие сферы естественных и социальных наук [16, с. 6]. Целью данной статьи является выявление феноменологического поля понятий адаптация и социализация. Анализ понятий адаптация и социализация позволяют расширить понимание процессов с точки зрения их применения.

Понятие «адаптация» (как общенаучное) содействует синтезу, объединению знаний различных природных, социальных, технических систем. Наряду с философскими категориями, общенаучные понятия способствуют объединению исследуемых объектов различных наук в целостные теоретические построения.

Существует множество определений адаптации, как имеющих широкий смысл, так и сводящих сущность адаптационного процесса к явлениям одного из множества уровней – от биохимического до социального. Так, например, в общей психологии А. В. Петровский и В. В. Богословский практически одинаково определяют адаптацию как ограниченный, специфический процесс приспособления чувствительности анализаторов к действию раздражителя [12, с. 215; 13, с. 168; 8, с. 546].

А. Д. Слоним определяет адаптацию как совокупность физиологических особенностей, обуславливающих уравнивание организма с постоянными или изменяющимися условиями среды [15, с. 89]. Ф. Б. Березин обозначает адаптацию как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности,

который позволяет удовлетворять потребности и реализовывать значимые цели [3, с. 166]. Другими словами, адаптация подразумевает согласование требований и ожиданий общества по отношению к человеку с его установками и социальным поведением, согласование его возможностей с социальной средой.

Согласно Ф. З. Меерсону, адаптация представляет собой процесс приспособления организма к внешней среде или к изменениям, происходящими в организме. По его мнению, помимо генотипической адаптации, которая выработалась в процессе эволюционного развития и передаётся по наследству, существует фенотипическая адаптация, приобретённая в ходе индивидуальной жизни [9, с. 5]. Ряд авторов (Б. Г. Иогансен, Е. Д. Логачев) выделяют онтогенетическую, связанную с индивидуальными изменениями организма в ответ на воздействие среды, и филогенетическую адаптацию как результат исторического преобразования организмов [11, с. 32]. Подобное разделение основывается на идеях об отличиях приспособления как реакции и приспособления в результате естественного отбора.

В самом распространённом значении адаптация подразумевает приспособление человека к новой системе социальных условий (Т. В. Середя, А. А. Налчаджян). Некоторые исследователи понимают адаптацию как процесс приспособления организма к внешней среде (А. В. Петровский, С. А. Козлова). Таким образом, в проблеме определения адаптации существенное место отводится приспособлению. Такое понимание справедливо в рамках субъект-объектного подхода.

Другой точке зрения придерживаются представители субъект-субъектного подхода: «адаптация – это приспособление, разделение убеждения социальной группы, а затем воздействие на неё и изменение» (Н. И. Сарджевеладзе); «адаптация является изменением состояния как самого приспособляющегося организма, так и той среды, где это происходит» (М. С. Каган).

По мнению Б. Д. Парыгина, адаптация – часть социализации, которую он рассматривает как «многогранный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду» [14, с. 164]. Т. К. Кончанин придерживается мнения, что адаптация является одним из этапов социализации личности [8, с. 78].

Существует множество различных трактовок процесса социализации. А. Бандура определяет

социализацию как процесс социального научения. И. С. Кон считает, что социализация – это усвоение индивидом социального опыта, определённой системы социальных ролей, в ходе которой создаётся конкретная личность [3; 7]. В. И. Шевандрин утверждает, что социализация – процесс и результат включения индивида в социальные отношения, которое осуществляется путём усвоения социального опыта [18].

Социализацию понимают как процесс полной интеграции личности в социальную систему путём приспособления или адаптации к социальной системе (Т. Парсонс, Р. Мертон). В работе О. И. Зотовой и И. К. Кряжевой делается вывод, что социализация личности, обусловленная в основном влиянием со стороны социальной среды, является необходимым условием адаптации индивида в обществе и в конкретном коллективе [6, с. 220].

Социализацию считают также базовым процессом включения человека в общество, элементами или частями которого могут быть воспитание, обучение, взросление, адаптация (А. И. Кравченко). В данном случае адаптация и социализация оказываются здесь неразрывно связанными.

В этих определениях многозначный термин «социализация» обозначает совокупность всех социальных процессов, благодаря которым человек осваивает и воспроизводит определённую систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Причём социализация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия (воспитание), но и стихийные, спонтанные процессы, так или иначе влияющие на формирование личности.

Сущность социализации зависит от роли человека в этом процессе – пассивной или активной. При пассивной позиции социализация рассматривается как адаптация человека к обществу, при этом человек является объектом для общества. При активной позиции человек не только адаптируется к обществу, но и влияет на свои жизненные обстоятельства.

Некоторые авторы заявляют об отсутствии принципиальных различий между понятиями адаптация и социализация, подразумевая, что в основе данных явлений лежит процесс накопления индивидом разнообразных навыков (В. Г. Бочарова, Т. Шибутани).

Д. А. Андреева рассматривает адаптацию и социализацию как единый процесс взаимодей-

твия личности и общества. При этом адаптация выражает приспособление человека к новой для него предметной деятельности, являясь условием социализации, понимаемой как процесс становления личности [1, с. 66].

Анализ различных подходов к определению понятий показывает, что так или иначе они тяготеют к двум подходам, расходящимся между собой в понимании роли самого человека в процессе адаптации и социализации.

### *Список литературы*

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1988. 429 с.
2. Анохин П. К. Философские аспекты функциональной системы. М.: Наука, 1973. 89 с.
3. Бандура А. Теория социального научения / пер. с англ.; ред. Н. Н. Чубарь. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
4. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
5. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций (историко-методологическое исследование). Л.: Наука, 1989. 189 с.
6. Зотова О. И., Кряжева И. К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979. 220 с.
7. Кон И. С. Социологическая психология. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 1999. 560 с.
8. Кончанин Т. К. К вопросу о социальной адаптации молодёжи // Коммунистическое воспитание студенчества: материалы конф. Ч. 2. Тарту, 1971. С. 89.
9. Меерсон Ф. З. Адаптация, стресс и профилактика. М., 1981. 278 с.
10. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности: формы, механизмы и стратегии. Ереван, 1988. 262 с.
11. Немов Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. завед. Кн. 1. Общие основы психологии. М., 1994. 576 с.
12. Общая психология / под ред. А. В. Петровского. М., 1977. 480 с.
13. Общая психология / под ред. В. В. Богословского. М., 1981. 383 с.
14. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971. 351 с.
15. Слоним А. Д. Среда и поведение: формирование адаптивного поведения. Л., 1976. 212 с.
16. Философские проблемы адаптации / под ред. Г. И. Царегородцева. М.: Мысль, 1975. 277 с.
17. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969. 78 с.
18. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании: учеб. пособие. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии. М.: Владос, 1995.

*Рукопись поступила в редакцию 10.10.2011*



## ПСИХОЛОГИЯ

### Теоретические вопросы психологии

УДК 159.923  
ББК Ю952

Т. И. Ежевская  
г. Чита, Россия

#### Автономность как личностный ресурс информационно-психологической безопасности\*

В статье рассматривается понятие «личностная автономность» с позиций философских, педагогических и психологических научных направлений. Анализируются взгляды отечественных и зарубежных учёных к пониманию сущности личностной автономности. Показывается значимость автономности личности для сохранения её психологического здоровья, личностного роста и обеспечения информационно-психологической безопасности при негативном влиянии окружающей информационной среды. Особое внимание в работе уделяется психологическому пониманию проблемы взаимосвязи внутренних психологических характеристик и внешнего влияния среды, где автономность выступает значимой характеристикой личности.

*Ключевые слова:* независимость, ответственность, автономия, личностная автономность, самодетерминация, саморегуляция.

T. I. Ezhevskaya  
Chita, Russia

#### Autonomy as a Personal Informational and Psychological Safety Resource

The article deals with the definition of 'personality's autonomy' in philosophy, pedagogy and psychology. The author analyzes different points of view on the problem expressed both by native and foreign scientists. The author shows the significance of a person's autonomy for personal development, preserving psychological health, and providing informational and psychological safety in case of a negative impact of information environment. The author pays special attention to psychological understanding of the problem of correlation of internal psychological characteristics and external environmental influences, where autonomy appears a significant characteristic of the individual.

*Keywords:* independence, responsibility, autonomy, personality's autonomy, self-determination, self-regulation.

В современном обществе, в различных сферах его жизнедеятельности возрастает потребность в людях, способных проявлять самостоятельность, реализовать себя, эффективно выполнять поставленные задачи в быстро меняющихся условиях, действовать с учётом собственных психологических особенностей и с опорой не только на внешние, но и внутренние критерии оценки ситуации и поступающей информации. Всё это предполагает наличие определённых личностных

характеристик, которые способствуют динамическому равновесию человека со средой своего обитания. Автономность является одной из таких характеристик личности; свидетельствующая о личностной зрелости, выступает важным компонентом психологического здоровья и внутренним ресурсом обеспечения информационно-психологической защищённости человека.

В обществе уже не существует строгих социальных регуляторов поведения, действовавших в

\* Работа выполнена в рамках реализации АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы».

прошлом, и человек вынужден искать ориентиры в самом себе для самореализации, проявления активной жизненной позиции и обеспечения своей психологической безопасности. Автономия даёт право человеку на активность и ценностные ориентиры личностного выбора и помогает сохранить ему своё личностное здоровье в ситуации негативного информационного влияния. Человек создаёт свои индивидуальные границы, отделяя себя от других людей и защищая себя от дестабилизирующей его информации, тем самым приобретая определённую личностную автономность.

Автономность в научной литературе приравнивают к свободе, самоуправлению, суверенитету, достоинству, целостности, независимости, ответственности, самоуверенности, критическому размышлению, свободе от обязательств и т. д. Но, несмотря на разброс мнений, все авторы признают значимость автономности для личности. Труды учёных свидетельствуют о том, что личностная автономия представляет собой комплексный конструкт и является одним из базовых психологических механизмов, связанных с такими сферами психического, как ценности, смыслы, мотивы [16].

Проблема автономности находится в поле зрения различных наук: философии, педагогики, психологии и многих других. Ещё Конфуций постулировал значимость таких характеристик, как управление собой и сознательная организация всех сфер собственной жизни, что, по сути, является компонентами личностной автономии. Философы утверждали, что люди, представленные в своём лучшем качестве, автономны. В философском понимании автономность является одной из существенных характеристик субъективной свободы личности. И. Кант трактовал автономию как стержень человеческой свободы и морали и связывал автономность с высшим качеством личности – духовностью [4]. Ф. Ницше поставил вопрос преодоления человеком самого себя. Кроме того, он первым ввёл разделение двух типов свободы – позитивной «свободы для» и негативной «свободы от». По его мнению, автономия есть ценность, по содержанию совпадающая с абсолютной ценностью свободы с акцентом на моменте взаимосвязи негативной и позитивной свободы. Ницше также говорил об ответственности в связи со свободой личности [7]. Близкой точки зрения придерживался философ, социолог и психолог Э. Фромм. Он писал, что свобода связана с осознанностью и пониманием ситуации, с возможностью выбора и ответственности за сделанный выбор. «Свободу...

следует дефинировать не как “действия в сознании необходимости”, но как действия на основе осознания альтернатив и их последствий» [17, с. 103]. С позиций Фромма, свобода связана не только с поиском своего предназначения, но и со здоровым функционированием человека в целом.

В трудах философов-экзистенциалистов утверждается, что человек обречён быть свободным (или абсолютно автономным). Он сам выбирает, каким ему быть, и может полагаться только на свои силы. Он ничем не ограничен в проявлении своей активности. Но и они считают, что абсолютная автономия личности обуславливает и абсолютную ответственность человека за то, что он делает, каким становится. Так, в одной из экзистенциалистских формул содержится утверждение Ж.-П. Сартра, что человек есть то, что он сам из себя делает [12.]. Таким образом, в философии экзистенциализма тесно переплетаются понятия «активность», «свобода», «автономность» и «ответственность», что знаменует переход к независимости от внешнего мира, точнее – от внешней детерминации к внутренней обусловленности сознания и поведения.

Однако учёные признают, что свобода не исключает отношений человека с миром. В. Франкл заметил в этой связи: человек не свободен от условий, но он способен занять позицию по отношению к ним [15]. Франкл считал, что свобода человека заключается прежде всего в том, что он выбирает отношения к тем условиям, в которых он оказался. «В конечном итоге человек не подвластен условиям, с которыми он сталкивается; скорее эти условия подвластны его решению» [15, с. 78]. Определяя свободу, Н. Бердяев писал: «Наиболее общее определение свободы, обнимающее все частные определения, заключается в том, что свобода есть определение человека не извне, а изнутри, из духа» [1, с. 286–287]. Развивая данную мысль, сошлёмся на современное философско-энциклопедическое понимание автономности, где также придаётся значимое место внутреннему при столкновении с внешним. Философская энциклопедия 2001 г. определяет автономность (от греч. *Αὐτός*–сам, *νόμος*–закон; самоуправление) – как характеристику высокоорганизованных, прежде всего живых систем, означающую, что функционирование и поведение таких систем определяется их внутренними основаниями и не зависит от воздействия внешнего окружения. [8]. Таким образом, учёные связывают зависимость внешних воздействий и внутренних оснований. Следовательно, автономность живых объектов и систем – это, прежде всего, их дейс-

твие по внутренним основаниям, по внутренним побуждениям, по законам функционирования своей внутренней организации.

При характеристике автономности личности первостепенное значение приобретает проблема внутренней активности. В современных исследованиях активности выделяется два аспекта – энергетический (силовой) и информационный (сигнальный). Идея активности предполагает наличие внутренней динамики и самодетерминации функционирования и поведения человека. Информационный аспект касается вопросов управления, взаимодействия структурных начал в организации живого [20].

Современная философия, исходя из актуализации проблемы автономности сознания в условиях развития современной культуры как меры развития человека, требует обобщённого исследования сущности и природы социокультурной автономности сознания и к поиску регулятивных основ, предполагающих функции целеполагания и выбора в опоре на личностные ресурсы. Социальный философ А. Д. Похилько в своей концепции синтезировал социальную и личностную автономность [10]. Автономность сознания в аспекте теории культуры – это самодетерминация идеальных форм, функционирующих на собственных внутренних основаниях. Основания автономности сознания теоретически интерпретируются в качестве внутренних условий, через которые действуют внешние причины в процессах диалектической детерминации достаточно сложных систем и посредством которых осуществляется действие внутренних факторов через внешние условия в процессах самодетерминации. Понятие «социокультурная автономность сознания» включает в своё содержание следующие видовые признаки: многомерность, закон ответственной свободы, рефлексия на ценности, понимание сознания в качестве феномена духовной культуры. Исследователь считает, что автономность личностного сознания в аспекте социокультурной релевантности служит интегральным психодиагностическим критерием ментально здорового общества с позиций духовно здорового человека. Основания автономности сознания представляют собой внутренние условия, трансформирующие действие внешних причин и действие внутреннего через внешнее, они могут быть разделены на социальные (достаточные), культурные (необходимые и достаточные) и семиотические (необходимые) основания. Типам выделенных оснований соответствуют типы автономности сознания – социальный, социокультур-

ный и личностный [10]. Согласно А. Д. Похилько, личностная автономия – гармоничное отношение человека к миру, целостность общественно-индивидуального субъекта, сочетание в нём различных измерений и модальностей культуры, позволяющее определять вектор саморазвития, выбирать свой путь развития в единстве объективной истории и субъективной.

В педагогической науке понятие «личностная автономия» только начинает обретать свой статус. Хотя уже в работах П. П. Блонского встречается термин – автономная личность. Но всё же в большем количестве работ хотя и говорится об этом качестве личности, но без упоминания данного термина. В педагогике понятие «автономность» определяется как внутренняя активность субъекта, как способность личности к независимости от внешних воздействий, возможность реагировать на них исходя из нравственных законов. С точки зрения педагогической науки развитие автономности личности в образовании тесно связано с необходимостью формирования познавательной активности, самостоятельности, инициативности, ответственности, свободы выбора, навыков самоконтроля, мотивации к овладению новыми знаниями и способами действий. В образовании находят своё выражение все виды и формы автономии. Однако решающую роль педагогика придаёт внутренней автономии образовывающегося индивида. Большинство авторов рассматривает автономность как качество личности, сочетающее в себе умение приобретать новые знания и творчески применять их в различных ситуациях со стремлением к такой работе.

Особый вклад в разработку проблемы автономности внесли психологи. В психологической энциклопедии автономность определяется как «...право самостоятельно осуществлять власть в пределах предоставленных возможностей» [11, с. 543]. Проблема автономности в последние годы всё больше привлекает внимание учёных и практиков, которые связывают автономность с сущностной характеристикой человека. Отечественный исследователь Е. Л. Сырцова определяет автономность как некое психологическое качество, позволяющее человеку действовать независимо от внутренних и внешних установок, демонстрируя способность к самостоятельности, а автономия определяется как потребность в проявлении этого качества [13]. Свой вклад в разработку проблемы автономности сознания внесла О. Е. Дергачева. Исследователь считает, что личностная автономия описывает механизмы саморегуляции и само-

детерминации личности, реализующиеся в виде осознанного выбора способа действий, учитывающего как внутренние стремления, так и внешние условия жизни человека. Она связывает понятие личностной автономии с формулировкой «позитивного» образа человека в психологии, способного самостоятельно определять и регулировать собственную жизнь [2].

Опираясь на традиционное понимание автономности, в своём диссертационном исследовании Тхонг Ле Динь выделил структуру автономности. Учёный трактует автономность как сложноструктурное личностное образование, обеспечивающее способность человека к самостоятельному, внутренне регулируемому поведению и субъектно-личностному способу присвоения социального опыта, в структуре которого выделены следующие компоненты: мотивационно-смысловой, когнитивный, целеполагающий, эмоционально-волевой, рефлексивно-оценочный и деятельностно-практический [15].

Отметим, что очень активно обсуждали проблему автономии теоретики гуманистического направления в психологии. Г. Олпорт говорил о функциональной автономии, которую относил к приобретённым интересам человека, его ценностям, установкам и намерениям [9]. С его точки зрения собственно функциональная автономия представляет собой стремление к целям и ценностям, восприятие мира через эти цели и ценности, а также чувство ответственности за свою жизнь. Г. Олпорт считал, что человека с высоким уровнем личностной автономии можно назвать зрелой личностью. Другой зарубежный гуманистический психолог А. Г. Маслоу связывал личностную автономность с его психологическим здоровьем и самоактуализацией человека, основу которой составляют потребности и ценности роста. По мнению А. Маслоу, здоровый человек не боится осуждения окружающих людей, и эта его способность обусловлена чувством базового удовлетворения. Испытываемые человеком чувства безопасности и причастности, его самоуважение функционально автономны [6]. В понятие «самоактуализация» А. Маслоу вкладывал множество смыслов, но наиболее значимым, скорее всего, является следующее: самоактуализация – это стремление к самоосуществлению, к актуализации того, что содержится в качестве потенциалов. Самоконтроль самоактуализирующейся личности предполагает автономию и независимость от окружения; устойчивость под воздействием фрустрирующих факторов, высокую степень мотивации достижений,

в частности в области личностного роста, и сознание собственной ведущей роли в достижениях и постановке своих жизненных целей. Наблюдается непосредственная связь особенностей самоактуализации и внутреннего локуса контроля, который также предполагает полное чёткое владение собой в любой жизненной ситуации и высокую степень ответственности за личностные поступки, и внешние обстоятельства, связанные с индивидом.

Разрабатывая проблему автономности, гуманистический психологи придавали наибольшую значимость непосредственному опыту, призывали доверять своим чувствам, ощущениям, переживаниям, утверждали, что организм человека, его природная сущность, сам по себе способен осуществлять в своей жизни правильный выбор.

Отечественный учёный Е. В. Камалетдинова, так же как и А. Маслоу, связывает личностную автономию с самоактуализацией. Она считает, что личностная автономия – это ядро самоактуализации, так как самоактуализация предполагает присутствие осознанной ответственности за свои действия, поступки, понимание индивидом значимости своей личности и постоянное стремление к собственно личностному развитию [3].

Известный российский учёный Д. А. Леонтьев определяет личностную автономию как ориентацию человека на собственный закон развития. Он выделяет четыре значения понятия «автономия»: как отделение человека от социального контекста, как черту личности, как базовую потребность и движущую силу, как собственные жизненные принципы и систему ценностей [5]. Д. Литтл же определял автономию как способность к обособленности, критической рефлексии, принятию решений и независимому действию [19].

Отталкиваясь от точки зрения Д. А. Леонтьева, заметим, что автономия является не только движущей силой развития, но и позволяет личности сохранять своё психологическое здоровье и систему ценностей. Общеизвестно, что психологически нездоровая личность неспособна к автономии и в силу этого зависима от Другого и любого внешнего влияния. Это приводит к созданию различного рода зависимых и созависимых отношений и «спутанности», неспособности к пониманию своих и не своих потребностей, целей и желаний и невозможности обезопасить себя от поступающей извне дестабилизирующей информации.

В качестве одной из попыток положить в основу подхода идею личностной автономии можно рассматривать теорию самодетерминации Э. Л. Деси и Р. М. Райана [18], рассматривающих



самодетерминацию как врождённую склонность организма к вовлечению в интересующее поведение. Понятие самодетерминации тесно связано с понятием воли, которое понимается авторами как способность человека выбирать на основе информации, полученной из среды и на основе процессов, происходящих внутри личности. Помимо понятия воли, с термином самодетерминации авторы связывают такие психологические функции человека, как эмоции и внутренняя мотивация. Внутренняя мотивация рассматривается как побуждение человека к интересующей его активности при отсутствии внешнего подкрепления или наказания. И российский исследователь О. Е. Дергачёва, разрабатывая проблему личностной автономии, связывает её с механизмами саморегуляции и самодетерминации личности, реализующимися в виде осознанного выбора способа действий, учитываемыми как внутренние стремления, так и внешние условия жизни человека. Она соотносит личностную автономию с формулировкой «позитивного» образа человека в психологии. Автор указывает, что личностная автономия связана с жизнестойкостью, с высоким уровнем интегрированности «я», с открытостью опыту, с дифференцированным отношением к событиям и к собственному поведению [2].

Таким образом, в психологии автономность понимается как качество личности, характеризующее её стремление к самоактуализации, саморегуляции и самодетерминации, раскрытию способностей к самостоятельной деятельности, принятию решений и независимости. Независимость является существенным признаком автономности, но далеко не определяющим. Личная независимость сопряжена с умением управлять собой, а это, в свою очередь, предполагает наличие у личности способности к самоанализу, самоконтролю, соморегуляции и необходимой для конкретного момента внутренней организации. Опираясь на мнения учёных, можно заключить, что личностная автономность важна для эффективной самореализации человека в современном обществе и связана с системой личностных ценностей, которые задают некоторую схему поведения человека и через которые определяется отношение человека к окружающей действительности и себе. Проявления личностной автономии связаны с психическим и личностным здоровьем, личностным ростом, что повышает способность самостоятельно определять и регулировать собственную жизнь, обеспечивать собственную безопасность при негативном информационном влиянии извне и являются важным психологическим ресурсом.

#### Список литературы

1. Бердяев Н. А. Судьба России. Самопознание. Ростов н/Д, 1997. С. 286–287.
2. Дергачёва О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2005.
3. Камалетдинова Е. В. Самоорганизация учебной деятельности как фактор становления субъектности старшеклассников в профильном обучении: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2008. 210 с.
4. Кант И. Критика практического разума // Соч. в 6 т. Т. 4. Ч. 2. М.: Мысль, 1965. 544 с.
5. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. № 5. С. 25–28.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
7. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. СПб.: Азбука, 1996. 334 с.
8. Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2001. 634 с.
9. Олпорт Г. Принцип «редукции напряжения» // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтор, А. А. Пузыря. М.: МГУ, 1982. 2006 с.
10. Похилько А. Д. Социокультурная автономность сознания: философско-антропологическое изменение: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13. Ставрополь, 2007. 350 с.
11. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. 2-е изд. СПб., 2006. 1096 с.
12. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. М.: Тера-Книжный клуб, 2002. 639 с.
13. Сырцова Е. Л. Развитие автономности личности в образовании: Проблемы и перспективы // Фундаментальные исследования. 2007. № 3. С. 90–93.
14. Тхонг Ле Динь. Развитие автономности младших школьников в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2002. 204 с.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
16. Фромм Э. Иметь или быть. М.: Прогресс, 1990. 336 с.
17. Фромм Э. Душа человека. М.: Республика, 1992. 430 с.
18. Deci, E. L. The Psychology of Self-Determination. Lexington Books, D. C. Health and Company Lexington I. Toronto, 1980. 242 p.
19. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems. Dublin: Authentic, 1991. 175 p. URL: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_philosophy/7811/АВТОНОМНОСТЬ](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7811/АВТОНОМНОСТЬ) (дата обращения 01.05.2011).

*Рукопись поступила в редакцию 12.08.2011*

**Значение музыкального воспитания в становлении личности воспитанников детских домов**

В статье определяются проблемы становления личности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Отклонения в личностном развитии воспитанников детских домов наблюдаются в интеллектуальной, эмоционально-волевой, духовно-нравственной, социальной сферах. Музыкальное искусство личности играет одну из ведущих ролей в процессе становления. Являясь средством всестороннего познания действительности, музыка воспитывает человека, формирует его взгляды, чувства, нравственные принципы, расширяет кругозор, укрепляет идейные позиции, рождает идеалы.

*Ключевые слова:* дети-сироты; дети, оставшиеся без попечения родителей; отклонения в личностном развитии; музыкальное искусство; воспитание человека; становление личности ребёнка.

Т. М. Lezhneva  
Chita, Russia**The Role of Musical Education for Personality Formation in Orphanages**

The article addresses the problems of orphan children's and left without parental care children's personality formation. There are intellectual, emotional and will power, moral and social deviations in orphans' personality development. Musical art plays one of the most important roles in personal development. As a means of comprehensive reality perception music educates and forms one's outlook and perspective on life, shapes feelings, emotions, and moral principles, broadens the mind, strengthens ideological positions and creates ideals.

*Keywords:* orphan children, children left without parental care, deviations in personality development, musical art, upbringing, child's personality development.

В начале нового тысячелетия остро осознаётся необходимость приобщения человека к культуре, потребность общества в образованном, воспитанном человеке. Результатом освоения культурных норм и ценностей, обычаев, традиций, языка становятся духовные личностные качества человека. Культура формирует личность и тем самым в значительной степени регулирует её поведение. Развитие и совершенствование личности может привести к качественному изменению условий жизни, к благосостоянию общества.

Человек в процессе формирования и развития личности обретает социальные и культурные качества. Социокультурное содержание понятия «личность» определяет отношение человека к людям, обществу, труду, природе, событиям, происходящим в жизни каждого человека, гуманность, духовность, способность к творчеству и успешность адаптации к современным условиям. Особое значение приобретают цели и идеалы, делающие жизнь человека одухотворённой и осмысленной. Существенной характеристикой личности человека является её общественная активность и принципиальность, прочность нравственных взглядов и

убеждений. Речь, сознание, поведение, привычки связаны, прежде всего, не с физическим бытием человека, а с его общественной деятельностью.

Личность как субъект социальных отношений характеризуется определённой степенью независимости от общества и способностью противопоставить себя обществу. Личная независимость сопряжена с умением властвовать над собой, что предполагает наличие у личности мышления, воли, самосознания как способности к самоанализу, самооценке, самоконтролю. Личностное развитие человека предполагает возможность свободно распоряжаться своей жизнедеятельностью, прогнозировать результаты своих усилий, двигаться к поставленной цели.

Особенно важной проблема становления личности является для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Результаты психологического обследования воспитанников детских домов свидетельствуют о значительных проблемах в их развитии. Наибольшие отклонения от нормального развития личности наблюдаются в интеллектуальной, эмоционально-волевой, духовно-нравственной, социальной сферах.

Причинами проблем личностного развития детей могут быть врожденно-наследственные факторы, нарушения мозговой деятельности, анатомо-физиологические нарушения работы центральной нервной системы, а также образовательно-воспитательная среда. Исследования психологов свидетельствуют о том, что основными причинами снижения уровня развития личности детей, воспитанников детских домов, являются влияние окружающей среды, педагогическая запущенность, отсутствие качественного, содержательного общения со взрослыми.

Социальная ситуация развития воспитанников детских домов характеризуется тем, что они постоянно, круглосуточно пребывают среди детей и взрослых. В условиях детского дома у детей отсутствует пространство для уединения, нет достаточного количества личных вещей, что приводит к затруднению осознания себя как личности. Реализация собственных потребностей ребёнка в окружающей его среде часто происходит через физическую силу и агрессию, асоциальные формы поведения. Гнетущее напряжение, отчаяние, гнев от неумения построить отношения с окружающими людьми вызваны нереализованной потребностью в любви и признании ребёнка, лишённого родительского попечительства.

Невысокий уровень интеллектуального развития ребёнка часто является причиной отставания в учебной деятельности. Это выражается в неразвитости познавательных процессов: неустойчивости внимания, слабой памяти, недостаточно развитом абстрактно-логическом, наглядно-образном мышлении, низкой эрудиции. Воспитанник проявляет ограниченность знаний, интеллектуальную пассивность, недостаточность и своеобразие словарного запаса, равнодушие к происходящему и снижение интереса к различным видам деятельности, отсутствие воли, самосознания, повышенную внушаемость и готовность принимать асоциальные формы поведения. Дети испытывают трудности в общении со своими сверстниками, воспитывающимися в семьях, с окружающими ребёнка взрослыми людьми.

Наибольшие трудности и отклонения в развитии личности воспитанников детских домов отмечаются в эмоционально-волевой сфере. Эмоции являются важнейшим компонентом деятельности человека, определяют его отношения к окружающему миру и самому себе. Чувства господствуют над всеми сторонами жизни ребёнка, придавая им особую окраску и выразительность. Эмоциональная сфера является важным показателем благо-

получия мира маленького человека и свидетельствует о его психическом состоянии, возможных перспективах в развитии.

Если в познавательных процессах отражаются многообразные предметы и явления, их различные качества и свойства, всевозможные связи и зависимости, то в эмоциях и чувствах человек проявляет своё отношение к содержанию познаваемого. Богатство эмоциональных переживаний помогает человеку глубже понимать происходящее, более тонко проникать в переживания других людей, их межличностные отношения, способствует познанию человеком самого себя, своих возможностей, способностей, достоинств и недостатков.

Специфические условия жизни в закрытом учреждении интернатного типа нарушают эмоциональное состояние ребёнка, искажают его психическую сферу. В поведении ребёнка, воспитывающегося в детском доме, наблюдается снижение самооценки, неуверенность в себе, повышенная тревожность, чувствительность, агрессия. Быстрое психическое утомление, низкая самооценка, неспособность к адекватному взаимодействию с окружающими людьми приводят к нарушению эмоциональных контактов с окружающими, психическим расстройствам, асоциальному поведению. Это является серьёзным препятствием на пути взаимодействия ребёнка с окружающим миром.

Нравственное развитие воспитанников детского дома является важнейшей детерминантой позитивного развития личности и во многом зависит от её интеллектуального и эмоционально-волевого уровня. Воспитанники младшего возраста часто совершают аморальные поступки по недомыслию, импульсивному желанию получить необходимое, отомстить обидчику, не понимая настроения и чувства окружающих людей. В старшем возрасте нравственные проблемы имеют более серьёзный характер. Низкая моральная устойчивость выражается в достаточно осознанном, терпимом отношении к лицам, совершающим аморальные поступки, снижении социальной ответственности и отсутствии угрызений совести при отклонении от нравственных норм.

Дети-сироты и дети, лишённые попечения родителей, оказавшись в закрытом детском учреждении, испытывают также трудности социализации. Ребёнок уже в детстве попадает в мир социальных отношений, осваивая ту или иную роль и становясь личностью. Отсутствие необходимых для ребёнка семейных контактов в приводит к формированию ложного представления о

своей социальной роли. Ребёнок-сирота занимает позицию потребительства, вседозволенности, отчуждения от окружающих людей.

Таким образом, существуют значительные проблемы в развитии личности ребёнка, воспитывающегося в детском доме. Несформированность мотивов обучения, эмоционально-волевой сферы, нарушения социального становления, снижение уровня самоорганизации, целеустремленности, неуверенность в своих силах приводят к отклонениям личностного развития. Негативные тенденции развития личности воспитанников сохраняются во всех возрастных группах, а в старшем возрасте проявляются в непригодности ко многим видам профессиональной деятельности интеллектуального характера и проблемах социального взаимодействия. Если ребёнок не получил поддержки и заинтересованного внимания в раннем возрасте, то в дальнейшей жизни он в достаточной степени не обладает навыками социального поведения, которые необходимы для успешной адаптации в различных сферах жизнедеятельности.

Воспитанники детских учреждений нуждаются в особом гуманистическом отношении и профессиональном сопровождении, которое должно состоять в избавлении от стремления к иждивенчеству, состояния агрессии, эмоционального негативизма, в создании правильной жизненной позиции к окружающему миру. Это сложный процесс, требующий реализации разнообразных подходов и концепций воспитания. Необходим поиск путей активизации приобщения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к содержательной, возвышенной, духовной жизни, к творческому самовыражению и человеческому общению на гуманной основе.

Среди ценностей гуманистического воспитания наиболее важными является уважительное отношение к личности подрастающего человека, учёт возможностей, склонностей, интересов ребёнка, демократический стиль отношений взрослых и детей. Личностно ориентированный подход к воспитанию и обучению детей будет способствовать формированию физических и психических качеств, необходимых человеку на протяжении всей его жизни. А. Я. Флиер отмечает, что одной из важнейших целей культурной политики нашего государства становится «приобщение людей к знанию и интересу, ко всему многообразию культуры человечества, их духовное и интеллектуальное обогащение через это знание, воспитание толерантного отношения к иному, незнакомому, непривычному, воспитание потребности в

доброжелательном культурном взаимодействии, общении, преодолении национальной, конфессиональной и социально-политической отчужденности» [10, с. 410].

Высокий уровень личностного развития проявляется в наличии разносторонних знаний, которые определяют отношение человека к людям, обществу, труду, природе, ко всем событиям, происходящим в жизни. Человек усваивает образцы, стандарты, в соответствии с которыми строятся его представления о мире, не только отражающие действительность, но и объясняющие её. В процессе овладения новыми знаниями у человека происходит их систематизация, формируются обобщения более высокого уровня. Применение знаний к решению социальных проблем позволяет правильно ориентироваться в жизненной ситуации.

Овладение новыми знаниями, приобретение ценностно-смысловых ориентиров, выработка навыков общения, норм поведения, форм развитого мышления и эмоциональной жизни, характерных для современного общества, может происходить через художественное воспитание. Обращение детей к произведениям искусства помогает в образной форме освоить окружающий мир. Во время этого процесса происходит воздействие на интеллектуальную, эмоциональную, нравственную, социальную сферы личности. «Художественный образ целостен, как целостно и восприятие ребёнком окружающего мира, того мира, в котором всё одушевлено и имеет свой язык, обращённый к чувствам, разуму, душе и сердцу человека» [9, с. 12].

Являясь средством всестороннего познания действительности, искусство воспитывает человека, формирует его взгляды, чувства, нравственные принципы, расширяет кругозор, укрепляет идейные позиции, рождает идеалы [2, с. 8]. Человек не только познает окружающую действительность, но и осознаёт и утверждает себя как личность. Благодаря неповторимому индивидуальному характеру художественных образов, их яркой эмоциональной окрашенности, эстетическому наслаждению от общения с произведениями искусства, представления и убеждения, заложенные автором, способны захватить человека с особенной полнотой и силой. Этим в большой мере определяется социальная ценность искусства, его воспитательная и преобразующая роль.

В разное время проблемами художественного воспитания занимались философы, педагоги, психологи, музыканты, художники. Воспита-



тельную роль искусства отмечали древнегреческие философы Аристотель, Демокрит, Пифагор, Платон и др. В работах философов Ю. Б. Борева, М. С. Кагана, Л. Н. Столовича и др. искусство исследуется как явление чрезвычайно многозначное, полифункциональное. Психологи В. М. Аллахвердов, Л. С. Выготский, А. А. Мелик-Пашаев, В. И. Петрушин и др. в своих трудах обозначили влияние различных видов искусства на развитие личности с учётом возрастных особенностей. Значением музыкального искусства в воспитании подрастающего поколения и изучением его функций в жизнедеятельности общества занимались Б. В. Асафьев, Ю. Б. Алиев, Л. Г. Арчажникова, Н. А. Ветлугина, Д. Б. Кабалевский, Л. А. Рапацкая, В. Н. Шацкая, Л. В. Школяр и др. Публикации О. А. Ворожцовой, Е. А. Лобановой, Е. З. Яхниной и др. посвящены теме использования искусства в коррекционной работе с детьми.

Музыкальное искусство занимает в процессе художественного воспитания одну из ведущих позиций. Проблема поиска эффективных путей воздействия музыки на становление и развитие подрастающего поколения интересовала многих музыкантов-психологов, музыкантов-педагогов, методистов. Учёные рассматривали музыку как фактор эмоционального, творческого, эстетического и нравственного развития учащихся. Достаточно изучен аспект, связанный с ролью музыки в воспитании умственной активности детей.

Философы разных стран отмечали важное значение музыки в развитии умственной сферы человека. По мнению В. В. Ванслоа, музыкальное искусство, отражая действительность в художественных образах, способно воспитывать детей, воздействовать «не только путём сообщения им определенных знаний и идей, но и путём непосредственного показа, что является прекрасным в жизни, достойным утверждения и развития» [3, с. 34]. В. А. Сухомлинский в своих трудах определил значительные возможности музыки в умственном воспитании детей. «Музыка – могучий источник мысли, могучее средство самовоспитания. Именно она способна пробудить энергию даже у самых инертных детей, вливает в клетки мыслящей материи какую-то чудодейственную силу» [8, с. 57].

Основополагающую роль в процессе познания играет человеческое мышление, под которым понимается вид умственной деятельности, процесс получения информации и сопоставления её с новыми эмпирическими данными. По мнению С. Л. Рубинштейна, мышление – это, прежде все-

го, сложная аналитико-синтетическая деятельность человека [7, с. 12]. Сущность восприятия музыкального произведения заключается в стремлении слушателя понять идею композитора, дать социальную и художественную оценку данному сочинению в контексте современного развития музыкальной культуры. Стремление направлять внимание детей на музыкальный образ лежит в основе развития мышления.

Воздействие музыки на человека проявляется также в пробуждении у слушателя активной эмоциональной реакции. Переживание, вызванное музыкой, становится естественной реакцией организма. Ребёнок в ходе музыкального восприятия неизбежно соинтонирует, «проживает» воспринимаемую музыку, воспринимает её как близкий для себя объект [4, с. 39]. Человек расширяет рамки привычных чувствований, неосознанно или сознательно «примеряя» к себе и переживая те эмоциональные состояния, которые не входят в структуру его природного темперамента. «Музыкальное переживание в этом случае становится средством, с помощью которого осуществляется личностный рост учащегося» [6, с. 345].

Музыкальное искусство способствует созданию и распространению духовно-нравственных ценностей, образующих культурную сокровищницу человечества. Духовные ценности влияют на взаимодействие искусства и человека и определяют качество существования человека в обществе. Нравственный потенциал искусства позволяет человеку задуматься о смысле жизни, сопереживать другому человеку, вырабатывать собственные ценностные установки по отношению к жизненным обстоятельствам.

Изображая с помощью музыкальных средств выразительности события, факты, отношения между людьми, выражая к ним общественное отношение – радость, грусть, скорбь, негодование и т. д., музыка способствует усвоению элементов окружающего мира – регулятивов, норм, правил общественного поведения. Это подтверждается словами А. Я. Флиера: «Философия, религия, искусство, образование, воспитание и пр. так или иначе обучают человека тому, как следует, а как не следует поступать, говорить и думать, живя в обществе совместно с другими людьми и не желая эту общность разрушить» [10, с. 435].

Музыкальное искусство может рассматриваться как способ коммуникации, закрепляющий связь между человеком и окружающими людьми. Благодаря искусству человек может побывать в других эпохах и странах, познакомиться с други-

ми поколениями, людьми, в образах которых композитор отразил свои собственные представления, современные ему взгляды, настроения, чувства. Музыка является своеобразным средством общения, способствует самопознанию и самовыражению человека в обществе. Совместный характер участия в музыкальной деятельности способствует развитию социально значимых навыков общения и поведения в коллективе.

Средствами музыкального искусства у ребёнка воспитываются стремление и умения вносить элементы прекрасного во все стороны бытия, бороться против всего уродливого и безобразного в учебе, труде, общественной деятельности, спорте, взаимоотношениях с людьми, а также готовность к посильному проявлению себя в искусстве. Повысив в творчестве свою художественную культуру, воспитанники становятся гораздо более восприимчивы к воздействию произведений искусства, совершенствуют и развивают свой вкус и способность к художественному

восприятию жизненных явлений. Участие в художественной самодеятельности для многих молодых людей является этапом, с которого начинается формирование культурной, всесторонне развитой личности, отвечающей запросам современного общества.

Таким образом, музыкальное искусство развивает и направляет эмоции, будит фантазию, заставляет работать мысль, формирует нравственные принципы, расширяет кругозор, укрепляет идейные позиции, рождает идеалы. Приобщение к искусству воспитанников детских домов будет способствовать формированию их ценностных ориентиров и духовно-нравственных качеств, умственных способностей и эмоциональной открытости в отношениях с окружающими людьми. Творческая деятельность поможет развить у воспитанника адекватную самооценку, осознанное отношение к своим действиям, умение прогнозировать свою жизнь и реализовывать поставленные задачи в различных жизненных ситуациях.

### *Список литературы*

1. Арт-педагогика: современное состояние и перспективы развития: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. Ю. Сергеева. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. 304 с.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1984. 111 с.
3. Ванслов В. В. Об отражении действительности в музыке. М.: Музгиз, 1953. 180 с.
4. Ворожцова О. А. Музыка и игра в детской психотерапии. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2004. 90 с.
5. Педагогический потенциал искусства: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. Ю. Сергеева. Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. Ч. 1. 256 с.
6. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М.: ВЛАДОС, 1997. 384 с.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Просвещение, 1957. 215 с.
8. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. М.: Просвещение, 1969. 164 с.
9. Тарасова М. Интегрированный подход к уроку музыки // Искусство в школе. 2001. № 4. С. 12.
10. Флиер А. Я. Культурология для культурологов: учеб. пособие для магистрантов и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. 492 с.

*Рукопись поступила в редакцию 25.02.2011*

**Компетентностная модель бакалавра специального (дефектологического) образования, профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии»**

В статье представлена компетентностная модель бакалавра специального (дефектологического) образования, профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии», включающая характеристику области, объектов и субъектов профессиональной деятельности, её виды и задачи, требования к выпускникам, завершившим обучение по бакалаврской программе: состав универсальных, общепрофессиональных и специальных компетенций.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, компетентностная модель, бакалавр специального образования, психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии.

E. V. Zvoleyko  
Chita, Russia**A Competence Model of Special (Speech Pathology) Bachelor Education, Profile «Psychological Support in Educating Mentally Deficient People»**

The article describes a competence model of training bachelors of special (Speech Pathology) education, «Psychological Support in Educating Mentally Deficient People» profile. It characterizes the sphere, objects and subjects of the professional training process, its types and tasks, requirements for future Bachelor graduates. The requirements are listed in the educational standard for bachelors in the form of universal, general and special professional competencies.

