

ISSN 2076-7668



ученые записки

Забайкальского государственного
гуманитарно-педагогического университета
им. Н.Г. Чернышевского

2012/5(46)

серия
Педагогика и психология

Ученые записки

Забайкальского государственного
гуманитарно-педагогического
университета им. Н. Г. Чернышевского



Серия
Педагогика и психология

2012/5(46)

Научный журнал

Основан в 1957 г.

Выходит шесть раз в год

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 учёных степеней
доктора и кандидата наук

Авторы несут полную ответственность
за подбор и изложение фактов, содержащихся
в статьях; высказываемые ими взгляды
могут не отражать точку зрения редакции

Перепечатка материалов журнала допускается
только по согласованию с редакцией

Рукописи, присланные в журнал,
не возвращаются

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

Сайт журнала в Интернете

<http://www.uchzap.ru>

Подписной индекс журнала
в ОАО «Роспечать» **33190**

Электронная версия журнала

Размещена на платформе
Российской универсальной
научной электронной библиотеки – www.elibraru.ru

© Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского, 2012

Редакционный совет:

И. И. Катанаев (*председатель*)

канд. физ.-мат. наук, доцент, ректор ЗабГГПУ (Чита)
Л. А. Бордонская, д-р пед. наук, проф. (Чита);
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 со-
циол. 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. (Петро-
заводск); **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. (Мо-
сква); **В. С. Самсонов**, д-р пед. наук, проф. (Улан-Удэ);
Н. В. Чекалева, д-р пед. наук, проф. (Омск); **Чжен Шуту**,
д-р филол. наук, проф. (Харбин, КНР); **Н. В. Языкова**,
д-р пед. наук, проф. (Москва)

Редакционная коллегия серии:

Т. К. Клименко, д-р пед. наук, профессор (редактор);
Н. М. Сараева, д-р психол. наук, доцент;
А. В. Рогова, д-р пед. наук, профессор;
Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, доцент

Главный редактор объединённой редакции

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

Ответственный секретарь:

Ю. В. Гаврилова, канд. филос. наук

Uchenye zapiski

of Zabaikalsky State
Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky



Series
Pedagogy and Psychology
2012/5(46)

Scientific Journal

Founded 1957

Bimonthly

Founder

FSBEI HPE "Zabaikalsky State
Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky"

The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field
of Communications, Information Technologies
and Mass Communications (Roskomnadzor)

Registration certificate

ПИ № ФС77-36625

The journal

is in the List of the leading refereed scientific journals
and editions which publish the main results
of dissertations for academic degrees
of doctors and candidates of sciences

The authors are fully responsible for the selection
and presentation of the facts contained in
their articles; the views expressed by them do not
necessarily reflect the views of the editorial board

Reproduction of any materials from the journal
is allowed only in coordination
with the editorial board

The manuscripts submitted to the journal
are not returned

Address:

672007, Chita, 129 Babushkin St.
Phone: 8 (3022) 44-04-25,
Fax: 8 (3022) 26-73-17.
E-mail: gumvector@zabspu.ru

Journal web site

<http://www.uchzap.ru>

Subscription index of the journal
in OAO "Rospechat" 33190

The electronic version of the journal is placed
on the platform of the Russian Universal
Scientific Electronic Library: www.elibraru.ru

© Zabaikalsky State Humanitarian
Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky, 2012

Editorial Board:

I. I. Katanaev (*Chairman*),
Candidate of Physics and Mathematics,
associate professor, ZabSHPU Rector (Chita)

L. A. Bordonskaya, Doctor of Pedagogy, professor;
P. S. Atamanchuk, Doctor of Pedagogy, professor (Ukraine);
N. Bayra, PhD., professor (Ulan Bator, Mongolia); **Ts. Bat-
suur**, Doctor of Pedagogy, professor (Ulan Bator, Mongo-
lia); **N. Begz**, Dr. Sc., professor (Ulan Bator, Mongolia);
L. G. Guslyakova, Doctor of Sociology, professor (Bar-
naul); **V. A. Ilyin**, Doctor of Physics and Mathematics, pro-
fessor (Moscow); **Lee Chuan-siung**, professor (Harbin,
China); **V. V. Mazalov**, Doctor of Physics and Mathematics,
professor (Petrozavodsk); **I. I. Osinsky**, Doctor of Philoso-
phy, professor (Ulan-Ude); **E. V. Piskunova**, Doctor of Ped-
agogy, professor (St. Petersburg); **Yu. M. Reznik**, Doctor of
Philosophy, professor (Moscow); **V. S. Samsonov**, Doctor of
Pedagogy, professor (Ulan-Ude); **N. V. Chekaleva**, Doctor
of Pedagogy, professor (Omsk); **Chen Shupu**, PhD., profes-
sor (Harbin, China); **N. V. Yazykova**, Doctor of Pedagogy,
professor (Moscow)

Series Editorial Committee:

T. K. Klimenko, Doctor of Pedagogy, professor (Editor);
N. M. Sarayeva, Doctor of Psychology, associate professor;
A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, professor;
N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology,
associate professor

Editor-in-chief of the Unified Editorial Board:

I. V. Erofeeva,
Doctor of Philology, associate professor

Executive Secretary:

Yu. V. Gavrilova, Candidate of Philosophy

Содержание

ПЕДАГОГИКА

Теоретические исследования

Лучкина Т. В. Пути становления профессионализма молодого учителя в современной школе	7
Каленик Е. Н. Педагогика спортивно-адаптивной внеурочной деятельности во вспомогательной школе	17
Введенский В. Н. Основные аспекты рассмотрения педагогической профессии	23
Швецов М. Ю., Дугаров А. Л. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе	33
Солдатова Н. В. Тенденции развития демографической ситуации на территории Забайкальского края	39
Акиф гызы Л. М. Проблема формирования познавательной активности студентов в педагогико-психологической литературе	44
Ольховская Е. Ю. Институционализация элитарного образования в России	52
Морозова Т. Б. Формирование личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования	58
Маланов И. А. Особенности развития регионального образовательного пространства в современных социокультурных условиях	65
Лещенко Я. А. Здоровье современных подростков и факторы, его определяющие	72
Гудкова Т. А. Информационное общество как фактор изменения требований к подготовке будущего специалиста	77
Игумнова Е. А., Горлачев В. П. Формирование профессиональной компетентности у магистрантов экологического образования в процессе научно-педагогической практики	83
Чимаров С. Ю. Синергетические аспекты акмеологии	89
Файнфельд И. А., Шаповалова О. Е., Серёжникова Р. К., Фишман Б. Е. Воспитание и духовное развитие в философско-религиозных системах Востока (Буддизм, Даосизм, Конфуцианство)	94
Степанова Н. В. Личностно ориентированные учебники для школы: исторический аспект	101

Прикладные исследования

Целовальникова А. С. Характеристика основных реформ по патриотическому воспитанию в советский период (1917–1992 гг.)	106
Эрдынеева К. Г., Свириденко Е. И. Системный подход в становлении устойчивости к коммуникативному стрессу учителя в процессе повышения квалификации	111
Сысоева Ю. Ю. Педагогическая поддержка становления имиджа личности в культурогенезе детства	117
Леснянская Л. А. Образовательная среда школы как фактор социализации учащихся	123
Доржиева Л. Б. Теоретические основы формирования гражданственности школьников в информационном обществе	129
Серёжникова Р. К., Черных Е. В. Мотивация как фактор активизации спортсмена в мини-футболе	133
Шаповалова О. Е., Фишман Б. Е., Ванаква Г. В. Физическое воспитание умственно отсталых школьников в научных исследованиях студентов	137
Пружинин К. Н. Спортивная деятельность как фактор развития универсальных свойств и качеств личности	142
Сараева Н. М. Популяционный потенциал обучаемости детского населения в регионе экологического неблагополучия	148
Воротилкина И. М., Монастырёв С. Н. Компетентность в управлении конфликтами в спорте как показатель профессионализма деятельности тренера	153

Практическая педагогика

Новосёлова Г. А. Успешность младшего школьника в здоровьесберегающем образовательном пространстве санаторной школы как психолого-педагогическая проблема	159
Фунтусова О. М. Педагогические условия содействия дошкольного учреждения семье в социальном воспитании старшего дошкольника	166
Тебенькова О. Б. Социально значимая деятельность в профильных объединениях (конец XIX – начало XXI вв.)	173
Бояркина М. В. Гендерное воспитание личности: идея взаимодополняемости подходов российской и западной педагогики	178
Кутузов А. В. Сущность индивидуализации образования в современной школе	183

Стасюк О. Н., Калашникова Л. Я., Авсеенко Н. Д. Технологии изучения дисциплины «Медицина катастроф» в бакалавриате	191
Серёжникова Р. К., Воротилкина И. М. Формирование культуры здоровьесбережения как условие, обуславливающее самореализацию студента	195
Хода Л. Д., Боровская Л. М., Б. Е. Фишман, Файнфельд И. А. Методика занятий классической аэробикой с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата	199

ПСИХОЛОГИЯ

Общая психология

Ворона О. А., Короченко Т. Ю. Эмоционально-личностные характеристики в структуре профессионально важных качеств оперативного персонала энергетической отрасли	206
Терехова Т. А., Белан М. А. Основные теоретические подходы к определению категорий смысла в отечественной и зарубежной психологии	213
Калашникова С. А. Жизненное самоопределение человека с ограниченными возможностями здоровья: к проблеме свободы личности	220
Песков В. П. Архитектоника представления как события	227
Ширяева О. С., Кондрашенкова С. В., Сурикова Я. А. Личность и экстремальная среда: от выживания к полноценному функционированию	233
Ишмухаметов Р. Р. Факторы миграционной готовности личности	240
Мысникова Э. А. Исследование психологической адаптации студентов, проживающих в экологически неблагоприятном городе Балея	247
Гвоздев В. А. Характеристики психологической адаптации лиц, находящихся в условиях лишения свободы	253
Яковлева С. А. Особенности совладающего поведения старшеклассников с учётом локуса контроля	259