*Keywords:* competence, competency, competence model, bachelor of special education, psychological support in educating mentally deficient people.

Компетентностная модель бакалавра представляет собой описание того, каким *набором компетенций* должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций (*профессиональных задач*) он должен быть подготовлен и какова должна быть *степень его подготовленности* к выполнению конкретных функций (В. Д. Шадриков, 2004) [1].

**1. Общая характеристика ступени образования**

ФГОС ВПО по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование (степень – бакалавр специального (дефектологического) образования) [3] утвержден приказом МО РФ № 555/25 от 25.05.2009. ФГОС ВПО (2009) определено семь профилей подготовки, перечень которых соответствует видам деятельности дефектологов в системе специального образования, а также профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии».

Профиль подготовки «**Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии**» ориентирует специалиста на область, затрагивающую практику специального образова-

ния, поэтому специалист относится к категории педагогических работников. Бакалавр обеспечивает оказание специальной психологической помощи в образовании лицам (детям, подросткам, взрослым), имеющим различные отклонения в развитии.

Нормативный срок освоения основной образовательной программы (ООП) бакалавриата – 4 года, общая трудоемкость – 240 зачётных единиц.

ООП бакалавриата предусматривает изучение трёх учебных циклов – «Гуманитарного, социального и экономического», «Математического и естественно-научного» и «Профессионального», а также разделов: физическая культура, практика и научно-исследовательская работа; итоговую государственную аттестацию. Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), устанавливаемую вузом. Вариативная часть всех трех циклов даёт возможность расширения знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет получить углубленные знания и навыки для профессиональной

деятельности и (или) продолжения профессионального образования в магистратуре. Вариативная часть профессионального цикла дисциплин обеспечивает профилизацию. Практики представляют вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку и включают два вида – учебную и производственную (педагогическую). Итоговая государственная аттестация включает защиту бакалаврской выпускной квалификационной работы и государственный экзамен. Выпускная квалификационная работа бакалавра ориентирована на реальную практику специального образования, призвана способствовать решению конкретной психолого-педагогической проблемы.

## **2. Характеристика области и объектов профессиональной деятельности**

*Область профессиональной деятельности* бакалавра – образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, реализуемое в условиях различных государственных и негосударственных образовательных, социальных структур и структур здравоохранения в различных институциональных условиях.

Бакалавр является специалистом – специальным психологом, и его статус в образовательном учреждении определяется кругом решаемых им задач. Статус этого специалиста необходимо понимать как «вспомогательного по отношению к педагогу специалиста, решающего дополнительные (а не основные) задачи образования (в ситуации обучения в регулярном образовательном учреждении)» [2, с. 17]. Деятельность психолога по отношению к детям с отклонениями в развитии необходимо понимать как оказание специальной психологической помощи, «поскольку такая работа не укладывается в рамки стандартных психолого-педагогических технологий, рассчитанных на усредненную по многим показателям... массу детей» [2, с. 8]. Субъектом профессиональной деятельности специального психолога являются дети, имеющие отклонения в развитии одной или нескольких сфер – интеллектуальной, сенсорной, двигательной, речевой, эмоционально-волевой, которые в большинстве случаев приводят к нарушениям социально-психологической адаптации, проявляющейся в трудностях обучения, поведенческих девиациях, в нарушении процесса социализации и пр. Отсюда *целью деятельности специального психолога* является «обеспечение максимальной социально-психологической адаптации ребёнка в образовательной среде» [2, с. 9].

Психологическая помощь детям с нарушениями в развитии существенно отличается от помощи здоровым как по целевой направленности, так и по организации и динамике процесса. Это означает, что психолог должен быть подготовлен к решению специальных профессиональных задач, с учётом сложности своего субъекта профессиональной деятельности – ребёнка, имеющего нарушения в развитии. Если изначально специальный психолог готовился к профессиональной деятельности в системе специального образования, то сегодня он должен быть компетентен в работе в условиях массового образования, в котором апробируются различные варианты интегрированного обучения.

*Объектами профессиональной деятельности бакалавра* являются: коррекционно-развивающий (учебно-воспитательный) и реабилитационный процесс; коррекционно-образовательные, реабилитационные, социально-адаптационные и общеобразовательные системы.

Опорными организационными структурами профессиональной деятельности бакалавра являются: специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) (с 1 по 8 вид); дошкольные образовательные учреждения для воспитанников с ОВЗ (с 1 по 8 вид); психолого-медико-педагогические консультации, комиссии, консилиумы; образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), образовательные учреждения для воспитанников с девиантным поведением, учреждения надомного обучения, дополнительного образования; службы ранней помощи. В системе общего образования бакалавр может работать в школах, где существуют классы коррекционно-развивающего обучения (специальные или компенсирующего вида), интегрированные классы, а также в дошкольных учреждениях, где функционируют группы смешанные, интегрированные, кратковременного пребывания.

## **3. Характеристика субъектов профессиональной деятельности**

Группа лиц с нарушениями в развитии чрезвычайно неоднородна. Традиционно выделяют такие группы детей: с интеллектуальными нарушениями (лица с умственной отсталостью, с задержкой психического развития); с сенсорными нарушениями (неслышащие и слабослышащие, невидящие и слабовидящие, с комплексным нарушением анализаторов); с двигательными, речевыми, с нарушениями в эмоциональной и личност-



ной сфере. В настоящее время появилось значительное количество детей, у которых отклонения в развитии нельзя отнести к «классическим» видам, но испытывающих значительные, выходящие за нормативные границы, трудности адаптации, обучения, воспитания, развития в целом.

#### **4. Виды и задачи профессиональной деятельности**

Видами профессиональной деятельности бакалавра специального образования являются: коррекционно-педагогическая, диагностико-консультативная, исследовательская, культурно-просветительская.

#### **Профессиональные задачи бакалавра специального образования**

##### ***В области коррекционно-педагогической деятельности:***

1. Компенсация и коррекция нарушений в развитии в условиях лично ориентированного подхода к образованию и развитию лиц с ОВЗ.

2. Изучение, образование, развитие, абилитация, реабилитация и социальная адаптация лиц с ОВЗ как в специальных (коррекционных) дошкольных и школьных образовательных учреждениях, так и в условиях структур здравоохранения, социальных структур, в том числе и в образовательных учреждениях, реализующих программы совместного (интегрированного) обучения детей с ОВЗ и нормально развивающихся детей.

3. Построение и корректировка индивидуальной программы развития, образования и коррекционной работы с ними на основе анализа данных психолого-педагогической диагностики лиц с ОВЗ.

4. Планирование, организация и анализ собственной коррекционно-педагогической деятельности и её совершенствование, в том числе с использованием информационных технологий.

5. Осуществление психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ОВЗ.

##### ***В области диагностико-консультативной деятельности:***

1. Психолого-педагогическое изучение особенностей психофизического развития и образовательных возможностей лиц с ОВЗ.

2. Консультирование лиц с ОВЗ по проблемам образования, развития и профессионального самоопределения на основе комплексного подхода в реабилитационном процессе, а также членов их семей и педагогов.

3. Осуществление консультативной помощи членам семей лиц с ОВЗ по вопросам семейного воспитания.

##### ***В области исследовательской деятельности:***

1. Сбор, анализ и систематизация информации в сфере профессиональной деятельности.

2. Выбор и обоснование образовательной программы и учебно-методического обеспечения.

3. Планирование коррекционно-развивающей работы с учётом специфики образовательной программы и структуры нарушения.

##### ***В области культурно-просветительской деятельности:***

1. Формирование общей культуры лиц с ОВЗ.

2. Организация культурного пространства образовательного учреждения.

3. Взаимодействие с учреждениями культуры по реализации просветительской работы с лицами с ОВЗ и их семьями.

4. Пропаганда толерантного отношения к лицам с ОВЗ среди широкой общественности.

#### **5. Состав универсальных компетенций**

##### ***1. Компетенции самоорганизации и самоуправления***

***Ценностно-смысловые:*** готов соблюдать систему социальных норм и ценностей в России, демонстрировать уважительное отношение к таковым в других странах; владеет моральными нормами, готов к нравственному выбору в сложной ситуации, устойчив во взглядах, убеждениях, ценностях, умеет противостоять негативным влияниям окружающего социума; умеет принимать решения, объяснять свои действия, брать на себя ответственность за их последствия; ценностно ориентирован по отношению к получаемой профессии; способен прорабатывать индивидуальную образовательную траекторию.

***Личностного развития:*** владеет навыками эмоциональной регуляции, самоподдержки, самоорганизации и самоконтроля средствами и методами укрепления собственного здоровья; выполняет требования охраны труда; стремится к достижению успеха (целеустремлен, настойчив в достижении целей и преодолении препятствий); способен овладевать новыми видами деятельности, адаптироваться к меняющимся условиям, мобилен; осознавать и переосмысливать содержание своей деятельности.

##### ***2. Социального взаимодействия***

***Коммуникативные:*** способен к социальному взаимодействию, сотрудничеству и разрешению конфликтов в социальной и профессио-

нальной сферах, к толерантности, социальной мобильности; к письменной и устной коммуникации на государственном языке, умеет выступать публично, вести дискуссию; владеет одним из иностранных языков в рамках профессионального общения; способен работать с научными текстами; способен демонстрировать в зависимости от ситуации лидерские и исполнительские качества; способен принять иное, отличное от собственного, мнение, стремится достичь взаимопонимания без мер принуждения, давления, унижения; способен придерживаться в общении этических норм; способен к импровизации, умению находить нестандартное решение в различных условиях общения; способен к совместной деятельности в группе, демонстрации эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой гибкости в ситуациях общения.

**Социально-трудовые:** знает и соблюдает права и обязанности гражданина, способен выполнять различные социальные роли; способен понимать и анализировать экономические проблемы и общественные процессы, быть активным субъектом экономической деятельности; способен использовать нормативные правовые документы в своей деятельности.

### **3. Системно-деятельностные**

**Учебно-познавательные:** умеет определить цели познавательной деятельности, найти оптимальные способы её достижения, оценить результаты; способен «присваивать», преобразовывать и созидать знания; способен самостоятельно добывать знания; умеет организовывать планирование, анализ, рефлекссию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности; умеет определять и обосновывать выбор вида исследования, необходимого для решения проблемы, формулировать проблему и гипотезу, методологический аппарат; применять методы теоретического и эмпирического исследования: делать теоретические обобщения на основе использования понятий, принципов, законов, концепций; осуществлять сбор фактов, устанавливать закономерности; способен к планированию, выполнению, оформлению результатов исследования; способен представить результаты исследования с использованием современных технологий; способен оценить эффективность исследования, найти ему применение в практике образовательных учреждений.

**Общекультурные:** способен понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, политические события и тенденции, использовать социологическое знание в профессиональной и

общественной деятельности; понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в нем, политической организации общества; способен использовать на практике методы гуманитарных, социальных и экономических наук в различных видах профессиональной деятельности; готов учитывать основные закономерности естественнонаучных процессов в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования в науке; способен использовать основные методы защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий; готов к овладению средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

**Информационные:** готов к овладению основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером как средством управления информацией; способен к работе с информацией в глобальных компьютерных сетях; способен критически оценивать достоверность информации, формулировать на этой основе правильные выводы; способен соблюдать нормы социальной ответственности и нравственного поведения в информационно-коммуникационном процессе; знает особенности информационных потоков в своей области деятельности

### **6. Состав общепрофессиональных компетенций**

**Знает:** нормы международного, российского, регионального законодательства в области защиты прав лиц с ОВЗ; современное состояние системы специального и общего образования в РФ, направления её модернизации; основные нормативные документы в области организации специального образовательного процесса, принципы и условия организации коррекционно-образовательной среды; методологию и терминологию, используемую в специальной психологии и педагогике; закономерности и основные теории отклоняющегося развития; основные задачи и направления учебно-воспитательной работы учреждений специального образования; сущность и алгоритмы специальных педагогических технологий и методик, основные концепции: коррекционно-развивающего, интегрированного обучения, теории ранней помощи.

**Способен:** осознавать социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности; анализировать социально значимые проблемы и процессы, выявлять сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности; учитывать в своей профессиональной деятельности современные тенденции развития компьютерных, информационных и телекоммуникационных технологий.

**В области коррекционно-педагогической деятельности:** способен к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно ориентированного и индивидуально-дифференцированного подхода к лицам с ОВЗ; готов к организации коррекционно-развивающей среды, её методическому обеспечению и проведению коррекционно-компенсаторной работы в сферах образования, здравоохранения и социальной защиты с целью успешной социализации лиц с ОВЗ; способен к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях как специальных, так и общеобразовательных учреждений с целью реализации интегративных моделей образования; готов к использованию современных специальных информационных технологий и технических средств для оптимизации коррекционно-образовательного процесса; готов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения процессов социализации и профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья; готов к взаимодействию с общественными организациями, объединениями родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и иными организационными структурами, направленными на консолидацию усилий в деятельности по социальной адаптации и интеграции лиц с ОВЗ; готов к оказанию психолого-педагогической помощи лицам с ОВЗ в чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального происхождения.

**В области диагностико-консультативной деятельности:** способен организовывать и осуществлять психолого-педагогическое обследование лиц с ОВЗ с целью уточнения структуры нарушения для выбора индивидуальной образовательной траектории; способен к анализу данных медико-психолого-педагогического обследования лиц с ОВЗ на основе использования различных (клинико-психолого-педагогических) классификаций нарушений в развитии, в том числе для осуществления дифференциальной диагностики; способен осуществлять динамическое наблюдение за

ходом коррекционно-развивающего воздействия с целью оценки его эффективности; готов к оказанию консультативной помощи лицам с ОВЗ, их родственникам и педагогам по проблемам обучения, развития, воспитания, жизненного и профессионального самоопределения.

**В области исследовательской деятельности:** готов к сбору, анализу и систематизации информации в сфере профессиональной деятельности; способен к планированию, организации и совершенствованию собственной коррекционно-педагогической деятельности; готов к использованию знаний в области современного русского литературного языка, к лингвистическому анализу языкового и речевого материала; способен использовать данные медицинской документации в процессе организации и осуществления коррекционно-педагогической работы с лицами с ОВЗ.

**В области культурно-просветительской деятельности:** готов к формированию общей культуры лиц с ОВЗ и к взаимодействию с учреждениями культуры по реализации просветительской работы с лицами с ОВЗ и их семьями; способен осуществлять работу по популяризации дефектологических знаний среди населения

#### 7. Состав специальных компетенций

**В области коррекционно-развивающей деятельности:** умеет использовать рекомендованные способы и приёмы для организации совместной и индивидуальной деятельности детей; готов организовывать различные виды деятельности; умеет определять цель и задачи коррекционно-развивающих занятий, готов разрабатывать и применять коррекционно-развивающие технологии с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей; способен обучать родителей и педагогов приемам эффективного взаимодействия в коррекционно-развивающей работе с детьми; владеет методами психологической коррекции: по развитию психических функций, эмоционально-волевой сферы, формированию учебно-познавательной мотивации; способен оценить эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы

**В области диагностической деятельности:** способен отбирать и применять количественные и качественные методы диагностики развития, общения, деятельности, личности детей разных возрастов; выстраивать диагностическую деятельность на основе принципов диагностики отклоняющегося развития; на основе результатов диагностики определить образовательный маршрут, формы обучения, объём и виды помощи.

**В области консультативной деятельности:** способен осуществлять консультирование педагогов по вопросам: трудностей усвоения программ обучения учащимися, проблемам мотивации учения; выявления и развития способностей учащихся; особенностей познавательного, эмоционального, личностного развития; причин нарушений поведения, конфликтных отношений со взрослыми и сверстниками; проведения профориентационной работы с учащимися. Осуществлять консультирование родителей по вопросам: готовности детей к обучению в школе, проблемам мотивации учения, трудностей адаптации ребёнка в школе; причин нарушений поведения; особенностей познавательного, эмоционального и личностного развития; внутрисемейных отношений; трудностей профессионального самоопределения. Осуществлять консультирование учащихся по вопросам: школьной успеваемости; особенностей личностного развития; межличностных отношений; взаимоотношений с членами семьи.

**В области исследовательской деятельности:** способен организовать этапы исследования: сбор анамнестических сведений; использование методов скрининговой, углублённой диагностики; интерпретацию полученных данных; оформление

результатов обследования; формулирование психологического заключения и рекомендаций; определение вероятностного прогноза развития.

**В области культурно-просветительской деятельности:** способен осуществлять просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с различными типами нарушений; готов предоставлять информацию об учреждениях, оказывающих специальную помощь в лечении, обучении, развитии ребенка с ОВЗ.

**В области психопрофилактической деятельности:** способен организовать работу по предупреждению вторичных нарушений в развитии; создавать оптимальные условия для адаптации учащихся к начальному периоду учебной деятельности, этапу перехода из начальной школы в среднюю; готов вести разъяснительную работу среди нормально развивающихся детей, их родителей по проблемам детей с ОВЗ.

**В области экспертной деятельности:** готов организовать экспертизу соответствия образовательной среды, образовательных программ, учебных планов и учебных пособий возрастным и психологическим возможностям учащихся; работать в составе ПМПк образовательного учреждения.

#### *Список литературы*

1. Пузанков Д., Федоров Б., Шадриков В. Двухступенчатая система подготовки специалистов // Высшее образование в России. 2004. № 2. С. 4.
2. Сеаго М. М., Сеаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. М.: АРКТИ, 2005. 336 с.
3. ФГОС ВПО по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (степень – бакалавр специального (дефектологического) образования). М., 2009.

*Рукопись поступила в редакцию 20.09.2011*



**Методологические и теоретические позиции исследования психологической адаптации людей, проживающих в экологически неблагоприятных условиях\***

В статье дано методологическое обоснование применения системного анализа психологической адаптации людей, проживающих в условиях экологически деформированной жизненной среды. Названы подходы к изучению адаптации в современной психологической науке, показаны существующие в них ограничения. Обозначен авторский подход в его основных позициях. Утверждается, что психологическая адаптация есть системная интегральная характеристика не только психики человека, но и системы «человек – жизненная среда». Отсюда необходимость изучения целостной психологической адаптации человека к длительным воздействиям на психику человека единой экологически неблагоприятной жизненной среды, природной и социальной. Представлена теоретическая модель психологической адаптации.

*Ключевые слова:* методологические предпосылки, психологическая адаптация, экологическое неблагоприятное положение, система «человек – жизненная среда», модель психологической адаптации.

A. A. Sukhanov  
Chita, Russia

**Methodological and Theoretical Positions to Investigate Psychological Adaptation of People Living in Ecologically Unfavorable Conditions**

The paper presents the methodological grounds of a systemic analysis applied in studying psychological adaptation of people living in ecologically unfavorable conditions and describes various approaches to the adaptation study in modern psychological science showing their limits. The author develops his own approach to the problem. Psychological adaptation is an integral characteristic not only of the human psyche, but the system “man vs living environment.” This approach demands studying complex psychological adaptation of a person to the long-term influence of ecologically unfavourable living environment regarding natural and social aspects of the process. The paper presents a theoretical model of psychological adaptation.

*Keywords:* methodological grounds, psychological adaptation, ecologically unfavorable situation, ‘person vs living environment’ system, model of psychological adaptation

Адаптацию называют одной из важнейших системоформирующих связей человека с миром [1]. Адаптационная концепция оценивается как один из перспективных подходов к комплексному изучению человека.

В настоящее время многие проблемы биологической и психологической (в том числе психической) адаптации человека изучены достаточно подробно. Но внимание исследователей чаще направлялось к вопросам адаптации человека к социальным факторам жизненной среды [2; 3; 4; 6; 14; 17; 18 и мн. др.] и к отдельным, в первую очередь экстремальным, факторам среды природной (физической) [1; 9; 10; 11; 12; 16 и др.]. Закономерности адаптации человека к комплексу неадекватных природных средовых условий, которые нельзя квалифицировать как экстремальные, но которые способны при длительном воздействии негативно влиять на его жиз-

недеятельность (такowymi являются условия физической среды во многих регионах экологического неблагоприятия), до сих пор не стали предметом широких исследований. Между тем, на территориях экологического неблагоприятия среда предъявляет повышенные требования к адаптационным механизмам человека. Особенности психологической адаптации человека на экологически неблагоприятных территориях нуждаются в специальном анализе. Значимость этого анализа определяется тем, что психическое и психологическое здоровье (нездоровье) человека в целом можно считать результатом его успешной или неуспешной адаптации.

Теоретический анализ состояния проблемы адаптации человека в психологии позволил выявить ряд противоречий в подходах к её разработке, обусловленных методологическими позициями исследователей.

\* Работа выполнена в рамках реализации АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы».

Исходно определяя, что адаптация есть приспособление к изменяющимся условиям среды, направлена на сохранение динамического гомеостаза и поддержание оптимального состояния в системе «человек – среда», исследователь в реальной эмпирической работе забывает о необходимости анализа данной системы в целом, то есть о необходимости учитывать хотя бы общую совокупность факторов жизненной среды человека, ведь в реальной жизнедеятельности их влияние не разделено. Назвав первоначально, что его интересует адаптация именно к таким-то конкретным средовым условиям, исследователь далее изучает «собственно адаптацию» к ним как таковую, как самостоятельную сущность, то есть показатели психической деятельности «сами по себе», вне системных связей со средой, природной и социальной, без анализа специфики адаптации, определяемой разными средовыми факторами. Между тем психологическая адаптация есть системная интегральная характеристика не только состояния психики человека, но и системы «человек – жизненная среда».

Нередко психофизиологическая, психическая и социально-психологическая (личностная) адаптация исследуется отдельно, как самостоятельный вид адаптации. Несмотря на то, что связь их чаще всего постулируется, особенно в начале изучения каждой разновидности, для облегчения анализа определенного вида адаптации исследователь, как правило, абстрагируется от этой связи.

Анализу подвергается, как правило, адаптация индивида (личности) [3; 10; 11; 14; 20 и мн. др.], а не групп людей – населения определённых территорий, имеющих специфические условия жизненной среды. Между тем, характеристики и закономерности адаптации отдельных людей вряд ли могут быть безоговорочно приложимы к адаптации популяций. Выявить изменения в психике вследствие длительного влияния «загрязнённой» природной среды по индивидуальным показателям психической деятельности отдельных людей достаточно трудно. Можно говорить о влиянии такого фактора, как экологическое «загрязнение» жизненной среды, только на популяционную изменчивость психической активности. В связи с этим необходимо изучение психологической адаптации *населения*, проживающего на экологически неблагоприятных территориях. Иначе большой пласт реальности, связанный с психологической адаптацией человека, остаётся за рамками исследования.

Исследователями применяются разные подходы к анализу адаптации человека. Первоначально эти локальные по направленности подходы были выделены Н. М. Сараевой при анализе проблемы влияния экологического неблагополучия на состояние психики людей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях [19]. Сходные по своим рамкам подходы можно увидеть и при изучении проблемы психологической адаптации человека.

Первый подход, реализуемый преимущественно в психологии экстремальных воздействий, в психологии спорта, можно назвать монофакторным. Исследуется адаптация определённого вида (чаще всего, психофизиологическая, психическая, иногда социально-психологическая) к отдельным интенсивным факторам природной (физической) среды или к конкретным отдельным видам нагрузок [1; 6; 10; 13; 18].

Другой подход – комплексный – имеет следующие варианты:

а) анализируется психическая, психофизиологическая адаптация к различным комплексам социальных воздействий [9; 12; 14; 21 и др.];

б) анализируется социально-психологическая адаптация к различным комплексам социальных воздействий [2; 3; 4; 6; 14; 18 и мн. др.].

Перечисленным подходам, в первую очередь монофакторному, присущ ряд ограничений, обусловленных методологическими предпосылками трактовки психологической адаптации человека и окружающей среды. Монофакторный подход не учитывает, что как природная (физическая), так и социальная среда целостна; в ней не выделяются ни отдельные физико-химические составляющие, ни отдельные социальные воздействия, и адаптационные факторы никогда не действуют на человека изолированно. Во-вторых, жизненная среда человека включает в себя природную и социальную составляющие [8; 15; 22; 23], каждая из которых требует обязательного учёта даже при исследовании отдельных аспектов психологической адаптации. В-третьих, вследствие целостности психологической адаптации в ней невозможно разграничить и выделить для самостоятельного изучения как отдельные виды адаптацию психофизиологическую, психическую, социально-психологическую. Вследствие названных ограничений получаемая в исследованиях информация не отражает всей сути адаптационных процессов, совершающихся в реальной жизнедеятельности людей.

Делая вывод о том, что психологическая адаптация человека, проживающего в условиях

экологической деформации жизненной среды, изучена недостаточно, подчеркнём: малое количество работ по этой проблеме определяется, на наш взгляд, не только и не столько сложностью проблемы, сколько методологической позицией исследователей, вычленяющих в реальных работах адаптацию человека из средового контекста его жизнедеятельности и эксплицирующих её как некое самостоятельное «образование» разной степени сложности. Отсутствует методологически обоснованный и опирающийся на принцип системности исследовательский подход к её анализу. Те же подходы, реализующиеся в общей психологии при рассмотрении адаптации человека, имеют ряд существенных ограничений, названных выше. Это не позволяет составить общее представление об особенностях психологической адаптации людей, проживающих на территориях экологического неблагополучия. Необходимо системное изучение целостной психологической адаптации человека к длительным воздействиям на психику человека единой экологически неблагополучной *жизненной среды*, природной и социальной.

Вышесказанное определяет цель исследования, которое проводится в лаборатории региональных исследований психики ЗабГГПУ, – выявить особенности психологической адаптации человека к экологически неблагополучной жизненной среде.

Исследование опирается на принцип системности. Реализация принципа системности в психологии разнообразна [7]. В рамках экологической психологии методологические позиции данного исследования определены экопсихологическим подходом к развитию психики человека В. И. Панова [15]. Принцип системности и основные концептуальные позиции экопсихологического подхода к развитию психики обеспечивают возможность системного анализа феноменологии психологической адаптации и содержания понятия «психологическая адаптация».

**Исходные теоретико-методологические позиции** исследования.

1. Отличительной чертой названного выше подхода является то, что в качестве исходного методологического основания исследования выступает анализ системы «человек – окружающая среда». В контексте данного исследования – «человек – жизненная среда»: невозможно без рассмотрения социальной составляющей среды установить роль именно природных влияний в возникновении специфики психологической адаптации людей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях.

Психологическая адаптация рассматривается как результат взаимодействия между компонентами системы «человек – жизненная среда». Каждый из компонентов, в свою очередь, представляет собой сложноорганизованную систему (подсистему). При рассмотрении человека как компонента системы «человек – жизненная среда» становится очевидным, что психологическая адаптация человека представляет собой системную характеристику данной системы. Она не определяется только «внутренними» свойствами человека (биологическими, психическими, социальными). Она не обуславливается только параметрами внешней жизненной среды (природной и социальной). Психологическая адаптация есть продукт, результирующий взаимодействия, соотношения компонентов названной системы. Свойства психологической адаптации порождаются организующими отношениями между компонентами системы «человек – жизненная среда». Психологическая адаптация человека целостна, как целостен сам человек, как целостна его психика. Психологическая адаптация не может подразделяться на психофизиологическую, психическую, социально-психологическую. Не существует и социальной адаптации человека без его адаптации психологической.

С системных позиций можно дать следующее определение психологической адаптации. Это процесс и результат приспособления человека к средовым условиям на уровне целостной психики в системе «человек – жизненная среда» с целью сохранения ее динамического равновесия.

Представление психологической адаптации как объекта исследования в рамках системы «человек – жизненная среда» предполагает закономерное появление специфических черт в психологической адаптации человека вследствие экологической деформации природной составляющей жизненной среды.

2. Следующая особенность данного исследования определяется тем, что оно направлено на изучение особенностей населения, которое постоянно проживает на экологически неблагоприятных территориях. Это заставило обратиться к методу популяционно-ориентированного анализа эмпирических данных.

Поскольку выявить особенности в психологической адаптации людей, возникающие под влиянием экологического неблагополучия, можно только на уровне населения, а не отдельного человека, нет необходимости рассматривать и специфику индивидуальной социальной среды. Социальная среда определяется в самом общем виде

как совокупность социально-экономических, образовательных, культурных и т. д. условий жизни населения конкретной территории: краевого центра, районных городов края, отдаленных сёл.

Существование объективных отличий в социально-экономических, образовательных, культурных и других условиях социальной среды территорий даёт возможность обсуждать вопрос о социальной компенсации негативного влияния на экологических «загрязнений» природной (физической) среды на социально-психологическом уровне психологической адаптации.

3. Психологическую адаптацию человека в условиях длительного влияния экологического неблагополучия целесообразно оценивать по следующим комплексам показателей: во-первых, по состоянию, уровню психической активности на-

селения, которая проявляется во взаимодействии с жизненной средой, и, во-вторых, по показателям собственно психологической адаптации (показателям, получаемым с помощью методик, «замеряющих» уровень адаптации).

Психологический статус характеризует состояние психики человека, обусловленное влиянием конкретных условий жизненной среды, и потому он является комплексным показателем адаптации человека к условиям жизненной среды.

Показатели собственно адаптации определяются в соответствии с теоретическим представлением об адаптации и её теоретической моделью.

Представим далее теоретическую модель психологической адаптации, понимая модель по Дж. Джефферсу [5] как описание в вербальных терминах основных элементов объекта (см. рис. 2).



**Рис. 2.** Теоретическая модель психологической адаптации.  
*Фигурные скобки обозначают условное «пространство» жизненной среды в совокупности её природных и социальных факторов*

«Несущими» элементами системного целого психологической адаптации являются три основных уровня: психофизиологический, психический и социально-психологический. Психофизиологический уровень представляется нам недифференцированным. Это общая характеристика «психологического самочувствия» человека, его работоспособности. В составе психического и социально-психологического уровней, в свою очередь, можно выделить три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Каждый компонент имеет собственные показатели. Понятно, что их может быть множество. Мы выбрали те, которые, по нашему мнению, являются интегральными, суммирующими ряд отдельных, но близких характеристик. Показателями психофизиологического уровня являлись: функциональный уровень нервной системы (УР), устойчивость нервной реакции (ФУС), уровень функциональных возможностей (УФВ).

Показателями когнитивного компонента психического уровня психологической адаптации



являются характеристики развития интеллекта; показателями эмоционального компонента психического уровня психологической адаптации служат характеристики тревожности; в качестве показателя поведенческого компонента психического уровня психологической адаптации используется уровень эмоциональной устойчивости человека.

Показателями когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов социально-психологического уровня психологической адаптации выступают характеристики жизнестойкости, моральная нормативность и другие.

Психологическая адаптация исходно определяется иммунными, гормональными процессами, состоянием нервной и других систем организма человека на его биологическом уровне организации. Внешние и внутренние обменные процес-

сы организма создают и необходимый для психологической адаптации энергетический базис. Энергетическое обеспечение жизнедеятельности обуславливает определённый уровень активации психической деятельности и состояние психологической адаптации.

Обозначенные в статье методологические предпосылки и исходные теоретические позиции исследования позволили предложить концептуальную разработку, позволившую на основе ключевых междисциплинарных идей биологии, адаптологии, психологии уточнить системный характер содержания понятия «психологическая адаптация», разработать теоретическую модель психологической адаптации, приступить к эмпирическому изучению психологической адаптации населения, проживающего в регионе экологического неблагополучия.

#### Список литературы

1. Агаджанян Н. А. Экологическая физиология человека. М.: КРУК, 1998. 416 с.
2. Витенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным условиям: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1994. 37 с.
3. Георгиева И. А. Социально-психологические факторы адаптации личности в коллективе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1985. 22 с.
4. Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России / РАН. Ин-т психологии. М., 2002. 252 с.
5. Джефферс Дж. Введение в системный анализ: применение в экологии / пер. с англ. М., 1981. 256 с.
6. Завьялова Е. К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях (профессионально-личностный аспект): автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб., 1998. 38 с.
7. Идея системности в психологии / под ред. В. А. Барабанщикова. М., 2005. 496 с.
8. Ковалёв Г. А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 14–23.
9. Короленко Ц. П. Психофизиология человека в экстремальных условиях. Л., 1978. 271 с.
10. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. М.: Политиздат, 1989. 303 с.
11. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях: прогнозирование поведения людей в экстремальных условиях деятельности // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
12. Медведев В. И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. Л., 1982. 103 с.
13. Меерсон Ф. З., Пшенникова М. Г. Адаптация к стрессовым ситуациям и физическим нагрузкам. М.: Медицина, 1988. 256 с.
14. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. 263 с.
15. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
16. Прошутинский Ю. С. Психологическая модель адаптации и дезадаптации человека в экстремальных условиях существования: дис. ... канд. психол. наук. 2003. 126 с.
17. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлёва. М.: Ин-т психологии РАН, 2007. 624 с.
18. Росляков А. Е. Социально-психологическая адаптация студентов в условиях вуза МПС: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. 21 с.
19. Сараева Н. М. Психологический статус человека, живущего на экологически неблагополучной территории (в Читинской области): монография. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 175 с.
20. Симаева И. Н. Психология адаптации личности к изменениям жизнедеятельности: автореф. дис. ... докт. психол. наук. СПб.: РГУ, 2006. 42 с.

*Рукопись поступила в редакцию 01.10.2011*

## Эмпирическая психология

УДК 159.922.2

ББК Ю95

**В. И. Панов**  
г. Москва, Россия  
**Н. М. Сараева**  
г. Чита, Россия

### **Психологический статус человека в регионе экологического неблагополучия – результат взаимодействия компонентов системы «человек – жизненная среда» (на примере детского населения Забайкальского края)\***

В статье дано обоснование необходимости системного анализа последствий взаимодействия человека с экологически неблагополучной жизненной средой для его состояния психики. Понятие «жизненная среда» обозначает совокупность природных и социальных условий и факторов, в которых происходит развитие психики человека. Состояние психики определяется по значениям психологического статуса человека, понимаемого как системная характеристика системы «человек – жизненная среда» и интегральный показатель актуального уровня психической активности человека. Представлены результаты эмпирического изучения психологического статуса детского населения экологически неблагополучных территорий Забайкальского края. Обнаружена тенденция к снижению показателей психологического статуса данной категории детей, рассматриваемая как основное следствие их взаимодействия с экологически неблагополучной жизненной средой.

*Ключевые слова:* регион экологического неблагополучия, жизненная среда, система «человек – жизненная среда», состояние психики, психологический статус, снижение показателей.

**V. I. Panov**  
Moscow, Russia  
**N. M. Saraeva**  
Chita, Russia

### **Psychological Status of a Man in Ecologically Unfavorable Regions as a Result of the Component Interaction in the Man – Living Environment System (Illustrated by the Children’s Population of the Zabaikalsky Krai)**

The article grounds the necessity to give a systemic analysis for the aftereffects of human interaction with ecologically troubled living environment. The notion ‘*living environment*’ implies all natural and social conditions and factors, which influence the development of man’s psyche. Mentality can be diagnosed according to the description of man’s psychological status, which is a systemic characteristic of the *man – living environment* system and an integral indicator of man’s current psychic activity degree. The paper presents the results of the empirical study of the psychological status of the children’s population living in ecologically unfavorable regions of the Zabaikalsky Krai and highlights that these children tend to have degraded psychological status performance as the main consequence of their interaction with the ecologically unfavorable living environment.

*Keywords:* ecologically unfavorable region, living environment, *man-living environment* system, mentality, psychological status, performance degradation.

Вследствие глобального экологического кризиса природные условия жизнедеятельности человека в последние десятилетия подверглись значительным негативным изменениям, что поставило науку перед необходимостью изучения

последствий этих изменений для его физического и психического потенциала. В экологической психологии подчеркивается системный характер отношений человека с миром [9; 19; 31; 32 и др.] и необходимость анализа психики, исходя из ба-

\* Работа подготовлена при поддержке РГНФ (проект №11–06–00735).

зовой методологической предпосылки – включённости её в систему «человек – окружающая среда». Эта методологическая предпосылка позволяет решить многие сложные исследовательские задачи. К числу важнейших относится изучение состояния психики населения экологически неблагополучных регионов. Население это весьма велико. Е. Н. Беляев утверждает, что в неблагоприятной санитарно-гигиенической обстановке проживает 73 % населения страны [3].

Регионы экологического неблагополучия (РЭН) специфичны во многих отношениях: географическом, социально-экономическом, демографическом и т. д. Но жизненная среда человека во всех этих регионах имеет сходные существенные характеристики. Система «человек – жизненная среда» является частной разновидностью системы «человек – окружающая среда». Понятие «жизненная среда» обозначает совокупность природных и социальных условий и факторов, во взаимодействии с которыми происходит развитие организма и психики индивида, многих людей [9; 14; 19].

Сходство жизненной среды регионов экологического неблагополучия состоит в том, что природный её компонент (а именно, физическая среда) деформирован естественными и антропогенными «загрязнениями»<sup>1</sup>, которые, не являясь по интенсивности экстремальными, тем не менее весьма серьезны. По этой причине природная (физическая) среда становится неадекватной гено- и фенотипическим свойствам человека [13] или, точнее, не вполне адекватной. Экологическое «загрязнение» природного компонента жизненной среды неизбежно деформирует жизненную среду в целом, как бы ни были хороши социальные условия существования человека.

В медико-биологических исследованиях установлено, что разовые сильные или длительные малодозовые влияния на человека «загрязнений» экологически неблагополучной среды представляют высокую опасность для его физического и психического здоровья, изменяют состояние органов и систем организма, вызывают нарушения в их функционировании [2; 4; 5; 6; 11; 12; 15; 22; 23; 25; 29; 30 и мн. др.].

Единство организма и психики означает, что и она подвержена воздействию экологического неблагополучия, и аномалии не исчерпывают диапазон возможных изменений в психической де-

ятельности людей, проживающих на экологически неблагополучных территориях. Последствия длительного воздействия на психику человека экологически «загрязненной» природной среды нуждаются в специальном изучении.

Анализ состояния психики людей, проживающих в регионе (или на территориях) экологического неблагополучия, важен не только для того, чтобы знать, что реально происходит с психической деятельностью большей части населения страны, испытывающего длительное влияние деформированной жизненной среды, что, конечно, само по себе очень важно. Если исходить из представлений о системной связи человека с окружающей средой, то получить научно обоснованную информацию о состоянии системы, компонентом которой является человек и параметры которой определяют как границы, так и во многом содержание его жизнедеятельности, – значит иметь возможность социального регулирования функционирования системы с целью сохранения природы и обеспечения безопасности существования человека.

Но работ, в которых специально исследуются сдвиги показателей психической активности в границах нормального развития, характерные для жителей РЭН, немного. При общем признании значимости задачи выяснения последствий негативного влияния экологического неблагополучия на психику человека исследователями реализуются разные подходы (монофакторный и комплексный, но не системный) её решения. Этим подходам, в первую очередь, монофакторному, присущ ряд ограничений, обусловленных методологическими предпосылками трактовки психики человека и её отношений с окружающей средой. Они абстрагируются, во-первых, от того факта, что природная (физическая) среда целостна, в ней не выделяются отдельные физико-химические составляющие и вредные агенты никогда не действуют на человека изолированно. Во-вторых, не рассматривается влияние среды социальной (как и во втором варианте комплексного подхода). Между тем, в реальной жизнедеятельности человек испытывает влияние единой жизненной среды, в которой не только не выделяются отдельные физико-химические составляющие, но и основным компонентом которой является среда социальная. В-третьих, вследствие целостности психики в ней невозможно разграничить области, подверженные и не подверженные влиянию экологического неблагополучия. В силу своего системного характера вся она, на всех своих уровнях – объект таких влияний.

<sup>1</sup>Загрязнитель (вредный агент) – токсичное, вредное или опасное вещество. Любой фактор: физический агент, химическое вещество или биологический вид, способный причинить вред здоровью людей или окружающей среде. URL: <http://www.znay.ru/dictionary/0547.shtml>.

Оправданные конкретными задачами, названные подходы фиксируют сам факт влияния (изменения, снижение показателей психической деятельности людей в РЭН). Но факторы, «мишени», степень и последствия влияния представляются исследователям по-разному [8; 10; 26; 27; 28 и др.].

Не подвергая сомнению значимость проведённых исследований, скажем, что назрела необходимость создания общего представления о состоянии психики человека на территориях экологического неблагополучия. Новые перспективы открываются за рамками как монофакторного, так и комплексного подхода – в реализации принципа системности при изучении последствий длительного воздействия на *психику в целом* экологически неблагополучной *жизненной среды*, т. е. среды, сочетающей в себе и природные (физико-химические), и социальные факторы и условия.

Под патронажем лаборатории экпсихологии развития Психологического института Российской академии образования (В. И. Панов) в лаборатории региональных исследований психики ЗабГГПУ было предпринято изучение состояния психики детского населения, проживающего на экологически неблагополучной территории Забайкальского края (О. П. Михайлова, М. В. Можяева, Н. М. Сараева, А. А. Суханов).

Специфика региона и локальных территориальных его систем заключается в том, что деформация природной (физической) среды как части среды *жизненной* здесь заключается не просто в присутствии каких-то отдельных «загрязнителей», а в комплексных негативных геофизических и геохимических параметрах естественного и производственного генеза, которыми она характеризуется в целом. Развитие горнорудной и перерабатывающей промышленности привело к накоплению десятков миллионов тонн отходов. На территории Забайкальского края в настоящий момент отмечается множество техногенных скоплений особо опасного характера. Физическую среду Забайкалья характеризует высокий уровень радиации как естественно-го, так и производственного генеза [2; 7].

Жизнедеятельность человека в регионе требует серьёзных энергозатрат, напряжения адаптивных систем. Медики и адаптологи говорят о неустойчивой адаптации населения Забайкальского края. По индексу потенциальной жизнеспособности Забайкалье относят к регионам с наиболее низким показателем [2]. У населения отмечается большое число экологозависимых состояний и экологообусловленных патологий [29]. В первую очередь, страдают жизненно важные, энергозависимые функции [23].

Особенно подвержены влиянию экологически неблагополучной *жизненной среды* дети: психические функции в детском возрасте переживают период интенсивного становления, будучи особенно чувствительными к средовым воздействиям. У детей нет контакта с производственными вредностями, но существует привязанность к месту проживания.

Исследование осуществлялось в рамках экпсихологического подхода к развитию психики человека (В. И. Панов). Так, в качестве исходного методологического основания исследования выступал не анализ системы «индивид – агенты физической среды», как это принято в психологической экологии, а анализ системы «человек – окружающая среда», в контексте данного исследования – «человек – *жизненная среда*». Вне социальных условий невозможна человеческая психика и невозможно без рассмотрения социальной составляющей среды установить роль именно природных влияний в её состоянии.

Состояние психики рассматривалось как результат отношений между компонентами системы «человек – *жизненная среда*». Каждый из указанных компонентов, в свою очередь, трактовался как сложноорганизованная система (подсистема). Психика рассматривалась как подсистема организации целостного человека (А. Н. Леонтьев [17], Б. Ф. Ломов [18]), реализующего на психологическом и социальном уровнях этой организации (неразрывно связанных с биологическим уровнем) необходимые отношения со средой. *Жизненная среда* – как комплекс природных и социальных условий проживания человека на экологически неблагополучной или «чистой» территории.

Представление психики как объекта исследования в рамках системы «человек – *жизненная среда*» предполагает неизбежность изменения состояния психики человека вследствие экологической деформации природной составляющей *жизненной среды*. Тем самым снимается дискуссионный вопрос о том, «влияют/не влияют» вредные агенты экологически неблагополучной среды на характеристики психики человека, изменяется ли психика в результате таких влияний вслед за деформацией природной (физической) среды. Остается вопрос о характере (направленности) изменений в состоянии психики, возникающих вследствие длительного влияния на людей экологически неблагополучной природной (физической) среды, и о возможностях компенсации этого влияния за счёт социального компонента *жизненной среды*.



Ответ на этот вопрос не может быть дан вне системного анализа, реализуемого в рамках экпсихологического подхода к развитию психики человека.

Выявить изменения в состоянии психики вследствие влияния экологического неблагополучия возможно по уровню психической активности человека. Для того чтобы изучить психическую активность человека, нужно применить понятие, которое позволило бы обозначить её состояние. Поскольку психическая активность невозможна без взаимодействия с жизненной средой, то, следовательно, в содержании этого понятия одновременно должно отражаться и состояние психики, и состояние жизненной среды.

Состояние обозначается словом «статус». Для обозначения состояния биологической, физиологической активности употребляют понятие «биологический» (гормональный, иммунный и т. д.), «физиологический статус» [15; 24]. Для обозначения уровня и результатов социальной активности человека, в которой реализуется его социальная сущность, применяют понятие «социальный статус». Целесообразно обозначить состояние психической активности человека понятием «психологический статус».

Междисциплинарное понятие «психологический статус» используется в медицине [21], психофизиологии [28], патопсихологии [16], в психологии развития [10; 20], в других областях знания. Однако в традиционном понимании психологический статус – это характеристика состояния психики как таковой, рассматриваемой вне жизненной среды и вне принципа системности. Между тем понятно, что, характеризуя состояние психической активности, психологический статус не может быть отражением и результатом только внутренних процессов и состояний человека. Он не является и только функцией внешней среды. Психологический статус характеризует состояние психики человека, обусловленное влиянием конкретных условий жизненной среды, и потому его следует использовать для характеристики состояния не только психики человека как компонента системы «человек – жизненная среда», но состояния данной системы в целом. В этом смысле можно сказать, что психологический статус – характеристика системы «человек – жизненная среда» и одновременно с этим интегральная характеристика психики человека, обозначающая её состояние во взаимодействии с жизненной средой

В теоретической модели психологический статус представляет собой сложную многомер-

ную структуру, включающую его биологическое основание, психофизиологический, психический и личностный уровень. В качестве его основных параметров было определено: 1) на психофизиологическом уровне – умственная работоспособность, как интегральная характеристика общей активации психической деятельности; 2) на втором (психическом) уровне – развитие интеллекта, обеспечивающего внутриспсихическую интеграцию, связи со средой, адаптацию к ней; 3) на личностном (высшем) уровне – некоторые эмоционально-личностные свойства.

Одной из главных детерминант психологического статуса (помимо влияний внешней среды) являются процессы, происходящие на биологическом уровне организации человека. Психологический статус определяется иммунным, гормональным статусом, состоянием нервной и других систем организма, то есть в целом – бионейро-соматическим статусом. Впрочем, и влияние на состояние психики внешней (природной и социальной) среды также осуществляется первоначально посредством физико-химических механизмов, с помощью которых функционирует биологический уровень системной организации человека. Внешние и внутренние обменные процессы организма создают и необходимый на всех уровнях организации человека, в том числе и психологическом, энергетический базис жизнедеятельности. Энергетическое обеспечение жизнедеятельности обуславливает определённый уровень активации психической деятельности.

Анализ состояния физического здоровья детей, коренных жителей «загрязнённых» территорий, сделанный на основе данных медицинской статистики, материалов медицинских исследований [2; 11; 15; 23 и др.] и школьных медицинских карт, позволил констатировать: у многих из них ослаблены функциональные возможности организма. Это проявляется в высокой заболеваемости дыхательной системы; функциональном напряжении сердечно-сосудистой системы; сдвигах в состоянии гормональной регуляции, связанных со снижением функционального состояния гипоталамо-гипофизарно-тиреоидной системы; признаках иммунодефицита, распространённости неврологической симптоматики.

Многолетние исследования Н. В. Говорина и его сотрудников [1; 12; 15; 25 и др.] позволяют говорить о снижении показателей нервно-психического здоровья детей, проживающих в зонах экологического неблагополучия Забайкальского края. У здоровых детей младшего школьного возраста вы-

явлено изменение функционального состояния головного мозга, его биоэлектрической активности в виде дезорганизованного типа электроэнцефалограммы с альфа-ритмом. Это свидетельствует о снижении психофизиологической пластичности и усилении катаболических процессов коры головного мозга в условиях постоянно действующих экопатогенных факторов [30].

В работе подчеркнуто: у детей на территориях экологического неблагополучия, в том числе там, где проводилось исследование, ослаблены биологические основания жизнедеятельности и психологического статуса.

Дизайн эмпирического исследования показателей психологического статуса предполагал выделение нескольких уровней независимых переменных – влияний на психику природной (физической) и социальной составляющих жизненной среды. Условная количественная мера влияний была определена в соответствии с объективными социально-природными характеристиками конкретной территории, а уровни заданы градиентом факторов.

Градиент природного фактора – это степень «загрязнения» физической среды территории. Он устанавливался в соответствии с такими критериями, как содержание «загрязнителей» в физической среде территории (по ПДК – предельно допустимым концентрациям) и число индикаторных патологий среди населения. Были выделены экологически неблагополучные территории (с кризисной степенью «загрязнения» физической среды и со значительно «загрязненной» физической средой), а также экологически благополучные, «чистые», территории.

По социально-экономическим показателям, характеристикам образовательной, информационной среды, возможностям получения медицинской помощи определялся также условный градиент социального фактора (названного социальным статусом территории) в районах исследования. Самый высокий градиент был установлен для социальной среды краевого центра, ниже – для городов, являющихся центрами районов, самый низкий – для посёлка (районного центра) и обычных сёл.

Таким образом, исследование проводилось на территориях, отличающихся по условиям жизненной среды, природной (физической) и социальной. Это город Чита, административный, экономический и культурный центр Забайкальского края, имеющий значительно «загрязнённую» физическую среду (внутри города выделены отличающиеся по степени «загрязнения» микрорайоны);

город Балей – районный центр с кризисной степенью «загрязнения» физической среды, а также ряд сёл Балейского района.

Контрольное исследование было проведено на территории, которую эксперты назвали экологически «чистой», – в посёлке Красный Чикой (районный центр) и сёлах Красночикойского района. Было проведено исследование также в Дивногорске – экологически «чистом» городе районного значения Красноярского края.

Для диагностики показателей психологического статуса использовались опросные и тестовые методы, метод наблюдения. На основном этапе выборку составили дети младшего школьного возраста. Все дети родились и выросли в районах исследования. Оно проводилось в общеобразовательных средних школах, обучающих по стандартным программам. В статье приведены показатели психологического статуса 825 детей. Количественный, возрастной, половой состав выборочной совокупности отвечал принятым стандартам репрезентативности.

Основным методом исследования служило тестирование. Мнестическая деятельность детей изучалась с помощью таких известных проб (по А. Р. Лурии), как 10 слов, 2 группы по три слова, 6 фигур. Для диагностики внимания применялся тест Тулуза-Пьерона.

Исследование показало, что существуют значимые отличия в умственной работоспособности детей основных и контрольных групп. Показатели умственной работоспособности детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях, независимо от социального статуса последних, ниже, чем у их сверстников, проживающих на экологически благополучных территориях. Уровень значимости отличий колеблется в пределах  $p < 0,08$  –  $p < 0,001$ .

Количество детей, имеющих симптомы снижения мнестической деятельности, возрастает с увеличением градиента фактора «загрязнённость» физической среды территории, на которой они проживают.

В результатах диагностики внимания с помощью психофизиологического теста Тулуза-Пьерона обнаружена та же тенденция. По скорости и точности выполнения теста самое большое число детей с уровнем «патология», «слабая» выявлено в Балее – в кризисной экологической зоне. В отдалённом таёжном поселке Красный Чикой, где дети развиваются в худших социальных условиях, чем их сверстники из Балея и Читы, но зато в экологически «чистой» среде физической, самое

**Количество детей (в %) с нижненормативными показателями интеллекта по тесту Векслера на территориях с отличающимися условиями жизненной среды**

малое число испытуемых с низким уровнем работоспособности ( $p < 0,01$ ). По уровням «хорошая» и «высокая» скорость и точность выполнения теста показатели детей экологически благополучных территорий выше ( $p < 0,04 - < 0,01$ ).

Таким образом, на психофизиологическом уровне психологического статуса, в показателях умственной работоспособности детей, родившихся и проживающих на экологически неблагополучных территориях, выявлено отчётливое снижение психической активности:

– при выполнении мнестической деятельности у них чаще наблюдается истощаемость, значительные колебания объёма перерабатываемой информации, трудности включения в деятельность и другие признаки сниженной умственной работоспособности;

– они уступают своим сверстникам из экологически благополучных территорий в концентрации, переключаемости внимания, в скорости и точности выполнения заданий. У них ниже коэффициент устойчивости внимания, сильнее выражена истощаемость к концу выполнения заданий, снижен психомоторный темп;

При отсутствии специальной психолого-педагогической работы с детьми более оптимальная социальная среда значительно «загрязнённых» городов не может в полной мере компенсировать негативное влияние на умственную работоспособность деформированной природной (физической) среды.

Поскольку умственная работоспособность является условием и основой выполнения любой психической деятельности, снижение её уровня лимитирует возможности других психических функций.

Подтверждено существование достаточно выраженной тенденции к снижению показателей интеллектуальной активности жителей экологически неблагополучных территорий [26]. Несмотря на то, что на данном уровне психологического статуса эта тенденция проявляет себя более сложно, не столь явно, как в показателях умственной работоспособности, её проявления зафиксированы при изучении различных аспектов интеллекта. Она обнаруживается в показателях развития интеллекта детей, проживающих на «загрязнённых» территориях различного социального статуса.

Ниже в таблице приведены данные основного этапа исследования о количестве детей (из выборки в 253 человека) с нижненормативными показателями развития интеллекта по тесту Д. Векслера.

Уровень развития интеллекта	Экологически неблагоприятная территория			Экологически благоприятная территория		
	Балей	Балейский р-он	Чита	Красный Чикой	Красночикойский р-он	Дивногорск
Общий интеллект						
Сниженная норма	17,8	32,0	15,4	6,0	3,9	0
Пограничный уровень	10,7	16,0	12,8	4,0	0	0
Вербальный интеллект						
Сниженная норма	19,1	28,0	12,8	8,0	19,2	0
Пограничный уровень	11,9	12,0	23,1	0	3,9	0
Невербальный интеллект						
Сниженная норма	22,6	16,0	15,4	8,0	3,9	3,5
Пограничный уровень	10,7	16,0	0	0	0	0

Очевидно, что детей с нижненормативными показателями развития всех видов интеллекта на «загрязнённых» территориях (особенно при кризисной степени «загрязнения») значительно больше, чем на территориях «чистых» ( $p < 0,07 - p < 0,01$ ), что свидетельствует о силе природного фактора. Социальный фактор заявляет о себе «внутри» территорий, сходных по градиенту фактора «загрязненность», но отличающихся по социальному статусу: сельские дети уступают городским.

Сравнительное исследование эмоционально-личностной сферы детей, родившихся и постоянно проживающих в отличающихся условиях жизненной среды, выявило значимые отличия в показателях высокого уровня тревожности детей основных и контрольных групп. Число детей с высоким уровнем тревожности на экологически неблагополучных территориях более чем вдвое превышает число

детей с таким же уровнем тревожности на «чистой» территории ( $p < 0,01$ ). С увеличением градиента «загрязнённости» физической среды территории возрастает число детей с высоким и очень высоким уровнем тревожности. Самое большое число детей с высоким уровнем тревожности проживает в кризисном городе Балеи. К тому же только здесь выявлены дети с пониженной тревожностью, у которых очень слабы предупредительные мобилизующие реакции. Результаты работы дают возможность говорить о том, что показатели крайних, полярных уровней тревожности детей – высокого и сниженного – при прочих равных условиях можно считать маркерами экологического «загрязнения» территории их проживания.

Обнаружена асимметрия показателей некоторых эмоционально-личностных свойств детей, живущих в условиях экологического неблагополучия, в частности – в показателях их усреднённых личностных профилей (по тесту Р. Кэттелла). Частью значений профили жителей «загрязнённых» территорий смещены вниз относительно профили жителей «чистых» территорий; при этом нельзя сказать, что данная тенденция резкая и заявляет о себе выраженными «падениями» показателей, выводящими детей за грань нормы. Показатели детей остаются в нормативных границах, но смещаются к нижним границам нормы. В усреднённом личностном профиле детей, проживающих в условиях экологического неблагополучия, выделен комплекс черт, который свидетельствует об изменении состояния психики – снижении психической активности и на этом уровне психологического статуса. Сниженные значения ряда личностных факторов (открытости, развития интеллекта, независимости) в сочетании с показателями, отражающими меньшую энергичность, активность детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях, образуют ядро личностных черт в их усреднённом профиле. Именно в этих свойствах дети, живущие на различных территориях экологического неблагополучия, сходны между собой, по ним они отличаются от детей – жителей «чистой» территории. Показатели названных факторов изменяются по мере возрастания степени «загрязнения» физической среды территории (см. рис. 1).

В эмоционально-личностной сфере отличие статуса детей, проживающих на «загрязнённых» территориях, от статуса жителей «чистых» территорий состоит не столько в содержательных, сколько в процессуально-динамических особенностях личностных черт.

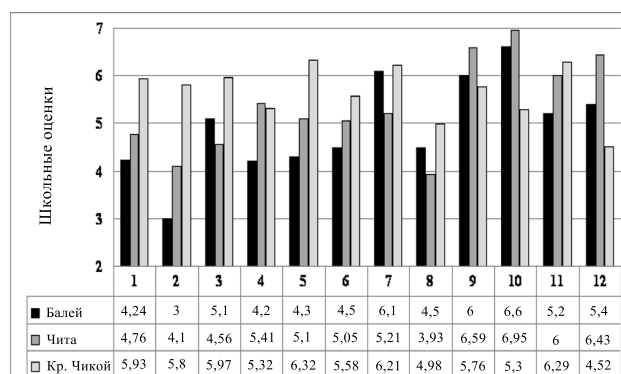


Рис. 1. Усреднённые личностные профили детей, проживающих на территориях с отличающимися средовыми условиями (по опроснику Р. Кэттелла)

Таким образом, в исследовании эмпирически подтверждено существование тенденции к изменению состояния психики – общему снижению психической активности детского населения на экологически неблагополучных территориях Забайкальского края. Тенденция проявляется в том, что существуют достоверные отличия в показателях психологического статуса детей, проживающих на отличающихся по условиям жизненной среды территориях. Генеральное отличие заключается в смещении разноуровневых показателей психологического статуса коренных жителей «загрязнённых» территорий, независимо от социального статуса последних, с границ так называемой «средней» нормы в нижненормативные диапазоны (в границы показателей «сниженной нормы», «ниже среднего уровня», «слабые», «пограничные»).

Социальная среда территории экологического неблагополучия может компенсировать длительное негативное влияние на психику населения «загрязнённой» среды природной (физической), но при значительном возрастании «загрязнения» физической среды социальные воздействия оказываются недостаточными для полной компенсации её влияния.

Дрейф показателей психологического статуса в диапазоны сниженной нормы как популяционный стигмат можно считать индикатором длительного влияния на людей экологически деформированной жизненной среды. Показатели психологического статуса населения, проживающего на определённой территории, являются маркерами, которые характеризуют экологическое состояние системы «человек – жизненная среда». Диагностика и анализ показателей психологического статуса населения – достаточно надёжный способ определения состояния названной системы.



Список литературы

1. Абашкина Е. В. Эпидемиология нервно-психических расстройств у детей в зоне экологического неблагополучия в Забайкалье (город Балей): автореф. дис. ... канд. мед. наук. Чита, 2002. 26 с.
2. Агаджанян Н. А., Гомбоева Н. Г. Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья. Новосибирск: Изд-во СО РАН; Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. 152 с.
3. Беляев Е. Н. Роль санэпидслужбы в обеспечении санитарно-эпидемиологического благополучия населения Российской Федерации. М., 1996. 416 с.
4. Боев И. В. Пограничные психические расстройства, вызванные хроническим воздействием сложных химических композиций: автореф. дис. ... докт. мед. наук. Л.: Ленинградский науч.-иссл. психоневрол. Ин-т им. В. М. Бехтерева, 1990. 50 с.
5. Вахрамеева С. Я. Влияние экологического неблагополучия на развитие аллергических болезней у детей: автореф. дис. ... докт. мед. наук. М., 1995. 51 с.
6. Вельтищев Ю. Е., Фокеева В. В. Экология и здоровье детей. Химическая экопатология. М.: Медицина, 1996. 57 с.
7. Географические исследования в Забайкалье: тезисы докладов. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2002. 76 с.
8. Грищенко П. А. Интеллектуальный потенциал подростков, проживающих в различных экологических условиях: дис. ... канд. психол. наук. М.: РГБ, 2005. 165 с.
9. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 480 с.
10. Екимова В. И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия: дис. ... докт. психол. наук. М.: РГБ, 2003. 281 с.
11. Елизарова Т. В. Загрязнение окружающей среды и её влияние на здоровье городского детского населения (на примере города Читы): автореф. дис. ... канд. мед. наук. Иркутск, 1997. 21 с.
12. Зимина И. А. Состояние психического здоровья подростков в зоне экологического неблагополучия Забайкалья: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2004. 24 с.
13. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 192 с.
14. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 14–23.
15. Кошмелева Я. А. Роль нарушений гормонального статуса в генезе резидуально-органических нервно-психических расстройств у детей и подростков экологически неблагополучного региона Забайкалья: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Чита, 2003. 21 с.
16. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие. М.: МГУ, 1985. 167 с.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
18. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
19. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
20. Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция: сборник / отв. ред. и сост. В. С. Мухина. М.: МПГУ им. В. И. Ленина, 1992. 198 с.
21. Ребров А. П., Кароли Н. А. Особенности психологического статуса больных бронхиальной астмой // Аллергология. 2002. № 2. С. 18–25.
22. Ревич Б. А. «Горячие точки» химического загрязнения окружающей среды и здоровье населения / Общественная палата Российской Федерации; Комиссия общественной палаты РФ по экологической политике и охране окружающей среды; отв. ред. В. М. Захаров. М., 2007. 192 с.
23. Сердцев М. И. Экология Забайкалья и здоровье человека. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2001. 68 с.
24. Солонин Ю. Г., Чермных Н. А., Яковлева М. А. Влияние экологического фактора на физиологический статус студентов-северян // Физиология человека. 2002. Т. 28. № 4. С. 105–111.
25. Состояние нервно-психического здоровья детей и подростков, проживающих в экологически неблагоприятном регионе Восточного Забайкалья / Н. В. Говорин, И. А. Зимина, Е. В. Абашкина, Т. П. Злова, Е. М. Вишнякова, Я. А. Кошмелева, А. С. Берёзкин // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2003. № 1 (27). С. 61–63.
26. Суханов А. А. Влияние экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей: дис. ... канд. психол. наук. М.: ПИ РАО, 2005. 150 с.
27. Терещенко Э. В. Психологическая оценка влияния эколого-химических факторов на личностно-характерологические особенности подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2002. 21 с.
28. Чернобыль: радиационная психофизиология и экология человека / И. Б. Ушаков, Н. И. Арлащенко, А. Я. Должанов, В. И. Попов. М.: ГНИИ авиационной и космической медицины, 1997. 247 с.
29. Экологозависимые состояния (биохимия, фармакология, клиника): тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. Чита, 24–25 апреля 1997 г. Чита, 1998. 256 с.
30. Элизбарян Е. Г. Некоторые патофизиологические характеристики органического поражения головного мозга у детей в зоне экологического неблагополучия Забайкалья: дис. ... канд. мед. наук. Чита, 2004. 140 с.
31. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development // American Psychologist, 1977, v. 32, p. 513–531.
32. Pawlik K., Stapf K. Oecologische-psychologie entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogramms // Umwelt und Verhalten. Bern, 1992. P. 24–41.

Рукопись поступила в редакцию 09.09.2011

**Смысложизненные ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения  
в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости\***

В статье представлен содержательный анализ личностных ресурсов (смысложизненных ориентаций, базовых убеждений и стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях) людей с различными показателями жизнестойкости. Личностные ресурсы представлены как система способностей человека к устранению противоречий с жизненной средой, преодоления жизненных трудностей на основе трансформации ценностно-смыслового измерения личности.

*Ключевые слова:* смысложизненные ориентации, базовые убеждения, стратегии поведения, жизнестойкость, личностные ресурсы.

S. A. Kalashnikova  
Chita, Russia**Life Meaning Orientations, Basic Beliefs and Behavior Strategies in Difficult Life Situations  
of People with Different Indices of Viability**

This paper presents a content analysis of personal resources (life meaning orientations, basic beliefs and behavior strategies in difficult life situations) of people with different indices of viability. Personal resources are represented as a system of human abilities to eliminate conflict with the living environment and overcome life's challenges based on the transformation of individual values.

*Keywords:* life meaning orientation, basic beliefs, behavioral strategies, viability, personal resources.

В современных психологических исследованиях смысложизненные ориентации, базовые убеждения, жизнестойкость, стратегии поведения личности в трудных жизненных ситуациях и другие психологические конструкты рассматриваются как психологические, а точнее личностные, ресурсы человека. Проблема личностных ресурсов и их содержания на сегодняшний день является актуальной в силу того, что жизнедеятельность человека реализуется в постоянно изменяющихся условиях, предъявляющих к нему разнообразные требования и оказывающих на него различное влияние, в том числе негативное.

Понятие «ресурсы» используется в различных исследованиях, связанных с изучением психической реальности. В последние годы широкое распространение в психологии приобрёл ресурсный подход, зародившийся в гуманистической психологии, в рамках которой важное место заняло изучение конструктивного начала личности, позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации.

В отечественной психологии содержание понятия «ресурсы» разрабатывается в рамках разви-

тия теории психологического стресса. В. А. Бодров определяет его следующим образом: «Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [2, с. 115–116]. К. Муздыбаев определяет ресурсы как средства к существованию, возможности людей и общества; как всё то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды; как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями [11].

Н. Е. Водопьянова даёт следующее определение ресурсов: это «внутренние и внешние переменные, способствующие психологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией» [3, с. 290].

\* Работа выполнена в рамках реализации АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы».

А. Г. Маклаков вводит понятие «личностный адаптационный потенциал», которое содержательно раскрывается в рамках концепции адаптации. Автор считает способность к адаптации как индивидуальным, так и личностным свойством человека, рассматривает его как процесс и как свойство саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспособливаться к изменяющимся внешним условиям [10].

Очевидным является то, что разные ресурсы играют различную роль в адаптации человека и преодолении жизненных трудностей. Л. В. Куликов к наиболее изученным личностным ресурсам относит активную мотивацию преодоления, отношение к стрессам как к возможности приобретения личного опыта и возможности личностного роста; силу Я-концепции, самоуважение, самооценку, ощущение собственной значимости, «самодостаточность»; активную жизненную установку; позитивность и рациональность мышления; эмоционально-волевые качества [6].

Л. В. Карапетян, Г. А. Глотова считают, что существует некая базовая жизненная установка, имеющая сложную иерархическую структуру и включающая в себя два компонента: 1. Актуальная базовая жизненная установка – непосредственное отношение человека к себе, своей жизни, своим личностным особенностям в настоящий момент. 2. Ресурсная базовая жизненная установка – отношение человека к своей жизни, своим личностным особенностям, поведению, результатам жизнедеятельности, опосредованное его отношением к окружающим людям и миру в целом. Она влияет на актуальное состояние, но обладает фоновыми свойствами, т. е. может находиться в латентном состоянии и обнаруживаться при соответствующих условиях [5].

Для обозначения базовой индивидуальной характеристики, стержня личности Д. А. Леонтьев вводит понятие «личностный потенциал». Эффекты личностного потенциала обозначаются в психологии такими понятиями, как воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие и др. [8].

Наиболее точно, по мнению Д. А. Леонтьева, содержанию понятия «личностный потенциал» соответствует введенное С. Мадди (1998) понятие «жизнестойкость» (*hardiness*), которое определяется не как личностное качество, а как система установок и убеждений, в определенной мере поддающихся формированию и развитию, как базовая характеристика личности, которая опосредует воздействие на её сознание и поведение

всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств. Жизнестойкость определяется автором как интегративная характеристика личности, ответственная за успешность преодоления личностью жизненных трудностей [9].

Л. А. Александрова предлагает рассматривать жизнестойкость в контексте совладания с жизненными трудностями как способность личности к трансформации неблагоприятных обстоятельств своего развития. В качестве одного из компонентов жизнестойкости Л. А. Александрова определяет личностные ресурсы, выделяемые С. Мадди, которые на уровне реализации обеспечены развитыми стратегиями совладания. В качестве второго компонента обозначается смысл, предопределяющий вектор этой жизнестойкости и жизни человека в целом. Как отдельный компонент жизнестойкости автор выделяет гуманистическую этику, задающую критерии выбора смысла, пути его достижения и решения жизненных задач [1].

Вместе с тем, отмечает Д. А. Леонтьев, все упомянутые понятия, имея прямое отношение к личностному потенциалу, описывают лишь отдельные его грани. Личностный потенциал представляет собой особенности сложной системной организации личности в целом, основанной на сложной схеме опосредствования. Личностный потенциал – интегральная характеристика уровня личностной зрелости, проявляющейся в самодетерминации личности. Одна из специфических форм проявления личностного потенциала – преодоление личностью неблагоприятных условий её развития посредством задействования самодетерминации на основе личностного потенциала [8].

Таким образом, несмотря на существующие в психологической науке подходы к пониманию ресурсов и результаты исследований личностных ресурсов, само понятие как психологическая категория представляется недостаточно разработанным. Содержание и структуру личностных ресурсов необходимо рассматривать как систему. Системный подход открывает возможности исследования психической реальности в системе взаимодействия «человек – жизненная среда» с учётом комплекса детерминант. В таком контексте личностные ресурсы могут быть представлены как *система* способностей человека к устранению противоречий с жизненной средой, преодоления неблагоприятных жизненных обстоятельств посредством *трансформации ценностно-смыслового измерения* личности, задающего её *направленность* и создающего основу для самореализации [4].

Теоретический анализ и обзор результатов эмпирических исследований позволил нам рассматривать смысложизненные ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения человека в трудных жизненных ситуациях в качестве показателей функционирования системы «человек – жизненная среда» и содержательных характеристик жизнестойкости как личностного ресурса человека, актуализирующегося в трудных жизненных условиях.

**Организация исследования.** В качестве цели исследования был определён содержательный анализ личностных ресурсов (смысложизненных ориентаций, базовых убеждений и стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях) людей с различными показателями жизнестойкости.

В качестве методологии анализа данных был использован факторный анализ с применением системы StatSoft Statistica 6.0.

Выборкой исследования послужили 58 испытуемых в возрасте 19–21 года (студенты гуманитарных направлений вуза). В диагностических целях использовались следующие методики:

1. *Шкала базовых убеждений (Janoff-Bulman, 1989, 1992).* Основана на концепции базовых убеждений, касающихся доброты и разумности окружающего мира, доброжелательности или враждебности людей и ценности собственного Я, и позволяет сравнивать базовые убеждения у разных групп людей.

2. *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева.* Позволяет получить информацию о степени переживания субъектом осмысленности собственной жизни как интегральном показателе адаптации и психологического благополучия, включающем такие компоненты, как наличие ясных целей, удовлетворённость процессом жизни и результатом самореализации в прошлом, локус контроля.

3. *Тест жизнестойкости С. Maddi (ТЖС) в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Расказовой.* Позволяет диагностировать систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром, определяющих эффективность преодоления трудных жизненных ситуаций. Показатели методики представлены общим показателем жизнестойкости и тремя субшкалами: вовлеченность (установка на участие в происходящих событиях), контроль (установка на активность по отношению к событиям жизни) и принятие риска (установка по отношению к трудным или новым ситуациям, когда последние рассматриваются одновременно как вызовы и как возможности получения нового опыта).

4. *Опросник Плутчика-Келлермана-Конте «Индекс жизненного стиля» (Life Style Index, LSI).* Позволяет исследовать уровень напряжённости 8 основных психологических защит, изучить иерархию системы психологической защиты и оценить общую напряжённость всех измеряемых защит.

5. *Копинг-тест Р. Лазаруса.* Позволяет оценить степень напряжённости восьми видов копинг-стратегий, проанализировать профиль копинг-стратегий, соответственно, оценить адаптационный потенциал личности и характер её дезадаптации.

**Результаты исследования.** В исследовании мы исходили из предположения о том, что структура и качество взаимосвязей смысложизненных ориентаций, базовых убеждений и стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях будут различаться у людей с различными показателями жизнестойкости.

В связи с этим выборка была поделена на три группы в соответствии с уровнями показателей жизнестойкости (табл. 1).

Таблица 1

Описательная статистика в группах с разными уровнями показателей жизнестойкости

Шкалы	Низкий уровень жизнестойкости (n = 12)		Средний уровень жизнестойкости (n = 28)		Высокий уровень жизнестойкости (n = 18)	
	X	δ	X	δ	X	δ
Вовлечённость	27,55	7,80	34,50	4,58	43,28	9,43
Контроль	24,73	5,61	28,71	2,85	36,50	8,26
Принятие риска	14,55	4,99	16,00	3,74	22,11	8,78
Общий показатель жизнестойкости	59,91	10,20	79,21	5,38	102,17	17,33



Для установления значимости различий был использован t-критерий Стьюдента. Группы значимо отличаются (уровень значимости  $p \leq 0,01$ ) по всем показателям осмысленности

жизни, что позволяет рассматривать ценностно-смысловые координаты личности в качестве основы преодоления жизненных трудностей (табл. 2).

Таблица 2

Показатели осмысленности жизни в группах с различными уровнями жизнестойкости

Шкалы	Низкий уровень жизнестойкости		Средний уровень жизнестойкости		Высокий уровень жизнестойкости	
	X	δ	X	δ	X	δ
Цели в жизни	27,73	7,85	32,64	4,80	34,22	6,88
Процесс жизни	23,36	6,9	32,71	4,07	32,50	5,09
Результат жизни	20,91	6,44	27,25	3,05	28,00	5,14
Локус контроля – Я	18,91	8,32	22,61	3,07	23,67	3,36
Локус контроля – жизнь	27,09	6,96	32,71	4,28	33,50	5,58
Осмысленность жизни	89,00	21,52	108,00	12,65	113,50	14,15

По показателям адаптационного потенциала и выраженности психологических защит значимые различия (уровень значимости  $p \leq 0,01$ ) были установлены по показателям «конфронтационный

копинг», «бегство-избегание», «регрессия» и «рационализация». По остальным показателям можно говорить лишь об имеющихся тенденциях увеличения или снижения значений (табл. 3).

Таблица 3

Показатели адаптационного потенциала в группах с различными уровнями жизнестойкости

Шкалы	Низкий уровень жизнестойкости		Средний уровень жизнестойкости		Высокий уровень жизнестойкости	
	X	δ	X	δ	X	δ
Конфронтационный копинг	47,51	11,77	<b>53,45</b>	<b>18,25</b>	<b>41,58</b>	<b>15,48</b>
Дистанцирование	50,35	10,75	49,29	20,90	45,16	14,84
Самоконтроль	57,58	13,05	54,57	15,18	48,74	15,01
Поиск социальной поддержки	57,47	12,38	54,72	17,17	54,12	21,97
Принятие ответственности	48,73	13,89	53,80	22,33	52,46	22,43
Бегство-избегание	<b>54,46</b>	<b>18,96</b>	<b>51,02</b>	<b>21,65</b>	<b>36,10</b>	<b>17,46</b>
Планирование решения проблемы	59,69	12,72	58,22	20,93	57,52	18,15
Положительная переоценка	56,15	21,34	54,24	18,22	61,88	15,47
Вытеснение	35,45	15,72	27,86	13,15	26,67	16,45
Регрессия	<b>48,09</b>	<b>18,77</b>	<b>45,88</b>	<b>23,17</b>	<b>32,01</b>	<b>14,69</b>
Замещение	33,64	13,62	33,57	22,64	31,61	21,44
Отрицание	46,21	17,48	52,88	16,66	51,58	15,61
Проекция	63,63	18,03	65,24	18,54	59,24	17,90
Компенсация	39,09	17,58	52,86	24,77	47,11	18,65
Гиперкомпенсация	44,55	19,68	43,94	21,81	46,67	20,86
Рационализация	57,00	17,05	<b>57,93</b>	<b>19,21</b>	<b>47,14</b>	<b>15,49</b>

По показателям степени выраженности базовых убеждений значимых различий в группах с разными уровнями показателей жизне-

стойкости установлено не было, вместе с тем определённые тенденции прослеживаются (табл. 4).

Степень выраженности базовых убеждений в группах с различными уровнями жизнестойкости

Шкалы	Низкий уровень жизнестойкости		Средний уровень жизнестойкости		Высокий уровень жизнестойкости	
	X	δ	X	δ	X	δ
Доброта окружающего мира	19,09	6,46	17,89	3,69	23,67	23,55
Доброжелательность людей	16,91	4,64	16,07	3,64	15,39	3,38
Справедливость мира	16,91	2,70	14,71	3,76	13,67	3,82
Контролируемость мира	17,27	4,20	17,18	3,86	16,61	3,16
Случайность как принцип распределения происходящих событий	14,82	4,09	15,00	3,63	14,56	2,59
Ценность собственного Я	15,27	3,29	17,39	2,90	18,78	5,86
Степень самоконтроля	16,73	2,19	16,64	2,92	15,56	4,23
Степень удачи	14,09	1,81	14,43	3,52	14,94	2,10

С целью анализа структуры и качества взаимосвязей исследуемых конструктов в группах испытуемых с различными уровнями показателей жизнестойкости была осуществлена процедура факторизации данных с использованием метода главных компонент и алгоритма вращения варимакс (с нормализацией по Кайзеру). Была получена трёхфакторная и две четырёхфакторные модели для выделенных групп. Значимыми считались

факторные нагрузки, превышающие значения по модулю 0,7. В группе испытуемых с низким уровнем жизнестойкости первый фактор составили следующие переменные (табл. 5): все показатели осмысленности жизни и с отрицательным значением показатель напряжённости защитного механизма «проекция». Содержательно данный фактор отражает *неудовлетворенность процессом жизни и результатом самореализации*.

Таблица 5

Факторная структура данных в группе испытуемых с низким уровнем жизнестойкости

Переменные	1 фактор	2 фактор	3 фактор
Проекция	-0,82		
Компенсация		0,79	
Цели в жизни	0,80		
Процесс жизни	0,79		
Локус контроля – Я	0,90		
Локус контроля – жизнь	0,89		
Осмысленность жизни	0,89		
Доброжелательность людей		-0,76	
Справедливость мира			0,78
Контролируемость мира			0,70
Ценность собственного Я			0,88

Второй фактор включил переменные: напряжённость компенсации как механизма психологической защиты и с отрицательным значением показатель базового убеждения в доброжелательности людей. Возможно, он отражает *низкий уровень адаптационных возможностей при базовом доверии к миру*.

Третий фактор объединил переменные: «справедливость мира» и «ценность собственного Я», «контролируемость мира» и содержательно в большей степени связан с *общим отношением к контролируемости и справедливости событий*.

В группе испытуемых со средним уровнем жизнестойкости первый фактор составили следующие переменные (табл. 6): самоконтроль, поиск социальной поддержки, положительная переоценка, – которые отражают усилия по регулированию своих чувств и действий, в поиске действенной поддержки и новых значений с фокусированием на личностном росте, что может быть интерпретировано как *адаптивные возможности личности*.

Второй фактор включил переменные, измеряемые опросником смысложизненных ориентаций: локус контроля – Я, локус контроля – жизнь, осмысленность жизни. Содержательно фактор отражает *уверенность в себе и способность контролировать свою жизнь*.

Третий фактор представлен одной переменной «контролируемость мира», которая может быть интерпретирована как *общее отношение к контролируемости и осмысленности мира*.

Четвертый фактор образован такими переменными, как «регрессия» и «компенсация», которые содержательно отражают *напряженность психологических защит*.

Таблица 6

**Факторная структура данных в группе испытуемых со средним уровнем жизнестойкости**

<i>Переменные</i>	<i>1 фактор</i>	<i>2 фактор</i>	<i>3 фактор</i>	<i>4 фактор</i>
Самоконтроль	0,82			
Поиск социальной поддержки	0,76			
Положительная переоценка	0,73			
Регрессия				0,73
Компенсация				0,80
Локус контроля – Я		0,78		
Локус контроля – жизнь		0,90		
Осмысленность жизни		0,95		
Контролируемость мира			-0,79	

В группе испытуемых с высоким уровнем жизнестойкости первый фактор составили все показатели осмысленности жизни (табл. 7). Содержательно данный фактор отражает *удовлетворённость процессом жизни и результатом самореализации*.

Второй фактор включил переменные, отражающие *адаптационный потенциал личности*: конфронтационный копинг, дистанцирование, принятие ответственности, бегство-избегание, положительная переоценка.

Третий фактор объединил переменные: «доброта окружающего мира», «ценность собс-

твенного Я», «степень удачи» – и содержательно в большей степени связан с *общим отношением к собственной ценности и способности управления событиями*.

Четвертый фактор образован такими переменными, как «отрицание» и «случайность как принцип распределения происходящих событий», которые содержательно могут отражать *общее отношение к осмысленности и контролируемости мира*.

Таблица 7

**Факторная структура данных в группе испытуемых с высоким уровнем жизнестойкости**

<i>Переменные</i>	<i>1 фактор</i>	<i>2 фактор</i>	<i>3 фактор</i>	<i>4 фактор</i>
Конфронтационный копинг		0,74		
Дистанцирование		0,75		
Принятие ответственности		0,85		
Бегство-избегание		0,80		
Положительная переоценка		0,81		
Отрицание				0,81
Цели в жизни	0,84			
Процесс жизни	0,75			
Результат жизни	0,80			
Локус контроля – Я	0,96			
Локус контроля – жизнь	0,86			
Осмысленность жизни	0,96			
Доброта окружающего мира			0,74	
Случайность как принцип распределения происходящих событий				0,85
Ценность собственного Я			0,77	
Степень удачи			0,75	

Проведённый анализ результатов позволил сделать следующие выводы:

– личностные ресурсы следует рассматривать как систему способностей человека к преодолению жизненных трудностей на основе трансформации ценностно-смыслового измерения личности;

– смысложизненные ориентации, базовые убеждения и стратегии поведения человека в трудных жизненных ситуациях могут рассматриваться как показатели функционирования системы «человек – жизненная среда» и содержательные характеристики жизнестойкости как личностного ресурса человека, актуализирующегося в трудных жизненных ситуациях;

- структура и качество взаимосвязей смысловых ориентаций, базовых убеждений и стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях людей с различными показателями жизнестойкости значимо отличаются и поддаются качественной интерпретации;
- полученные результаты требуют дополнения и проверки, поскольку исследование проводилось с использованием ограниченного количества методик и на небольшой выборке;
- исследование взаимодействия в системе «человек – жизненная среда» в контексте проблемы личностного потенциала человека актуализирует изучение становления личностных ресурсов и механизмов их использования в трудных жизненных условиях.

### *Список литературы*

1. Александрова Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе её психологической безопасности в современном мире // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. 2005. Т. 51. № 7. С. 83–84.
2. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 113–122.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Калашникова С. А. Личностные ресурсы и психологическое здоровье человека: соотношение содержания понятий // Гуманитарный вектор. 2011. № 2. С. 185–189.
5. Карапетян Л. В., Глотова Г. А. Исследование типов базовых жизненных установок // Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2009. Т. 68. № 4. С. 110–119.
6. Куликов Л. В. Психогигиена личности. СПб., 2004. 464 с.
7. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.
8. Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю., Осин Е. Н., Плотникова А. В., Рассказова Е. И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 8–31.
9. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
10. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
11. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. Т. 1. 1998. № 2. С. 100–109.

*Рукопись поступила в редакцию 02.09.2011*



Т. А. Терехова, А. С. Евдокимова  
г. Иркутск, Россия

### Представления о детерминантах экономической социализации студентов Забайкалья в процессе профессионализации в вузе

В статье рассматриваются детерминанты экономической социализации студентов Забайкальского края в процессе профессионализации в вузе. Выявлены особенности таких детерминант экономической социализации, как отношение к богатству и бедности, мотивация выбора профессии, экономическое поведение. Показана и проанализирована динамика данных детерминант экономической социализации студентов в зависимости от пола и этапа обучения. Полученные результаты свидетельствуют о том, что от курса к курсу к студентам приходит осознание того, что только систематический добросовестный труд, а он может быть связан не только с предпринимательской деятельностью, способен привести человека к материальному достатку.

*Ключевые слова:* экономическая социализация, детерминанты экономической социализации, отношение к бедности и богатству, мотивы выбора профессии, экономическое поведение.

T. A. Terekhova, A. S. Evdokimova  
Irkutsk, Russia

### Transbaikal Students' Views on Economic Socialization Determinants During the University Professional Training Period

The article deals with economic socialization determinants of Transbaikal students in the process of university professional training. It reveals such features of economic socialization determinants as attitude to wealth and poverty, choosing future profession motivation, economic behavior. The author analyzes students' economic socialization determinants in dynamics, depending on gender and the academic year. The results prove that year after year students come to realize that only systematic conscientious work can lead to material prosperity in any sphere not business activity only.

*Keywords:* economic socialization, determinants of economic socialization, attitude to wealth and poverty, motives for choosing future profession, economic behavior.

На протяжении последнего времени зарубежные и отечественные исследователи активно анализируют проблемы экономической социализации. Несмотря на это, в научной литературе ещё не сложилось целостного представления о ней, имеющиеся данные недостаточно систематизированы, не существует единого подхода к определению компонентов структуры социализации. Современное состояние теоретических и эмпирических исследований экономической социализации даёт возможность для содержательного наполнения и развития этого понятия.

Основные подходы к пониманию сущности экономической социализации сложились в рамках как зарубежной, так и отечественной научной обществоведческой литературы к концу XX в.

Анализ зарубежных концепций экономической социализации позволяет определить авторов, занимающихся разработкой различных сторон этой проблемы. Стадии данного процес-

са исследовали В. Баррис (V. Burris), К. Данziger (K. Danziger), Д. Лейзер (D. Leiser), Р. Саттон (R. Sutton), Б. Стейси (B. Stacey), А. Строс (A. Strauss), Г. Яхода (G. Jahoda); изучали когнитивную структуру отдельных экономических понятий Х. Диттмар (H. Dittmar), Дж. Дикинсон (J. Dickinson), Н. Эмлер (N. Emler), К. Ямагучи (K. Yamaguchi); обобщили и систематизировали отдельные направления в данной области С. Ли (S. Lea), К. Ролланд-Леви (C. Roland-Lévy), А. Фёнем (A. Furnham).

В отечественной социальной психологии вопросы экономической социализации до 80-х гг. XX в. не рассматривались подробно. В настоящее время экономическая социализация изучается, в основном, в рамках экономической психологии.