Социальная и педагогическая психология

Карагачёва М. В., Кедич С. И., Ситников В. Л. Социально-педагогическая рефлексия студентов психолого-педагогических специальностей	264
Большакова О. Б. Особенности этнических авто- и гетеростереотипов населения Забайкальского края	272
Кравец Г. В. Взаимосвязь самоуправления личности и социально-коммуникативной компетентности современных студентов вузов	279
Зволейко Е. В. Теоретические аспекты моделирования педагогического процесса профессиональной подготовки бакалавров специального образования, профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии».	284
Цыдыпова С. Д. Продуктивная самооценка как регулятор становления профессионального здоровья педагога высшей школы	289
Курапова Т. Ю. Исследование мотивации достижения учащихся вечерних школ	294

Специальная психология

Заборина Л. Г. Исследование личностных характеристик и особенностей эмоционального реагирования у лиц с ограниченными возможностями здоровья	298
Маруева Н. А., Гольтваница Г. А., Леонтьева Е. В. Вклад эпилепсии в структуру инвалидности вследствие неврологических заболеваний у детей и подростков в Забайкальском крае	306
Виноградова Н. И., Касьянова Е. И. Сравнение механизмов решения диагностико-проблемных и стратегических задач учителями разных уровней продуктивности деятельности	311

CONTENTS

PEDAGOGY

Theoretical Studies

Luchkina T. V. Ways to Professionalism for Novice Teachers in the Modern School	7
Kalenik E. N. Pedagogy of Adaptive Sports and Extracurricular Activities in the Special School	17
Vvedensky V. N. Main Aspects of Reviewing the Teaching Profession	23
Shvetsov M. Yu., Dugarov A. L. Networking of Educational Institutions of Professional Education in the Region	33
Soldatova N. V. Development Trends of the Demographic Situation in the Trans-Baikal Region	39
Akif gizi L. M. The Problem of Forming Students' Cognitive Activity in Pedagogical and Psychological Literature	44
Olkhovskaya E. Yu. Institutionalization of Elite Education in Russia	52
Morozova T. B. The Formation of the Twin-teenager's Personality in the System of Additional Education	58
Malanov I. A. Features of Regional Educational Space in Modern Sociocultural Conditions	65
Leshchenko Ya. A. Teenagers' Health and its Determining Factors	72
Gudkova T. A. Information Society as a Factor of Changing the Requirements to Future Specialists' Training	77
Igumnova E. A., Gorlachev V. P. Forming Professional Competence of Master of Environmental Education Program Students in the Process of Scientific and Pedagogical Practice	83
Chimarov S. Y. Synergetic Aspects of Acmeology	89
Faynfeld I. A., Shapovalova O. Y., Serezhnikova R. K., Fishman B. E. Education and Spiritual Development in the Philosophical and Religious Systems of the East (Buddhism, Taoism, Confucianism)	94
Stepanova N. V. Person-oriented school textbooks: historical aspects	101

Applied Research

Tselovalnikova A. S. Characteristics of the Main Reforms of Patriotic Education in the Soviet Period (1917–1992)	106
Erdynceva K. G., Sviridenko E. I. Systematic Approach to the Development of Communicative Stress Resistance in the Process of Improving Teachers' Qualifications	111
Sysoyeva Yu. Yu. Pedagogical Support of the Personality's Image Formation in the Cultural Genesis of Childhood	117
Lesnyanskaya L. A. Educational School Environment as a Factor in Schoolchildren's Socialization	123
Dorzhiya L. B. The Theoretical Foundations for the Formation of Schoolchildren's Civic Consciousness in the Information Society	129
Serezhnikova R. K., Chernykh Y. V. Motivation as a Factor of Activating a Sportsman in Mini-football	133
Shapovalova O. Y., Fishman B. E., Vanakova G. V. Physical Training of Mentally Retarded Schoolchildren in Students' Research	137
Pruzhinin K. N. Sporting Activity as a Factor of Developing Universal Personality Characteristics and Traits	142
Sarayeva N. M. Population Learning Potential of the Child Population in the Region of Ecological Trouble	148
Vorotilkina I. M., Monastirev S. N. Competence of Managing Conflicts as an Indicator of Professional Coaching in Sport	153

Practical Pedagogy

Novoselova G. A. Primary Schoolchildren's Success in Protected Health and Educational Space of the Sanatorium School as a Psychological and Pedagogical Problem	159
Funtusova O. M. Teaching Conditions to Support the Family by Preschool Institutions in Social Education of Senior Preschoolers	166
Tebenkova O. B. Socially Significant Activities in Profile Associations of the 19th – the beginning of the 20th Century	173
Boyarkina M. V. Gender-based Education of the Individual: the Complementarity Idea of Russian and Western Pedagogy Approaches	178
Kutuzov A. V. The Essence of Individualization of Education in the Modern School	183
Stasyuk O. N., Kalashnikova L. Ya., Avsenko N. D. Technologies of Studying the Baccalaureate Discipline "Emergency Medicine"	191
Serezhnikova R. K., Vorotilkina I. M. Forming Health Culture as a Condition for the Students' Self-realization	195
Khoda L. D., Borovskaya L. M., Fishman B. E., Faynfeld I. A. The Technique of Classical Aerobics Classes with Children of Senior Preschool Age with Disorders of the Musculoskeletal System	199