Согласно исследованиям С. В. Азаренок, А. В. Бояринцева, М. А. Винокурова, А. С. Готлиб, О. С. Дейнека, Т. В. Дробышевой, А. Л. Жу-

равлёва, А. Д. Карнышева, А. В. Ковалева, А. Б. Купрейченко, В. П. Позднякова, В. А. Полякова, И. А. Сасова, А. Б. Фенько, А. В. Филипова, В. А. Хашенко, можно говорить о том, что детерминантами экономической социализации личности являются: экономическое сознание, экономическое поведение, отношение к собственности, приобщение индивида к реализации экономических ролей, экономическая идентичность, экономическое самоопределение, экономическое благополучие. В рамках данных работ были описаны также стадии экономической социализации, агенты, факторы успешности/неуспешности, этнические аспекты, роль социокультурного и информационного влияния.

Экономическая социализация понимается «как тот аспект общего процесса социализации, в ходе которого люди осваивают нормы и образцы поведения, дающие социализирующемуся индивиду возможность эффективно действовать в экономических структурах, вступать в различные экономические отношения с другими людьми. При этом экономическая социализация, как и любая другая, выступает для современного человека прежде всего как процесс выбора образа мышления и поведения, который будет наиболее адекватным сложившейся ситуации. Социализация сегодня – это не подражание или копирование, а поисковые действия по принятию наиболее разумного и выверенного решения о целях, стратегии и тактике своего поведения в экономических системах» [3, с. 56].

Цель настоящего исследования состоит в изучении детерминант экономической социализации студентов в процессе профессионализации в вузе. Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

1. Выявить особенности таких детерминант экономической социализации, как отношение к богатству и бедности, мотивация выбора профессии, экономическое поведение студентов вузов Забайкальского края.

2. Сравнить динамику данных детерминант экономической социализации студентов в зависимости от пола и этапа обучения.

В исследовании принимали участие студенты 1-го, 3-го и 5-го курсов вузов Забайкальского края: Читинского института (филиала) Байкальского государственного университета экономики и права, Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета, Читинского государственного университета в возрасте 17–22 лет (76 юношей и 124 девушки).

Методическим инструментарием в рамках данного исследования экономической социализации студентов выступили: стандартизированный опросник для изучения содержания экономического сознания, разработанный в лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН А. Л. Журавлёвым и А. Б. Купрейченко, анкета для изучения экономической социализации личности, разработанная А. Д. Карнышевым (БГУЭП).

Стандартизированный опросник А. Л. Журавлёва и А. Б. Купрейченко для изучения содержания экономического сознания включает 8 основных показателей: субъективный экономический статус личности, удовлетворение экономических потребностей и экономические притязания, отношение к собственности, отношение к богатству и бедности, отношение к деньгам, отношение к экономическому риску, деловая и экономическая активность личности, мотивация выбора профессии. Анкета А. Д. Карнышева содержит 2 крупных блока: отношение к деньгам и экономическое поведение личности.

Субъективный экономико-психологический статус личности, отношение к собственности, отношение к деньгам были подробно рассмотрены в статье Т. А. Тереховой, А. С. Евдокимовой «Динамика составляющих экономической социализации студентов в процессе профессионализации в вузе» [4].

В рамках настоящей статьи более подробно рассмотрены следующие составляющие экономической социализации: отношение к богатству и бедности, мотивация выбора профессии, экономическое поведение.

### **1. Отношение к богатству и бедности**

Значимым аспектом в изучении экономической социализации является отношение к богатству и бедности. По замыслу авторов опросника, отношение к богатству и бедности оценивается при помощи вопросов: «*Что в Вашем представлении олицетворяет богатство?*», «*Что в Вашем представлении олицетворяет бедность?*», «*Как лично Вы относитесь к бедным, несостоятельным людям?*», «*Как лично Вы относитесь к богатым, состоятельным людям?*».

По мнению юношей, богатство означает: наличие прибыльного дела (36,3 %), высокооплачиваемой работы (30 %), наличие ценных бумаг крупных предприятий, банков, фирм (19,8 %). Девушки считают, что быть богатым, значит иметь высокооплачиваемую работу (26,6 %), прибыльное дело (24,7 %), и возможность помо-

гать близким материально (19,9 %). Полученные данные говорят о большей готовности юношей к занятиям, предполагающим управление, расчёт, риск, таким как «прибыльное дело», владение ценными бумагами крупных предприятий. Девушки, в свою очередь, более сориентированы на получение стабильного дохода, для них важным фактором является также благополучие социального окружения.

По мере профессионализации в вузе в понимании студентами богатства возрастает значимость высокооплачиваемой работы (25,2 %–33 %). Показатели наличия прибыльного дела как источника богатства не растут по мере профессионализации. То есть от курса к курсу студенты придают большее значение высокооплачиваемой работе, нежели прибыльному делу, как средству достижения богатства. На наш взгляд, это связано с тем, что крупнейшими работодателями на территории Забайкальского края являются железнодорожные и военные предприятия, а не частные структуры. Данная точка зрения подтверждается озвученным ранее положением о предпочитаемой форме собственности, в условиях которой студентам хотелось бы трудиться.

Бедность, согласно опросу юношей и девушек разных возрастных групп, олицетворяет собой отсутствие достаточных средств к существованию (42,7 % и 29,6 % соответственно), отсутствие нормальных жилищных условий (27,7 % и 26,1 % соответственно), постоянную жизнь в долгах (22,9 % и 19,9 % соответственно). Таким образом, можно говорить о том, что бедность для юношей и девушек – это экономическая несостоятельность, связанная с положением зависимости.

Студенты 5-го курса в большей степени, чем студенты 1 и 3-го курсов, воспринимают бедность как жизнь на прожиточном уровне, наличие низкооплачиваемой работы, полную неопределённость в завтрашнем дне, наличие только необходимого минимума продуктов для поддержания жизнедеятельности, отсутствие возможности пользоваться платными услугами. На наш взгляд, полученные данные свидетельствуют о многообразии страхов студентов, вступающих в самостоятельную жизнь.

Личное отношение студентов к бедным людям «скорее недоброжелательное, чем доброжелательное» у 18,4 % юношей и 8,1 % девушек; «нейтральное» – у 43,4 % юношей и 45,2 % девушек; «скорее доброжелательное, чем недоброжелательное» – 26,3 % юношей и 19,4 % девушек.

Отношение к богатым людям у юношей и девушек варьирует следующим образом: «скорее недоброжелательное, чем доброжелательное» – 21,1 % и 8,9 % соответственно; «нейтральное» – 35,5 % и 37,9 %; «скорее доброжелательное, чем недоброжелательное» – 11,8 % и 15,5 %.

За время обучения в вузе студенческие оценки и богатых, и бедных людей ещё больше сдвигаются в сторону положительных.

Для сравнения можно привести данные современных зарубежных исследований, в которых описывается отношение подростков и взрослых к богатым и бедным людям. Результаты исследований говорят о том, что богатые люди рассматриваются как умелые, умные, трудолюбивые и высоко мотивированные, то есть удостоиваются более благоприятных суждений о личностных качествах. В противоположность этому бедные люди воспринимаются как немотивированные, испытывающие недостаток способностей, навыков и умения владеть деньгами. Таким образом, можно сделать вывод, что в рамках зарубежных культур существуют широко разделяемые представления о преимущественно позитивных качествах богатых людей и негативных – бедных. Богатство или бедность связываются с личными качествами, способностями [1].

Нами было установлено, что российские студенты формируют своё отношение к людям, независимо от их материального статуса: богатых и бедных студенты оценивают примерно одинаково, связывая их материальное положение скорее всего не с личностными особенностями, а с социально-экономической обстановкой в стране.

## 2. Мотивация выбора профессии

Мотивы выбора профессии социально и личностно детерминированы, но во многом они связаны с экономическими отношениями. Изменение этих мотивов рассматривается как один из существенных показателей социально-психологической динамики личности и социальных групп в трансформирующемся обществе [2, с. 213].

Для выявления мотивов выбора профессии студентами использовался вопрос: «При выборе факультета и специальности, которой хотелось бы обучиться, Вы ориентировались, прежде всего, на...».

Было установлено, что как у юношей, так и у девушек ярко выражена ориентация на экономическое благополучие, так как на первое место они ставят материальный мотив – возможность в будущем хорошо зарабатывать (39,5 % и 33,4 %). Далее по степени значимости располагается мо-

тив получения престижной профессии (31,6 % и 26,6 %), что, на наш взгляд, обусловлено желанием приобрести не только материальное благополучие, но и высокий социальный статус. Третьим по значимости является мотив «большой интерес к этой области знаний» (17,6 % и 20,3 %). Здесь выражено стремление студентов обогатить себя знаниями в конкретной области.

Описанные мотивы наиболее ярко проявляются у студентов 1-го курса. По мере профессионализации, к 5-му курсу, обретают важность такие мотивы, как возможность реализовать свои способности, востребованность профессии обществом.

По мнению А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко, студенты старших курсов в большей степени связывают успешность своей будущей профессиональной деятельности с собственными знаниями, умениями, навыками, а не с внешними факторами престижности профессии или организации. Следовательно, в процессе профессионализации имеет место важнейший феномен смены внешней детерминации выбора профессии на внутреннюю [2, с. 214].

**Экономическое поведение.** Экономическое поведение может рассматриваться как активность хозяйствующего субъекта, проявляющаяся в сфере производства, воспроизводства, обмена и потребления благ. Поведение человека, в том числе и экономическое, формируется в процессе общения, совместной деятельности с различными людьми в различных социальных ситуациях, наблюдения за поведением других людей, подражания им, а также обучения и воспитания.

Проанализируем такие виды экономического поведения, как потребительское, сберегающее и производственное.

Определение способа удовлетворения потребительских интересов осуществлялось при помощи вопроса: «Отметьте, на что Вы предпочитаете тратить деньги, которые дают родители?», «Если родители дают Вам деньги на карманные расходы на неделю, то сколько?».

Студенты предпочитают тратить деньги, которые дают родители, на покупку вещей (36,3 % юношей и 48,9 % девушек), на развлечения (28,5 % юношей и 28,3 % девушек), на подарки (8,7 % юношей и 12,6 % девушек). 12,7 % юношей тратят деньги на пиво, вино, сигареты. У девушек данный показатель ниже – 2,4 %. Также 5,5 % юношей и 3,1 % девушек отметили, что предпочитают деньги не тратить, а копить их для будущего. Такие статьи расходов характерны для студентов всех курсов.

Также было установлено, что на карманные расходы и юноши, и девушки получают 500–1500 рублей в месяц (данные на 2010 г.). От 1-го к 5-му курсу для студентов, получающих деньги на карманные расходы, эта сумма возрастает.

Сберегательное поведение студентов оценивалось при помощи вопросов: «Приходится ли Вам самостоятельно накапливать деньги?», «Если удаётся накапливать, то каким образом Вы чаще всего это делаете?». На вопрос «Приходится ли Вам самостоятельно накапливать деньги?» юноши и девушки отвечали, что иногда приходится накапливать деньги (63,2 % и 71 % соответственно). Часть студентов отметила, что накапливают деньги постоянно: 27,6 % юношей и 23,4 % девушек. Не приходится накапливать деньги 9,2 % юношей и 5,6 % девушек.

За время обучения в вузе число студентов, постоянно накапливающих деньги, возрастает от 24 % на 1-м курсе до 50 % на 5-м.

На вопрос о способах накопления денег юноши отвечали, что «зарабатывают деньги, трудясь вне семьи» – 31 %; «деньги дают родители и родственники» – 28,4 %; «экономлю на покупке вещей» – 22,3 %. Для девушек основными способами накопления денег является помощь родителей и близких родственников – 44,5 %; экономия на покупке вещей – 31,4 %, заработок – 22,9 %.

Данные результаты свидетельствуют о том, что девушки больше рассчитывают на помощь родственников в вопросах получения денег. Юноши, напротив, более ориентированы на самостоятельные заработки. По мере профессионализации в вузе у студентов не наблюдается изменения значимости описанных характеристик.

Производственное поведение студентов исследовалось при помощи вопроса: «Что обеспечивает накопление богатства современными людьми?». По мнению юношей, накоплению богатства способствует частное предпринимательство (48,2 %), операции с ценными бумагами (26,1 %), постоянный добросовестный труд (23,7 %). Девушки считают, что накоплению богатства способствует частное предпринимательство (47 %), постоянный добросовестный труд (24,2 %) и операции с ценными бумагами (23,2 %).

Субъективные оценки значимости частного предпринимательства и операций с ценными бумагами как способов накопления богатства снижаются по мере профессионализации в вузе (с 47 % до 44 % по показателю «частное предпринимательство» и с 27 % до 18 % по пока-



зателю «операции с ценными бумагами»), в то время как значимость такого показателя, как «постоянный добросовестный труд», возрастает (с 24,4 % до 29 %).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что от курса к курсу к студентам приходит осознание того, что только систематический добросовестный труд способен привести человека к материальному достатку.

Подтверждает данную точку зрения тот факт, что происходит снижение значимости параметра «скупка и перепродажа товаров», накоплении богатства от 1-го (9 %) к 5-му курсу (5 %).

Оценка отношения студентов к предпринимательской деятельности осуществлялась при помощи вопроса: «*Ваше отношение к предпринимательской деятельности как к...*» На наш взгляд, окончательное отношение юношей к предпринимательской деятельности либо как к честному, законному бизнесу, либо как к извлечению прибыли любыми путями и методами не определено. В ходе исследования установлено, что 31,6 % относятся к предпринимательской деятельности как честному бизнесу, а 29 % – как к извлечению прибыли любыми путями.

Девушки относятся к предпринимательской деятельности как к извлечению прибыли любыми путями и методами (30,6 %), умению правильно обобщать, оценивать и прогнозировать ситуацию (25,8 %), рациональному ведению хозяйства и получению прибыли (22,6 %). Число девушек, относящихся к бизнесу как к честному, законному, – 21,8 %.

Соотнесение накопления богатства с показателем «мошенничество» также растет от курса к курсу: на 1-м курсе – 12 %, на 5-м – 22 %. Значит, у студентов формируется представление о богатстве, как о полученном нечестным путём, с помощью мошенничества.

На вопрос «*Хотите ли Вы заниматься предпринимательской деятельностью?*» юноши и девушки отвечали «скорее да, чем нет» (44,7 % и 49,2 % соответственно); «да, хочу заниматься» (38,2 % и 28,2 %). Этот показатель растёт по мере обучения в вузе: «да, хочу заниматься предпринимательской деятельностью» ответили 11 % студентов 1-го курса и 35 % студентов 5-го курса, «скорее да, чем нет» – 32 % студентов 1-го курса и 60 % 5-го курса. На наш взгляд, это свидетельствует о высокой экономической активности студенческой молодежи.

Оценка престижности самостоятельного заработка денег оценивалась при помощи вопроса

«*Считается ли престижным в кругу Ваших близких и друзей самостоятельно зарабатывать деньги (прежде всего, различными видами труда)?*»

Было установлено, что в кругу юношей и девушек одобряется самостоятельное зарабатывание денег (89,5 % и 87,1 % соответственно). Следует отметить, что если около 8 % первокурсников считают, что зарабатывать деньги престижно, если это связано с коммерцией и бизнесом, то уже на 3-м курсе такое мнение отсутствует.

Выводы:

1. В ходе исследования было установлено, что российские студенты формируют своё отношение к людям, независимо от их материального статуса: богатые и бедные оцениваются ими примерно одинаково; материальное положение людей связывается, скорее всего, не с их личностными особенностями, а с социально-экономической обстановкой в стране.

2. Мотивами поступления студентов на ту или иную специальность является: материальный мотив – возможность в будущем хорошо зарабатывать, мотив получения престижной профессии, обусловленный желанием приобрести не только материальное благополучие, но и высокий социальный статус, мотив интереса к данной области знаний, связанный со стремлением студентов обогатить себя знаниями в конкретной области.

3. Анализ вопросов, связанных с проблемой сберегательного экономического поведения, позволил выяснить, что большая часть юношей и девушек накапливают деньги «от случая к случаю», хотя среди юношей высок процент накапливающих деньги постоянно. За время обучения в вузе число студентов, постоянно накапливающих деньги, возрастает. Источниками накопления для юношей в основном являются самостоятельные заработки, а для девушек – помощь родственников и знакомых.

В отношении потребительского поведения удалось установить следующее: студенты предпочитают тратить деньги, которые дают родители, на покупку вещей, на развлечения, на подарки. Такие статьи расходов характерны для студентов всех курсов.

Исследование производственного поведения показало, что по мнению юношей и девушек, накоплению богатства способствует частное предпринимательство, операции с ценными бумагами, постоянный добросовестный труд. Субъективные оценки значимости частного предпринимательства и операций с ценными бумагами как способов накопления богатства снижаются по мере профес-

сионализации, в то время как значимость такого показателя, как «постоянный добросовестный труд», возрастает. Полученные результаты свидетельствуют о том, что от курса к курсу к студентам приходит осознание того, что только систематический добросовестный труд, а он может быть связан не только с предпринимательской деятельностью, способен привести человека к материальному достатку.

Окончательное отношение юношей и девушек к предпринимательской деятельности либо как к честному, законному бизнесу, либо как к извлечению прибыли любыми путями и методами, не определено.

Мы полагаем, что результаты нашего исследования добавят некоторые штрихи в изучение региональных проблем экономической социализации студентов.

### *Список литературы*

1. Диттмар Х. Экономические представления у подростков // Иностранная психология. 1997. № 9.
2. Журавлёв А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. М.: Ин-т психологии РАН, 2007. 480 с.
3. Карнышев А. Д. Личность и экономическая социализация // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы седьмой науч.-практ. конф. для круглого стола IV Байкальского экономического форума / под общ. ред. д-ра психол. н., проф. А. Д. Карнышева. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2006. 409 с.
4. Терехова Т. А., Евдокимова А. С. Динамика составляющих экономической социализации студентов в процессе профессионализации в вузе // Экономическая психология: современные проблемы и перспективы развития: материалы десятой юбилейной междунар. науч.-практ. конф. 24–26 ноября 2010 г. Ч. II. СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. 294 с.
5. Хащенко В. А., Шибанова Е. С. Представления о богатом и бедном человеке в различных социально-экономических условиях жизни: региональный аспект // Проблемы экономической психологии / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко. М.: ИП РАН, 2004. Т. 2. С. 501–527.
6. Katona, G. To Spend or to Save? / G. Katona. Psychological economics. New York: Elsevier, 1975. P. 229–239.

*Рукопись поступила в редакцию 10.08.2011*

Н. В. Коптева  
г. Пермь, Россия

### Онтологическая уверенность и уверенность в себе\*

Тезис английского экзистенциального психолога Р. Лэйнга о том, что любая другая уверенность зависит от онтологической уверенности, подвергается эмпирической проверке на примере уверенности в себе. Авторский теоретический и эмпирический конструкт онтологической уверенности сопоставляется с теоретическим и эмпирическим конструктом В. Г. Ромека, созданным на основе целого ряда тестов личностной уверенности.

*Ключевые слова:* экзистенциальная позиция, онтологическая уверенность – неуверенность, воплощённое и невоплощённое Я, методика диагностики онтологической уверенности, уверенность в себе.

N. V. Kopteva  
Perm, Russia

### Ontological Security and Self-Confidence

The English existential psychologist R. Laing's thesis that all other certainties depend upon ontological security is empirically tested in terms of self-confidence. The author's theoretical and empirical construct of ontological certainty is compared with V. G. Romek's theoretical and empirical construct created through a series of self-confidence tests.

*Keywords:* existential position, ontological security – insecurity, embodied – unembodied Self, ontological security diagnostic technique, self-confidence.

**Постановка проблемы.** В своей знаменитой книге «Расколотое Я» («The Divided Self. An existential study on sanity and madness» [23]) английский экзистенциальный психолог Р. Лэйнг через описание клинических случаев шизоидов и шизофреников раскрыл феноменологию онтологической неуверенности. Последняя, в соответствии с эпитетом, вместе с которым используется слово, не сводится к простой неуверенности в себе: онтологически неуверенная личность воспринимает обычные жизненные условия, контакты, не вызывающие затруднений у большинства людей, как угрожающие самому её существованию. Одновременно Р. Лэйнг наметил контуры противоположного по своему психологическому смыслу феномена онтологической уверенности, который также представляет собой нечто большее, чем уверенность в себе. В частности, с онтологической уверенностью Р. Лэйнг связывал экзистенциальное рождение ребёнка: «Иными словами, за физическим рождением и биологическим приобретением жизни следует экзистенциальное рождение ребёнка как реального и живого. Обычно такое развитие – само собой разумеется, оно фундамент той уверенности, от которой зависит любая уверенность [12, с. 36].

В связи с этим одним из первых вопросов, которые «напрашиваются» на эмпирическую проверку при прояснении того, что представляет собой онтологическая уверенность, является вопрос о её соотношении с уверенностью в себе.

Как ни странно, категорию онтологической уверенности, проблематика которой связана с экзистенциальной философской и соответствующей психологической традицией, и уверенность в себе, едва ли не самое ходовое понятие житейской психологии, объединяет недостаточная разработанность. Р. Лэйнг, являясь феноменологом, свёл к минимуму обсуждение теоретических вопросов даже в отношении предмета собственного исследования – онтологической неуверенности. Немногочисленные отечественные исследователи творчества Р. Лэйнга, преимущественно философы, которые в основном обсуждают его деятельность как одного из представителей антипсихиатрии, не обходят вниманием также «Расколотое Я»; однако, следуя избранному автором клиническому курсу исследования, как правило, не затрагивают понятие онтологической уверенности [2; 3; 10; 11; 14; 17; 19]. Нам не известны также дальнейшие разработки этого понятия на Западе.

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант 10-06-82-607а/У

Предпочтение было отдано используемому в статье переводу названий феноменов, обнаруженных Р. Лэйнгом, хотя в перечисленных русскоязычных исследованиях они именуется *онтологическая небезопасность, незащищенность, безопасность, защищенность* в соответствии с преимущественно используемыми в оригинале обозначениями *ontological insecurity, security*. Однако у автора можно в качестве синонимов (как и в приведённой выше цитате<sup>1</sup> из книги) встретить слова *certainty, uncertainty* [23, p. 39, 42, 48, 69], которым соответствует перевод *уверенность, неуверенность* в русской версии книги [12]. Одна из англоязычных рецензий на книги о Р. Лэйнге называется «*The charisma of uncertainty*» [24].

«Онтологическая неуверенность – уверенность», согласно Р. Лэйнгу, составляет континуум **экзистенциальных положений, позиций** (*existential position*), соответствующих мере надёжности структурирования элементов бытия-в-мире. К ней имеет отношение **другая оппозиция экзистенциальных положений** (*basic existential settings, position in life: воплощённости – невоплощённости* (*embodied – unembodied self*)). В составе бытия Р. Лэйнг различает центральный анклав – Я, к которому в норме вместе с ментальным Я относится тело как ядро истинного Я [12, с. 60]. Стороны бытия личности за пределами анклава Я обозначаются Р. Лэйнгом как Не-Я. В норме аспекты бытия за пределами Я входят в его состав, не являясь, однако его необходимой частью. В узком смысле воплощённость подразумевает воплощённость ментального Я в теле. «Обычный» человек, идентифицирует себя с телом, связывает с ним своё существование в пространстве и времени. В клинике невоплощённость проявляется в экзотических формах переживания отделенности ментального Я от физического тела: например, больная воспринимает своё лицо как лицо ненавистной матери и безжалостно уродует косметикой; другой больной, избитый хулиганами на улице, недоумевает, зачем они это сделали, ведь его истинное Я при этом не понесло никакого урона. Отказ от собственного тела связан с его уязвимостью, доступностью влиянию других.

Однако больной «отдает» не только тело. В экзистенциально-феноменологической традиции, которой следует Р. Лэйнг, тело как физический объект не совпадает с телом как экзистенциалом человеческого существования. Согласно М. Боссу,

<sup>1</sup> «*In short, physical birth and biological aliveness are followed by the baby becoming existentially born as real and alive. Usually this development is taken for granted and affords the certainty upon which all other certainties depend*» [23, p. 41].

на исследования которого ссылается Р. Лэйнг, «у человеческой телесности нет внешних границ, её существование в пространстве и времени радикально иное, чем у всех остальных сущих. Телесность распространяется на всё воспринимаемое человеком, все феномены его бытия-в-мире связаны с его телесностью, границы его тела совпадают с границами его мира» [17, с. 155]. Невоплощённость шизоида проявляется ещё и в том, что он представляет собой исключительно «несчастное сознание» (выражение Г. Гегеля), его тело является ядром «системы ложного Я», личины, маски. Раздвоенное бытие невоплощённой личности неподлинно не только «снаружи», но и «изнутри», потому что «истинное» Я никогда не подвергается проверке реальностью.

Проблема невоплощённости в этом смысле, как проблема отчуждения, не ограничивается клиническим аспектом, она является одной из наиболее актуальных для современного человека, который «ощущает себя как нечто чуждое. Он становится как бы отстранённым от самого себя. Он не чувствует себя центром своего мира, двигателем своих собственных действий, напротив, он находится во власти своих поступков и их последствий... Отчуждённый человек утратил связь с самим собой, как и со всеми другими людьми. Он воспринимает себя, равно как и других, подобно тому, как воспринимают вещи – при помощи чувств и здравого смысла, но в то же время без продуктивной связи с самим собой и внешним миром» [21, с. 372–373]. Д. И. Дубровский констатирует «типичную для нашей жизни всепоглощающую игровую имитацию. Везде – сплошные маски и роли. Самая интересная, притягательная, самая популярная персона – артист. И чем искуснее имитируют нечто, тем выше волны восторга. Безукоризненное лицедейство, безошибочное исполнение роли – как актерами, так и зрителями – есть то, что принимается за настоящую реальность» [5, с. 103]. Таким образом, и обычных людей можно считать «частично воплощёнными». Онтологическая уверенность в описании Р. Лэйнга не является чем-то однородным и позволяет также выделить её в качестве «идеального предела», «воплощённости», укоренённости в бытии здорового человека, для определения которой в противоположность «несчастному сознанию» подходит выражение «бытийствующее сознание», существующее в современной отечественной философии и психологии.

Экзистенциальные положения онтологической уверенности, воплощённости представляют собой общий корень целой системы переживания



ний: «Человек может обладать чувством своего присутствия в мире в качестве *реальной, живой, цельной и во временном смысле непрерывной* личности. Как таковой, он может жить в мире и встречаться с другими: мир и другие переживают-ся как *в равной мере реальные, живые, цельные и непрерывные*. Подобная, в своей основе онтологически уверенная, личность будет встречать все жизненные опасности – социальные, этические, духовные и биологические – с твёрдым ощущением реальности и индивидуальности самоё себя и других людей. Зачастую для такой личности с подобным чувством своей неотъемлемой самости и *личностной тождественности, неизменности вещей, надёжности природных процессов, субстанциональности природных процессов, субстанциональности других* очень трудно перенестись в мир индивидуума, чьим переживаниям чрезвычайно недостает неоспоримой самообосновывающей определённости» [12, с. 33]<sup>1</sup>. Переживания человеком собственного Я в единстве с телом распространяются на бытие-в-мире в целом, определяют «физиогномию» мира. Приведённые определения можно рассматривать в качестве соответствующих «дискретным» переживаниям онтологической уверенности базового уровня. Эти переживания, имеющие ценностный характер, будучи «разнесены» по разным элементам бытия-в-мире (Я, мир, вещи, природные процессы, другие люди), не являются специфичными для них, а выражают смысл, который им придает человек.

Классику американской психологии У. Джемсу принадлежит сходная мысль о причастности переживания человеком единства собственного ментального Я и тела к переживанию того, что он относит к своему эмпирическому Я, что может называть своим. «Моя настоящая личность ощущается мною с оттенком родственности и теплоты. В этом случае есть тяжёлая тёплая масса моего тела, есть и ядро моей духовной личности – чувство внутренней активности. Без одновременного сознавания этих двух объектов для нас невозможно реализовать собственную личность. Всякий предмет, находящийся в отдалении, если он удовлетворяет этим условиям, будет сознаваться нами с таким же чувством теплоты и родственности» [4, с. 107]. Глобальная трактовка У. Джемсом переживания идентичности, на наш взгляд, представляет собой общепсихологический коррелят онтологической уверенности<sup>2</sup>. Подобное понимание культурного

тела человека, точкой отсчёта которого является его физическое тело, в отечественной психологии развивает А. Ш. Тхостов [20]. Очевидна близость взаимосвязанных переживаний, пронизывающих эмпирическое Я. У. Джемса, культурное тело человека А. Ш. Тхостова, тем, которые Р. Лэйнг соотносит с онтологической уверенностью. В общепсихологическом подходе они выглядят менее экстравагантно: чувства принадлежности, теплоты, симпатии, интимности, близости, знакомости, родственности, переживание ценности, комфорта и т. д. Это позволило нам использовать соответствующие прилагательные в качестве пунктов методики изучения онтологической уверенности.

В нашем конструкте онтологической уверенности представлены аспекты, соотносимые с основными элементами бытия-в-мире, выделяемыми Р. Лэйнгом: уверенность в Я (ментальном Я и теле) и уверенность в Не – Я (мире, людях), которую мы дополнили уверенностью в значимом (как индивидуальной ценности). Каким образом указанные измерения конструкта онтологической уверенности и онтологическая уверенность в целом, представленные в авторской диагностической методике, основанной на принципе семантического дифференциала «ОУ (СД)», прошедшей психометрическую проверку на конструктивную и конвергентную валидность, надёжность шкал и т. д. (N = 900 человек) [6] соотносятся с известными в психологии конструктами уверенности в себе?

И. Г. Скотникова обозначает два основных направления исследований уверенности в российской и зарубежной науке: уверенности в себе (self confidence) и уверенности в правильности своих суждений (confidence), которые составляют (подобно направлениям изучения тревожности) исследования личностной и ситуативной уверенности, констатируя при этом, что «развитых традиций, выраженного подхода, определённой школы в изучении уверенности в российской науке не сложилось» [18, с. 52].

В отличие от идеи онтологической уверенности, возникшей в рамках гуманитарной парадигмы психологии, уверенность в себе наиболее активно исследовалась в русле естественно-научной традиции, поведенческого подхода с помощью создания опросников, диагностирующих навыки социального поведения, проявления уверенности в различных ситуациях и сферах деятельности и т. д. [15]. В отечественной психологии она в настоящее время изучается В. Г. Ромеком [15; 16]. Приводя целый ряд конструктов уверенности в себе, известных в западной социальной психологии,

<sup>1</sup> Здесь и далее выделение наклонным шрифтом наше (Н. В. Коптева)

<sup>2</sup> Взаимосвязь американского прагматизма в лице У. Джемса и экзистенциализма, например, для Р. Мэя, очевидна [13, с. 9].

лежащих в основании существующих диагностических методик, он делает вывод о рыхлости и недостаточной ясности соответствующего концепта, а соответственно, недостаточной надёжности средств диагностики уверенности в себе. Различая ситуативный и личностный аспекты уверенности в себе, В. Г. Ромек считает, что за ситуационно изменчивыми проявлениями уверенности в себе лежит вполне стабильная характеристика, обозначаемая во многих языках мира соответствующим выражением.

Уверенность в себе определяется В. Г. Ромеком как обобщённое отношение к собственным социальным навыкам поведения, формирующееся на основании оценок и самооценок. «Поведенческий репертуар, складывающийся из отдельных навыков и стереотипов, образует фундамент уверенности (неуверенности). Прочность, качество и широта этого фундамента служат основанием для когнитивных оценок поведения со стороны близкого окружения или самооценок поведения и его результатов. На когнитивном уровне – а это второй уровень нашей схемы – разворачивается целый ряд процессов, которые сказываются на уверенности в себе. Когнитивные процессы так или иначе связаны не только с поведением, которое даёт для них почву, но и с эмоциональными процессами. Любая – позитивная или негативная – оценка приобретает некоторую эмоциональную окраску, а любая эмоция, в свою очередь, получает когнитивное толкование. Эмоциональные процессы образуют третий уровень нашей объяснительной схемы. Собственно, все эти три уровня resultируются в той неуловимой комбинации качеств, которую люди называют уверенностью (неуверенностью) в себе» [16, с. 9].

Эмпирический конструкт уверенности в себе В. Г. Ромека, таким образом, включает 3 компонента, соответствующие обозначенным уровням регуляции поведения. Полюса когнитивного компонента собственно уверенности в себе, по мнению автора, образуют феномены, близкие по смыслу к «самоэффективности» (А. Бандура) и выученной беспомощности (М. Селигман). Эмоциональный компонент составляет «социальная смелость – застенчивость», а поведенческий обозначен как «инициатива в социальных контактах». Им соответствуют три шкалы методики.

*Гипотезы исследования.* Уверенность как онтологический феномен и уверенность в себе как совокупность социальных навыков – *взаимосвязанные и все же различные психологические феномены (то есть существует умеренная связь*

*общих показателей обеих методик). Не все объекты онтологической уверенности одинаково тесно связаны с уверенностью в себе, а именно: существуют более тесные связи между уверенностью в Я (ментальном Я и теле) и собственно уверенностью в себе.*

В ходе эмпирического исследования использовалась уже упомянутая методика изучения онтологической уверенности «ОУ (СД)». Для выявления уверенности в себе использовался тест уверенности в себе [15, с. 59–81], в ходе создания которого автор отобрал утверждения из целого ряда существующих в западной психологии тестов уверенности. Методика прошла проверку на конструктивную валидность на выборке 10 959 чел., обеспеченной при помощи Интернета.

*Выборку* нашего исследования составили 118 чел., взрослые (студенты заочных отделений пермских вузов) обоёго пола в возрасте 25–40 лет).

**Взаимосвязи онтологической уверенности и уверенности в себе.** Всего выявлено 15 значимых связей аспектов онтологической уверенности с компонентами уверенности в себе (из них 9 связей при  $p < 0,001$ , см. табл. 1). В тесте В. Г. Ромека интегральная шкала отсутствует. Связь общего показателя онтологической уверенности со всеми тремя шкалами уверенности в себе и наиболее тесная – с одноименной шкалой *уверенности в себе* можно рассматривать в качестве возможного подтверждения тезиса Р. Лэйнга о том, что проявление уверенности, в частности такое важное, как *уверенность в себе*, зависит от онтологической уверенности. Как уверенность в себе и своём мире, ресурсное чувство, подразумевающее наличие надёжных бытийных опор, подлинность бытия-в-мире, она предполагает уверенность в себе в широком смысле, в единстве её компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого, а также в узком смысле – уверенность в себе, как когнитивную составляющую, предполагающую общие позитивные оценки своих способностей к принятию решений в сложных ситуациях, контролю собственных действий и их результатов. Не исключено, однако, и то, что онтологическая уверенность в ряде своих аспектов базируется на уверенности в себе.

Несколько менее тесно общий показатель ОУ связан с эмоциональным компонентом уверенности в себе – социальной смелостью, сопутствующей позитивным самооценкам (в отличие от робости и застенчивости, сопровождающей негативные самооценки) при выборе той или иной альтернативы

поведения. Более тесные связи ментального когнитивного (уверенность в себе) и эмоционального (социальная смелость) компонента уверенности в себе с общим показателем онтологической уверенности, чем с инициативной в контактах, может свидетельствовать о ней как феномене, имеющем скорее ментальную природу.

Из аспектов онтологической уверенности с компонентами уверенности в себе оказался наиболее тесно связан показатель *уверенность в людях* и несколько менее тесно – *уверенность в ментальном Я*. Далее теснота связей убывает от *уверенности в мире* к *уверенности в значимом*. Связей *уверенности в теле* с измерениями уверенности в себе не выявлено. Таким образом, наша гипотеза о связи уверенности в Я как центре индивидуального бытия с уверенностью в себе

подтвердилась отчасти. Бытийная опора в людях оказалась не менее важной для уверенности в себе, как социально психологического феномена, чем уверенность в собственном, причём только в ментальном, Я. Тот факт, что бытийная опора в теле и «составляющие» уверенности в себе оказались относительно автономными, согласуется с идеей А. Адлера о возможной «отвязке» социального самоутверждения от тела, в том числе при наличии серьёзного телесного дефекта. Сходную мысль о том, что формирование личности не определяется индивидуальными характеристиками, даже такими, как грубая анатомическая исключительность, высказывал А. Н. Леонтьев. Вместе с тем, отсутствие подобных связей может быть косвенным признаком самоотчуждения в социальных контактах.

Таблица 1

**Взаимосвязи характеристик онтологической уверенности и уверенности в себе в общей выборке (N=118)**

	<i>Онтологическая уверенность</i>					
	<i>в значимом</i>	<i>в Я</i>	<i>в теле</i>	<i>в людях</i>	<i>в мире</i>	<i>Общий показатель</i>
Уверенность в себе	<b>0,21*</b>	<b>0,36***</b>	0,15	<b>0,36***</b>	<b>0,25**</b>	<b>0,38***</b>
Социальная смелость	<b>0,19*</b>	<b>0,32***</b>	0,14	<b>0,35***</b>	<b>0,27**</b>	<b>0,36***</b>
Инициатива в контактах	<b>0,23*</b>	<b>0,27**</b>	0,08	<b>0,34***</b>	<b>0,27**</b>	<b>0,34***</b>

**Примечание:** в таблице коэффициенты корреляции по К. Пирсону при  $p < 0,05$  отмечены – \*; при  $p < 0,01$  – \*\*; при  $p < 0,001$  – \*\*\*.

Свой «вклад» в уверенность в себе, возможно, вносит также *уверенность в мире*; при этом отношения с миром, вещами, в предметной сфере в меньшей мере служат её подтверждению, чем отношения с людьми. Наименее тесные связи *уверенности в значимом*, том, что составляет индивидуальную ценность со всеми компонентами уверенности в себе, согласуются с результатами проведённых нами ранее исследований, в которых были выявлены менее тесные связи этого аспекта онтологической уверенности также с осмысленностью жизни [7], самоактуализацией [9], обнаружено отсутствие значимых связей с жизнестойкостью [8]. Мы рассматриваем эти данные как указывающие на неоднородность индивидуальных ценностей, подразумеваемых респондентами (как правило, в качестве значимого назывался близкий человек, занятие). Они могут иметь отношение как к самотрансценденции, личностной зрелости, так и аддикции [6]. В данном

случае можно говорить о том, что приверженность индивидуальной ценности придаёт человеку уверенность в себе в меньшей мере, чем другие бытийные опоры.

С целью изучения влияния уровня онтологической уверенности на уровень различных компонентов уверенности в себе была использована процедура однофакторного дисперсионного анализа (N = 118). Показатель онтологической уверенности рассматривался как независимый фактор с четырьмя градациями значений: высокий, средний, ниже среднего и низкий. Зависимые переменные – показатели уверенности в себе. Выделены кластеры с показателями ОУ соответственно 6,59 (N = 21), 6,06 (N = 27), 5,56 (N = 40), 4,96 (N = 30). Установлены эффекты фактора «уровень онтологической уверенности» на все измерения уверенности в себе (на одноименный показатель, а также показатели социальной смелости и инициативы в контактах).

**Структура онтологической уверенности и уверенности в себе.** Для выявления структуры аспектов онтологической уверенности и уверенности в себе в общей выборке был предпринят факторный анализ частных измерений онтологической уверенности и компонентов уверенности в себе по методу главных компонент без вращения и с последующим Varimax-вращением.

По данным факторного анализа *до вращения* установлена структура показателей ОУ и уверенности в себе, состоящая из трёх факторов (79,5 % объяснимой дисперсии). Два из них, которые ока-

зались смешанными, обнаруживают область пересечения конструкторов ОУ и уверенности в себе. Первый фактор (45,7 %) свидетельствует о том, что уверенность в себе, в единстве составляющих её компонентов, из которых ведущим является одноименный показатель, предполагает полную структуру аспектов (видов) онтологической уверенности, в которой центральное место занимает *уверенность в людях*. Он может быть назван «Взаимосвязанные структуры уверенности в себе как социально-психологического феномена и онтологической уверенности, основанной на уверенности в людях».

Таблица 2

**Структура аспектов онтологической уверенности и уверенности в себе в общей выборке до и после вращения (N = 118)**

		Факторы (до вращения)			Факторы (после вращения)		
		1	2	3	1	2	3
Онтологическая уверенность	в значимом	<b>-0,563</b>	<b>-0,553</b>	0,154	0,055	<b>0,449</b>	<b>0,665</b>
	в Я	<b>-0,600</b>	<b>-0,434</b>	<b>-0,488</b>	0,231	<b>0,839</b>	0,170
	в теле	<b>-0,410</b>	<b>-0,562</b>	<b>-0,497</b>	0,006	<b>0,845</b>	0,128
	в людях	<b>-0,640</b>	-0,314	<b>0,417</b>	0,237	0,155	<b>0,776</b>
	в мире	<b>-0,542</b>	-0,333	<b>0,560</b>	0,134	0,027	<b>0,836</b>
Уверен- ность в себе	уверенность в себе	<b>-0,851</b>	<b>0,454</b>	-0,103	<b>0,948</b>	0,143	0,145
	социальная смелость	<b>-0,839</b>	<b>0,471</b>	-0,074	<b>0,947</b>	0,108	0,151
	инициатива в контактах	<b>-0,822</b>	<b>0,489</b>	-0,013	<b>0,939</b>	0,048	0,177
	Собственные числа	3,652	1,687	1,013	2,809	1,680	1,864
	Доля объяснимой дисперсии	45,7%	21,1%	12,7%	35,1%	21,0%	23,3%

Второй фактор (21,1%) позволяет уточнить данные корреляционного анализа, на основании которых было высказано предположение о возможной отчуждённости в социальных контактах. Ядро фактора составляет *уверенность в теле*, от соответствующего показателя лишь незначительно отстаёт *уверенность в значимом* (индивидуальной ценности). Противоположный полюс фактора составлен тремя компонентами уверенности в себе, из которых наибольший факторный вес имеет «инициатива в контактах». Таким образом, уверенность в себе, в которой акцентирована уверенность в теле вместе с уверенностью в индивидуальной ценности, в буквальном смысле «близкой к телу», противопоставляются инициативе (уверенности) в социальных контактах. Э. Эриксон писал о том, что «неотъемлемой частью интимности

является *дистанцированность*: готовность человека отвергать, изолировать и, если необходимо, разрушать те силы и тех людей, сущность которых кажется ему опасной. Потребность в определённой дистанции проявляется, в частности, в готовности укреплять и защищать границы своей территории интимности и общности, рассматривая всех находящихся за этими границами с фанатичной «переоценкой малейших различий» между своими и чужими» [22, с. 147]. Наши данные могут свидетельствовать как о необходимой, так и несколько превышенной мере отчуждения. Э. Эриксон вспоминал высказывание З. Фрейда о том, что нормальный человек должен уметь любить и работать, подразумевая под любовью «великодушие и интимность». В идеале базисной добродетелью, разрешающей противоречие между интимностью



и изоляцией, является любовь, которая как витальная сила «охраняет ту неуловимую и, однако, всепроникающую мощь власти культурного и личного стиля, которая связывает в единый «способ жизни» соревнование и кооперацию» [22, с. 149]. Фактор может быть назван «Полярности уверенности в том, что составляет территорию интимности и уверенности в себе в социальных контактах».

В факторной структуре с последующим Varimax-вращением все три фактора образованы показателями каждой из методик по отдельности, что подтверждает гипотезу о самостоятельности феноменов ОУ и уверенности в себе.

Данные эмпирического подтверждения гипотезы о самостоятельности и вместе с тем взаимосвязи ОУ и уверенности в себе как психологических феноменов вместе с данными о значимых эффектах, оказываемых онтологической уверенностью на компоненты уверенности в себе, можно рассматривать в качестве подтверждения тезиса Р. Лэйнга о том, что ОУ является фундаментом

любой уверенности на примере такого важного её вида, как уверенность в себе.