PSYCHOLOGY

General Psychology

Vorona O. A., Korochenko T. Yu. Emotional and Personal Characteristics in the Structure of Professionally Important Qualities of the Operational Staff of the Energy Sector	206
Terekhova T. A., Belan M. A. Main Theoretical Approaches to the Definition of the Categories of Meaning in National and Foreign Psychology	213
Kalashnikova S. A. Life Self-determination of the Disabled: The Problem of Individual Freedom	220
Peskov V. P. Architectonics of Representation as an Event	227
Shiryayeva O. S., Kondrashenkova S. V., Surikova Ya. A. Personality and Extreme Environment: From Survival to Full Functioning	233
Ishmukhametov R. R. Factors of the Personality's Migration Readiness	240
Mysnikova E. A. Research on Psychological Adaptation of the Students Living in the Ecologically Troubled Town of Baley	247
Gvozdev V. A. Features of Man's Psychological Adaptation in Imprisonment Conditions	253
Yakovleva S. A. Coping Behavior Features of Senior Pupils Taking into Account the Locus of Control	259

Social and Educational Psychology

Karagacheva M. V., Kedich S. I., Sitnikov V. L. Socio-pedagogical Reflection of Students of Psycho-pedagogical Specialities	264
Bolshakova O. B. Peculiarities of Ethnic Auto- and Heterostereotypes of the Population in the Zabaikalsky Krai	272
Kravets G. V. Relationship of Personal Self-governance and Social-Communicative Competence of Modern University Students	279
Zvoleyko E. V. Theoretical Aspects of Modeling the Pedagogical Process of Training Special Education Bachelors, profile "Psychological Support of Educating Persons with Problems in Development".	284
Tsydypova S. D. Productive Self-esteem as a Regulator of University Teachers' Professional Health Formation	289
Kurapova T. Yu. Research on Achievement Motivation of Evening School Students	294

Special psychology

Zaborina L. G. Analysis of Personal Characteristics and Emotional Response Peculiarities of Physically Challenged Persons	298
Maruyeva N. A., Goltvanitsa G. A., Leontyeva E. V. The Contribution of Epilepsy to the Structure of Disability due to Children's and Teenagers' Neurological Disorders in the Zabaikalsky Krai	306
Vinogradova N. I., Kasyanova Ye. I. Comparing Mechanisms for Solving Diagnostic, Problematic and Strategic Tasks by the Teachers with Different Levels of Productivity	311

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGY

Теоретические исследования

Theoretical Studies

УДК 37.011.31-051

ББК Ч31.42

Татьяна Викторовна Лучкина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: luchkinat52@mail.ru

Пути становления профессионализма молодого учителя в современной школе¹

В статье рассматриваются требования, предъявляемые к учителю современной школы, подчёркивается, что большая часть учителей демонстрируют недостаточно высокий уровень психолого-педагогической подготовки, что актуализирует проблему становления профессионализма молодого учителя. Автор раскрывает сущность профессионализма, обосновывает значимость профессиональной компетентности в достижении его вершин, подчёркивает, что успешное решение профессиональных задач определяет уровень профессионализма молодого учителя. Изучение зарубежного опыта позволило выявить пути, содействующие становлению профессионализма нового учителя за рубежом: сообщества профессионального роста, Программа вхождения в профессию (интернатура, реферндариат), наставничество как компонент данной программы, лицензирование и сертификация учителя в период вхождения в профессию. Автор отмечает значимость для российской системы образования принятого стандарта профессиональной деятельности (2010 г.) и считает необходимым определение условий, содействующих успешности молодого учителя в период вхождения в профессию.

Ключевые слова: профессионализм, квалификация, профессиональная компетентность, Программа вхождения в профессию, наставничество, стандарт профессиональной деятельности, аттестация.

Tatiana Viktorovna Luchkina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: luchkinat52@mail.ru

Ways to Professionalism for Novice Teachers in the Modern School

The article discusses the requirements to the modern school teacher and emphasizes that most teachers do not demonstrate a high enough level of psycho-pedagogical training that actualizes the problem of becoming a professional young teacher. The author reveals the essence of professionalism, substantiates the importance of professional competence in the achievement of its vertices, stresses that the successful solution of professional tasks determines the level of the young teacher's professionalism. The study of foreign experience allows identifying the ways that facilitate the formation of the new teacher's professionalism abroad: communities of professional growth, induction program (internship, referendariat), mentoring as a component of this program, licensing and certification of teachers in the induction period. The author notes the importance of the adopted Standard of Professional Activity (2010) for the Russian system of education and considers it necessary to determine the conditions that contribute to the success of the young teacher in the induction period.

Keywords: professionalism, qualification, professional competence, induction program, mentoring, professional standard, certification.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2266.2011.

В современной ситуации развития российского общества происходит переориентация общеобразовательной школы как базового звена образования на новые образовательные результаты, которые связываются, прежде всего, с развитием личности школьника и предъявляют новые требования к уровню профессионализма учителя.

Какие же требования предъявляются к учителю современной школы? Данные исследования «Teachers Matter» («Учителя играют важную роль») говорят о том, что поскольку за последнее время существенно изменились условия преподавания, то и роль учителя претерпела существенные изменения. Так, *работая с конкретными учащимися в своём классе, он теперь должен:*

- инициировать учебный процесс и управлять им;
- эффективно реагировать на образовательные потребности учащихся;
- интегрировать итоговое и текущее (в британской терминологии формирующее) оценивание.