Ментальной природе ОУ соответствуют более тесные её связи с ментальными компонентами уверенности в себе (собственно уверенностью в себе и социальной смелостью).

Уверенность в себе как социально-психологический конструкт предполагает, прежде всего, бытийную опору в людях, в сфере, которую Л. Бинсвангер называл *Mitwelt*, а также в ментальном Я. Можно говорить о наличии противоречия между уверенностью в элементах бытия-в-мире, составляющих территорию интимности (собственном Я, прежде всего в теле и в значимом как индивидуальной ценности) и инициативой, уверенностью в себе в сфере социальных контактов. Оно может указывать не только на дистанцированность, как необходимый момент сохранения приватной территории в контактах, но и на некоторую отчуждённость, разделяющую «своё» и «чужое».

#### Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. 296 с.
2. Валентурова Н. Г., Матвейчев О. А. Современный человек в поисках смысла. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. ун-та, 2004. 260 с.
3. Власова О. А. Антипсихиатрия: становление и развитие. М.: Союз, 2006. 221 с.
4. Джемс У. Психология. М.: Педагогика, 1991. 368 с.
5. Дубровский Д. И. Обман. Философско-психологический анализ. М.: Рэй, 1994. 120 с.
6. Коптева Н. В. Онтологическая уверенность: теоретическая модель и диагностика: монография. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009. 158 с.
7. Коптева Н. В. Онтологическая уверенность как индикатор смысла // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С. 130–137.
8. Коптева Н. В. Онтологическая уверенность и жизнестойкость. Ценностные основания психологии и психология ценностей // Сборник материалов IV Сибирского психологического форума 16–18 июня, г. Томск. Томск: Изд-во ТГУ, 2011. С. 245–248.
9. Коптева Н. В. Онтологическая уверенность и самоактуализация // Вестник Адыгейского государственного университета. 2011. № 1. С. 116–126.
10. Косилова Е. В. Культурологический анализ научной парадигмы в психиатрии на примере антипсихиатрии и философии Р. Лэйнга: дис. ... канд. филос. наук. М., 2002. 216 с.
11. Лейбин В. Постклассический психоанализ: энциклопедия. М.: АСТ, 2009. 1022 с.
12. Лэйнг Р. Д. Расколотое «Я». СПб.: Белый Кролик, 1995. 352 с.
13. Мэй Ролло. Открытие Бытия. М.: Ин-т общегум. иссл., 2004. 224 с.
14. Пашинский А. И. Проблема «несчастливого сознания» в экзистенциальном психоанализе Р. Лэйнга // Вестник МГУ. Сер. 7. Философия. 1989. № 1. С. 60–69.
15. Ромек В. Г. Тест уверенности в себе // Психологическая диагностика. 2008. № 1. С. 59–82.
16. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2008. 175 с.
17. Руткевич А. М. От Фрейда к Хайдеггеру: критический очерк экзистенциального психоанализа. М.: Политиздат, 1985. 175 с.
18. Скотникова И. Г. Проблема уверенности: история и современное состояние // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 1. С. 52–60.
19. Тихонравов Ю. В. Экзистенциальная психология: учеб.-справ. пособие. М.: ЗАО «Бизнес-школа» Интел-Синтез», 1998. 238 с.

20. Тхостов А. Ш. Субъект и тело / Психосемиотика телесности / под общ. ред. И. В. Журавлёва и Е. С. Никитиной. М.: Ком книга, 2005. С. 10–29.
21. Фромм Э. Здоровое общество // Психоанализ и культура: избр. тр. Карен Хорни и Эриха Фромма. М.: Юрист, 1995. С. 273–596.
22. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 344 с.
23. Laing R. D. The Divided Self An Existential Study in Sanity and Madness. Harmondsworth. 1965. 211 p.
24. Logan S. / NLS .9/27/96, Issue 4878. P. 27, 2 p.

*Рукопись поступила в редакцию 03.09.2011*

**УДК 37.015.31**  
**ББК Ю 984.03**

**М. Д. Кузнецова**  
**г. Москва, Россия**

### **Формирование субъектных качеств как механизм развития способностей учащихся**

В предлагаемой статье представлены результаты исследования субъектных качеств как основы эффективного развития способностей школьников в учебном процессе. Предложен подход к интерпретации понятий субъекта и субъектности, излагаются подходы к разработке частных моделей субъектности, определяющих эффективность различных видов деятельности, представлена модель субъектности, проявляющейся в развитии способностей учащихся, а также результаты её эмпирической проверки. Работа может быть интересна как в теоретическом, так и в конкретном прикладном аспекте. Результаты исследования имеют высокую актуальность для педагогических систем, ориентированных на максимально эффективное развитие учащихся, отбор и последующую работу с одаренными детьми.

*Ключевые слова:* субъект, субъектность, малопараметрическая модель субъектности, субъектные характеристики учебной деятельности, развитие способностей учащихся

**M. D. Kuznetsova**  
**Moscow, Russia**

### **The Formation of Subjective Qualities as a Mechanism for the Development of Students' Abilities**

The paper presents the results of the study of subjective qualities as a basis for effective development of schoolchildren's abilities in the learning process. The author proposes an approach to the interpretation of the concepts of a subject and subjectivity, outlines approaches to the development of particular models of subjectivity, determining the effectiveness of various activities. The paper presents the model of subjectivity, which is manifested in the development of students' abilities, as well as the results of its empirical testing. The given work may be of interest both in theoretical and applied aspects. The results of the study are of high relevance to the educational systems aimed at maximum effective development of students, selection and further work with gifted children.

*Keywords:* subject, subjectivity, parametric model of subjectivity, subjective characteristics of educational activity, development of students' abilities.

Поскольку успешность и эффективность любой деятельности определяется её носителем – субъектом деятельности, выявление качеств, лежащих в основе субъектной позиции, является важнейшей теоретической и практической задачей современной психологии. Определение данных характеристик позволит на качественно ином уровне осуществлять развитие, профессиональную подготовку, психологическое

сопровождение человека в различных жизненных ситуациях. Через развитие качеств, лежащих в основе субъектности, можно будет повысить эффективность и результативность любой реализуемой человеком деятельности, способствуя формированию у него активной, иницирующей, сознательной позиции. Подчеркнём, что это касается и профессиональной сферы, и сферы межличностных отношений, и сферы личностной

самореализации и многих других, что в совокупности позволит повысить общее качество жизни современного человека.

Отметим, что разные виды деятельности требуют решения разных практических задач, поэтому и субъектность в каждом из видов деятельности будет приобретать качественное своеобразие. В зависимости от задач и условий деятельности структура субъектности будет видоизменяться: на первый план будут выходить те субъектные качества, которые являются наиболее значимыми для данной конкретной деятельности, её эффективной реализации. В случае профессиональной деятельности субъектные характеристики будут лежать в основе системы профессионально важных качеств или, как принято сегодня говорить, профессиональных компетенций. В учебной деятельности субъектные характеристики образуют учебно важные качества, необходимые для успешного освоения учебного материала и, что более важно, развития способностей и личности ребёнка, происходящего в образовательном процессе. В данной работе мы будем рассматривать именно последний из обозначенных видов деятельности и попытаемся определить, какие субъектные качества определяют эффективность развития способностей в учебном процессе. Определяя структуру субъектности, детерминирующей процесс развития способностей, во всем её качественном своеобразии, мы в то же время создаем методологическую базу и существенный теоретико-эмпирический задел для дальнейших разработок в контексте других видов деятельности, имеющих не меньшую социальную значимость.

Итак, основную цель работы, результаты которой приводятся в данной публикации, мы можем обозначить как определение качественной структуры субъектности, детерминирующей процесс развития способностей учащихся в учебном процессе.

Очевидно, что поставленная цель должна включать два базовых блока задач: теоретическое моделирование структуры субъектности, детерминирующей процесс развития способностей в учебном процессе, и экспериментальную проверку полученной теоретической модели.

Наиболее эффективным методологическим подходом к проработке структуры субъектности, включающей описание специфики внутрисистемных взаимосвязей входящих в неё компонентов, мы считаем разработку малопараметрической модели. В данном случае речь идёт о малопараметрической модели субъектности, определяющей развитие познавательных способностей учащихся

в учебном процессе. Обращение к малопараметрической модели позволяет решить как минимум три важные задачи.

Во-первых, мы выделяем в этом случае именно те качества субъекта, которые наиболее важны для данной конкретной деятельности. Иными словами, мы операционализируем исследуемое явление и определяющее его понятие, вводим систему признаков, поддающихся конкретно-научному изучению.

Для реализации данной задачи всё богатство характеристик субъекта, существующее на сегодняшний день в различных подходах, должно быть сведено к каким-то конкретным свойствам и качествам личности, поддающимся изучению и диагностике. Кроме того, при определении субъектных характеристик мы должны руководствоваться принципом необходимости и достаточности и принципом одноуровневости включаемых в модель показателей. Поскольку в качестве субъектных характеристик могут выступать черты и способности разного уровня обобщённости (метасистемные, системные и подсистемные), можно ориентироваться на различный уровень детализации итоговой рабочей модели. Так, в работах С. Л. Рубинштейна наибольший акцент в описании субъекта деятельности сделан на такой его характеристике, как индетерминизм. Из этой интегральной (метасистемной) характеристики вытекает множество частных качеств, связанных с целеустремленностью, инициативностью, организаторскими способностями, рефлексивно-оценочными механизмами и т. д. Все перечисленные качества при более детальном рассмотрении распадаются на ряд ещё более частных случаев, представляющих собой подсистемные качества, проявляющиеся в выполнении отдельных действий или операций.

Из представленного описания видно, что мы можем рассматривать структуру субъектности как на макро-, так и на микроуровне. Но наиболее целесообразным подходом представляется выделение субъектных характеристик на промежуточном уровне – на уровне интегральных личностных черт, поддающихся при этом конкретно-практическому изучению и диагностике.

Во-вторых, разработка малопараметрической модели позволяет учесть такую фундаментальную закономерность структурно-функциональной организации психики, как системность организации всех её качеств, обусловленность деятельности не столько уровнем развития отдельных личностных качеств, сколько их синтезом в целостные структуры.

Сегодня получил широкое распространение компетентностный подход, рассматривающий в качестве единицы анализа (компетенции) совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств. Однако во всех обозначенных подходах отдельные характеристики (способности, мотивы, компетенции) рассматриваются преимущественно изолированно, выступая в качестве отдельных, независимых друг от друга показателей. Обращение к субъектности, рассматриваемой в форме малопараметрической модели, позволяет анализировать все указанные выше показатели системно, в рамках общей интегральной структуры (субъектности), свойства которой обусловлены не только уровнем развития отдельных способностей, качеств, знаний или умений, но и их синтезом в целостные системные образования.

Это означает, что при конструировании структуры субъектности, определяющей успешность познавательной деятельности, мы будем учитывать не только вклад отдельных системных показателей, но и всю специфику их взаимосвязей, взаимовлияние при интеграции в конечный результат, выступающий критериальной платформой всей системы.

В-третьих, принципиальный выбор малопараметрического моделирования обусловлен тем, что оно обладает прогностической способностью, т. е. позволяет выйти на прогноз динамики развития системы по отношению к изучаемому признаку. В нашем случае это означает, что мы сможем прогнозировать потенциальную успешность в деятельности до включения субъекта в данную деятельность, на основе имеющихся исходных предпосылок.

Разработка и применение прогностической модели позволяет определить не только зону актуального развития учащихся, которая преимущественно диагностируется на сегодняшний день, но и зону ближайшего развития.

Кроме того, мы получаем не только количественный прогноз, но и качественную картину – какие качества будут способствовать результативности предстоящей деятельности, а какие будут ей препятствовать, с учётом недостаточности уровня их развития.

Все вышесказанное определяет перспективность обращения именно к малопараметрическому моделированию при определении субъектных качеств, с последующим выходом на конкретную модель субъектности, определяющей развитие познавательных способностей учащихся в учебном процессе.

Для определения субъектных качеств, имеющих доминантное значение в учебной и познавательной деятельности школьников, нами был проведён психологический анализ обозначенных видов деятельности, раскрыты задачи деятельности и те составляющие, которые необходимы для их успешной реализации. Это позволило выделить основные показатели субъектности, определяющей эффективность учебной и познавательной деятельности и в конечном счёте выйти на модель субъектности, проявляющейся в развитии способностей учащихся. Полученная модель была положена в основу эмпирической части работы, направленной на её проверку, обоснование.

Остановимся лишь на опорных моментах работы и тех выводах, которые были сделаны в результате. Но сначала скажем о том, что мы вкладываем в понятия «субъект» и «субъектность», а также «субъектность, определяющая развитие познавательных способностей учащихся в учебном процессе».

О субъекте, его основных характеристиках в психологической науке говорят достаточно давно. Само понятие «субъект» происходит от латинского *subjectus* – лежащий внизу, находящийся в основе (*sub* – под и *jacio* – бросаю, кладу в основание). Разработкой понятий субъекта и субъектности занимались многие отечественные учёные (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, В. А. Барабанщиков, А. В. Брушлинский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, А. А. Смирнов, Е. Б. Старовойтенко, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и др.). Однако необходимо признать, что разные исследователи по-разному трактуют и оценивают данную категорию.

Обобщая имеющиеся взгляды, можно сказать, что, несмотря на разницу формулировок, во всех случаях субъект выступает активным, регулирующим и определяющим собственную деятельность (жизнедеятельность) началом. Данное положение можно считать отправной точкой для дальнейшей интерпретации категории субъекта в данной работе. Автор стоит на позициях субъектно-деятельностного подхода.

Анализ литературы показывает, что при достаточно частом обращении к понятию субъектности мало кто из авторов даёт ему чётко сформулированное определение. Анализируя контекст употребления понятия субъектности, мы можем, однако, определить его как некоторое основополагающее качество субъекта или, иными словами, то качество, которое делает человека субъектом.



Очевидно, что каждый человек характеризуется субъективностью, подразумевающей отношение к чему-либо, определяемое личными взглядами, интересами или вкусами субъекта, отсутствие объективности. Если рассматривать субъективность как отличительный признак субъекта, можно согласиться с авторами, считающими, что в качестве субъекта могут выступать любые живые организмы, наделённые способностью ощущения.

Однако жизнь человека, как внутренняя, так и внешняя, проходит в многоуровневом пространстве в условиях многофакторной детерминации. Стремления человека как субъекта жизнедеятельности постоянно противостоят внешние условия: противодействия и препятствия со стороны предметной среды и со стороны других субъектов (навязывание их воли и желаний). Кроме того, человеку как субъекту жизнедеятельности могут противостоять внутренние условия: в ситуации борьбы мотивов, ценностно-смысловых конфликтов, недостаточного уровня развития способностей, необходимых для реализации определённой деятельности, дефицита информации и т. д. Выстраивание независимой линии поведения, подчинённой личностно значимым целям и задачам индивида в условиях множественной детерминации, и будет являться сущностным проявлением субъектности.

Таким образом, *субъектность* мы можем определить как качество личности, заключающееся в её направленности на достижение определенных целей и способности противостоять внешним и внутренним условиям, этому препятствующим<sup>1</sup>.

Кроме того, очевидно, что такое качество, как субъектность, должно базироваться на ключевых характеристиках субъекта или тех качествах личности, которые характеризуют её как субъекта. Таким образом, субъектность представляет собой некоторое системное мета-качество личности, в основе которого лежит ряд конкретных характеристик и способностей, обеспечивающих возможность проявления личностью своей индивидуальности, субъективности, вопреки внешним противодействиям, и характеризующих её как субъекта (деятельности, отношений, жизненного пути и т. д.).

Поэтому в качестве рабочего можно также дать такое определение понятия *субъектности*: субъектность – это характеристика человека, представляющая собой совокупность свойств и качеств личности, которые делают её субъектом.

Соответственно уровень развития субъектности определяется уровнем развития данных качеств у конкретного человека.

Теперь обратимся к проявлению субъектности, определяющей развитие познавательных способностей учащихся в учебном процессе. Повторим, что учебная деятельность (в т. ч. деятельность, направленная на развитие и реализацию способностей) является лишь частным случаем любой деятельности, подразумевающим её целевую направленность. Поэтому мы можем охарактеризовать её как *развитие ряда личностных качеств, обеспечивающих активность, направленную на саморазвитие и способность противостоять внешним и внутренним условиям, этому препятствующим*. Поскольку субъектность является качеством личности, она формируется и развивается в течение жизни.

Вместе с тем, анализ различных подходов и имеющиеся экспериментальные данные позволяют утверждать, что мы не можем анализировать субъектность без психологического анализа деятельности, в рамках которой она проявляется. Мы можем предположить, что в структуре субъектности всегда будет сохраняться некоторое общее, базовое ядро, и в то же время, в зависимости от характера реализуемой задачи и условий конкретной деятельности, в общей структуре субъектности будут актуализироваться различные её составляющие. Под воздействием обозначенных факторов может изменяться и специфика взаимосвязей основных элементов в структуре субъектности. Данные закономерности будут присущи субъектности как любой функциональной системе, рассматриваемой в рамках системного подхода.

Кроме того, структура взаимосвязей между основными компонентами, характеризующими субъектность (субъектными качествами), и их вклад в итоговый показатель эффективности реализуемой деятельности может зависеть от возрастных и индивидуальных особенностей субъекта. Обозначенные характеристики могут варьировать и на разных этапах деятельности, при выполнении отдельных действий. Таким образом, качественные своеобразия структуры субъектности будут определять не только внешние (специфика задачи, характер деятельности, условия её реализации), но и внутренние (субъективные условия), и временные факторы. В результате в каждом индивидуальном случае она будет приобретать своё качественное своеобразие.

Таким образом, мы должны говорить о субъектности как о живой и динамически разви-

<sup>1</sup> Шадриков В. Д. Психология профессиональных способностей. М., 2010.

вающейся системе, являющейся конгруэнтной и идентичной самой себе в различных условиях и в различные моменты времени – т. е. базирующейся на ряде постоянных наиболее существенных признаков.

Проделанный анализ категорий и основных признаков субъекта и субъектности, а также качественной специфики и задач учебной (познавательной) деятельности, позволил нам структурировать общую теоретическую модель субъектности, проявляющейся в развитии способностей учащихся в учебном процессе.

Разработанная модель базируется на четырёх основных личностных качествах, а именно:

- мотивационной направленности личности на достижение успеха (в нашем случае, на успех в учебной и познавательной деятельности учащихся);
- общем уровне интеллектуального развития;
- рефлексивности;
- волевой регуляции поведения и субъективном, внутреннем контроле (интернальности).

Все указанные качества связаны между собой и составляют единую, качественно специфическую систему – субъектность, проявляющуюся в развитии способностей учащихся. Соответственно, в зависимости от уровня развития у конкретного учащегося качеств, входящих в представленную модель, эффективность развития способностей в учебном процессе различна. Можно представить два полярных вектора динамики развития способностей в зависимости от уровня сформированности субъектных качеств.

*Низкая эффективность развития способностей, базирующаяся на низком уровне субъектности.* Данный вектор предполагает низкую эффективность развития способностей ученика, связанную с низким уровнем развития субъектных качеств. Низкий уровень мотивации учебной и познавательной деятельности приводит к отсутствию личной заинтересованности в работе, способствующей развитию способностей. Ученик не ставит перед собой соответствующих целей, познавательная деятельность не является для него лично значимой, и, следовательно, он не будет прилагать необходимые для достижения положительного результата усилия. В этом случае развитие может идти спонтанно, но существенно более низкими темпами. Низкий уровень рефлексивности и общих интеллектуальных показателей будет затруднять понимание поставленных задач и заданий, предлагаемых ученику, нахождение путей их решения, оценку и закрепление полученных результатов. Неспособность к волевой

регуляции действий будет обуславливать невозможность сфокусироваться на задаче, преодолевать препятствия на пути её достижения, нести ответственность за процесс развития собственных способностей.

*Высокая эффективность развития способностей, базирующаяся на высоком уровне субъектности.* Данный вектор предполагает высокую эффективность развития способностей ученика, детерминированную высоким уровнем развития субъектных качеств. Исходя из системы развитых личностных качеств, характеризующих субъектную позицию, учащийся может эффективно организовывать и направлять собственные усилия на решение задач, связанных с развитием собственных способностей, и быстро получать положительные результаты. Высокий уровень познавательной мотивации будет формировать общую направленность на работу и на результат. Развитые интеллектуальные способности и высокий уровень рефлексии позволят учащемуся эффективно справляться с задачами различного уровня сложности, анализировать, обобщать и интегрировать в учебный процесс собственный опыт, дифференцировать ситуации, требующие преимущественной актуализации тех или иных интеллектуальных операций и т. д. Способность к волевой регуляции поведения и внутренний локус контроля будет способствовать принятию на себя ответственности за учебный процесс и его результаты, собственное интеллектуальное развитие и высокую эффективность деятельности в долгосрочной перспективе.

В рассматриваемой нами системе имеет место и обратный процесс – целенаправленная работа по развитию способностей учащегося должна способствовать развитию у него субъектных качеств, т. к. он сможет наблюдать и контролировать процессы собственной мыслительной деятельности и их результаты. Таким образом, рассматриваемое явление приобретает системность и целостность, замыкаясь на взаимной детерминации процессов развития или регрессии способностей и уровня субъектности учащегося.

Следующей стоящей перед нами задачей являлось эмпирическое обоснование разработанной модели субъектности. Необходимо было дать ответы на два ключевых вопроса: действительно ли субъектность, проявляющаяся в развитии способностей учащихся, определяется единой, качественно специфической системой связанных между собой личностных качеств; действительно ли высокий уровень субъектности, базирующийся на

высоком уровне развития основных личностных качеств, входящих в её структуру, тесно связан с уровнем развития познавательных способностей учащихся?

Исходя из основных задач и методологии исследования, интеллектуальные показатели выступают в рамках данной работы в двойной роли. С одной стороны, через интеллектуальные показатели мы оцениваем уровень развития способностей, т. к. именно через них способности проявляются в учебной деятельности школьников. С другой стороны, интеллектуальные показатели входят в структуру субъектности, являясь одним из её базовых компонентов, и поэтому они анализируются в общей системе взаимосвязей выделенных субъектных качеств.

В данном случае мы можем говорить о том, что более высокий уровень интеллектуального развития, как базовый компонент субъектности, будет обеспечивать более продуктивное овладение способностями следующих уровней и интенсивное развитие уже имеющихся способностей.

Исходя из системы выделенных субъектных качеств, были отобраны методики исследования, представленные в табл. 1.

Таблица 1

**Методы исследования субъектных качеств**

<i>Субъектные качества</i>	<i>Методики</i>
Общий уровень интеллектуального развития	Интеллектуальный тест Р. Кеттелла: диагностика культурно-независимого интеллекта. Прогрессивные матрицы Равенна
Рефлексивность	Психодиагностическая методика определения индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой
Мотивационная направленность личности на достижение успеха	Личностный опросник Т. Эллера (диагностика мотивационной направленности личности на достижение успеха)
Волевая регуляция поведения (интернальность, внутренний локус контроля)	Шкала Д. Б. Роттера (определение локус-контроля)

В исследовании принимали участие учащиеся 4-х, 6-х и 10-х классов средней общеобразовательной школы № 507 г. Москвы. В общей сложности в исследовании приняли участие 138 школьников.

Анализ полученных данных проводился с использованием методов математической статистики: описательные статистики, корреляционный анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена), метод корреляционных плеяд, анализ значимости различий с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни. При обработке эмпирических данных использовались компьютерные программы «Statistica 6.1» и «SPSS 11.5».

В первую очередь был проведен анализ корреляционных связей между всеми выявленными субъектными качествами. В анализ была включена вся выборка испытуемых (все возрастные группы).

Матрицы интеркорреляций, полученные в результате математической обработки данных (табл. 2), позволили выявить значимые связи компонентов структуры субъектности, проявляющейся в процессе развития способностей (включая показатели уровня развития интеллекта, полученные с помощью двух различных методик).

Таблица 2

**Матрица интеркорреляций основных субъектных характеристик**

<i>0,45</i> – Связь, значимая на уровне $p < 0,01$ <i>0,29</i> – Связь, значимая на уровне $p < 0,05$					
<b>Качества</b>	<b>IQ (Кеттелл)</b>	<b>IQ (Равен)</b>	<b>Рефлексия</b>	<b>Мотивация</b>	<b>Интернальность</b>
<b>IQ (Кеттелл)</b>	1,00	0,54	<b>0,29</b>	0,15	<b>0,28</b>
<b>IQ (Равен)</b>	0,54	1,00	<b>0,26</b>	<b>0,25</b>	0,45
<b>Рефлексия</b>	<b>0,29</b>	<b>0,26</b>	1,00	0,49	0,49
<b>Мотивация</b>	0,15	<b>0,25</b>	0,49	1,00	0,59
<b>Интернальность</b>	<b>0,28</b>	0,45	0,49	0,59	1,00

Было установлено, что между всеми выделенными качествами существуют статистически значимые положительные корреляционные связи. Причем большая их часть значима на уровне  $p < 0,01$ . Данные показатели свидетельствуют о достоверной выраженности внутрисистемных отношений в структуре субъектности. Иными словами, чем лучше развито у субъекта конкретное субъектное качество, тем выше общий уровень субъектности, включая другие её показатели.

Отметим, что указанный факт, по сути, является фундаментальным, т. к. он подтверждает реальное существование такого системного качества, как субъектность. Кроме того, он свидетельствует о непосредственном влиянии субъектности, как системы личностных качеств, на успешность интеллектуальной деятельности, входящей в её общую структуру.

Для определения веса отдельных субъектных характеристик, входящих в общую структуру субъектности, было подсчитано число связей каждого из показателей с другими с учётом поправочного коэффициента. Связи, значимой на уровне  $p < 0,01$ , приписывался коэффициент 3; связи, значимой на уровне  $0,01 < p < 0,05$ , – коэффициент 2; связи, значимой на уровне  $0,05 < p < 0,1$  – коэффициент 1 (результаты расчётов представлены в табл. 2).

В ходе анализа были выявлены *базовые субъектные характеристики*, имеющие наибольший вес в структуре субъектности (наибольшее число значимых связей с другими компонентами структуры). Они играют интегрирующую роль в структуре субъектности, проявляющейся в процессе развития способностей (овладения интеллектуальными операциями). Высокий уровень развития базовых характеристик субъекта является основой для развития других компонентов структуры и установления компенсаторных функциональных связей между ними.

Таблица 3

Вес компонентов структуры субъектности

Основные характеристики субъекта	Уровень значимости			$\Sigma$	Pr
	3	2	1		
Показатели IQ (Кеттелл)	1	2	1	8	4
Показатели IQ (Равен)	2	2		10	2,5
Рефлексия	2	2		10	2,5
Мотивация	2	1	1	9	3
Интернальность (локус контроля)	3	1		11	1
K4, K3, K2, K1	10	8	2	20	
$\Sigma 4, \Sigma 3, \Sigma 2, \Sigma 1$	30	10	2	42	
Базовые субъектные характеристики	Интернальность (локус контроля)				

Где: Уровень значимости – уровень значимости корреляционной связи, по которому определяется «вес» данной субъектной характеристики в структуре субъектности восприятия рекламного сообщения;  $\Sigma$  – вес субъектной характеристики в структуре; Pr – ранг, присваиваемый в

соответствии с весом субъектной характеристики;  $K_i$  – количество корреляционных связей  $i$ -го уровня значимости;  $\Sigma i$  – общий вес корреляционных связей; **базовые субъектные характеристики** – качества, имеющие наибольший вес в структуре субъектности.

Полученные данные позволяют выявить в качестве базовой субъектной характеристики интернальность или внутренний локус контроля. Данная субъектная характеристика имеет наибольший вес в структуре субъектности, проявляющейся в овладении способностями, и может служить основой для интеграции и развития остальных субъектных качеств. Важно подчеркнуть, что такое качество, как интернальность, определяет способность к волевой, сознательной и целенаправленной регуляции поведения, что и составляет сущностную основу субъектности. Противодействие внешним и внутренним условиям, препятствующим саморазвитию и самореализации, осуществляется именно *волей* человека. В данной связи представляется вполне закономерным, что интернальность (высокий уровень субъективного контроля) выступает в качестве структурообразующего фактора.

Для графического отображения выявленных системных связей между основными субъектными качествами и оценками общего уровня развития интеллектуальных способностей по двум выбранным методикам был применён метод корреляционных плеяд. Система взаимосвязей в общей структуре субъектности представлена на рис. 1.

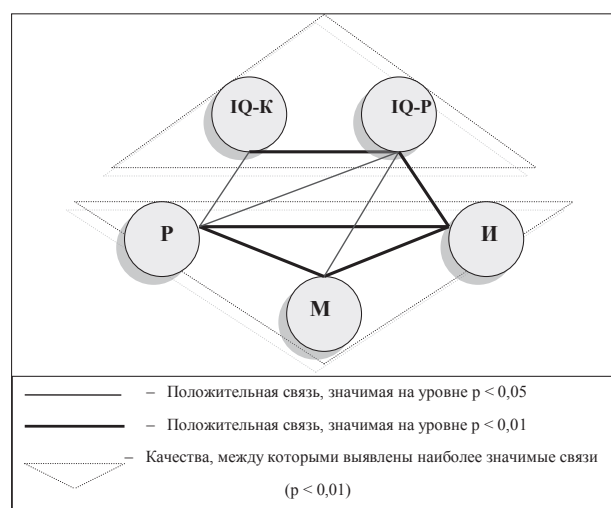


Рис. 1. Система взаимосвязей между основными субъектными качествами и показателями уровня развития интеллекта, где: IQ-K – уровень развития интеллекта, измеренный с помощью теста Кеттелла; IQ-P – уровень развития интеллекта, измеренный с помощью теста Равена; И – интернальность (внутренний локус контроля); М – мотивационная направленность личности на достижение успеха; P – рефлексия



Представленный рисунок ещё раз иллюстрирует тот факт, что между всеми качествами и способностями личности, характеризующими её как субъекта, существуют значимые взаимосвязи. Показано, что в совокупности они составляют единую, качественно специфичную систему – субъектность, которая является единым, системным свойством или качеством личности, имеющим определённую структуру, выполняющим определённые функции и в разной мере выраженным у разных людей.

Повторим, что данный факт имеет фундаментальное значение. Если ранее такое качество, как субъектность, выделялось и описывалось преимущественно на теоретическом уровне, то в данной работе оно нашло очевидное эмпирическое подтверждение. Это позволяет подойти к нему с практической стороны. Определив его основные составляющие (субъектные качества), структуру и функции, мы можем опираться на него в реальной деятельности: способствовать его развитию и, следовательно, детерминировать успешность той деятельности, в отношении которой оно будет проявляться.

Рассмотрение качественной специфики взаимосвязей отдельных качеств в структуре субъектности, представленной на рис. 1, позволяет выделить ряд её динамических особенностей. Наиболее тесные связи выявлены между показателями уровня мотивации к достижению успеха и интернальности. Также очень тесные связи выявлены между двумя указанными показателями и оценками уровня рефлексии. Таким образом, мотивация к достижению успеха, интернальность и рефлексия составляют системокомплекс взаимосвязанных характеристик, составляющих основу субъектности, проявляющейся в процессе развития способностей (овладения интеллектуальными операциями). Интеллектуальные показатели включаются в данную систему характеристик преимущественно через взаимосвязи с такими субъектными качествами, как рефлексия и интернальность.

Отдельно отметим, что между показателями развития уровня интеллекта, выявленными с использованием двух различных исследовательских методик, установлены значимые взаимосвязи, что позволяет нам дополнительно подтвердить достоверность и обоснованность полученных данных.

Вместе с тем мы можем наблюдать и некоторые различия во взаимосвязях показателей интеллекта, выявленных с помощью различных исследовательских методик, с уровнем развития остальных субъектных характеристик. Так, показате-

ль уровня интеллекта, выявленный с помощью методики «Прогрессивные матрицы» Равена, имеет более выраженные взаимосвязи с другими компонентами структуры субъектности (в частности, имеет статистически значимые взаимосвязи с уровнем рефлексии и уровнем мотивации). Оценка уровня интеллекта, полученная с помощью теста Кеттелла, с уровнем мотивации связана только на уровне общих тенденций. Таким образом, даже одно и то же качество, замеренное с помощью разных диагностических процедур и, соответственно, проявившееся в разных своих аспектах, может несколько по-разному быть представлено в структуре субъектности. Это ещё раз подчеркивает, с одной стороны, сложность и многомерность изучаемого нами явления, с другой – его пластичность, динамическую его составляющую.

В то же время и в том, и в другом случае, связи между интересующими нас качествами действительно существуют. Т. е. в реальных психических процессах изучаемые характеристики действительно выступают не изолированно, а в целостной системе, интегрирующей все внутриличностные образования и определяющей вектор направленности субъекта во внешнем мире.

В целом, можно сказать, что в структуре субъектности выделяются два динамических базовых ядра, или подсистемы, одну из которых образуют мотивационно-волевые качества и способность к рефлексии, вторую – интеллектуальных способности. Данные подсистемы имеют тесные взаимосвязи, выраженные преимущественно во взаимодополнении осознанно-целенаправленных и рефлексивных регуляторных процессов высокими показателями уровня развития интеллекта.

Отсюда следует ещё одно крайне важное для данной работы положение. Эмпирические данные показывают, что высокий уровень субъектности, базирующийся на высоком уровне развития основных личностных качеств, входящих в её структуру, действительно неразрывно связан с уровнем развития познавательных способностей учащихся, выражающихся в данном случае в показателях уровня развития интеллекта.

Сделанные выводы имеют огромное значение для систем, направленных на развитие, обучение и воспитание новых поколений. Они позволяют сформировать качественно новый взгляд на возможные подходы к эффективной реализации образовательных и воспитательных функций, движение в которых может осуществляться не через простую передачу знаний, а через развитие

способностей и неразрывно связанных с ними субъектных качеств. И что ещё более важно, представленные материалы позволяют перейти к конкретным эффективным методикам, позволяющим это сделать.

В заключение отметим, что проделанная работа позволила нам достичь обозначенной цели – обосновать разработанную модель субъектности и адекватность включения в неё четырёх выделенных субъектных качеств.

### *Список литературы*

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология: журн. Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–21.
2. Абульханова К. А. С. Л. Рубинштейн – ретроспектива и перспектива // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. М.: Академический проект, 2000. С. 7–26.
3. Абульханова К. А. Субъектная парадигма в отечественной психологии // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека. Казань: ЮЛАКС, 2004.
4. Абульханова К. А. Субъектная парадигма отечественной психологии: сб. науч. трудов // Психолого-педагогические исследования субъекта деятельности. Казань: ЮЛАКС, 2004. С. 3–4.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 229 с.
6. Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 335 с.
7. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / отв. ред. А. В. Брушлинский, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинин. М.: Академический проект, 2000. С. 27–42.
8. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психологический журнал. 1991. Т. 13. № 6. С. 8–12.
9. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 6. С. 3–11.
10. Брушлинский А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 2. С. 18–32.
11. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения предметов). М.: Педагогика, 1972. 424 с.
12. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2004. 288 с.
13. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии: психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
14. Леонтьев Д. А. К проблеме субъекта и субъектности в психологии // Личность и бытие: субъектный подход: материалы науч. конф., посв. 75-летию со дня рождения чл.-кор. РАН А. В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. / под ред. А. Л. Журавлёва, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 69–72.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999.
16. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
17. Слободчиков В. И., Исаев И. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
18. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга; Логос, 2006. 392 с.
19. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.

*Рукопись поступила в редакцию 02.10.2011*

А. В. Капцов  
г. Самара, Россия

### Личностные ценности как характеристика совместимости в учебных группах

В статье определено понятие «ценностная совместимость» в группе как одна из составляющих групповой совместимости. На основе теоретической модели личностных ценностей выделено девять типов личности. Предложен критерий выделения ценностных типов личности. Эмпирически установлено, что в выборке студентов инженерных специальностей, обучающихся на первом курсе, чаще присутствовали три ценностных типа личности. Определение личностных ценностей осуществлялось с помощью авторского теста личностных ценностей, отвечающего требованиям психологической диагностики. Результаты корреляционного анализа показали наличие взаимосвязи ценностной совместимости с социально-психологическими характеристиками группы, которые определены из данных социометрического исследования. Отмечена динамика ценностной совместимости студентов за время обучения в университете. Установлено, что социометрические предпочтения имеют не только эмоциональную, но и ценностную обусловленность.

*Ключевые слова:* ценности, группа, совместимость, типы личности.

A. V. Kaptsov  
Samara, Russia

### Personal Values as a Characteristic of Compatibility in Study Groups

The paper defines the notion of “value compatibility” of the group as a constituent of the group compatibility. The author differentiates nine personality types according to the theoretical model of personality values. He offers a criterion to determine personality types and proves empirically that first-year students specializing in engineering have mostly shown three predominant personality types. The author studies personality values with the help of his original test that meets the requirements of psychological diagnostics. The results of the correlation analysis show that values compatibility is connected with social and psychological group characteristics collected in sociometric research. The author shows the dynamics of students’ value compatibility during university training period. Sociometric preferences tend to have not only emotional but also value grounding.

*Keywords:* values, group, compatibility, personality types.

Одной из важнейших проблем социальной психологии на современном этапе её развития является проблема эффективного функционирования малой группы в различных сферах общественной жизни. Разрешение данной проблемы связано, на наш взгляд, с решением двух задач: оптимизации мотивации групповой деятельности и групповой сплочённости.

Первая задача связана с нахождением таких способов стимулирования групповой деятельности, которые позволят получить эффективный результат в процессе совместной деятельности. Вторая задача связана с поиском психологических характеристик и механизмов, детерминирующих групповую сплочённость. Решение второй задачи приведёт к формированию особого типа связей в группе, которые позволяют внешне заданную структуру превратить в психологическую общность людей, в сложный психологический организм, живущий по определённым законам и

использовать эти законы в процессе мотивации группы. Выделяют три уровня анализа сплочённости: первый (поверхностный) уровень эмоциональных контактов; второй – ценностно-ориентационное единство группы, т. е. совпадение системы ценностей, связанных с процессом совместной деятельности; третий – уровень интеграции группы относительно общих целей групповой деятельности [1].

Одним из показателей сплочённости группы является групповая совместимость. Н. Н. Обозов указывает, что термин «совместимость» употребляется в значении «одинаковость», либо в значении «комплементарность» [11]. В научной литературе нет единого мнения по этому поводу. Говорят: «Противоположности притягиваются», однако часто бывает так, что люди не только не противоположны по каким-то характеристикам, даже как две капли воды похожи друг на друга. К. К. Платонов выделяет четыре уровня (вида) совместимости:

- физиологическую (взаимную совместимость элементов тканей, особей вступающих в контакт, взаимодействие);
- психофизиологическую (совместимость темперамента, потребностей индивидов);
- психологическую (совместимость характеров, мотивов поведения);
- социально-психологическую (совместимость социальных ролей, интересов, ценностных ориентаций) [13, с. 8];
- социально-идеологическую (совместимость идеологических ценностей, социальных установок, принадлежность к единой религиозной конфессии) [11, с. 7].

Групповая совместимость как социально-психологическая характеристика сплочённости отражает согласованность действий членов группы в условиях совместной деятельности, отсутствие конфронтации. В коллективе как высшей форме групповой деятельности групповая совместимость образует иерархию уровней. Нижний уровень составляет психофизиологическая совместимость темпераментов и характеров, сенсомоторная согласованность при выполнении ими совместных действий, интенсивность коммуникативных внутригрупповых связей, взаимность социометрических выборов. На более высоком уровне групповая сплочённость – согласованность функционально-ролевых ожиданий – представлений членов группы о том, что именно, с кем и в какой последовательности должен делать каждый при реализации общей для всех целей. Высший уровень групповой совместимости находит своё отражение в предметно-целевом и ценностно-ориентационном единстве, групповой идентификации, адекватности возложения и принятия ответственности за успехи и неудачи друг друга, во взаимной референтности членов группы [10, с. 352–353]. Взаимность социометрических выборов в данной концепции характеризует нижний уровень групповой совместимости, однако, как указывает Я. Л. Коломинский [9], социометрический выбор – это сложное многоуровневое явление, в котором, в зависимости от возрастных и личностных особенностей, проявляются как простые эмоциональные проявления симпатии или антипатии, так и сложные, осознаваемые потребности и мотивы выбора другого человека, включая, на наш взгляд, и ценностное отношение к людям и окружающим внешним (социальным по своей природе) условиям, в которых находится данный человек или групповой субъект деятельности.

Как мы видим, сама сплочённость группы и её социально-психологическая характеристика – совместимость членов групп – связаны с одной из ключевых социально-психологических характеристик – ценностями.

Ценностное содержание совместной деятельности является, по существу, ведущим социально обусловленным фактором полагания совокупного субъекта деятельности в действительности объективных общественных отношений [8].

Законы и потребности развития общества, определяя ценностную специфику предмета активности группы, становятся тем самым законами и нормами деятельности составляющих коллектив индивидов. Исследование ценностной стороны коллективной деятельности есть поэтому необходимое условие построения адекватной концепции групповой динамики, а значит, и анализа интегративных процессов в коллективе.

Здесь открывается возможность изучить наиболее глубокие основы интеграции коллектива как социальной общности – предметно-ценностное единство группы (категория, предложенная А. И. Донцовым [4]). Предметно-ценностное единство не может быть, по мнению автора, случайным совпадением индивидуальных ценностных устремлений. Это то, что закономерно порождается самой социально обусловленной совместной деятельностью. В качестве объективного показателя групповой сплочённости ценностное единство является важнейшим фактором включённости группы в деятельность всей социальной системы, мерой действительной коллективности данной социальной общности. Ценностное единство – важнейшая образующая социальной группы как совокупного субъекта деятельности – определяется, прежде всего, единством в конкретной реализации объективной ценностной специфики предмета деятельности коллектива. Иными словами, предметно-ценностное единство есть особого рода интеграция индивидуальных деятельностей, при которой каждая из них, даже будучи направлена на преобразование различных конкретных объектов, опосредована единым ценностным содержанием предмета совместной деятельности.

А. И. Донцов считает, что предметно-ценностное единство не является результатом «договора» или «соглашения». Оно отражает реальный процесс совместной деятельности, её цели, задачи, средства выполнения. Именно эти характеристики определяют объективную основу тех ценностных нормативов, которые регулируют отношения людей в процессе деятельности, выступают фактором консолидации коллектива [4].



При рассмотрении социально-психологической совместимости представляется естественным изучение явления совместимости ценностей, а затем – влияния её на более низкие уровни совместимости. Как указывает Н. Н. Обозов, более общие и высшие уровни совместимости могут влиять на уровни характерологического, интеллектуального и психомоторного взаимодействия [11, с. 9]. В рамках системного подхода к исследованию малых групп [15] многообразие связей и отношений в группе необходимо рассматривать одновременно как субъект совместной деятельности, общения и межличностных отношений. И в этом многообразии связей и отношений не последнюю роль занимают личностные ценности [6].

Целью данной работы являлась операционализация понятия ценностной совместимости личности в малой группе и поиск взаимосвязи ценностной совместимости членов группы с социометрическими (групповыми) индексами.

Объектом эмпирического исследования были студенты первого курса инженерных специальностей в количестве 295 чел. (10 учебных групп). Социометрическое непараметрическое исследование проводилось не ранее чем через 4 недели после начала совместной учебной деятельности. По результатам исследования рассчитывались групповые социометрические индексы: эмоциональной экспансивности, сплочённости, конфликтности и референтности [2; 14]. Диагностика личностных ценностей осуществлялась с помощью авторского теста «Аксиологическая направленность личности» (АНЛ) [5], который прошёл все необходимые психометрические исследования и имеет достаточную для практических целей надёжность шкал (от 0,67 до 0,81). Конструктивная валидность относительно близких по сути шкал методики Ш. Шварца для изучения ценностей личности составляет 0,25–0,31 [5].

Теоретическая модель личностных ценностей предполагает наличие у человека ценностей двух направленностей: гуманистической (Гм) и прагматической (Пр) [7]. Различные соотношения личностных ценностей обеих направленностей приводят к выделению по этому основанию девяти ценностных типов личности [8]. Одной из главных задач при типологизации является определение критериев, на основе которых личность может быть отнесена к тому или иному типу. Если степень выраженности направленности личности измеряется относительным показателем в диапазоне 0–1, то критерии нами были выбраны, исходя из теории систем [3], равными 0,382 и 0,618 («золотое сечение»).

Так, если для личности не важны ценности гуманистической ( $G_m < 0,382$ ) и прагматической ( $P_r < 0,382$ ) направленности, ценностный тип личности назван гипоаксиальным. При высокой значимости ценностей обеих групп ( $G_m > 0,618$ ;  $P_r > 0,618$ ) образуется гипераксиальный ценностный тип личности. Это означает, что в своих стремлениях личность пытается руководствоваться ценностями, например материального достатка, престижа, достижений, сохранив при этом в качестве основных принципов жизни и деятельности ценности духовного удовлетворения и саморазвития. Это соотношение, иногда взаимодополняющее, но в любом случае показывающее высокую степень осознания и принятия ценностей двух направленностей. При среднем уровне выраженности ценностей обеих направленностей ( $0,382 < G_m < 0,618$  и  $0,382 < P_r < 0,618$ ) выделяется гармоничный ценностный тип, что синонимично с рационалистами, выделенными В. А. Петровским [12, с. 15].

Выделены также промежуточные типы: скрытый гуманистический и скрытый прагматический, гуманистически-прагматический и прагматико-гуманистический. Однако исследования возрастных особенностей аксиологической направленности молодёжи [8] показали, что реально в студенческой среде более двух третей всех студентов распределены между тремя ценностными типами: гипераксиальным, гармоничным и гипоаксиальным, причём на первом курсе последний тип представлен в единичных случаях. Поэтому гипотеза о наличии статистической взаимосвязи между показателем ценностной совместимости и групповыми социометрическими индексами доказывалась для студентов, относящихся к гипераксиальному и гармоничному типу, отдельно, поскольку предполагалось, что характер этих связей должен быть различным.

Поскольку совместимость личностных ценностей, на наш взгляд, это степень совпадения («одинаковость»), которую можно определить с помощью вычисления расстояния при кластерном анализе, то в качестве меры уровня совместимости мы предлагаем использовать среднее значение «расстояния» между членами группы по совокупности личностных ценностей (в нашем случае по восьми ценностям), причём этот показатель может быть выражен и в абсолютном, и в относительном значении (как отношение среднего расстояния к максимальному расстоянию в данной группе). Исследование качественных характеристик показателей ценностной совместимости показало,

что при нормальном распределении показателей степени расхождения/сходства личностных ценностей в учебной группе они (показатели) дают одинаковые корреляционные зависимости, а при отклонении от нормального распределения целесообразнее использовать абсолютное значение показателя ценностной совместимости.

В эмпирическом исследовании в каждой учебной группе были выделены студенты, относящиеся к гипераксиальному ценностному типу (всего 197 чел., что составило 67 % от общего количества студентов). Затем для каждой учебной группы методом агломеративной древовидной кластеризации (Евклидова метрика в методе полных связей) была получена матрица расстояний между членами группы, относящимися к одному типу. Значение этого расстояния (при оценке выраженности личностных ценностей в стенах 2,5–2,9) принималось за уровень совместимости личностных ценностей. В относительных единицах уровень совместимости варьировался от 0,12 до 0,19. Корреляционный анализ по Спирмену показал, что существует отрицательная корреляционная связь между относительным уровнем ценностной совместимости в учебной группе и коэффициентом эмоциональной экспансивности ( $r = -0,71$ , при  $p < 0,05$ ), т. е. чем более схожи личностные ценности студентов гипераксиального типа, тем больше они делают выборов при социометрическом исследовании. Аналогичная взаимосвязь обнаружена с коэффициентом конфликтности ( $r = -0,72$ , при  $p < 0,05$ ), т. е. при большем уровне ценностной совместимости студенты меньше взаимно отвергают друг друга. Полученную зависимость можно интерпретировать как тенденцию молодых людей к толерантным отношениям в учебной группе, как желание наладить максимальное количество благоприятных отношений с одноклассниками. Такие же результаты, показывающие стремление студентов первого курса к открытому диалогу и повышению групповой сплочённости, были получены нами в предыдущих исследованиях [14].

При исследовании аналогичных зависимостей для студентов, относящихся к гармоничному

ценностному типу, установлено, что имеется взаимосвязь с эмоциональной экспансивностью, как и у студентов гипераксиального типа, а также взаимосвязь ценностной совместимости и референтности ( $r = -0,83$ , при  $p < 0,05$ ), т. е. чем выше уровень схожести личностных ценностей, тем больше доля взаимных социометрических выборов. Студенты, принадлежащие к гармоничному ценностному типу, проявляют себя более сдержанными в социометрических предпочтениях. Если они и совершают социометрический выбор или отвержение, то в большей степени, чем предыдущий ценностный тип, получают взаимный отклик от других членов группы. Остаётся открытым вопрос: что является причиной столь «рассудительных» взаимных выборов? Наличие корреляционной взаимосвязи, полученной в исследовании, не даёт оснований для ответа на этот вопрос и требует проведения дополнительных исследований с привлечением других математических средств.

Следует иметь в виду, что при определении ценностной совместимости необходимо учитывать время жизни учебной группы. Так, на первом курсе в первом семестре решающим фактором в группообразовании является сходство личностных ценностей в сфере будущей профессиональной деятельности. Однако после первой экзаменационной сессии значимость ценностей данной сферы уменьшается, а на её место встают ценности сферы увлечений. Такая ситуация в студенческих группах продолжается до первой половины второго курса, когда на смену сходства ценностей увлечений начинают приходить ценности сферы общественной жизни.

Таким образом, эмпирические исследования подтвердили наличие взаимосвязи уровня ценностной совместимости студентов с групповыми социометрическими индексами, что говорит, с одной стороны, о сложной зависимости социально-психологических характеристик более высокого уровня с характеристиками более низкого уровня, а с другой – о том, что социометрические выборы обусловлены не только эмоциональной составляющей личности, как это считается во многих исследованиях, но и ценностной характеристикой личности.

#### Список литературы

1. Багрецов С. А. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом / С. А. Багрецов, В. М. Львов, В. В. Наумов [и др.]. СПб.: Лань, 1999. 640 с.
2. Волков И. П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. Л.: ЛГУ, 1970. 88 с.

3. Волкова В. Н., Денисов А. А. Основы теории систем и системного анализа. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. 110 с.
4. Донцов А. И. О подходе к исследованию ценностных ориентации личности // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. М., 1975. С. 59–65.
5. Капцов А. В. Психологическая аксиометрия личности и группы: метод. пособие. Самара: Сам-Люкс Принт, 2011. 112 с.
6. Капцов А. В., Карпушина Л. В. Ценности и межличностные отношения в студенческой группе // Реалии и перспективы психологической науки и практики в российском обществе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. А. А. Ахмерова, Г. С. Прыгина. Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2005. С. 136–139.
7. Карпушина Л. В. Структура жизненных ценностей различных социальных групп студентов вузов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2003. С. 20.
8. Карпушина Л. В., Капцов А. В. Психология ценностей российской молодёжи. Самара: СНЦ РАН, 2009. С. 356.
9. Коломинский Я. Л. Мотивация социометрических выборов // Мотивация в психологии управления: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Самара: Самар. гум. акад., 2006. С. 16–22.
10. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 512 с.
11. Обозов Н. Н. Совместимость и срабатываемость людей. СПб.: Облик, 2000. С. 212.
12. Петровский В. А. Уровень трудности задачи: метаимплицитивная модель мотивации выбора // Психологический журнал. 2006. № 1. С. 6–23.
13. Платонов К. К. Общие проблемы теории групп и коллективов // Коллектив и личность. М., 1975. С. 3–17.
14. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / под ред. А. В. Капцова и В. И. Кичигина. Самара: СамГАСА, 2003. С. 316.
15. Совместная деятельность: методология, теория, практика / отв. ред. А. Л. Журавлев, П. Н. Шихирев, Е. В. Шорохова. М., 1988. С. 229.

*Рукопись поступила в редакцию 10.08.2011*

Б. А. Гунзунова  
г. Улан-Удэ, Россия

### Стилевые особенности саморегуляции в профессиональной деятельности педагогов

Статья посвящена результатам эмпирического исследования саморегуляции эмоциональных состояний педагогических работников в их взаимоотношениях с личностными особенностями. Особое внимание уделяется вопросу изучения эмоционального благополучия профессиональной группы педагогов. В работе показано наличие взаимосвязи между индивидуально-стилевыми особенностями саморегуляции и механизмами психологической защиты у педагогов.

*Ключевые слова:* саморегуляция, психическая саморегуляция, профессиональная педагогическая деятельность, субъект деятельности, эмоциональные состояния, механизмы психологической защиты, стили саморегуляции.

B. A. Gunzunova  
Ulan-Ude, Russia

### Stylistic Peculiarities of Self-regulation in Professional Teaching

The paper is devoted to the results of an empirical study of teachers' self-regulation of their emotional states in correlation with their personal characteristics. The author studies teacher's emotional well-being of a professional group of teachers and shows the relationship between individual styles of self-regulation and teachers' mechanisms of psychological protection.

*Keywords:* self-regulation, psychological self-regulation, professional educational activities, the subject of the activity, emotional states, mechanisms of psychological protection, self-regulation styles.

Внимание к проблемам профессионального развития учителя обусловлено полифункциональностью самой педагогической деятельности, противоречиями и трудностями её реализации в современной России, социальными потребностями в развитии педагогического профессионализма и демократичностью педагогической профессии. Самая массовая профессия требует наиболее высокого уровня подготовки специалистов, особенно в наше время, когда актуализируются социальные ожидания в отношении образования, рассматриваемого в качестве одного из ведущих факторов развития общества. От современного учителя требуется высокий уровень саморегуляции, который служит, с одной стороны, важным компонентом его педагогической культуры, а с другой – условием профессионально-нравственного саморазвития и самосовершенствования. Поэтому столь актуальна проблема формирования готовности учителя к управлению эмоциональным состоянием. Готовность учителя к управлению эмоциональным состоянием является важнейшей частью педагогической деятельности и характеристикой личности учителя [5].

В настоящее время исследования по проблеме саморегуляции в психологической науке опираются на следующие концепции регуляции психической деятельности: структурно-функциональный подход О. А. Конопкиной, индивидуально-стилевой подход В. И. Моросановой, концепции особенностей саморегуляции психических состояний Л. Г. Дикой, А. О. Прохорова [и др.], идеи А. К. Осницкого и др.

В контексте нашей работы мы предположили, что определяющими в развитии индивидуального стиля саморегуляции эмоциональных состояний педагогов являются личностные особенности, в частности специфика личностных защит в профессиональной деятельности педагогов. Индивидуальный стиль саморегуляции характеризуется комплексом стиливых особенностей регуляторики. К ним относят типичные для данного человека особенности регуляторных процессов, реализующие основные звенья системы саморегуляции (планирование, программирование, моделирование, оценивание результатов), а также регуляторно-личностные свойства или инструментальные свойства личности, такие как самостоятельность,



надёжность, гибкость и так далее [4]. В данных условиях наше исследование, направленное на изучение проблемы этнических особенностей саморегуляции эмоциональных состояний педагогов, может стать полезным инструментом в мониторинге и анализе различных вопросов профессиональной деятельности педагогов, в нахождении проблемных зон, требующих соответствующей коррекции. Профессиональная деятельность может способствовать или препятствовать формированию продуктивного стиля саморегуляции за счёт соответствия стилевых особенностей регуляторики человека, сложившихся в силу объективно присущих требований личности, предъявляемых к регуляторике исполнителя данной профессиональной деятельности.

В то же время проблема это является недостаточно изученной в эмпирическом плане. Такое положение связано, по мнению В. И. Моросановой, не только с методологическими и теоретическими, но и, в первую очередь, с методическими трудностями исследования бессознательного. Поэтому выбор внутриличностных защит как предмета исследования в контексте данной проблемы определяется во многом и тем, что они являются (в отличие от большинства структур бессознательного) доступными наблюдению (при помощи соответствующих проективных методов) проявлениями бессознательной сферы личностной организации человека, влияющими на индивидуальные особенности осознаваемой регуляции достижения целей. Кроме того, защитные механизмы являются динамическим компонентом личностного содержания, что напрямую соотносится с процессуальными особенностями функционального аспекта саморегуляции [3]. Таким образом, индивидуальный стиль саморегуляции В. А. Конопкин, В. И. Моросанова и другие определяют как залог успешной профессиональной деятельности. Действительно, чем устойчивее будет стиль саморегуляции у человека, тем большего он сможет добиться в своей профессиональной деятельности и тем больше у него шансов на успешное преодоление трудностей [1].

В связи с вышеизложенным целью нашей работы являлось изучение взаимосвязи стилей саморегуляции состояний и личностных характеристик, в частности механизмов психологической защиты в профессиональной деятельности педагогов. В исследовании участвовали 230 педагогов общеобразовательных школ г. Улан-Удэ и пгт. Агинское Забайкальского края. Сравнительный анализ особенностей саморегуляции состоя-

ний проводился у педагогических работников по этнической принадлежности: у 47,7 % бурят и у 52,3 % русских. Для оценки уровня психической саморегуляции использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) В. И. Моросановой (1998), последняя версия, которая диагностирует стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях. Диагностируемые профили являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности [4]. Для изучения механизмов психологической защиты педагогов применялся опросник «Индекс жизненного стиля» (LSI) Г. Келлермана и Р. Плутчика. Для статистической обработки данных были использованы t- критерий Стьюдента и коэффициент корреляции Пирсона.

Согласно полученным данным, высокий уровень общей психической саморегуляции имеют 48,6 % испытуемых, 41,6 % – средний, 9,8 % – низкий. Это даёт возможность сделать вывод о том, что педагогические работники, независимо от каких-либо факторов, преимущественно характеризуются достаточно хорошо развитой саморегуляцией в профессиональной деятельности. Педагогические работники способны противостоять трудностям, и данная способность у них сформирована в процессе жизнедеятельности, обогащения своего жизненного опыта, связана с отражением собственных способностей педагога, с опытом разрешения стрессовых и конфликтных ситуаций, с выбором способа преодоления препятствий в сложных ситуациях. Выбор способа преодоления трудностей во многом определяет поведение человека, от которого, в свою очередь, зависит не только результат труда педагога, успешность его профессиональной деятельности, но и его психоэмоциональное благополучие. Объяснение такого результата, на наш взгляд, следует искать в специфике самой педагогической деятельности, которая изначально предъявляет высокие требования к уровню психического самоконтроля. Таким образом, у педагогов достаточно хорошо развиты стилевые особенности саморегуляции, устойчиво проявляющиеся в различных жизненных ситуациях; эти особенности, в свою очередь, являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности.

Выявление межнациональных различий в стилях саморегуляции педагогов представляет особый интерес. Сравнительный анализ результатов показал наличие кросскультуральных различий в

психической саморегуляции состояний педагогов. Сопоставление данных по стилям саморегуляции в двух категориях – «русские» и «буряты», показал наибольшие расхождения в среднегрупповых показателях по ряду стилевых особенностей саморегуляции: по шкале «планирование» (7,4 и 3,7, соответственно), по шкале «моделирование» (7,2 и 2,7), по шкале «программирование» (3,5 и 7,3).

Таким образом, средние значения выраженности стилевой саморегуляции различаются в зависимости от этнического фактора ( $T_{эмп} = 4,323$ ;  $T_{крит} = 3,366$  для  $p \geq 0,001$ ). Группе педагогов-бурят свойственны такие стили саморегуляции, как «планирование», что указывает на сформированность потребности в осознанном планировании деятельности; планы в этом случае реалистичны, детализированы и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно, что положительно сказывается на результатах деятельности педагога. Показатель по шкале «программирование» также высок в данной группе и свидетельствует о том, что педагоги продумывают способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, при возникновении непредвиденных обстоятельств легко перестраивают планы и программы действий, самостоятельно и вовремя вносят необходимую коррекцию в поведение и общий уровень саморегуляции. В группе педагогов-русских отмечено обращение к моделированию, которое позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях деятельности, степень их осознанности и адекватности. Данные педагоги способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в соответствии программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям. У них не возникает трудностей в определении цели и программы действий, адекватных текущей ситуации, они всегда замечают изменение обстоятельств и быстро перестраивают своё поведение в соответствии с новыми условиями деятельности.

Хроническая эмоциональная насыщенность профессиональной деятельности требует от педагога наличия больших резервов саморегуляции и является повышенной нагрузкой на защитно-совладающее поведение. В этой связи нас интересовал вопрос о соотношении стилевых особенностей саморегуляции и базисных защитных механизмов. Были установлены достоверно значимые различия между показателями механизмов психологической защиты, применяемых на практике

педагогами в зависимости от их национальной принадлежности ( $T_{крит} = 3,366$  для  $p \geq 0,001$ ). На значимых позициях у педагогов-бурят полагаются следующие механизмы психологической защиты: «проекция» (11,06), «регрессия» (7,2), «вытеснение» (6,3), «компенсация» (5,8). Педагогам-русским свойственны такие защитные механизмы, как «интеллектуализация» (9,3), «отрицание» (8,8), «замещение» (6,5) и «реактивные образования» (6).

Мы полагаем, что доминирование защитного механизма по проективному типу в группе педагогов-бурят показывает, что социально неодобряемые проявления, негативные импульсы, такие как, например, непрофессионализм, раздражительность, тревожность и агрессивность в отношениях с коллегами, учащимися и т. п., реально признаются только за окружающими, чтобы оправдать собственные, которые проявляются как бы в защитных целях. Использование проекции как механизма психологической защиты препятствует процессу профессионального и личностного роста. Профессионалы с высоким уровнем защитного проецирующего поведения – люди со слабым «Я», как их называет В. А. Усталов (2001), находятся в ситуации профессионального кризиса [2].

Полученные в нашем исследовании данные о защитном механизме «регрессия» свидетельствует о том, что педагоги-буряты стремятся избежать тревоги путём перехода на более ранние стадии развития. Специфика профессиональной педагогической деятельности, ориентированной на ребёнка, в большинстве случаев приводит к редукции защитного механизма «регрессия». Использование «регрессии» может свидетельствовать о том, что профессиональная деятельность педагогов в силу своей выраженной стрессогенности и эмоциональной перенасыщенности может сопровождаться автоматической регрессией психики на более ранние уровни онтогенетического развития. Основу защитного механизма «рационализация» («интеллектуализация») у педагогов-русских составляет процесс, посредством которого личность уходит от проблем, пресекает переживания при помощи логических установок, рассуждений, построения гипотез и теорий. Иными словами, применительно к педагогической деятельности можно утверждать, что педагог при помощи различных рассуждений оправдывает свой неуспех, неудачи в профессиональной деятельности сложившимися обстоятельствами, а не личной и профессиональной состоятельностью. Механизм «рационализации» является одним из

наиболее зрелых, нейтрализующих тревогу и эмоциональное напряжение. Также наиболее предпочитаемым защитным механизмом в данной группе является «отрицание», посредством которого личность игнорирует информацию и связанные с ней мысли и чувства, вызывающие тревогу и напряжение. Вслед за многими авторами мы полагаем, что механизм «отрицание» является ведущим в профессиональной деятельности педагогов, проявляется отрицанием наличия проблем на работе, фрустрирующей реальности (повышенной загруженности, неадекватной социальной и материальной оценке труда и т. п.) [2].

Корреляционный анализ полученных данных позволяет прийти к выводу о том, что существует достоверная корреляционная связь между стилевыми особенностями саморегуляции и механизмами психологической защиты. В группе педагогов-бурят установлена корреляционная связь между шкалами программирования и компенсации ( $r = 0,27$ ,  $p \geq 0,01$ ), самостоятельности и компенсации ( $r = 0,46$ ,  $p \geq 0,01$ ), которая показывает, что в структуре личности педагогических работников преобладает потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Такие программы разрабатываются самостоятельно, гибко изменяются в новых обстоятельствах и устойчивы в ситуации помех, что способствует снижению импульсивного поведения, эмоциональной напряженности педагогов и определяют защитное реагирование по типу «компенсация». Механизм «проекция» статистически значимо коррелирует с показателями шкалы «гибкость» ( $r = 0,22$ ,  $p \geq 0,01$ ). Педагоги с высоким уровнем защитного проецирования способны перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, в случаях возникновения острого состояния напряжения, беспокойства, нервозности.

В группе педагогов-русских обнаружена корреляционная связь между шкалой «гибкость» в системе саморегуляции и защитным поведением по типу «замещение» ( $r = 0,43$ ,  $p \geq 0,01$ ), проявляемым смещением неприемлемых эмоций, например гнева, раздражительности, на микросоциальное окружение. Гибкость регуляторики позволяет адекватно реагировать на быстрое изменение событий и успешно решать поставленную задачу в ситуации риска. Кроме того, выявлены достоверные корреляционные связи шкалы «моделирование» в системе саморегуляции педагогов, позволяющей диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности с такими механизмами психологической защиты, как «замещение», «интеллектуализация» и «реактивные образования» ( $r = 0,43$ ,  $p \geq 0,01$ ), ( $r = 0,23$ ,  $p \geq 0,05$ ), ( $r = 0,33$ ,  $p \geq 0,01$ ) соответственно.

Обобщив данные, можно сделать вывод о том, что психическая саморегуляция в педагогической деятельности обусловлена психозащитным поведением и отражает довольно высокую степень влияния фактора этнической принадлежности. Получены результаты, позволяющие предполагать, что существует специфика в использовании (выраженности того или иного вида) внутриличностных защит в зависимости как от степени осознанной саморегуляции, так и от индивидуальной структуры регуляторного профиля.

Знание особенностей саморегуляции позволяет учитывать ещё нереализованные потенциальные возможности человека и способствовать оптимизации его деятельности. Полученные результаты могут быть использованы при проведении социально-психологических тренингов и учебно-проектировочных семинаров в педагогических коллективах, направленных на сохранение психологического здоровья педагога.

#### Список литературы

1. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
2. Корытова Г. С. Совладание с психологическим стрессом в профессиональной педагогической деятельности. Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2009. 363 с.
3. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. 2005. № 4. С. 45–49.
4. Моросанова В. И. Стилиевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 121–127.
5. Никифоров Г. С. Психология профессионального здоровья. СПб.: Речь, 2006. 480 с.

*Рукопись поступила в редакцию 10.03.2011*

### Особенности профессионального самоопределения студентов-психологов

Одной из ведущих задач современного высшего образования является создание условий для профессионального самоопределения, которое способствовало бы эффективному становлению будущего специалиста и обеспечивало раскрытие его творческого потенциала, трудоустройство и самореализацию в профессии. В соответствии с запросами общества современная система психологического образования предлагает будущим специалистам разную специфику деятельности, другими словами, специализацию. Однако не все студенты-психологи имеют чёткое представление о своей будущей специальности.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, мотивы выбора профессии, профессиональные компетенции, карьерные ориентации.

E. L. Trofimova  
Irkutsk, Russia

### Peculiarities of Psychology Students' Professional Self-Determination

One of the main objectives of modern higher education is providing conditions for professional self-determination to facilitate effective development of future specialists, help to realize their creative potential, ensure their employment and professional self-realization. According to society's needs, the modern system of psychological education offers a variety of activities for prospective applicants, in other words, specializations. However, not all psychology students have a clear idea of their future profession.

*Keywords:* professional self-determination, motives of professional choice, professional competence, career orientation.

Обучение в вузе является одним из основных этапов профессионального самоопределения, когда студент овладевает необходимыми компетенциями для будущей успешной деятельности. В настоящее время в разных сферах жизнедеятельности возрастает потребность разрешения насущных психологических проблем, что предопределяет повышение требований к подготовке специалиста-психолога и расширяет области применения психологических знаний. Реагируя на запросы общества, современная система психологического образования предлагает будущим абитуриентам разную специализацию в рамках профессии. К сожалению, далеко не все студенты имеют чёткое представление о своей будущей специальности. Обучение в условиях специфики научно-профессиональной направленности учебного заведения должно способствовать эффективному становлению будущего специалиста: формированию профессионально важных качеств, раскрытию его творческого потенциала, определению своего места в профессии.

Анализ особенностей профессионального самоопределения студентов-психологов разной

научно-профессиональной направленности обучения в вузе становится тем более актуален в условиях подготовки к переходу на двухуровневую систему образования и новые образовательные стандарты, представленные на основе компетентностного подхода.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей профессионального самоопределения студентов-психологов разной специализации.

Исследование проводилось в трёх вузах г. Иркутска – Байкальском государственном университете экономики и права (БГУЭП), Восточно-Сибирской государственной академии образования (ВСГАО) и Сибирской академии права экономики и управления (САПЭУ). Выборку составили студенты-психологи 4 курса. При проведении исследования были использованы следующие методы:

Авторская анкета, с целью выявления оценки и отношения выпускников к будущей профессии, а также оценки уровня сформированности профессиональных компетенций студентов-психологов.



Личностный опросник FPI (форма В).

Методика Эдгара Шейна «Якоря карьеры» или ориентации.

Остановимся на преобладающих у студентов мотивах выбора профессии. Полученные данные показывают: студенты-психологи трёх вузов в большинстве ориентировались на «собственное желание» (студенты БГУЭП – 86,6 %, студенты-психологи ВСГАО – 68,7 %, 52,6 % – студенты САПЭУ). На втором месте – «совет родителей», причём из трёх вузов большее количество ответов у студентов-психологов ВСГАО – 56,2 %, у студентов БГУЭП и САПЭУ подобные ответы составили 26 %. Мотивы «случайность», «стечение обстоятельств» и «совет друзей» присутствуют в ответах, но не являются первостепенными.

Анализ результатов анкеты показывает, что большинство студентов-психологов независимо от специализации удовлетворены выбором профессии психолог – в БГУЭП 93,3 %, во ВСГАО – 81,2 % и в САПЭУ – 94,8 %; из них половина иногда сомневаются в правильности выбора и связывают это с трудностью трудоустройства по специальности. Следует также заметить, что в вузах есть студенты, которые полностью не удовлетворены выбором профессии, а некоторые даже сожалеют о сделанном выборе (в БГУЭП – 6,6 %, во ВСГАО – 5,2 %, в САПЭУ – 12 %).

Нам интересно было узнать отношение студентов-психологов к возможности будущего тру-

доустройства по специальности: обнаружено, что студенты ВСГАО (50 %), САПЭУ (42,1 %) и БГУЭП 46,6 % полагают, что в категории безработных они оказаться не могут, так как уверены в своих силах, у одних уже есть варианты трудоустройства, а другие получают для подстраховки дополнительное образование. Однако 25 % студентов-психологов ВСГАО, обучающихся по специализации «Возрастная и педагогическая психология» и 36 % студентов САПЭУ, которые обучаются по специализации «Возрастная психология. Психология развития», считают, что могут оказаться в категории безработных; студентов БГУЭП, неуверенных в трудоустройстве, ещё больше – 53,3 %. Следует иметь в виду, что эти студенты ориентированы на деятельность психолога в экономике и управлении, где конкуренция в профессии значительно выше.

Далее мы выявляли, какие компетенции, по мнению студентов-психологов, в процессе обучения у них недостаточно сформированы. В основном мнения у студентов схожи, студенты трёх вузов считают, что образование даёт мало практических умений по дисциплинам, а также плохо сформированы следующие профессиональные качества: самоорганизация и структурирование материала, коммуникативные способности (умение выступать перед аудиторией, умение располагать к себе, налаживать контакты).

Студентам было предложено также оценить у себя степень сформированности профессиональных компетенций (рис. 1) по пятибалльной шкале.

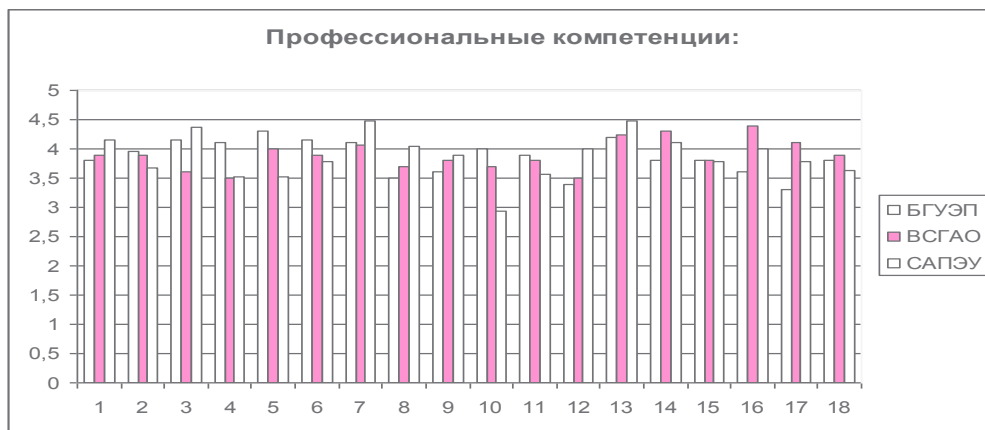


Рис. 1. Оценка профессиональных компетенций студентами-психологами разных специализаций

1. Информационная грамотность.
2. Эмоциональная устойчивость.
3. Словесно-логическая память.
4. Связанное и логичное изложение мысли.
5. Устойчивость внимания.
6. Доходчивость доведения мысли.
7. Самонаблюдение.
8. Сочетание деловых и личных контактов.
9. Собственная организованность.
10. Уравновешенность.

11. Способность к анализу.
12. Способность не поддаваться влиянию.
13. Образная память.
14. Эмпатия.
15. Виденье нескольких путей из ситуации и умение делать вывод из противоречивой информации.
16. Способность располагать к себе людей.
17. Наблюдательность душевной жизни человека.
18. Способность к синтезу.

Из рис. 4 видно, что средняя оценка профессиональных компетенций находится в диапазоне 3–4,5 баллов. Данные показывают, что студенты-психологи с разной специализацией по-разному оценивают степень сформированности у себя профессиональных компетенций. У студентов-психологов БГУЭП значительно выше оценено связанное и логичное изложение мысли и устойчивость вни-

мания; кроме того, эти студенты выше 4 баллов оценили словесно-логическую память, способность доходчиво доводить мысли до слушателя, уравновешенность и способность не поддаваться влиянию. У студентов-психологов ВСГАО значительно выше оценена коммуникабельность, эмпатия, способность располагать к себе людей и наблюдательность; кроме того, выше 4 баллов оценена устойчивость внимания, самонаблюдение, образная память. И, наконец, у студентов-психологов САПЭУ даны оценки выше 4 баллов таким компетенциям, как информационная грамотность, словесно-логическая и образная память, самонаблюдение, эмпатия и способность располагать к себе людей.

Достоверность расхождения в оценке профессиональных компетенций между студентами разной научно-профессиональной направленности подтверждается коэффициентом Стьюдента (табл. 1).

Таблица 1

Достоверность различий в самооценке профессиональных компетенций по Т-критерию Стьюдента

Компетенции	Сравниваемые вузы					
	БГУЭП и ВСГАО		БГУЭП и САПЭУ		ВСГАО и САПЭУ	
	<i>t стат</i>	<i>p</i>	<i>t стат</i>	<i>p</i>	<i>t стат</i>	<i>p</i>
Связное и логичное изложение мыслей	1,951	0,061	1,901	0,066		
Устойчивость внимания			2,155	0,039		
Способность к эмпатии					1,932	0,063
Способность располагать к себе людей	2,569	0,016				
Наблюдательность	2,248	0,032				

На рис. 2 представлены результаты ответов на вопрос «В какой сфере деятельности психологии студенты хотели бы работать?»

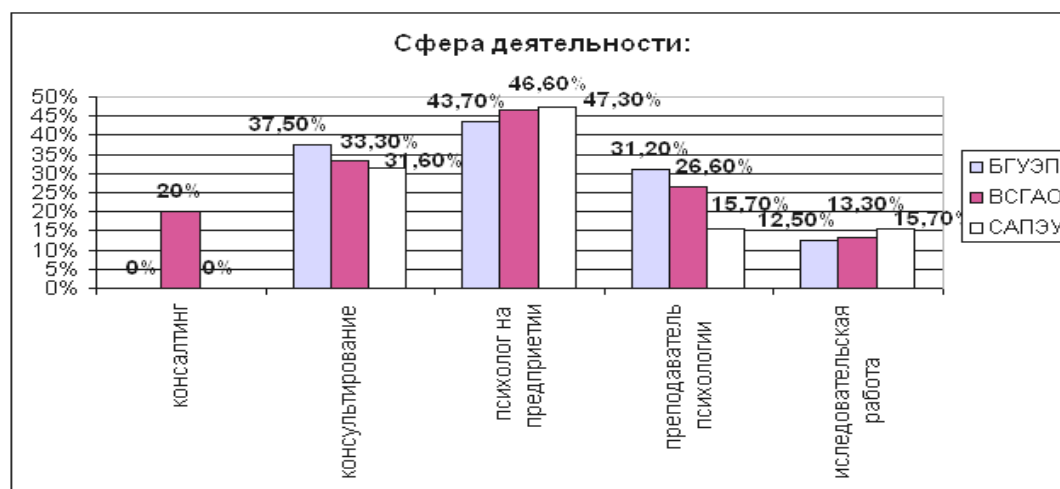


Рис. 2. Сферы деятельности, в которых студенты-психологи планируют работать по специальности

Анализ полученных данных говорит, что большинство студентов-психологов независимо от специализации вуза хотят работать «психологом на предприятии» (БГУЭП 43,7 %, ВСГАО 46,6 % и САПЭУ 47,3 %), немного менее предпочтительным является консультирование (в БГУЭП 37,5 %, во ВСГАО 33,3 % и в САПЭУ 31,6 %). Следует заметить, что преподавателем психологии хотят работать больше студенты экономического и педа-

гогического вузов: студенты-психологи БГУЭП – 31,2 % и ВСГАО – 26,6; среди студентов САПЭУ всего 15,7 %. Консалтинг и исследовательская работа привлекают менее всего.

К выполнению каких функций психолога, по мнению студентов, они лучше готовы, можно увидеть на рис.3. Выполнять функцию консультирования готовы: во ВСГАО – 56,2 % опрошенных, в БГУЭП – 46,6 %, в САПЭУ – 31,6 %.



Рис. 3. Готовность к выполнению профессиональных функций

Смогли бы преподавать психологию 62,5 % студентов из педагогического вуза (ВСГАО), 42,1 % ответивших из САПЭУ и 40 % из БГУЭП. Высоко оценивают свои возможности студенты в тренинговой работе: в БГУЭП – 53,3 %, во ВСГАО – 56,2 %, в САПЭУ – 47,3 % ответивших. Осуществлять психодиагностику могли бы студенты БГУЭП – 46,6 %, ВСГАО – 62,5 %, САПЭУ – 52,6 %; к функции профориентации готовы в БГУЭП – 33,3 % опрошенных, во ВСГАО – 37,5 %, в САПЭУ – 52,6 %. Следует признать, что к функциям подбора, оценки персонала и проведению социальных опросов готово значи-

тельно меньшее количество опрошенных студентов вузов. Студентам было предложено оценить у себя по пятибалльной шкале уровень профессиональных знаний. Данные представлены на рис. 4. Оценка профессиональных знаний колеблется от 2,2 до 4,2 баллов. У студентов-психологов БГУЭП выше 4 баллов оценены знания по следующим дисциплинам: социальной психологии, психологии общения, экономической психологии. Следует также заметить, что знание психологии менеджмента и методов математической статистики у студентов БГУЭП тоже оценено выше, чем у студентов двух других учебных заведений.



Рис. 4. Оценка профессиональных знаний студентами-психологами разных специализаций

1. Знание общей психологии.
2. Знание диагностических методик.
3. Знание экспериментальной психологии.
4. Возрастная психология.
5. Знание психологии личности.
6. Знание социальной психологии.
7. Знание психологии труда.
8. Знание организационной психологии
9. Знание дифференциальной психологии.
10. Знание математических методов.
11. Знание психологии общения.
12. Знание юридической психологии.
13. Знание психологии менеджмента.
14. Знание психологии в политике.
15. Знание ЭВМ в психологии.
16. Знание экономической психологии.

У студентов ВСГАО выше 4 баллов оценены знания возрастной психологии, проведения групповых мероприятий, а также выше, чем у других, оценено знание дифференциальной психологии. У студентов-психологов САПЭУ хотя и ниже 4 баллов, но выше, чем у студентов других вузов, оценено знание юридической психологии; следовательно, обучение в экономико-правовом вузе влияет на оценку развития профессиональных знаний.

Достоверность различий в самооценке профессиональных знаний студентами разной научно-профессиональной направленности подтверждается коэффициентом Стьюдента (см. табл. 2). Таким образом, научно-профессиональная направленность сказывается на знании дисциплин, особенно связанных со специализацией.

Таблица 2

Достоверность различий в самооценке профессиональных знаний по Т-критерию Стьюдента

Область профессиональных знаний	Сравниваемые вузы					
	БГУЭП и ВСГАО		БГУЭП и САПЭУ		ВСГАО и САПЭУ	
	<i>t стат</i>	<i>p</i>	<i>t стат</i>	<i>p</i>	<i>t стат</i>	<i>p</i>
Психодиагностика			2,031	0,051	2,193	0,036
Социальная психология			2,182	0,037		
Дифференциальная психология	2,943	0,006				
Методы математической статистики	3,232	0,003				
Психология менеджмента	3,018	0,005			2,139	0,04
Экономическая психология	11,000	0,001	9,542	0,001		

С помощью методики «Якоря карьеры» Э. Шейна мы определяли, на какие установки и ценности ориентируются студенты-психологи при построении будущей карьеры. Расхождения в предпочтениях между вузами незначительны, на это указывает коэффициент Стьюдента. Менее выражены такие карьерные ориентации, как рабочая стабильность и стабильность рабочего места. Ведущей профессиональной направленностью студентов-психологов является «интеграция стилей жизни», то есть ориентированность на интеграцию различных сторон образа жизни. Безусловно, для данной категории респондентов важны все три направления социализации – и профессиональная, и семейная, и личностная.

С помощью личностного опросника FPI (форма В) был проведён анализ профиля «идеального психолога», который выстраивала группа экспертов – практикующих психологов (рис. 5). Выявлено, что идеальный психолог должен быть менее подвержен невротизации, спонтанной агрессии, не должен иметь склонности к депрессивным состояниям. Показатели уравновешенности и эмоциональной лабильности, по мнению экспертов, также должны быть высокими, уровень общительности и открытости желателен в диапазоне высоких значений. Кроме того, эксперты считают предпочтительным небольшое преобладание экстраверсии и оптимальное сочетание черт как маскулинности (мужественности), так и феминности (женственности).



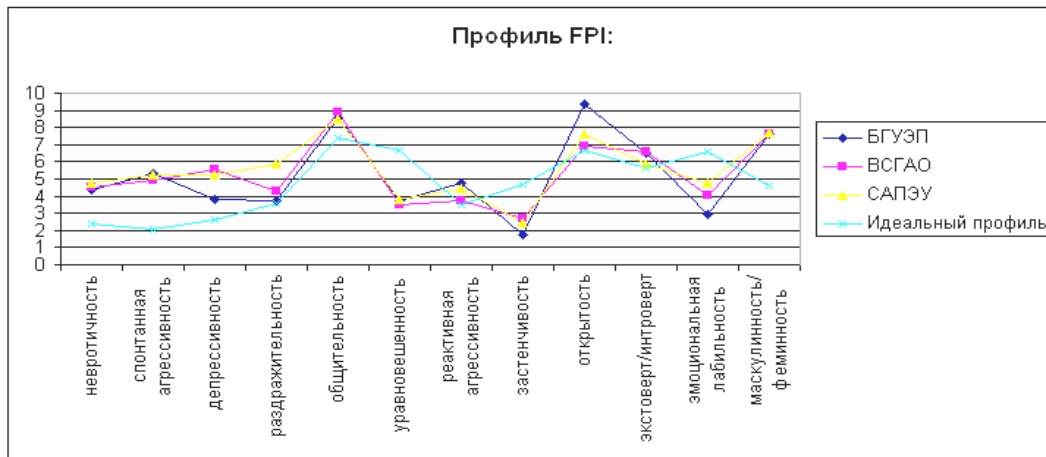


Рис. 5. Профили FPI «идеальный психолог» студентов БГУЭП, ВСГАО, САПЭУ

Далее мы сравнили личностные профили студентов разных вузов с «идеальным профилем». Из рисунка видно, что профили студентов в сравнении с «идеальным» имеют расхождения по следующим шкалам: невротичность, спонтанная агрессивность, депрессивность – у студентов трёх вузов данные показатели находятся ближе к высоким значениям. Обнаружены более высокие показатели общительности и открытости у студентов; вероятно, они ещё не умеют держать в процессе контактирования дистанцию. Кроме того, у студентов-психологов ниже «идеальных» значения по шкалам уравновешенности, эмоциональной лабильности и застенчивости и более выражены черты феминности. Вероятно, это также связано с возрастными особенностями исследуемой выборки.

Подводя итог, следует отметить, что действительно выявлены особенности профессионального самоопределения в зависимости от научно-профессиональной направленности обучения в вузе. Но в большей степени они касаются знания предметов специализации, а практические навыки и умения, по мнению самих студентов, сформированы недостаточно и готовности к реализации их в деятельности пока нет. Таким образом, результаты проведённого исследования позволяют увидеть зону проблем в профессиональном самоопределении студентов-психологов, устранение которых будет способствовать более успешному вхождению в профессию и даст возможность рассматривать специализацию как своё конкурентное преимущество.

#### Список литературы

1. Азбука компетенций и компетентности психолога: учеб. пособие / А. Д. Карнышев, Н. Э. Вишневая, Е. В. Пономарева. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2008. 230 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М., 2005. 336 с.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2006. С. 88–90.
4. Климов Е. А. О предполагаемых путях развития психологического образования в России // Вестник московского университета. 1998. № 3. Сер. 14. Психология. С. 3–15.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов н/Д, 1996. 512 с.
6. Леонтьев Д. А., Шелобанова Е. В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.

*Рукопись поступила в редакцию 11.10.2011*

## Научная психология – практике

УДК 159.9.072.432  
ББК Ю 942

С. В. Невенчанный  
г. Москва, Россия

### Психологические особенности агрессивного поведения военнослужащих по призыву

В статье описан эксперимент по определению уровня и форм агрессивного поведения у военнослужащих по призыву на начальном этапе военной службы, предложены пути предупреждения, профилактики и коррекции таких форм поведения, описано сравнение контрольной и экспериментальной группы после применения предложенной психолого-педагогической программы.

*Ключевые слова:* агрессивное поведение, факторы агрессивного поведения, модель возникновения агрессивных реакций у военнослужащих по призыву, психолого-педагогическая программа по предупреждению, профилактике и коррекции агрессивного поведения.