Работая с классом в целом, он должен уметь:

- преподавать в поликультурной аудитории;
- синтезировать знания и умения из разных предметных областей;
- включать детей с особыми проблемами в развитии в среду общеобразовательной школы.

Находясь в школьном коллективе, он должен уметь:

- работать и планировать свою деятельность в команде;
- оценивать свою деятельность и планировать систематическую работу над повышением её качества;
- использовать ИКТ в целях обучения и управления;
- организовывать проектную деятельность на школьном, межшкольном и международном уровне;
- участвовать в управлении и распределённом руководстве школой.

Работая с родителями и окружающим школу сообществом, он должен уметь:

- давать профессиональные советы родителям;
- выстраивать партнёрские отношения с окружающим сообществом в целях обучения [1, с. 86].

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» подчёркивается, что ключевой особенностью российской школы будущего являются «открытые ко всему новому учителя, понимающие детскую психологию и особенности развития школьников, хорошо знающие свой предмет» [2]. По мнению В. В. Рубцова, новый учитель должен системно и на высоком уровне овладеть принципиально новыми, по существу, компетенциями, которые позволяют ему строить учебную работу с самыми разными категориями детей:

– он должен знать и понимать основы развития в детском возрасте, учитывать в ходе обучения возможности, способности и особенности детского развития;

– он должен знать и понимать, что именно в дошкольном и младшем школьном возрасте особенно интенсивно формируется познавательная активность личности, умение учиться;

– он должен знать и понимать в этой связи психологию развития детей, владеть научно обоснованными технологиями развивающего обучения [3, с. 54].

К сожалению, анализ деятельности учителей показывает, что они демонстрируют недостаточно высокий уровень психолого-педагогической подготовки, что является важной проблемой российской системы образования. Как показывают социологические исследования, недостаточно высокий уровень профессионализма российских учителей объясняется прежде всего тем, что, несмотря на наличествующие 82 % учителей с высшим образованием, но большинство из нижней четверти – выпускники школ, 17,8 % пенсионного возраста (3,4 в странах ОЭСР); 87 % женщин (почти 100 % в начальной школе) [4, с. 71–72].

Сложившаяся ситуация в российской системе образования не случайна. Анализ лучших систем школьного образования показал, что высокоэффективные школьные системы, разительно отличаясь друг от друга по структуре и содержанию обучения, сосредотачивали внимание на повышении качества работы учителя, поскольку этот фактор оказывает прямое влияние на образовательный уровень учеников [5, с. 16].

Предметом данной статьи является становление профессионализма молодого учителя как фактора обновления современной российской школы и выявление путей содействия выпускнику вуза в достижении необходимых для этого компетентностей.

В системе философско-мировоззренческих понятий «становление» трактуется как спонтанная изменчивость вещей и явлений – их непрерывный переход, превращение «в другое», как переход возможности в действительность в процессе развития. Становление как категория отражает ту начальную стадию, через которую проходят в своём развитии все предметы и явления окружающей действительности, т. е. в данном случае становление понимается не как синоним развития, а представляет собой один из периодов, стадий, этапов развития [6, с. 652]. Это процесс, главная черта которого состоит в том, что существование явления уже началось, но ещё не приобрело завершённой формы. Исходя из вышеизложенного, мы предполагаем, что становление профессионализма молодого учителя в первые два года работы должно проявляться в «приращении» профессиональной компетентности, позволяющей успешно решать профессиональные задачи. Выбранный нами период является периодом «вхождения» в профессию, по истечении которого начинающий педагогическую деятельность учитель должен пройти аттестацию на соответствие занимаемой должности.

Становление профессионализма в педагогической деятельности традиционно связывают, с одной стороны, с достаточной продолжительностью трудовой деятельности. С другой стороны, сфера профессиональной реализации молодого учителя требует профессионализма немедленно, при этом возникает проблема достижения молодыми специалистами уровня профессионализма за короткий срок, что обуславливает необходимость осмысления понятия «профессионализм».

Изучению профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования посвящены работы А. А. Деркача, Э. Ф. Зее-ра, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, И. И. Проданова, В. А. Слостенина и др. Особенности становления профессионализма молодого учителя раскрываются в работах С. Г. Вершловского и его научной школы.

В психологии профессионализм трактуется как интегральная психологическая характеристика человека, предполагающая наличие высокого уровня существования его профессиональной деятельности и зрелость его личности [7, с. 6]. Учитывая, что профессионализм – это реально достигнутый, достаточно высокий уровень овладения профессией, мы предполагаем,

что выпускник вуза в процессе освоения профессиональной деятельности, пошагово осваивая все её компоненты непосредственно на рабочем месте, постепенно включаясь в педагогическую деятельность, способен продемонстрировать достигнутый им уровень профессионализма.

Раскрывая сущность профессионализма, Н. В. Кузьмина указывала на значимость деятельностного аспекта проблемы профессионализма, который до сих пор остаётся важным методологическим ориентиром. Дальнейшее изучение сущности профессионализма показало, что данная категория должна отражать ещё и личностный аспект, поскольку профессиональные достижения обуславливаются не только совершенной системой знаний, умений и навыков, но и развитием личностно-профессиональных качеств. Поэтому, рассматривая профессионализм как систему, А. А. Деркач выделяет две подсистемы – профессионализм личности и профессионализм деятельности.