S. V. Nevenchanny  
Moscow, Russia

### Psychological Characteristics of Aggressive Behavior of Men Called up for Military Service

The paper describes an experiment that determines the level and forms of aggressive behavior among conscripts on the initial stage of military service and offers some ways to prevent and correct such forms of behavior. The paper presents a comparative description of the control and experimental groups after probing the suggested psychological and pedagogical program.

*Keywords:* aggressive behavior, aggressive behavior factors, model of conscripts' aggressive reactions, psychological and educational program for the prevention and correction of aggressive behavior.

Призыв в Вооруженные силы, новизна реальностей, для которых ещё не выработана реакция приспособления, изменение привычной и хорошо знакомой деятельности – всё это создает поистине экстремальные условия жизнедеятельности молодого человека. Поэтому процесс адаптации, требующий огромного нервного труда, справедливо считают сложным периодом военной службы. Молодые военнослужащие должны адаптироваться к воздействию специфических факторов, различных по интенсивности и длительности. Молодому военнослужащему предстоит адаптироваться к жизни в большом коллективе, к значительным физическим и нервным нагрузкам, а зачастую и непривычным климатическим условиям. Результат во многом зависит как от социально-психологических условий, в первую очередь от помощи командира, так и от самого индивида, от биологической природы каждого воина.

В процессе адаптации под воздействием различных факторов солдат нередко демонстрирует агрессивное поведение. Однако изучению агрессивного поведения военнослужащих по призыву, сегодня приходящих в армию, не уделяется достаточного внимания. Большинство научных работ направлено на анализ агрессивного поведения детей дошкольного и подросткового возрастов. Возникает необходимость комплексного изучения агрессивного поведения военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, выявления разнообразных психологических факторов такого поведения и нахождения оптимальных путей его психолого-педагогической коррекции.

Актуальность исследования психологических факторов агрессивного поведения военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, обусловлена также рядом противоречий. Одно из них – противоречие между необходимостью изу-

чения агрессивного поведения солдат и недостаточной разработанностью психологических подходов к данной проблеме в психологии. Это приводит к востребованности в военной практике разработки теоретического обоснования и практических мер по снижению агрессии военнослужащих, проходящих военную службу по призыву. Другое противоречие – между потребностью снижения уровня агрессии в военной среде и недостаточным владением командирами и воспитателями эффективными практическими мерами по её предупреждению и ослаблению – также диктует настоятельную необходимость продолжения изучения проблемы.

Таким образом, назрела необходимость проведения исследования, направленного на предупреждение и коррекцию агрессивного поведения в солдатской среде. Объектом этого исследования

являются военнослужащие, проходящие военную службу по призыву; предметом – психологические факторы их агрессивного поведения.

В качестве цели исследования определяем выявление факторов агрессивного поведения военнослужащих, проходящих службу по призыву, и разработку психолого-педагогической программы по снижению агрессии.

Выбор методов комплексного исследования личности осуществлялся согласно логике единства индивидуально-личностных, социально-психологических характеристик военнослужащих по призыву.

Эксперимент проводился в три этапа.

Первый этап – констатирующий эксперимент (июль 2010 г.). На первом этапе мы исследовали 184 военнослужащих учебной роты войсковой части 03770. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Диагностика состояния агрессии у военнослужащих по призыву по опроснику Баса-Дарки**

Шкала агрессии	Количество испытуемых (в %) с разным уровнем агрессии					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	1 рота N = 93	2 рота N = 91	1 рота N = 93	2 рота N = 91	1 рота N = 93	2 рота N = 91
Физическая агрессия	14	15	29	31	57	54
Косвенная	29	29	57	56	14	15
Раздражение	14	16	29	30	57	54
Негативизм	14	15	14	13	62	62
Обида	28,5	29	28,5	29	42	41
Подозрительность	28,5	28	28,5	27	43	45
Вербальная агрессия	43	41	28,5	27	28,5	32
Чувство вины	28,5	30	28,5	29	43	41

Перед проведением формирующего эксперимента убедимся в том, что между ротами личный состав по уровню агрессии распределён

равномерно. Для этого применим сравнение контрольной и экспериментальной группы с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнительный анализ контрольной и экспериментальной группы при помощи t-критерия Стьюдента**

Формы агрессии по А. Бассу	Значение t-критерия Стьюдента	Коэффициент Стьюдента
Вербальная агрессия	0,182305	1,00
Физическая агрессия	0,48821	1,00
Косвенная агрессия	0,05873	1,00
Раздражение	0,37606	1,00
Негативизм	0,40532	1,00
Обида	0,3289	1,00
Подозрительность	0,036952	1,00
Чувство вины	0,25653	1,00
Индекс враждебности	0,15447	1,00
Индекс агрессивности	0,019106	1,00

Очевидно, что ни по одному из факторов контрольная и экспериментальная группы на статистически значимом уровне не расходятся, что позволяет обеспечить достаточную чистоту эксперимента и исключить влияние на результаты посторонних факторов.

Всего высокий уровень агрессии определен у 99 чел., средний – у 44 чел. и низкий – у 41 солдата. Эти данные отражены на диаграмме (рис. 1).

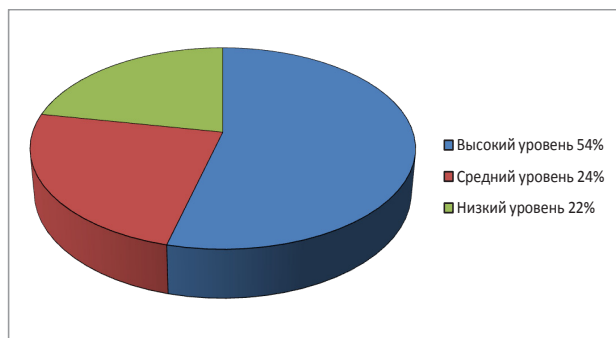


Рис. 1. Диаграмма результатов диагностики уровня агрессивности у военнослужащих учебной роты

По приведённым данным можно сделать вывод, что у большинства обследованных военнослужащих отмечена повышенная агрессивность.

На втором этапе (август – декабрь 2010 г.) проводился формирующий эксперимент. Перед ним был проведён анализ факторов, влияющих на проявление военнослужащими по призыву агрессивности, построена модель формирования агрессивного поведения, разработана программа по его профилактике и проведён констатирующий эксперимент по определению уровня и форм агрессивного поведения. Настала очередь реализации психолого-педагогической программы по профилактике и снижению уровня агрессивности в поведении солдат.

Между ротами военнослужащие распределялись с учётом данных, полученных в констатирующем эксперименте. Распределение было равномерным, и никакие факторы, за исключением применяемой нами программы, на исход формирующего эксперимента влияния оказать не могли.

Формирующий эксперимент проводился в течение пяти месяцев. Ежедневно по воскресеньям в часы воспитательной работы с военнослужащими первой роты проводилось по одному занятию из указанного в программе плана. Офицерам и сержантскому составу роты были даны рекомендации по исключению из повседневной деятельности нецензурных выражений, ужесточению наказаний за применение матерных выражений. Была активизирована разъяснительная работа по объяснению неприглядности сквернословия. Занятия и тренинги с личным составом проводились с привлечением заместителя командира роты по воспитательной работе и психолога части. Первые два занятия военнослужащие воспринимали настороженно, с большой степенью недоверия. Но уже с третьего занятия солдаты начали проявлять живую заинтересованность, принимали активное участие в выполнении заданий в процессе тренингов, что способствовало достижению поставленных в исследовании целей.

Третий этап (январь 2011 г.) – продольный и поперечный срезы.

Продольный срез был применен для определения того, каким образом изменятся агрессивные реакции военнослужащих по призыву через пять месяцев, а поперечный – для установления динамики изменения агрессивных реакций в экспериментальной и контрольной группе. Данные по диагностике уровня агрессивности после формирующего эксперимента представлены в табл. 3 и на рис. 2 и 3. Количественный состав рот тот же.

Таблица 3

Сравнительные данные уровня агрессии у военнослужащих по призыву по опроснику Баса-Дарки после проведения формирующего эксперимента

Шкала агрессии	Количество испытуемых (в %) с разным уровнем агрессии					
	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	1 рота	2 рота	1 рота	2 рота	1 рота	2 рота
Физическая агрессия	11	15	47	31	42	54
Косвенная	34	24	55	58	11	18
Раздражение	27	17	33	30	40	53
Негативизм	34	12	25	22	41	64
Обида	54	31	25	31	21	38
Подозрительность	54	31	25	31	21	38
Вербальная агрессия	74	31	15	32	11	37
Чувство вины	41	34	26	19	33	47



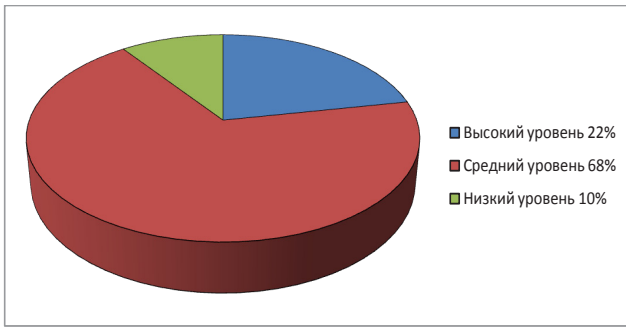


Рис. 2. Диаграмма результатов диагностики уровня агрессивности у военнослужащих первой роты после проведения формирующего эксперимента

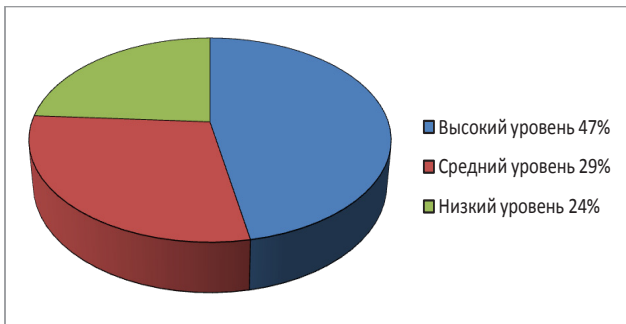


Рис. 3. Диаграмма результатов диагностики уровня агрессивности у военнослужащих второй роты

Из табл. 3 видно, что применяемая психолого-педагогическая программа оказывает нелинейное воздействие на формы проявления агрессивности военнослужащими экспериментальной группы. У солдат первой роты наблюдается рост средних показателей почти по всем формам проявления агрессии, а высокие и низкие показатели идут на снижение.

Этот результат подтверждается и поперечным срезом (рис. 2) по диагностике уровня агрессивности с помощью опросника А. Асингера. Также у военнослужащих экспериментальной группы наблюдается существенный рост средних значений уровня агрессивности.

Вышеприведенные результаты показывают только тенденции, динамику изменений. Для того чтобы констатировать достижение поставленных в исследовании целей, проведём сравнительный анализ показателей форм агрессии в экспериментальной и контрольной группах с помощью t-критерия Стьюдента (см. табл. 4).

Таблица 4

**Сравнительный анализ показателей агрессии испытуемых экспериментальной и контрольной группы при помощи t-критерия Стьюдента**

Формы агрессии по А. Бассу	Значение t-критерия Стьюдента	Коэффициент Стьюдента
Вербальная агрессия	3,08878	0,01
Физическая агрессия	1,68261	0,20
Косвенная агрессия	1,43506	0,20
Раздражение	2,6288	0,02
Негативизм	3,0143	0,01
Обида	2,50281	0,02
Подозрительность	2,11743	0,05
Чувство вины	0,181544	1,00
Индекс враждебности	3,07449	0,01
Индекс агрессивности	1,939936	0,10

Коррекцию форм агрессивного поведения мы зафиксировали в предыдущих результатах, сейчас рассматриваем снижение уровня разных форм агрессивного поведения. Принимаем достаточной значимость коэффициента Стьюдента не более 0,02. Таким образом, констатируем, что вербальная агрессия, раздражение, негативизм и обида на статисти-

чески значимом уровне в экспериментальной группе снижены по сравнению с контрольной группой. По остальным формам, за исключением чувства вины, наблюдается положительная динамика. Но утверждать, что на неё оказывает влияние предложенная психолого-педагогическая программа, мы не можем, так как результаты статистически не значимы.

Обобщая вышеизложенное, подчеркнём, что в экспериментальной группе индекс враждебности на статистически значимом уровне уменьшен по сравнению с контрольной группой. Это говорит о том, что предложенная психолого-педагогическая программа эффективна в применении по снижению индекса враждебности (в частности, таких форм агрессии, как вербальная агрессия, раздражение, негативизм, обида), а для снижения индекса агрессивности и, соответственно, остальных форм агрессии, потребуется доработка предложенной программы.

Результаты исследования позволили сформулировать следующие **выводы**:

1. На основе построенной модели возникновения агрессивных реакций была разработана и апробирована психолого-педагогическая программа по предупреждению, профилактике и коррекции агрессивного поведения у военнослужащих по призыву.

2. Применение разработанной психолого-педагогической программы показало, что она достаточно эффективна при работе, направленной на снижение индекса враждебности (в частности, таких форм агрессии, как вербальная агрессия, раздражение, негативизм, обида).

3. Для снижения индекса агрессивности и, соответственно, остальных форм агрессии требуется доработка предложенной программы.

### *Список литературы*

1. Абрамова А. А. Агрессивность при депрессивных расстройствах: дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 152 с.
2. Берковиц Л. Агрессия. Причины, последствия и контроль. СПб., 2001. 510 с.
3. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М., 1998. 168 с.
4. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 1997. 312 с.
5. Лоренц К. Агрессия. М., 1994. 345 с.
6. Петров В. Г. Психологические особенности агрессивного поведения и пути его коррекции: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 1999. 195 с.
7. Распономарева О. В. Агрессия: философские и психиатрические аспекты. М., 2001. 273 с.
8. Сорокоумова Е. А. Психология самопознания в обучении. М., 2010. 241 с.
9. Старшиков Ю. В. Стилиевые детерминанты противоправного агрессивного поведения личности: дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2004. 156 с.
10. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994. 285 с.

*Рукопись поступила в редакцию 02.08.2011*

О. Б. Симатова, Е. В. Прокопьева  
г. Чита, Россия

### Возрастные особенности профессиональной направленности школьников на разных этапах онтогенеза\*

В статье рассматриваются теоретико-методологические проблемы профессиональной направленности школьников. Представлены результаты эмпирического исследования особенностей профессиональной направленности на разных возрастных этапах. Данные исследования позволяют оптимизировать профориентационную работу в школах и повысить ее эффективность.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение, направленность, профессиональная направленность, возрастные особенности профессиональной направленности, психолого-педагогическое сопровождение профессиональной направленности.

O. B. Simatova, E. V. Prokopyeva  
Chita, Russia

### Age-Related Features of Schoolchildren's Professional Orientation at Different Ontogenesis Stages

The article presents theoretical and methodological problems of schoolchildren's professional orientation. The authors share the results of their empirical research devoted to professional orientation at different age stages. The received data help to optimize professional orientation at schools and raise its efficiency.

*Keywords:* professional self-determination, orientation, professional orientation, age-related features of professional orientation, psychological and pedagogical support of professional orientation.

Независимо от постоянно изменяющихся социально-экономических и политических условий в современном мире, проблемы, связанные с формированием человека как субъекта труда, стабильно находятся в центре внимания психологов. Вопросы, касающиеся профессиональной направленности личности, приобрели в настоящее время особую значимость. Это связано с тем, что сегодня общество и постоянно появляющиеся на рынке труда новые профессии выдвигают всё новые требования к человеку. В этом контексте актуальны способность человека к самостоятельной постановке жизненных целей и осуществлению свободного выбора, ответственность, творческое отношение к жизни, самостоятельность, независимость и т. д.

Профессиональная направленность выступает важнейшим компонентом профессионального самоопределения. Поэтому необходимо содействовать развитию профессиональной направленности, в том числе и на ранних этапах онтогенеза. От осознания собственной профессиональной направленности во многом зависит правильный выбор будущей профессии, а значит, и благополу-

чие самого человека в жизни. Нами было проведено исследование, целью которого стало изучение возрастных особенностей профессиональной направленности. Согласно гипотезе нашего исследования профессиональная направленность на разных этапах онтогенеза будет иметь определённые особенности. Исследование проводилось на базе МОУ СОШ № 8 г. Читы, выборку составили 120 школьников в возрасте 9–17 лет. Были выделены 3 группы: 1 группа – младшие школьники в возрасте 9–11 лет в количестве 40 чел. (средний возраст – 10 лет; 20 мальчиков и 20 девочек); 2 группа – подростки в возрасте 12–13 лет в количестве 40 человек (средний возраст – 12,5 лет; 20 мальчиков и 20 девочек); 3 группа – старшеклассники в возрасте 15–17 лет в количестве 40 учеников (средний возраст – 16 лет; 20 юношей и 20 девушек). Была обеспечена сопоставимость групп по полу, образовательным условиям школы, социальным параметрам семьи.

В результате теоретического анализа литературы было выяснено, что профессиональная направленность – система эмоционально-цен-

\*Работа выполнена в рамках реализации АВИЦП «Развитие научного потенциала высшей школы».

ностных отношений, задающих соответствующую их содержанию структуру доминирующих мотивов личности и побуждающих личность к их утверждению в профессиональной деятельности [5, с. 8]. Развитие профессиональной направленности и собственно выбор профессии – длительный и сложный процесс, в котором можно выделить определённые стадии. Эти стадии во многом определяются особенностями возрастного развития человека.

Определённые возрастные тенденции обнаруживают себя в предпочтениях типа профессии. Так, в исследовании, выполненном под руководством Е. Ф. Рыбалко, было показано, что в 6-м и 7-м классах наибольшее количество учащихся (51 и 50 % от общего числа обследованных) ориентируется на профессии типа «Человек – Техника». Дети, как правило, хотят стать шофёрами, монтажниками, космонавтами, полярниками, лётчиками и т. д.; наименьший процент учащихся выбирает профессии, относящиеся к типу «Человек – Человек». В 8-м классе, напротив, наблюдается повышенный интерес к профессиям типа «Человек – Человек» и с небольшим отставанием – к профессиям типа «Человек – Техника». В 9-м классе ситуация совершенно иная и предпочтения отдаются профессиям типа «Человек – Художественный образ». В выпускном классе вновь на первый план выходят профессии, относящиеся к типу «Человек – Техника» [4, с. 308].

Теоретический анализ литературы показал, что психологической особенностью младших школьников является подражание взрослым. Отсюда и ориентация на профессии значимых для них взрослых: учителей, родителей, родственников, близких знакомых семьи. Наблюдается своего рода профессиональная индукция. Вторая важная особенность детей этого возраста – ориентация на достижение успеха в учебной деятельности. Осознание ребёнком своих способностей и возможностей на базе уже полученного опыта учебной, игровой и трудовой деятельности приводит к формированию представления о желаемой профессии.

По мнению Н. С. Пряжникова, А. А. Реана, подростковый возраст – один из самых ответственных периодов становления личности. В этом возрасте закладываются основы нравственного отношения к разным видам труда, происходит формирование системы личностных ценностей, которые определяют избирательность отношения подростков к различным профессиям [4, с. 15].

Подражание внешним формам поведения взрослых приводит к тому, что мальчики-подрос-

тки ориентируются на романтические профессии «настоящих мужчин», обладающих сильной волей, выдержкой, смелостью, мужеством (лётчик-испытатель, космонавт, автогонщик и др.). Девочки начинают ориентироваться на профессии «настоящих женщин», обаятельных, привлекательных и популярных (топ-модель, эстрадная певица, телеведущая и др.). Ориентация на романтические профессии складывается под влиянием средств массовой информации, тиражирующих образец «настоящих взрослых». Формированию такой романтической профессиональной ориентации способствует также стремление подростков к самовыражению и самоутверждению.

По утверждению Л. М. Митиной, в 14–15 лет профессиональные намерения подростков диффузны, неопределённые. Профессионально ориентированные мечты и романтические устремления реализовать в настоящем для них зачастую невозможно. Неудовлетворенность реально наступившим будущим стимулирует развитие рефлексии – осознания собственного «Я». Самоанализ становится психологической основой профессионального самоопределения для многих учащихся профессиональной школы. Хотя, казалось бы, именно они, получающие профессиональное образование в профтехучилищах, профлицеях, техникумах и колледжах, профессионально уже определились. Но данные исследований свидетельствуют о том, что выбор учебно-профессионального учреждения психологически не обоснован [3, с. 180].

Н. Н. Зеер считает, что психологически более комфортно чувствуют себя те девушки и юноши, которые получают среднее (полное) общее образование. К моменту окончания школы девушки и юноши из многих воображаемых, фантастических профессий должны выбрать наиболее реальные и приемлемые варианты. Психологически устремлённые в будущее, они понимают, что благополучие и успех в жизни, прежде всего, будут зависеть от правильного выбора профессии [1, с. 112].

На этапе эмпирического исследования нами использовались тестовые и опросные методы, в рамках которых применялись следующие методики: «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова, опросник Дж. Холланда, «Карта интересов» А. Е. Голомштока, а также метод анкетирования, в рамках которого применялась авторская анкета для младших школьников, подростков и старшеклассников, направленная на изучение предпочтений в профессии.



Результаты были обработаны с использованием методов математической статистики, в рамках которого применялся критерий достоверности различий Манна-Уитни.

По результатам анкетирования, проведённого среди учеников младшего школьного возраста, выяснилось, что мальчики преимущественно хотят стать милиционерами, военными, юристами, космонавтами, а девочки – учителями, танцовщицами, певицами, врачами. Причём отмечается явная ориентация их на профессии родителей, что было выяснено в ходе беседы.

Данные профессиональной направленности младших школьников, полученные при помощи авторской анкеты, приведены на рис. 1.

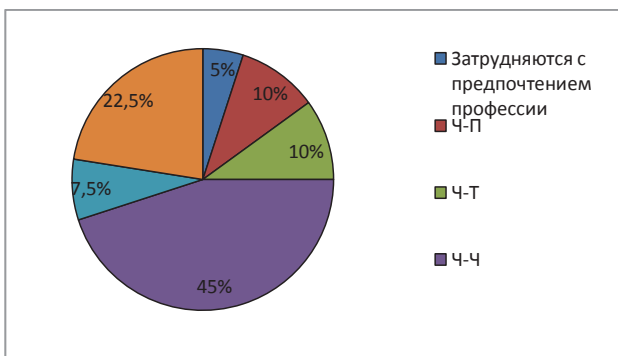


Рис. 1. Профессиональная направленность младших школьников

По результатам, полученным с помощью «Карты интересов», было выяснено, что интересы подростков в основном сосредоточены в области изобразительного искусства, сценического искусства, музыки. Возможно, это связано с тем, что романтический настрой подростков, в силу специфики их возраста, ориентирует их на творческие профессии.

Результаты методики ДДО, показывающие профессиональную направленность подростков, приведены на рис. 2.

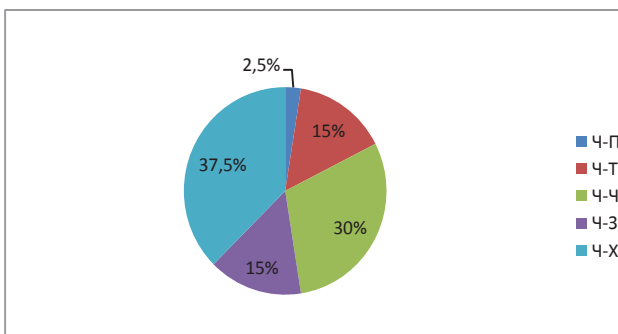


Рис. 2. Профессиональная направленность подростков

По результатам, полученным с помощью методики Дж. Холланда, направленной на определение типа личности среди учеников старших классов, можно говорить о следующем: 25 % учеников относятся к предприимчивому типу, по 20 % – к конвенциональному и артистическому типам, 17,5 % старшеклассников относятся к социальному типу, 10 % к интеллектуальному типу и 7,5 % – к реалистичному типу личности. По результатам сопоставления полученных данных с данными беседы со старшеклассниками было выяснено, что у 80 % старшеклассников тип личности соответствует выбранному типу профессиональной среды.

При обработке результатов исследования, полученных с помощью «Дифференциально-диагностического опросника» Е. А. Климова, были выявлены статистически значимые различия в профессиональной направленности подростков и старшеклассников. Оказалось, что подростки преимущественно ориентированы на профессии типа «Человек – Художественный образ», а старшеклассники – на профессии типа «Человек – Техника».

Данные, полученные с помощью методики ДДО о профессиональной направленности старшеклассников, приведены на рис. 3.

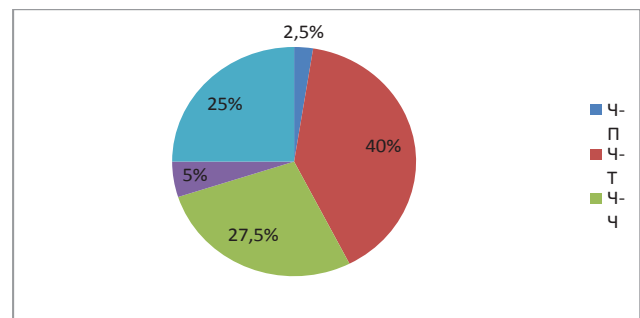


Рис. 3. Профессиональная направленность старшеклассников

Рассматривая самоопределение как сложный, непрерывный и целостный процесс, одним из показателей которого является профессиональная направленность, можно условно выделить этапы психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие профессионального самоопределения школьников с учётом их возрастных и психологических особенностей.

На первом этапе (1–4 классы) целесообразно развитие у младших школьников нравственного отношения, интереса к профессиональному труду на основе практического включения учащихся в различные виды познавательной, игровой, общественно полезной, досуговой деятельности.

При этом постоянно побуждать школьников к выработке индивидуальных способов собственной деятельности, приобретению собственного опыта общения.

Второй этап (5–7 классы) должен предполагать актуализацию значимости профессиональной деятельности, оказание помощи в осознании ими своих интересов и способностей, формирование социальных ценностей с ориентацией на будущую профессиональную деятельность, содействие определению своего места в социуме, развитию личностного смысла выбора профессии, умения соотносить собственные приоритеты с общественными. Этому способствует вовлечение учащихся в специальную разнообразную деятельность (создание информационной базы о правилах выбора профиля и профессии, комплексная диагностика и самодиагностика, самопрезентация).

Третий этап (8–9 классы) должен включать: развитие самосознания, ориентированного на формирование у школьников личностного выбора пути продолжения образования, выработку умения соотносить общественные цели выбора сфе-

ры будущей профессиональной деятельности со своими идеалами, представлениями о ценностях, их реальными возможностями.

На четвёртом этапе (10–11 классы) необходимо уточнение социально-профессионального выбора в условиях избранного профиля обучения, к которому проявились устойчивый интерес и способности. Внимание при этом должно сосредоточиваться на развитии соответствующих профессионально важных качеств, индивидуального стиля деятельности, на контроле и коррекции образовательных и профессиональных планов, способах оценки результатов, достижений в избранной деятельности, саморазвитии, формировании опыта коммуникативной деятельности.

Такой подход к психолого-педагогическому сопровождению учащихся, учитывающий особенности их профессиональной направленности, позволит сделать профориентационную работу в школе наиболее эффективной. Психолого-педагогические программы, направленные на развитие профессионального самоопределения, должны опираться на возрастные особенности разных категорий учащихся.

### *Список литературы*

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2006. 336 с.
2. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 2008. 320 с.
3. Психологическое сопровождение выбора профессии: научно-методическое пособие / под ред. Л. М. Митиной. 2-е изд., испр. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2003. 184 с.
4. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм ЕВРО–ЗНАК, 2008. 504 с.
5. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. М.: Академия, 2005. 128 с.

*Рукопись поступила в редакцию 12.06.2011*

**Роль социального интеллекта в самореализации представителей профессий  
типа «человек–знаковая система»**

В статье приведены результаты исследования роли социального интеллекта в детерминации самореализации личности в профессиональной деятельности. В исследовании принимали участие представители профессий типа «человек–знаковая система». Установлена связь между уровнем их самореализации и социальным интеллектом. Определены показатели осмысленности жизни и социально-психологической адаптации. Доказано, что социальный интеллект является детерминантой и психологическим ресурсом самореализации личности в профессиональной деятельности. Данные подвергнуты процедурам корреляционного и факторного анализа.

*Ключевые слова:* социальный интеллект, самореализация, представители профессий типа «человек–знаковая система», профессиональная деятельность.

N. A. Setkova  
Chita, Russia**The Role of Social Intelligence in Self-Realization of People  
Having a ‘Man–Sign System’ Type of Professions**

The article describes the results of research on the role of social intelligence in the determination of a person's professional self-realization. The study involved representatives of «man–sign system» professions. The author proves that the level of their self-realization depends on their social intelligence and identifies the indicators of their understanding of the meaning of life and their psychological adaptation. Social intelligence turns out to be a determinant and a psychological resource in personal professional self-fulfillment. The present research is based on the procedures of correlation and factor analysis.

*Keywords:* social intelligence, self-realization, professional activity, representatives of «man–sign system» type of professions, professional activity.

Проблемы развития личности, её успешности в социуме всегда вызывают интерес учёных [1]. Особое место занимают исследования, посвященные изучению роли социального интеллекта в достижениях личности [2; 4; 5; 7; 8; 9; 10]. Нами социальный интеллект рассматривается как базовая характеристика личности, которая определяет возможности её самореализации во всех жизненно важных сферах.

В отечественной психологии определение понятия «самореализация» сформулировала Л. А. Коростылева. Она считает, что самореализация – это «осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, содейственности и сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путём приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие индивиду-

альных и личностных потенциалов» [3, с. 4]. В определении указывается на средства, которые «запускают» процесс самореализации, – «внутренние усилия», из чего следует, что возможности самореализации зависят от индивидуальных психических свойств личности.

Профессиональная деятельность – одна из основных сфер саморазвития и самореализации человека [6]. Самореализации личности в профессии включает в себя деятельностьную и личностную составляющие. Деятельностная самореализация определяется через субъективную удовлетворённость человека своими достижениями. Личностная самореализация оценивается по степени удовлетворённости самоосуществлением. Самореализация в профессии есть самореализация личности в конкретном виде деятельности.

В качестве основных внутренних детерминант самореализации выступают личностные свойства. Личностные свойства составляют по-

тенциал, внутренний ресурс личности, который определяет горизонты её самореализации и инициирует развитие, появление новых, более сложных, качеств, которые вновь подвигают к самореализации.

Актуально изучение роли социального интеллекта в самореализации личности. В структуре личности интеллект, в том числе социальный интеллект входит как системное образование, интегрирующее активность других психических функций [11].

Социальный интеллект, по мнению В. Н. Куницыной, «выступает как средство познания социальной действительности, социальная компетентность – как продукт этого познания» [4; 5]. Социальный интеллект и социальная компетентность выполняют общие функции: адекватную адаптацию, правильную оценку ситуации и успешную реализацию деятельности.

В рамках нашего исследования дано эмпирическое обоснование роли социального интеллекта в самореализации личности в профессиях разного типа (как детерминанты достижения определенного уровня самореализации личности в профессии). В настоящей статье представлены результаты диагностики заявленных переменных у представителей профессий «человек–знаковая система».

В исследовании принимали участие 83 специалиста, все с высшим образованием и со стажем работы не менее 3–5 лет, в возрасте 22–55 лет.

Уровень самореализации личности определялся по результатам «Самоактуализационного теста» Э. Шострома (САТ) в модификации Л. Гозмана, М. Кроза и М. Латинской; с помощью «Теста Смыслоразнозначных ориентаций» Д. А. Леонтьева в контексте самореализации личности изучались смыслоразнозначные ориентации личности; для определения уровня социального интеллекта (СИ) использовался «Тест социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливана, адаптированный Е. С. Михайловой; уровень социально-психологической адаптации как показатель СИ устанавливался с помощью «Опросника социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда.

Тест социального интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливана позволил определить, что в группе представителей профессий типа «человек–знаковая система» высокий уровень СИ имеют 5 %

испытуемых, средний уровень – 56,5 % специалистов, низкий уровень социального интеллекта зарегистрирован у 2,6 % респондентов.

Результаты исследования уровня социально-психологической адаптации, рассматриваемого в качестве дополнительного показателя социального интеллекта, дали возможность констатировать, что у 26,5 % представителей профессий типа «человек–знаковая система» отмечается высокий уровень социально-психологической адаптации, у 56,5 % – средний, низкий уровень выявлен у 17 % испытуемых.

Обобщая результаты исследования, можем сказать, что большинство представителей профессий типа «человек–знаковая система» обладает средним уровнем развития социального интеллекта.

По тесту САТ установлено, что высокий уровень самореализации имеет 20,5 % специалистов, средний уровень – 53 %, низкий уровень самореализации зарегистрирован у 26,5 % испытуемых.

Значимыми показателями самореализации личности являются результаты «Теста Смыслоразнозначных ориентаций» (табл. 1).

Таблица 1

**Количество представителей профессий типа «человек–знаковая система» (в %) по уровню осмысленности жизни**

<i>Название шкал Теста СЖО</i>	<i>Высокий</i>	<i>Средний</i>	<i>Низкий</i>
Цели	43,0	43,0	14,0
Процесс	37,0	42,0	21,0
Результат	29,0	45,0	26,0
Локус контроля – Я	34,0	24,0	42,0
Локус контроля – жизнь	36,0	27,0	37,0
Общий уровень осмысленности	37,6	31,2	31,2

По данным таблицы можно судить, что у респондентов преобладают высокие и средние оценки осмысленности жизни.

Рассмотрим корреляционные связи между шкалами теста социального интеллекта и Самоактуализационного теста у представителей профессий типа «человек–знаковая система». Во внимание принимаются коэффициенты  $r \geq 0,3$  (табл. 2).



Результаты корреляционного анализа данных теста социального интеллекта и САТ представителей профессий типа «человек–знаковая система»

Название шкал	Социальный интеллект				
	Способность предвидения последствий поведения людей	Способность отражать невербальную экспрессию	Способность адекватного отражения вербальной экспрессии	Способность понимать логику развития ситуации	Общий результат по четырем субтестам
САТ					
Компетентность во времени	0,303**				0,338**
Поддержка	0,320**				0,368**
Спонтанность	0,319**	0,373**		0,320**	0,329**
Самоуважение					
Самопринятие					
Представление о природе человека	0,363**				0,357**
Синергия	0,322**	0,384***			
Познавательные потребности	0,347**	0,333**			
Креативность	0,335**	0,394***			

Примечание: \* – корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* – корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ ; \*\*\* – корреляция значима на уровне  $p > 0,0001$ .

Выявлены положительные связи средней силы между показателями социального интеллекта и САТ. Самый высокий коэффициент корреляции имеют креативность и способность понимать невербальную экспрессию. Креативность связана со способностью предвидеть последствия поведения других людей. Последняя связана с показателями по шкалам представлений о природе человека, с познавательными потребностями. Способность отражать невербальную экспрессию связана также с синергией и спонтанностью. Показатели по шкалам поддержки и представлений о природе человека коррелируют с общим показателем социального интеллекта.

Социальный интеллект в корреляционной матрице представлен более всего способностью понимать невербальную экспрессию и предвидеть последствия поведения других людей.

Таким образом, корреляционный анализ подтвердил наличие положительной взаимосвязи между субтестами социального интеллекта и большинством шкал САТ (13 из 14).

Результаты корреляционного анализа данных тестов «Социальный интеллект» и «Смысловые ориентации» демонстрируют положительную связь средней силы всех показателей самореализации, определяемых с помощью теста СЖО, с суммарным показателем социального интеллекта у представителей профессий типа «человек–знаковая система» («Цели» – 0,627\*\*\*, «Процесс» – 0,651\*\*\*, «Результат» – 0,641\*\*\*, «Локус контроля-Я» – 0,576\*\*\*, «Локус контроля-жизнь» – 0,615\*\*\* и «Общим показателем осмысленности жизни» – 0,654\*\*\*).

Таким образом, подтверждается связь уровня самореализации с социальным интеллектом представителей профессий типа «человек – знаковая система».

Данный вывод подтверждается и результатами корреляционного анализа между данными опросника «Социально-психологическая адаптация» и «Самоактуализационного теста» у представителей профессий типа «человек–знаковая система» (табл. 3). Во внимание принимаются коэффициенты  $r \geq 0,30$ .

Результаты корреляционного анализа данных опросника СПА и САТ представителей профессий типа «человек–знаковая система»

№	Название шкал	СПА					
	САТ	Адаптация	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональный комфорт	Интернальность	Доминирование
1	Поддержки	0,427***				0,351***	
2	Компетентность о времени	0,429***				0,396***	
3	Ценностные ориентации	0,393***		0,306**		0,372**	
4	Гибкость поведения	0,358***					
5	Сензитивность			0,308**			
6	Спонтанность	0,413***					
7	Самоуважение	0,386***				0,342**	0,355**
8	Самопринятие	0,319**					
9	Представление о природе человека		0,317**				
13	Познавательные потребности			0,345**		0,309**	

Примечание: \* – корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* – корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ ; \*\*\* – корреляция значима на уровне  $p > 0,0001$ .

Положительная корреляция показателей социального интеллекта (по опроснику СПА) и самоактуализации, наличие общих шкал, т. е. параметров, от представленности которых зависит степень проявления как социального интеллекта, так и уровень самореализации, позволяет с уверенностью кон-

статировать взаимообусловленность данных переменных. Рассмотрим результаты корреляционного анализа между шкалами опросника «Социально-психологической адаптации» и теста «Смыслжизненных ориентаций» у представителей профессий типа «человек–знаковая система» (табл. 4).

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа шкал опросника СПА и СЖО представителей профессий типа «человек-знаковая система»

Название шкал	Социальный интеллект						
	СЖО	Адаптация	Самопринятие	Принятие других	Эмоциональный комфорт	Интернальность	Доминирование
Цели		0,427 ***	0,668***	0,520***	0,389***	0,444***	
Процесс		0,448 ***	0,621***	0,570***	0,339***	0,398***	
Результат		0,497 ***	0,573***	0,534***	0,330***	0,348***	
Локус контроля – Я		0,590***	0,515***	0,424***	0,417***	0,350**	
Локус контроля – жизнь		0,458***	0,592***	0,497***	0,315**	0,368**	
Общий результат		0,541***	0,654***	0,507***	0,442***	0,416***	

Примечание: \* – корреляция значима на уровне  $p < 0,05$ ; \*\* – корреляция значима на уровне  $p < 0,01$ ; \*\*\* – корреляция значима на уровне  $p > 0,0001$ .

На основе значений коэффициентов корреляционных связей можно заключить, что самореализация возможна при условии достаточно развитого социального интеллекта, т. е. социальный интеллект выступает в качестве детерминанты самореализации личности в профессии.

Эмпирическое исследование позволило установить связь между уровнем социального интеллекта и уровнем самореализации личности в профессиональной деятельности у представителей профессий типа «человек–знаковая система».

*Список литературы*

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. СПб.: Питер, 2001. 282 с.
2. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985. 167 с.
3. Коростылёва Л. А. Самореализация в некоторых основных сферах жизнедеятельности и методы исследования // Психологические проблемы самореализации личности. 1998. С. 19–34.
4. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции и взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1. Ч. 1. СПб., 1995. С. 48–61.
5. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погорьша В. М. Межличностное общение. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 232 с.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма: учебник / отв. ред. П. Д. Павлова. 2-е изд., испр. и доп. М.: ИНФРА-М, 2000. 395 с.
7. Ушаков Д. В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М., 2004. С. 11–29.
8. Ушаков Д. В. Мышление и интеллект // Психология XXI века / под ред. В. Н. Дружинина М. : Пер. Сэ, 2003. С. 291–353.
9. Южанинова А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // Проблемы оценивания в психологии. Саратов, 1984. С. 63–67.
10. Юркевич В. С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3 (4). С. 4–10.
11. Eysenck H. J. Relationship between intelligence and personality // Perceptual and Motor Skills. 1971. № 32. P. 637–638.

*Рукопись поступила в редакцию 01.10.2011*

Э. А. Мысникова  
г. Чита, Россия

**Изучение особенностей психологической адаптации юношеского населения,  
проживающего на экологически неблагоприятной территории\***

В статье рассмотрена актуальность экопсихологического изучения особенностей психологической адаптации юношеского населения, проживающего на экологически неблагоприятной территории. Представлены эмпирические данные пилотажного исследования психического уровня психологической адаптации, проведённого в Лаборатории региональных исследований психики ЗабГГПУ.

*Ключевые слова:* экологическое неблагополучие, патогенные экологические факторы, деформация жизненной среды, экпсихология, системный подход, психологическая адаптация, психический уровень психологической адаптации, лица юношеского возраста.

E. A. Mysnikova  
Chita, Russia

**The Study of Peculiar Factors in Psychological Adaptation of Youthful Population Living  
on the Ecologically Unfriendly Territory**

The article describes the necessity of environmental and psychological study of psychological adaptation of the youthful population living in ecologically unfriendly places. The article introduces empirical data of the psychic adaptation level as a result of the pilot study carried out in the Regional Psychic Research Laboratory of the Transbaikalian State Humanitarian Pedagogical University.

*Keywords:* ecologically unfavorable situation, pathogenic environmental factors, deformation of living environment, ecological psychology, system approach, psychological adaptation, psyche level of psychological adaptation, youth.

В настоящее время происходят глобальные изменения жизненной среды человека. Широко обсуждаются вопросы влияния патогенных экологических факторов на здоровье человека, на качество его жизни. Данная проблема приобрела большую социальную значимость, так как здоровье человека, состояние его психики являются основной ценностью нации.

В последние годы в Забайкальском крае остро стоит проблема влияния неблагоприятной экологической ситуации на здоровье и качество жизни населения региона. По утверждению специалистов, в Забайкалье с особой остротой стоит проблема загрязнения природной среды, высоки показатели умственной отсталости и расстройств непсихотического спектра среди детей. Особенно высокие показатели отмечаются на экологически неблагоприятных территориях края (в г. Балей, Краснокаменск). Совокупное действие экпатогенных факторов на указанных территориях приводит к ухудшению психического и психологического здоровья населения, постоянно здесь проживающего [5].

На фоне неблагоприятных природно-климатических условий Забайкалья особое значение приобретают факторы антропогенного характера, вызывающие острые и хронические интоксикации. Нарушение энергетического метаболизма, интранатальные гипоксии, иммунодефицитные заболевания, отставание в умственном и физическом развитии, отрицательная динамика в демографических показателях региона – круг проблем, требующих изучения и решения. В условиях Забайкалья организм человека подвергается действию различных по характеру и силе воздействия факторов. При этом нормальное его функционирование возможно лишь при широких границах колебаний компонентов, входящих в состав защитных систем [7].

В последние годы появились работы, исследующие патогенные экологические факторы в Забайкалье. Разработаны медико-биологические аспекты проблемы. Данные медико-биологических исследований показывают, что в повседневной жизни в условиях Забайкалья организм подвер-

\* Работа выполнена в рамках реализации АВИЦП «Развитие научного потенциала высшей школы».



гается действию различных по характеру и силе воздействия факторов [1; 6; 7; 8; 13]. Известность получили исследования адаптации, экологии и здоровья населения различных этнических групп Забайкалья Н. А. Агаджаняна, Н. Г. Гомбоевой. Авторы указывают на то, что в условиях Забайкальского края биологические показатели жизнедеятельности человека снижаются [2]. Они отмечают, что Забайкальский край является пригодным для массового расселения, но характеризуется физиологически тягостными условиями: природно-климатические условия вызывают напряжение адаптационных механизмов и у пришлого, и у коренного населения. Практически все компоненты природной среды Забайкалья являются факторами риска для жизнедеятельности человека [2].