По мнению исследователя, профессионализм деятельности (первая подсистема профессионализма) – это «качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью» [7, с. 62–63].

В процессе педагогической деятельности квалификация учителя играет ведущую роль. От уровня квалификации в значительной степени зависит как характеристика процесса профессиональной деятельности, так и качество её результатов. Профессиональная квалификация является интегральным образованием, включающим в себя профессиональное образование, профессиональный опыт, мотивацию, профессиональную компетентность и другие профессиональные характеристики [8, с. 110]. Сегодня молодой учитель, проработавший в школе не менее двух лет, согласно Порядку аттестации педагогических работников (2010 г.) обязан пройти письменное квалификационное испытание на соответствие занимаемой должности [8, с. 115–116]. При этом он должен продемонстрировать соответствующий уровень профессиональной компетентности, выбрав один из

двух вариантов аттестации: 1) подготовка конспекта урока по предмету, который он преподаёт в текущем году; 2) решение педагогических ситуаций – тем самым подтвердив уровень ответственности занимаемой должности.

Вторая подсистема профессионализма – профессионализм личности – представляет качественную характеристику субъекта труда, отражающую высокий уровень развития профессионально-важных и личностно-деловых качеств, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [7, с. 62–63].

Подсистема профессионализма личности содержит требования к уровню развития различных характеристик и свойств субъекта труда, которые во многом определяют высокую эффективность профессиональной деятельности. На наш взгляд, качественная характеристика молодого учителя как субъекта педагогической деятельности должна отражать уровень профессионализма, одной из составляющих которого является профессиональная компетентность.

Таким образом, профессионализм личности и деятельности – это две стороны одного и того же явления, находящиеся в диалектическом единстве. Рассуждая о равноправии этого единства, В. А. Сластенин указывает на то, что на разных этапах развития профессионализма какой-то его вид может доминировать, по его мнению, тон будет задавать всё же деятельностная сторона [9, с. 15].

Интересный подход к раскрытию сущности профессионализма современного учителя использует в докторской работе И. И. Проданов. Исследователь представляет профессионализм как интегративное свойство личности педагога, отражающее уникальную для каждого педагога взаимосвязь и содержательное наполнение входящих в состав рассматриваемого свойства компонентов – профессиональной компетентности, нравственности, инициативы и мастерства, что позволяет количественно и качественно охарактеризовать неповторимую индивидуальность учителя, опираясь на которую можно определить пути повышения конкурентоспособности учителя на современном рынке образовательных услуг [10, с. 47].

Раскрывая сущность профессионализма, И. И. Проданов отмечает, что компетентность,

нравственность, инициативность и мастерство находится в диалектически проявляемых отношениях связанности и иерархической подчинённости. Значимым для нас является то, что «центральной» составляющей образования учителя в поствузовский период, по мнению исследователя, становится развитие профессиональной компетентности, что обеспечивает его профессиональный рост и достижение вершин профессионализма. Путь к профессионализму молодого учителя, по мнению С. Г. Вершловского, лежит через трудности, поиски, ошибки и колебания к обоснованным самостоятельным решениям, опирающимся на самостоятельную способность к самоанализу [11, с. 37]. В этом процессе «поиска себя» учитель постоянно «открывает» ребёнка как участника совместной деятельности и начинает видеть в нём важнейший источник собственных преобразований, обеспечивающих становление его профессионализма.

Анализ психологических и педагогических работ по осмыслению сущности профессионализма показал, что исследователи [7; 10; 12; 14] выделяют одним из его компонентов профессиональную компетентность. На наш взгляд, развитие компетентности молодого учителя в сфере профессиональной деятельности должно быть связано с включением его в освоение инноваций, преобразованием реальной практики, созданием новой педагогической деятельности на основе гуманистических ценностей.

Профессиональная компетентность – главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма деятельности, сфера профессионального ведения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью, круг решаемых проблем или вопросов [7, с. 84].

В настоящее время можно выделить несколько подходов к построению видовой модели профессиональной компетентности. Наиболее известной является модель, предложенная А. П. Тряпицкой, Н. Ф. Радионовой и др., в которой выделяются следующие компетентности: ключевые, базовые, специальные. Профессиональная компетентность – интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной пе-

дагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального жизненного опыта, ценностей и наклонностей [12, с. 8].

Достижение профессионализма молодым учителем немыслимо без новаторского подхода, который может проявляться в освоении новых эффективных алгоритмов и способов выполнения деятельности, в нетривиальном решении профессиональных задач посредством «приращения» профессиональной компетентности. Только направленность на созидание позволит молодому учителю «получить качественно новые результаты; осуществлять прорыв в новые области профессиональной деятельности» [7, с. 92]; предоставит возможность успешно выполнять функциональные обязанности.