Вследствие экологического кризиса изменяются природные условия существования человека, деформируется жизненная среда. При изучении влияния на человека экологически деформированной среды особую значимость приобретают вопросы биологической и психологической адаптации его к неадекватным условиям.

Закономерности адаптации человека к комплексу неадекватных (хотя и не экстремальных) средовых условий, которые способны при длительном воздействии негативно влиять на его жизнедеятельность, остаются недостаточно изученными. Известно, что на территориях экологического неблагополучия среда предъявляет повышенные требования к адаптационным механизмам человека. Особенности психологической адаптации человека на экологически неблагополучных территориях нуждаются в специальном анализе. Так, отсутствует общее представление о состоянии психологической адаптации людей юношеского возраста, проживающих на территориях экологического неблагополучия. Необходимость эффективного использования человеческого потенциала, прежде всего, инновационного потенциала развития, носителем которого является молодёжь, определяет актуальность проблемы исследования психологической адаптации юношеского населения, проживающего на экологически неблагоприятной территории.

В отечественной науке выполнено много исследований по проблемам биологической и психологической (психической) адаптации. А. А. Суханов отмечает [12], что в них реализуются различные методологические подходы: прежде всего, – монофакторный подход (изучается адаптация определённого вида – психофизиологическая, психическая, социально-психологическая – к

отдельным интенсивным факторам природной (физической) среды или к конкретным отдельным видам нагрузки). Комплексный подход анализирует психофизиологическую, психическую, социально-психологическую адаптацию к различным комплексам социальных воздействий.

В указанных подходах анализируется влияние экологического неблагополучия на психику отдельных индивидов. Представляется достаточно трудным выявить изменения в психике вследствие длительного влияния «загрязнённой» природной среды по индивидуальным показателям психической деятельности отдельных людей, так как на общий эффект влияния подобной среды на психику населения в целом накладываются индивидуально-психологические особенности отдельных людей, влияние их социально-экономического и культурного статуса. Должна быть использована популяционная изменчивость характеристик психической активности населения, проживающего в названных условиях, как показатель общего влияния экологического загрязнения жизненной среды на психику человека.

Выводы исследований, выполненных в рамках монофакторных и комплексных подходов, имеют локальный характер. Как пишет Н. М. Сараева, «обнаруживается противоречие между необходимостью изучения особой психологической реальности (состояния психики населения, постоянно проживающего в условиях регионального экологического неблагополучия) и недостаточной разработанностью необходимого для этого научного обеспечения – адекватного исследовательского подхода, понятийного аппарата, метода анализа данных» [11, с. 11–12].

В лаборатории региональных исследований психики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета проводится ряд исследований, посвящённых анализу особенностей психологической адаптации населения, проживающего на экологически неблагоприятной территории.

Нами изучаются особенности психологической адаптации юношеской части населения. Исследование проводится на территориях, отличающихся по условиям жизненной среды, природной (физической) и социальной. Основную выборку составляют люди, проживающие в населённых пунктах со значительной степенью «загрязнения» физической среды (г. Чита, Балей, Краснокаменск). В контрольную группу входят испытуемые, проживающие на территории, которую эксперты называют экологически «чистой», – в посёлке Красный Чикой.

Исследование выполняется на междисциплинарной основе, с опорой на принцип системности, согласно которому факторы, обуславливающие психическую активность, различны и увязаны в систему [4].

Исследование актуально на прикладном уровне: существует необходимость разработки рекомендаций к жизнедеятельности людей, имеющих сниженные показатели психической активности, как проявления региональной нормы, что позволит уточнить подход к регионализации образования, военной службы.

При теоретическом изучении проблемы нашего исследования базовыми являются положения экпсихологии развития человека В. И. Панова, где система «человек–природа» понимается как единый субъект совместного развития, становление которого осуществляется посредством взаимодействия человека и природной среды [10]; концепции биологической и психической адаптации человека к изменяющимся средовым условиям; концепции взаимосвязи биологических, нейросоматических и социальных факторов, влияющих на состояние психики человека [3; 6; 7].

Целью нашего исследования является теоретическое и эмпирическое обоснование особенностей психологической адаптации людей юношеского возраста, постоянно проживающих на экологически неблагоприятной территории.

Мы предположили, что показатели психофизиологического и психического уровней психологической адаптации юношеского населения, постоянно проживающего на территории с экологически неблагоприятной жизненной средой, будут ниже по сравнению с такими же показателями у людей, проживающих на экологически чистой территории. Социальная среда территорий экологического неблагоприятия способна компенсировать негативное влияние на адаптацию, что возможно доказать по показателям социально-психологического уровня психологической адаптации.

В данной статье представлены результаты исследования показателей психического уровня психологической адаптации 116 старшеклассников и студентов в возрасте 16–18 лет, проживающих в Чите и в Красном Чикое. Для получения эмпирических данных использовался личностный опросник ММРІ.

В группе основной выборки, в которую вошли 52 студента, родившиеся и постоянно проживающие в Чите, были получены следующие данные. Показатели 35 % испытуемых составляют пограничный усредненный личностный профиль:

отмечаются эмоциональная напряженность, выраженные затруднения в адаптации, высокая степень стресса и низкая устойчивость к нему. По показателям 48 % студентов составлен нормальный усредненный профиль, для которого характерны высокая стрессоустойчивость и эмоциональное равновесие. У 11 % испытуемых выявлены показатели утопленного профиля, что является свидетельством возможных трудностей адаптации. У 6 % студентов был определен так называемый пикообразный профиль, свидетельствующий о наличии определенного типа акцентуации или психопатии, что даёт возможность предположить наличие ограничений адаптационных возможностей.

В контрольной выборке, которую составили 64 старшеклассника из Красного Чикоя, у 23 % испытуемых выявлены показатели, составляющие пограничный профиль, свидетельствующий о выраженных затруднениях в адаптации. У 58 % старшеклассников диагностирован нормальный профиль с высокой стрессоустойчивостью и эмоциональным равновесием. У 5 % испытуемых выявлены показатели утопленного профиля как свидетельства возможных трудностях адаптации. У 14 % человек был определен пикообразный профиль, что даёт возможность предположить наличие ограничения адаптационных возможностей.

Сравнительные характеристики результатов исследования психического уровня адаптации у испытуемых основной и контрольной групп приведены в табл. 1.

Таблица 1

**Сравнительные результаты исследования показателей психического уровня психологической адаптации у испытуемых по ММРІ:**

<i>Тип выявленного профиля</i>	<i>Количество испытуемых (в %) в г. Чита</i>	<i>Количество испытуемых (в %) в п. Красный Чикой</i>
Нормальный	48	58
Пограничный	35	23
Утопленный	11	5
Пикообразный	6	14

Данные таблицы показывают, что у большей части испытуемых и в основной, и в контрольной выборках определяется нормальный личностный профиль, свидетельствующий о стрессоустойчивости. Пограничный профиль, характеризующийся выраженными затруднениями адаптации, занима-

ет второе место во всех группах (35 % в основной выборке, 23 % – в контрольной). Утопленный профиль как интегральный показатель возможных трудностей адаптации, выявляется в большей степени в основной выборке (11 % испытуемых). В контрольной группе данный показатель ниже. Пикообразный профиль, свидетельствующий о наличии ограничений адаптивных возможностей, определяется в большей степени в контрольной группе (у 14 %

испытуемых), в основной выборке показатели ниже (у 6 %). Полученные данные обнаруживают существование отличий в показателях психического уровня психологической адаптации юношеского населения, проживающего на территориях с отличающимися условиями жизненной среды. У юношей, родившихся и постоянно проживающих на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края, показатели психологической адаптации ниже.

*Список литературы*

1. Абашкина Е. В. Эпидемиология нервно-психических расстройств у детей в зоне экологического неблагополучия Забайкалья (г. Балей): автореф. дис ... канд. мед. наук. М., 2003. 164 с.
2. Агаджанян Н. А., Гомбоева Н. Г. Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья. Новосибирск: Изд-во СО РАН; Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. 152 с.
3. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства: руководство для врачей. М.: Медицина, 1993. 400 с.
4. Анцыферова Л. И. Системный подход в психологии личности // Принцип системности в психологических исследованиях: сб. статей. М.: Наука, 1990. С. 61–77.
5. Атлас психического здоровья населения Забайкальского края. Чита: Экспресс-издательство, 2009. 132 с.
6. Говорин Н. В., Элизбарян Е. Г., Злова Т. П., Горбачевская Н. Л. Биоэлектрическая активность мозга у детей, проживающих в зоне экологического неблагополучия // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2005. № 7. URL: [www.mediasphera.ru/journals/korsakov/detail/101/1067/](http://www.mediasphera.ru/journals/korsakov/detail/101/1067/) (дата обращения 12.01.2011).
7. Горлачев В. П., Сердцев М. И. Экология Забайкалья и здоровье человека. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2003. 96 с.
8. Зимица И. А. Состояние психического здоровья подростков в зоне экологического неблагополучия Забайкалья: автореф. дис ... канд. мед. наук. М., 2004. 165 с.
9. Михайлова О. П. Умственная работоспособность младших школьников, проживающих в условиях экологического неблагополучия: автореф. дис ... канд. психол. наук. Иркутск, 2007. 198 с.
10. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
11. Сараева Н. М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагоприятной территории: автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2010. 53 с.
12. Суханов А. А. Анализ понимания адаптации в отечественных психологических исследованиях // Гуманитарный вектор. 2011. № 2 (26). С. 201–205.
13. Элизбарян Е. Г. Некоторые патофизиологические характеристики органического поражения головного мозга у детей в зоне экологического неблагополучия Забайкалья: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Чита, 2004. 117 с.

*Рукопись поступила в редакцию 14.09.2011*

Т. Ю. Курапова  
с. Дульдурга, Россия

### Психологические факторы успешности обучения школьников

Успешность обучения школьников зависит от многих причин. Отмечается, что в настоящее время существует необходимость оказания помощи учителям, работающим со слабоуспевающими учениками. Однако помощь будет эффективной, если педагог будет знать и учитывать психологические факторы, влияющие на успешность обучения. В данной статье указаны некоторые из таких факторов: мотивация учения, особенности эмоционально-волевой сферы учащихся, уровень умственного развития.

*Ключевые слова:* успешность обучения, психологические факторы успешности обучения, учебная мотивация.

T. Yu. Kurapova  
Duldurga, Russia

### Psychological Factors of Successful Teaching at Schools

Successful teaching at schools depends on many factors. Today it is necessary to help teachers to train pupils who lag behind the rest of the class. However, this help will be effective if the teacher knows psychological factors conditioning successful learning. This article describes some of these factors: motivation for learning, features of pupils' emotional and will sphere, the level of their intellectual development.

*Keywords:* successful teaching, psychological factors of successful teaching, learning motivation.

Проблема низкой успеваемости школьников волнует не только участников педагогического процесса, но и научное сообщество педагогов, психологов. Однако при рассмотрении данной проблемы специалисты зачастую делают акцент на физиологических, педагогических или социальных факторах, не уделяя должного внимания психологическим, а они, на наш взгляд, играют очень важную роль. Ведь ребёнок обучается в коллективе, в котором происходит постоянно подкрепляемое оценками учителя сравнение детей между собой. Неуспевающий ученик как бы выставляется на обозрение сверстников и практически ежедневно переживает ситуацию неуспеха. Таким образом, проблема неуспеваемости из педагогической трансформируется в психолого-педагогическую проблему успешности обучения.

Само понятие «успешность обучения» достаточно ёмкое и создает определённые трудности в толковании. В определении этого понятия Н. А. Рототаевой подчеркивается: «Успешность во многом определяется умением выбрать правильную позицию и тактику в критических ситуациях. Успешным принято называть того, кто «не прячет голову в песок», а готов мужественно и стойко встречать любые неприятности, проявлять

волю и настойчивость в их разрешении [9, с. 13–21]. В учебной деятельности успешным будет тот школьник, который сумел преодолеть свой страх, затруднения, растерянность, неорганизованность. И наоборот, несчастный, тревожный, замученный нормативными требованиями и ожиданиями окружающих отличник, на наш взгляд, не может быть отнесён к успешным, поскольку учёба не приносит ему радости, удовлетворения. Следовательно, успешность обучения следует рассматривать как качественную оценку результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самого учащегося.

Несомненно, одной из составляющих успешности обучения является академическая успеваемость. На сегодняшний день существует насущная потребность в оказании помощи учителям, которые работают со слабоуспевающими учениками. Но помощь будет эффективной только при условии знания психологических факторов неуспеваемости.

По мнению Л. А. Редуш, «в психологии, говоря о неуспеваемости, имеют в виду её психологические причины, которыми являются, как правило, свойства самого ребёнка, его способности, мотивы, интересы и т. д.» [8, с. 8].



Безусловно, одним из основных факторов, влияющих на успешность обучения, является мотивация. По существу, нельзя наладить какое бы то ни было эффективное педагогическое взаимодействие с учащимися без учёта особенностей их мотивации. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов: во-первых, она определяется самой образовательной системой и образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т. д.); в-четвертых, – субъектными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой её вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. «...Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в неё побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними» [4, с. 14].

Для анализа мотивационной сферы учения школьников важна характеристика их отношения к нему. Так, А. К. Маркова, определяя три типа отношения – отрицательное, нейтральное и положительное, приводит чёткую дифференциацию последнего на основе включённости обучающегося в учебный процесс [5]. Это очень важно для управления учебной деятельностью школьника. Автор подразделяет положительное отношение к учению на:

- а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение;
- б) положительное, активное, познавательное;
- в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включённость школьника как субъекта общения, как личности и члена общества [5, с. 17].

В исследовании проблемы учебной мотивации отмечается связь уровня умственного раз-

вития обучающихся и формирования их мотивационной сферы. Так, на материале исследования школьников М. В. Матюхина отмечает, что в процессе их психического развития развивается и мотивация. Это позволяет утверждать, что «высокий исходный уровень умственного развития выступает, с одной стороны, важнейшим условием реализации исходного уровня мотивации ребёнка, с другой, – условием формирования положительной мотивации в процессе учебной деятельности» [6, с. 27]. При этом устанавливается прямая зависимость между высоким уровнем умственного развития и складывающимися положительными мотивационными тенденциями, и наоборот. В то же время выявлена зависимость между мотивацией, которая представляет собой предпосылку учебной деятельности, и успешностью обучения детей с высокой и средней мотивацией. Поэтому задача педагога – сформировать у детей мотив достижения, создать ситуацию успеха, которая связана с мотивационной сферой и определяется психологическими аспектами индивидуальности ребёнка.

Разделяя точку зрения Б. Г. Ананьева, считаем, что немаловажным фактором успешности обучения является сумма необходимых свойств, определенная структура способностей и одарённости, сенсомоторики, мнемических, логических, эмоционально-волевых компонентов [1].

В своих работах М. Н. Волокитина характеризует отношение учащихся к учёбе. Она считает, что учащиеся с высокоразвитым чувством ученического долга компенсируют прилежанием трудности в учении. Ученики, которые формально относятся к учебным занятиям, убеждены в неспособности разрешения имеющихся у них проблем [2].

Значимым фактором являются, с точки зрения Н. С. Лейтеса, «психологические компоненты усвоения», к которым относятся:

- 1) положительное отношение учащихся к учению;
- 2) процессы непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
- 3) процесс мышления как процесс активной переработки полученного материала;
- 4) процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации [3].

Особого интереса заслуживают исследования Н. И. Мурачковского, доказывающие, что у неуспевающих учеников в основном нет патологических нарушений памяти и внимания [7].

На успешность обучения может влиять слабое развитие волевой сферы у учащихся. Кстати,

на последнюю причину редко обращают внимание, хотя об этом писал ещё К. Д. Ушинский: «Учение, основанное только на интересе, не дает возможности окрепнуть воле ученика, т. к. не всё в учении интересно, и придётся многое взять силой воли» [10, с. 23].

На успешность обучения может повлиять и уровень самооценки человека. Так у детей с нестабильной самооценкой неудача в учении может негативно влиять на учебную мотивацию. Внешне это может выражаться в виде лени, излишней медлительности, отказа от трудных заданий. При этом у учащихся, уверенных в себе, имеющих устойчивую положительную самооценку, неудача не только не дезорганизует деятельность, но и открывает возможность для формирования

более адекватной самооценки, направленной на преодоление трудностей. Успешность – это целостная характеристика деятельности, общения и внутреннего состояния ребёнка. Достижение ребёнком успешности связано как с его собственной внутренней активностью (которую в нём нужно пробудить и научить поддерживать), так и с системно построенной деятельностью взрослых – субъектов образовательного процесса. Известно, что длительная неуспеваемость вызывает у школьника моральную и психическую травму, порождает неверие в свои силы. Поэтому учителю очень важно знать индивидуальные особенности своих учеников, учитывать те психологические факторы, которые помогут ребёнку стать успешным в учёбе.

#### *Список литературы*

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. М., 1980. Т. II. С. 128–229.
2. Волокитина М. И. Очерки психологии младших школьников. М.: Педагогика, 1955. 214 с.
3. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М.: Просвещение, 1971. 278 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
5. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
6. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
7. Мурачковский Н. И. Типы неуспевающих школьников // Советская педагогика. 1965. № 7. С. 23.
8. Регуш Л. А. Учить учиться! О проблеме школьной неуспеваемости // Психологическая газета. 1999. № 9. С. 8–10.
9. Рототаева Н. А. Организационно-педагогическая концепция школы социального успеха // Научно-методический журнал заместителя директора школы по воспитательной работе. 2004. № 5. С. 13–21.
10. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 6 т. М., 1990. Т. 3. 528 с.

*Рукопись поступила в редакцию 13.10.2011*

**Сведения об авторах**

**Бадмаева Бальжина Базаржаповна**, аспирант, педагог-психолог, Агинская средняя школа № 4 (Агинское, Россия), e-mail: badmaevabalzhina@mail.ru

**Badmaeva Balzhina Bazarzhapovna**, graduate student, educational psychologist, Aginsk Secondary School # 4 (Aginskoe, Russia), e-mail: badmaevabalzhina@mail.ru

**Барухович Ирина Ильинична**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и предпринимательства факультета физики, информатики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (Красноярск, Россия), e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

**Barakhovich Irina Ilyinichna**, Candidate of Pedagogy, associate professor, Department of Technology and Business, Faculty of Physics and Computer Science, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russia), e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

**Бордонская Лидия Александровна**, доктор педагогических наук, профессор, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: gsbord@chitaonline.ru

**Bordonskaya Lidiya Aleksandrovna**, Doctor of Pedagogy, professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: gsbord@chitaonline.ru

**Гвоздева Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: gwelena@mail.ru

**Gvozdeva Elena Nikolaevna**, Candidate of Pedagogy, associate professor, Foreign Languages Department, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: gwelena@mail.ru

**Гетьманенко Наталия Ивановна**, доцент, кафедра методики преподавания русского языка, Московский государственный педагогический университет (Москва, Россия), e-mail: ngetmanenko@gmail.com

**Getmanenko Natalia Ivanovna**, associate professor, Department of Russian Language Teaching Methodology, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), e-mail: ngetmanenko@gmail.com

**Гунзунова Бальжима Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей и социальной психологии, Бурятский государственный университет (Улан-Удэ, Россия), e-mail: balzhimag@mail.ru

**Gunzunova Balzhima Anatolevna**, Candidate of Psychology, associate professor, General and Social Psychology Department, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), e-mail: balzhimag@mail.ru

**Гусевская Наталья Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: gusnat1@rambler.ru

**Gusevskaya Natalya Yurievna**, Candidate of Pedagogy, associate professor, Foreign Languages Department, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: gusnat1@rambler.ru

**Дворниченко Надежда Юрьевна**, аспирант, преподаватель, Читинский педагогический колледж (Чита, Россия), e-mail: chpkkol@mail.ru

**Dvornichenko Nadezhda Yuryevna**, graduate student, teacher, Chita Pedagogical College (Chita, Russia), e-mail: chpkkol@mail.ru

**Димитриева Вероника Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент, кафедра литературы, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: dimver2006@yandex.ru

**Dimitrieva Veronika Nikolaevna**, Candidate of Philology, associate professor, Literature Department, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: dimver2006@yandex.ru

**Евдокимова Анастасия Сергеевна**, аспирант, кафедра социальной и экономической психологии, Байкальский государственный университет экономики и права (Чита, Россия), e-mail: Stasya0671@yandex.ru

**Evdokimova Anastasiya Sergeevna**, graduate student, Social and Economic Psychology Department, Baikal State University of Economics and Law (Chita, Russia), e-mail: Stasya0671@yandex.ru

**Ежевская Татьяна Иннокентьевна**, кандидат психологических наук, профессор, кафедра теоретической и прикладной психологии, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: tiejevskay@yandex.ru

**Ezhevskaya Tatyana Innokentievna**, Candidate of Psychology, professor, Theoretical and Applied Psychology Department, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: tiejevskay@yandex.ru

**Ермоленкова Галина Викторовна**, старший преподаватель, Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (Саратов, Россия), e-mail: gvermolenkova@mail.ru

**Ermolenkova Galina Viktorovna**, assistant professor, Saratov Institute of Training and Retraining of Educators (Saratov, Russia), e-mail: gvermolenkova@mail.ru

**Зволейко Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, докторант, доцент, кафедра специальной психологии, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: VVovansky@mail.ru

**Zvoleyko Elena Vladimirovna**, Candidate of Pedagogy, doctoral student, associate professor, Department of Special Psychology, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: VVovansky@mail.ru

**Ишина Людмила Анатольевна**, преподаватель, Забайкальский аграрный институт (Чита, Россия), e-mail: mishaishin@mail.ru

**Ishina Lyudmila Anatolyevna**, teacher, Transbaikal Agrarian Institute (Chita, Russia), e-mail: mishaishin@mail.ru

**Калашникова Светлана Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: kotir\_ksa@mail.ru

**Kalashnikova Svetlana Anatolyevna**, Candidate of Psychology, associate professor, Special Psychology Department, Zabaikalsky State Pedagogical Humanitarian University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: kotir\_ksa@mail.ru

**Капцов Александр Васильевич**, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии управления, Самарская гуманитарная академия, (Самара, Россия), e-mail: avkaptsov@mail.ru

**Kaptsov Alexander Vasilyevich**, Candidate of Engineering Science, associate professor, Head of the Department of Psychology of Management, Samara Academy of Humanities, (Samara, Russia), e-mail: avkaptsov@mail.ru

**Кашапова Нелли Владимировна**, директор, Межшкольный учебный комбинат № 4, (Красноярск, Россия), e-mail: nelly@krsnet.ru

**Kasharova Nelli Vladimirovna**, Principal, Interschool Educational Center # 4 (Krasnoyarsk, Russia), e-mail: nelly@krsnet.ru

**Клименко Татьяна Константиновна**, доктор педагогических наук, профессор, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: klimenko\_tk@mail.ru

**Klimenko Tatyana Konstantinovna**, Doctor of Pedagogy, professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: klimenko\_tk@mail.ru

**Кондратьева Наталья Ивановна**, старший преподаватель, кафедра теоретической и прикладной психологии, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: kondrateva-2011@list.ru

**Kondratyeva Natalia Ivanovna**, assistant professor, Department of Theoretical and Applied Psychology, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: kondrateva-2011@list.ru

**Коптева Наталия Васильевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии, Институт психологии Пермского государственного педагогического университета (Пермь, Россия), e-mail: kopteva@perm.ru

**Kopteva Natalia Vasilyevna**, Candidate of Psychology, associate professor, Department of Practical Psychology, Institute of Psychology, Perm State Pedagogical University (Perm, Russia), e-mail: kopteva@perm.ru



**Кузнецова Мария Дмитриевна**, кандидат психологических наук, преподаватель кафедры общей и экспериментальной психологии, Институт содержания образования, Государственный Университет – Высшая Школа Экономики, (Москва, Россия), e-mail: rooflesser@gmail.com

**Kuznetsova Maria Dmitrievna**, Candidate of Psychology, Department of General and Experimental Psychology, Institute of Education Content, State University - Higher School of Economics, (Moscow, Russia), e-mail: rooflesser@gmail.com

**Курапова Татьяна Юрьевна**, аспирант, кафедра общей и практической психологии Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского, педагог-психолог, «Дульдургинская вечерняя (сменная) общеобразовательная школа» (Дульдурга, Россия), e-mail: kirova10a@mail.ru

**Kurapova Tatiana Yurievna**, graduate student, Department of General and Practical Psychology, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University; educational psychologist, Duldurga Evening Comprehensive School (Duldurga, Russia), e-mail: kirova10a@mail.ru

**Лапа Елена Альбертовна**, доцент, кафедра прикладной информатики и математики, Забайкальский государственный университет (Чита, Россия), e-mail: lenalapa@inbox.ru

**Lapa Elena Albertovna**, associate professor, Department of Applied Informatics and Mathematics, Zabaikalsky State University (Chita, Russia), e-mail: lenalapa@inbox.ru

**Лапина Светлана Николаевна**, преподаватель информатики, Педагогический колледж г. Балей (Балей, Россия), e-mail: svetalapina0905@mail.ru

**Larina Svetlana Nikolaevna**, Computer Science teacher, Pedagogical College, (Baley, Russia), e-mail: svetalapina0905@mail.ru

**Левченко Ольга Юрьевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия) e-mail: levchenkozir@mail.ru

**Levchenko Olga Yurievna**, Candidate of Pedagogy, associate professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: levchenkozir@mail.ru

**Лежнева Татьяна Михайловна**, кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой теории и методики музыкального образования и дирижерско-хоровых дисциплин, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: unison-07@mail.ru

**Lezhneva Tatiana Mikhailovna**, Candidate of Culturology, associate professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Teaching Music Education and Choral and Conducting Disciplines, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: unison-07@mail.ru

**Логинова Елена Геннадьевна**, кандидат философских наук, кафедра «Гуманитарные науки», Забайкальский институт железнодорожного транспорта (Чита, Россия), e-mail: elena\_loginova@inbox.ru

**Loginova Elena Gennadjevna**, Candidate of Philosophy, “The Humanities” Department, Zabaikalsky Railway Transport Institute (Chita, Russia), e-mail: elena\_loginova@inbox.ru

**Михеева Татьяна Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Российский гуманитарный институт (Ростов-на-Дону, Россия), e-mail: mitata@mail.ru

**Mikheeva Tatiana Borisovna**, Candidate of Pedagogy, associate professor, South Russian Humanitarian Institute (Rostov-on-Don, Russia), e-mail: mitata@mail.ru

**Мысникова Эльвина Александровна**, аспирант, кафедра теоретической и прикладной психологии, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: mysnikova\_e@mail.ru

**Mysnikova Elvina Aleksandrovna**, graduate student, Department of Theoretical and Applied Psychology, Faculty of Psychology, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: mysnikova\_e@mail.ru

**Невенчаный Сергей Владимирович**, соискатель кафедры социальной и педагогической психологии, Московский Государственный Гуманитарный университет им. М. А. Шолохова (Москва, Россия), e-mail: 3\_rota@list.ru

**Nevenchanny Sergey Vladimirovich**, graduate student, Social and Pedagogical Psychology Department, Moscow State Humanitarian University named after M. A. Sholokhov (Moscow, Russia), e-mail: 3\_rota@list.ru

**Никонов Руслан Викторович**, директор муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением английского языка» (Чита, Россия), e-mail: rusnikonov@mail.ru

**Nikonov Ruslan Victorovich**, Principal, Chita Municipal Secondary School № 49 Specializing in the English Language (Chita, Russia), e-mail: rusnikonov@mail.ru

**Очирова Оюна Дабаевна**, аспирант, заведующая Могойтуйского детского сада «Бэлиг» (Могойтуй, Россия), e-mail: beligmog@mail.ru

**Ochirova Oyuna Dabaevna**, graduate student, Head of the Municipal Nursery School “Belig”, (Mogoiui, Russia), e-mail: beligmog@mail.ru

**Панов Виктор Иванович**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией экопсихологии развития, Психологический институт РАО (Москва, Россия), e-mail: ecovip@mail.ru

**Panov Victor Ivanovich**, Doctor of Psychology, professor, corresponding member of RAE, Chief of the Laboratory of Developmental Ecopsychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia), e-mail: ecovip@mail.ru

**Прокопьева Елизавета Валерьевна**, магистрант второго года обучения по магистерской программе «Педагогика. Психология развития», Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: p-ip@mail.ru

**Prokopyeva Elizaveta Valeryevna**, second-year MEd student, master’s program in Pedagogy and Developmental Psychology, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: p-ip@mail.ru

**Пружинин Константин Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра физического воспитания и методики, Восточно-Сибирская академия образования (Иркутск, Россия), e-mail: 959kpn@mail.ru

**Pruzhinin Konstantin Nikolaevich**, Candidate of Pedagogy, associate professor, Department of Physical Training and Methodology, East Siberian Academy of Education (Irkutsk, Russia), e-mail: 959kpn@mail.ru

**Пьянников Михаил Михайлович**, учитель иностранных языков, гимназия № 9 (Краснокаменск, Россия), e-mail: mi.tsh@mail.ru, 89242717035

**Pyannikov Mikhail Mikhailovich**, foreign language teacher, Gymnasium # 9 (Krasnokamensk, Russia), e-mail: mi.tsh@mail.ru, 89242717035

**Рюхова Нина Фёдоровна**, начальник отдела анализа и мониторинга качества образования, Краевой центр оценки качества образования, Забайкальский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Чита, Россия), e-mail: ege.shilka@mail.ru

**Ryukhova Nina Fyodorovna**, Head of the Department of Education Quality and Monitoring Analysis, Regional Centre of Education Quality Assessment, Zabaikalsky Regional Institute of Competence Improvement and Professional Retraining of Educators (Chita, Russia), e-mail: ege.shilka@mail.ru

**Салютнова Виктория Игоревна**, старший преподаватель, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: vikasal60@mail.ru

**Salutnova Viktoria Igorevna**, assistant professor, Theory and Methodology of Preschool and Primary Education Department, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: vikasal60@mail.ru

**Сараева Надежда Михайловна**, доктор психологических наук, доцент, кафедра теоретической и прикладной психологии, заведующая лабораторией региональных исследований психики, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: saraiewa@mail.ru

**Saraeva Nadezhda Mikhailovna**, Doctor of Psychology, professor, Department of Theoretical and Applied Psychology, Head of the Laboratory of Regional Investigations of Psyche, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia) e-mail: saraiewa@mail.ru

**Сеткова Наталья Александровна**, старший преподаватель, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: setcova@zabspu.ru

**Setkova Nataliya Aleksandrovna**, assistant professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: setcova@zabspu.ru

**Симатова Оксана Борисовна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: sonyachita14@yandex.ru

**Simatova Oksana Borisovna**, Candidate of Psychology, associate professor, Educational Psychology Department, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: sonyachita14@yandex.ru

**Старостина Светлана Ефимовна**, доктор педагогических наук, проректор по учебной работе, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: sestarost@mail.ru

**Starostina Svetlana Efimovna**, Doctor of Pedagogy, Vice Rector for Academic Affairs, Zabaikalsky State Pedagogical Humanitarian University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: sestarost@mail.ru

**Суханов Алексей Анатольевич**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра теоретической и прикладной психологии, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: suhanov-71@mail.ru

**Sukhanov Aleksey Anatolyevich**, Candidate of Psychology, associate professor, Department of Theoretical and Applied Psychology, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: suhanov-71@mail.ru

**Терехова Татьяна Александровна**, доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной и экономической психологии, Байкальский государственный университет экономики и права (Иркутск, Россия), e-mail: terehovata@mail.ru

**Terekhova Tatyana Alexandrovna**, Doctor of Psychology, professor, Social and Economic Psychology Department, Baikal State University of Economics and Law (Irkutsk, Russia), e-mail: terehovata@mail.ru

**Трофимова Елена Леонидовна**, кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной и экономической психологии, Байкальский государственный университет экономики и права (Иркутск, Россия), e-mail: psychology@isea.ru

**Trofimova Elena Leonidovna**, Candidate of Psychology, associate professor, Department of Social and Economic Psychology, Baikal State University of Economics and Law (Irkutsk, Russia), e-mail: psychology@isea.ru

**Фомицкая Галина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент, Бурятский государственный университет (Улан-Удэ, Россия), e-mail: klimenko\_tk@mail.ru

**Fomitskaya Galina Nikolaevna**, Candidate of Pedagogy, associate professor, Buryat State University (Ulan-Ude, Russia), e-mail: klimenko\_tk@mail.ru

**Шибанова Наталья Михайловна**, кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: vikasa160@mail.ru

**Shibanova Natalia Mikhailovna**, Candidate of Pedagogy, associate professor, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: vikasa160@mail.ru

**Шилова Мария Ивановна**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующая научно-исследовательской лаборатории проблем становления характера современного поколения сибиряков, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (Красноярск, Россия), e-mail: nelly@krsnet.ru

**Shilova Mariya Ivanovna**, Doctor of Pedagogy, professor, Corresponding member of RAE, Head of the Research Laboratory of Problems of Modern Generation of Siberians' Character Formation, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, (Krasnoyarsk, Russia), e-mail: nelly@krsnet.ru

**Яворская Светлана Игоревна**, ассистент, кафедра иностранных языков, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита, Россия), e-mail: svetl-yavosk@yandex.ru

**Yavorskaya Svetlana Igorevna**, assistant, Foreign Languages Department, Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita, Russia), e-mail: svetl-yavosk@yandex.ru

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п.л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в жанрах:

Жанр	Минимальный объем
статья ( <i>теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором</i> )	0, 5 п.л. (20 000 знаков)
научные сообщения, доклады	0, 3 п.л. (12 000 знаков)
научные обзоры, рецензии	0,2 п.л. (8 000 знаков)

### В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Печатный и электронный варианты статьи на CD и других носителях. В имени файла и на электронном носителе указывается фамилия автора и название статьи. Печатный вариант статьи обязателен (белая бумага, Формат А 4). Распечатка рукописи должна быть полностью идентична электронному варианту.
2. Договор на оказание услуг – в 2-х экземплярах.
3. Рецензия на статью – внешний отзыв, заверенный печатью.
4. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, *если автор статьи – аспирант, соискатель ученой степени кандидата наук.*
5. Личная карточка автора – сведения об авторе /авторах.

### СТРУКТУРА СТАТЬИ, ПРЕДСТАВЛЯЕМОЙ В РЕДКОЛЛЕГИЮ ЖУРНАЛА

**Отрасль науки (рубрика журнала)**

**Код:** УДК и ББК

**Инициалы, фамилия автора** приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 4.

**Город**

**Страна**

**Название статьи** приводится на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

**Аннотация** (объем – от 100 до 250 слов) – на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

**Ключевые слова или словосочетания** (5–7) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

**Основной текст статьи** с внутритекстовыми ссылками на цитируемые источники.

**Список литературы** дается в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией. Если в список входит литература на иностранных языках, она следует за литературой на русском языке.

### ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

**Общие требования:** формат А 4, ориентация книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее – 2; левое и правое – 2,5. Шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал полutorный. Отступ первой строки – 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи представить их в редакцию.

Статья должна быть со сквозной нумерацией. **На последней странице указывается**, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и подпись.

Рабочие языки: русский и английский.

**Библиография** оформляется согласно ГОСТу Р. 7.0.5 – 2008. Для каждого источника обязательно указывается изд-во, общее количество страниц или номера страниц интересующего материала источника.

В тексте **ссылки** приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера и страницы: [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой [1; 3; 4].

**Комментарии и пояснения** даются в виде концевых сносок (в конце текста). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация сплошная.



---

---

### **Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения:**

Слова на латинице набираются курсивом.

Единицы измерения отбиваются от символов и цифр, к которым они относятся.

Делать четкое различие О (буквы) и 0 (ноль), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и») и т. д. Необходимо различать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

**Таблицы** оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращенно (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

**Черно-белые рисунки** (графики, диаграммы – формат Excell, схемы, карты, фотографии) со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращенно (например: рис. 1). Представляются в формате jpg (разрешение не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора/авторов и названия статьи. Размер рисунка 170x240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисовочные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объем рисунков не должен превышать ¼ объема статьи.

**Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.**

**Материалы публикуются в авторской редакции. За точность содержания цитат и ссылок ответственность несут авторы.**

Пакет документов необходимый для опубликования материалов **отсылается по адресу:** 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, для «Объединенной редакционной коллегии научных журналов ЗабГГПУ».

*Ответственный секретарь:* Гаврилова Юлия Викторовна

Тел. +7(3022) 44-04-25

факс: +7(3022 44-14-97

E-mail: [gumvector@zabspu.ru](mailto:gumvector@zabspu.ru)

[voitsuk@zabspu.ru](mailto:voitsuk@zabspu.ru)

---

---

## CONTENTS

### PEDAGOGY

#### Theoretical Issues of Pedagogy

<b>Bordonskaya L. A., Starostina S. E.</b> Science Education of Students from Humanitarian Training Areas: Conceptual and Methodological Foundations . . . . .	5
<b>Dimitrieva V. N.</b> Creativity and Spiritual and Moral Formation of the Personality in the Educational Process: State of the Question in Modern Russian Pedagogy . . . . .	15
<b>Barakhovich I. I.</b> Innovative Education: Communicative Format of Reorganizations . . . . .	20
<b>Gvozdeva E. N., Loginova E. G.</b> Keeping Students Familiar with the Values of the National Culture and Using the Intercultural Comparative Approach in Foreign Language Teaching . . . . .	26
<b>Gusevskaya N. Yu.</b> Foreign Language Education as an Historical and Educational Phenomenon . . . . .	31
<b>Levchenko O. Yu.</b> Foreign Languages Teaching in the Context of Comprehensive and Vocational School Reform Implementation in the Chita Region (1984) . . . . .	35
<b>Dvornichenko N. Yu.</b> The Problem of Social Activity Development of a Future Teacher in Soviet Pedagogy in the 60s-80s of the 20th Century . . . . .	40
<b>Fomitskaya G. N.</b> Designing a Comprehensive Evaluation of the Regional Education System Effectiveness	45

#### Applied Research on Pedagogy

<b>Shilova M. I., Kashapova N. V.</b> The Influence of Professional Tests on High School Students' Choice of Professional Activity . . . . .	52
<b>Getmanenko N. I.</b> The Directly Opposite Pedagogical Approaches to the Interpretation of National Values: Who Is Right? . . . . .	57
<b>Ermolenkova G. V.</b> Conditions for Developing Teenagers' Social Competence in the Educational Process . . . . .	62
<b>Ryukhova N. F.</b> The Role of Monitoring in Education Quality Management at the Municipal Level . . . . .	68
<b>Kondratyeva N. I.</b> The Model of Psychological and Pedagogical Support of Family Living Arrangements of Orphans and Children Left without Parental Care . . . . .	74
<b>Pruzhinin K. N.</b> The Effect of Physical Training and Sports Activities on the Socialization and Professional Self-determination of Athletes . . . . .	78
<b>Ochirova O. D.</b> Similar to Culture Environment as a Condition of Preschool Children's Admission to Regional Culture . . . . .	83
<b>Klimenko T. K., Lapa E. A.</b> Monitoring Labor Market Needs in the Graduates of Higher Professional Education . . . . .	87
<b>Yavorskaya S. I.</b> Realizing Free Education Theory in L. N. Tolstoy's Activity at the End of the 19th – the Beginning of the 20th Centuries . . . . .	92
<b>Nikonov R. V.</b> Creating Intercultural School Space and Managing Its Development . . . . .	96

#### Practical Pedagogy

<b>Klimenko T. K.</b> The Modernization of Education in the First Decade of the 21st Century: Realization Experience in the Zabaikalsky Krai . . . . .	100
<b>Salutnova V. I., Shibanova N. M.</b> Creative Self-expression of Senior Preschool Children in Fine Arts Activity: A Structural and Content Analysis . . . . .	104
<b>Mikheeva T. B.</b> "Competence" and "Competency": On the Issue of Using Concepts in Modern Russian Education . . . . .	110
<b>Lapina S. N.</b> Distance Education Technologies as a Means of Developing Pedagogical College Students' Information Culture . . . . .	115
<b>Pyannikov M. M.</b> On the History of Distance Education . . . . .	119
<b>Ishina L. A.</b> Teaching Agricultural High School Students a Foreign Language . . . . .	125
<b>Badmaeva B. B.</b> Adaptation and Socialization: the Question of Pedagogical Knowledge . . . . .	129

---

---

## PSYCHOLOGY

### Theoretical Questions of Psychology

- Ezhevskaya T. I.** Autonomy as a Personal Informational and Psychological Safety Resource . . . . .132
- Lezhneva T. M.** The Role of Musical Education for Personality Formation in Orphanages . . . . .137
- Zvoleyko E. V.** A Competence Model of Special (Speech Pathology) Bachelor Education, Profile  
«Psychological Support in Educating Mentally Deficient People» . . . . .142
- Sukhanov A. A.** Methodological and Theoretical Positions to Investigate Psychological Adaptation of People  
Living in Ecologically Unfavorable Conditions . . . . .148

### Empirical Psychology

- Panov V. I., Saraeva N. M.** Psychological Status of a Man in Ecologically Unfavorable Regions as a Result  
of the Component Interaction in the *Man – Living Environment* System (Illustrated by the Children’s  
Population of the Zabaikalsky Krai) . . . . .153
- Kalashnikova S. A.** Life Meaning Orientations, Basic Beliefs and Behavior Strategies in Difficult Life  
Situations of People with Different Indices of Viability . . . . .161
- Terekhova T. A., Evdokimova A. S.** Transbaikal Students’ Views on Economic Socialization Determinants  
During the University Professional Training Period . . . . .168
- Kopteva N. V.** Ontological Security and Self-Confidence . . . . .174
- Kuznetsova M. D.** The Formation of Subjective Qualities as a Mechanism for the Development  
of Students’ Abilities . . . . .181
- Kaptsov A. V.** Personal Values as a Characteristic of Compatibility in Study Groups . . . . .190
- Gunzunova B. A.** Stylistic Peculiarities of Self-regulation in Professional Teaching . . . . .195
- Trofimova E. L.** Peculiarities of Psychology Students’ Professional Self-Determination . . . . .199

### Scientific Psychology – to Practice

- Nevenchanny S. V.** Psychological Characteristics of Aggressive Behavior of Men Called up for  
Military Service . . . . .205
- Simatova O. B., Prokopyeva E. V.** Age-Related Features of Schoolchildren’s Professional Orientation  
at Different Ontogenesis Stages . . . . .210
- Setkova N. A.** The Role of Social Intelligence in Self-Realization of People Having a ‘Man–Sign System’  
Type of Professions . . . . .214
- Mysnikova E. A.** The Study of Peculiar Factors in Psychological Adaptation of Youthful Population Living  
on the Ecologically Unfriendly Territory . . . . .219
- Kurapova T. Yu.** Psychological Factors of Successful Teaching at Schools . . . . .223

Редакторы Т. Р. Шевчук, И. А. Романов  
Верстка И. Н. Аргуновой  
Дизайн обложки М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 15.12.11.  
Формат 60×84 <sup>1</sup>/<sub>8</sub>. Бумага офсетная.  
Гарнитура «Times New Roman». Способ печати оперативный.  
Усл. печ. л. 13,7. Уч-изд. л. 29,4. Заказ № 00812. Тираж 1000 экз.

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический  
университет им. Н. Г. Чернышевского  
672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129