Учитывая тот факт, что роль учителя в современной социокультурной ситуации существенно изменяется, можно утверждать, что и функциональные обязанности, выполняемые им, тоже меняются. Исходя из этого, в профессионально-педагогической деятельности наряду с традиционными выделяется совокупность новых функций, обусловленных социокультурными факторами и осуществляемых учителями любой специальности. Ведущей функцией, по мнению Е. В. Пискуновой, является функция содействия образованию школьника, которая состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для проявления самостоятельности, творчества, ответственности учащегося в образовательном процессе и формирования у него мотивации непрерывного образования [13, с. 10]. Создание условий, содействующих образованию школьника, возможно в том случае, если учитель готов к пониманию изменений на основе профессиональной педагогической рефлексии, служащей основой его самообразования; следовательно, функции учителя, направленные на себя, – осуществление рефлексии и самообразования – определяют реализацию ведущей функции педагогической деятельности – содействие образованию ребёнка и поэтому могут быть квалифицированы как сопутствующие.

Перечисленные особенности профессиональной деятельности современного учителя позволили учёным РГПУ им. А. И. Герцена выделить пять групп задач, являющихся особенно значимыми для современного этапа модернизации образования, которые призван решать каждый учитель, в том числе и молодой, в своей деятельности:

1-я группа – видеть ученика в предмете, выстраивать его индивидуальный образовательный маршрут;

2-я группа – создавать условия для достижения учеником цели образования – формирование ключевых компетенций учащихся;

3-я группа – устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;

4-я группа – создавать и использовать образовательную среду;

5-я группа – проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [12, с. 42].

Успешное решение выделенных групп задач должно определять уровень профессионализма молодого учителя. К сожалению, анализ диссертационных исследований, посвящённых проблемам молодого учителя (И. С. Алексеева, 2006; М. Ю. Байназарова, 2005; В. Л. Дубинина, 2010; С. П. Ивановой, И. В. Круглова, 2007; Н. Г. Кутеева, 2008; Л. В. Маслова, 2002; О. В. Назарова, 2003; Е. И. Рогов, Е. Г. Черникова, 2008), показывает, что молодые учителя в первый год работы испытывают значительные затруднения в отдельных компонентах педагогической деятельности. Главные трудности молодого специалиста заключаются в выборе методов взаимодействия с учащимися, в анализе и осмыслении возникающих ситуаций. По мнению авторов, они связаны с ломкой привычных представлений и стереотипов, недостаточным уровнем подготовки и др. Лишь 7 % опрошенных молодых учителей считают, что без проблем включились в работу. Сложившаяся ситуация актуализирует проблему оказания содействия молодым учителям в решении возникающих затруднений, т. к. от успешности их решения во многом зависит уровень профессионализма, которого учитель способен достичь в процессе вхождения в профессию.

Раскрывая особенности психологии профессионализма, А. К. Маркова выделяет пять уровней профессионализма: допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм, непрофессионализм, послепрофессионализм. Переход от одних уровней профессионализма к другим и движение внутри уровней протекает, по мнению автора, как последовательное овладение этапами [14, с. 49–51]. Включаясь в педагогическую деятельность, молодой учитель постепенно осваивает уровень профессионализма, для которого характерны три этапа [11, с. 31–36]:

– этап вхождения в новую деятельность, характеризующийся высоким эмоциональным напряжением молодого специалиста, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. Преодолевая трудности, сталкиваясь с разнообразными ситуациями, учитель анализирует своё поведение, ищет и отбирает удачные решения, накапливает наблюдения, делает выводы. Он учится видеть свою деятельность и себя в ней с позиции ученика. Так, закладываются основы профессионализма молодого учителя;

– этап освоения характеризуется поиском наиболее оптимальных для личности способов профессиональной самореализации. Преодолевая трудности, накапливая опыт, молодой специалист осваивает основы профессионализма. Он учится владеть собой, рационально организовывать свою деятельность;

– этап утверждения стиля профессиональной деятельности характеризуется дальнейшей активной «профессионализацией» психологических процессов и свойств, формированием профессионально-значимых качеств личности. В возникающих практических ситуациях молодой специалист действует значительно активнее и целенаправленнее, обеспечивая себе более высокий уровень профессионализма.

Исследования, проведённые Н. В. Кузьминой, показали, что первые годы работы в школе сопровождаются наиболее сильным формированием педагогических способностей, при этом не было обнаружено чёткой связи между стажем и знаниями учителей. Н. В. Кузьмина выделяет три типа учителей [15, с. 49–51]. Первый – учителя, которые с первого года самостоятельной работы уверенно и быстро идут к овладению педагогическим мастерством. Такая категория учителей успешна в освоении уровня профессионализма. Второй тип – учителя, которые овладевают мастерством медленно, что связано с недостаточно развитой требовательностью к себе, слабой теоретической и методической подготовленностью. Третий тип – учителя, не умеющие овладеть мастерством, развивать свои способности. Поэтому для педагогического сообщества важно осмыслить, что становление профессионализма учителя происходит именно в первые годы его работы в школе, что делает актуальной проблему оказания ему содействия в этом.

Изучение зарубежного опыта [16, с. 5] показывает, что существующие в школах «сообщества профессионального роста» делают

процесс становления профессионализма начинающего учителя успешным. Важную роль при этом имеет стратегия приёма на работу и введения в курс дела. Эта стратегия применяет процесс поддержки и оценки в своей работе с начинающими учителями в течение первых двух лет карьеры, освобождает их от препятствий в профессии и обеспечивает поддержку для развития [16, с. 234]. Дарлинг-Хамод (Darling-Hammond, 1999) отмечает, что многие районы «снизили число увольнений начинающих учителей больше чем на две трети (зачатую от уровня, превышающего 30 %, до 5 %) путём предоставления сразу после окончания университета опытных наставников, чтобы те обучали новичков во время их первого года на работе. Эти молодые учителя не только остаются в профессии надолго, но и быстрее становятся компетентными, чем те, кто должен учиться сам путём проб и ошибок» [16, с. 235].

Во многих странах мира (Германия, Канада, США, Япония и др.) разработаны специальные программы (интернатура, референдарият), содействующие становлению профессионализма начинающего учителя. Так, например, в Англии введена практика «вводного года», на протяжении которого молодой специалист получает особую поддержку: ему снижают преподавательскую нагрузку, чтобы предоставить дополнительное время на планирование и обучение, он регулярно проходит аттестацию, по результатам которой ему дают рекомендации по поводу необходимых улучшений [5, с. 39]. В Германии учитель-стажёр (референдар), являясь участником образовательного семинара, под руководством ментора (наставника-учителя, аспиранта, выпускника вуза) теоретически изучает педагогику и предметную дидактику и практически нарабатывает профессионально-педагогические навыки непосредственно в школе. Референдарият заканчивается вторым государственным экзаменом, который состоит из самостоятельной письменной работы, экзаменационного ведения уроков и устного экзамена. Их сдача – предпосылка для окончательного занятия должности учителя [17, с. 93].

В Канаде для поддержки начинающих учителей во время первого года их карьеры действует Программа вхождения в профессию. Программа включает следующие компоненты: ориентацию, наставничество, профессиональное развитие и обучение, оценку эффективности работы начинающего учителя [18, с. 40].

Мощным рычагом содействия становлению профессионализма нового учителя в Канаде является наличие методических рекомендаций, сопровождающих реализацию программы, для всех участников данного процесса.

В Японии в 1998 г. была введена в действие обязательная программа интенсивной подготовки для учителей, работающих первый год. Эта программа предусматривает овладение практическими навыками преподавания. Новые учителя работают на полной ставке, но на протяжении первого года работы в школе до двух дней в неделю им предоставляется индивидуальный наставник. Учителя-наставники оказывают помощь своим подопечным, но не оценивают их работу в классе [5, с. 40].

Таким образом, изучение зарубежного опыта по включению начинающих учителей в педагогическую деятельность показывает, что успешность становления их профессионализма определяется, прежде всего, поддержкой, оказываемой им непосредственно на рабочем месте. К сожалению, в российских школах, как показывает большинство исследователей (В. Л. Дубинина, И. В. Круглова, О. В. Назарова и др.), наставничество носит формальный характер. Подчёркивая роль наставника в становлении учителя-исследователя, В. Л. Дубинина отмечает, что проблемой наставничества современные исследователи целенаправленно не занимаются, каждый четвёртый начинающий учитель имеет наставника несоответствующей специальности или не имеет его вовсе; едва ли каждый десятый молодой специалист систематически получает помощь наставника [19, с. 28]. Это является подтверждением необходимости разработки нормативно-правовой базы для организации наставничества в современной школе и осмысления идеи оказания поддержки молодому учителю в его профессиональном становлении с момента найма на работу.

Анализ работ [1; 5; 18; 16] показывает, что во многих странах мира (Великобритания, Канада, Финляндия, США, Корея и др.) на протяжении многих лет, с учётом стандарта профессиональной деятельности, проходит лицензирование и сертификация молодого учителя, позволяющая определить уровень его профессионализма. Стандарты в преподавании – это, по мнению М. Фуллана, краеугольный камень в преобразовании системы подготовки, лицензирования, сертификации и повышения

квалификации учителей. В США в последнее десятилетие получили развитие стандарты практики для начинающих учителей INTASC, представляющие Межгосударственный консорциум оценки и поддержки нового учителя. В состав консорциума входят 33 американских штата, совместно работающие над лицензированием стандартов и оценок «Национального управления» для начинающих учителей перед тем, как они начинают преподавать, а также в течение первых лет их работы. В профессиональном стандарте отмечается, что такие стандарты «могут внести ясность и направлены на ряд действий, которые в настоящее время плохо связаны друг с другом и зачастую просто ужасно организованы...». В нём же подчеркивается, что если ученики должны достичь высоких стандартов, мы должны ожидать не меньших и от преподавателей, и от других педагогов [16, с. 231]. Поэтому, как отмечает М. Барбер, необходимо последовательно добиваться применения выработанных стандартов педагогической деятельности, выделяя педагогические компетенции и индикаторы хорошего преподавания, которые используются как для профессионального развития, так и для оценки деятельности учителей [5, с. 22].

На современном этапе развития российской системы образования значимым является принятие стандарта профессиональной деятельности (2010 г.) [8, с. 14]. Основой конструирования стандартов различных блоков профессий практически во всех странах Европы являются квалификационные рамки. В России в качестве стандартизирующей рамки до сих пор используются профессиограммы. Их кардинальное отличие от квалификационной рамки заключается в том, что в них описан набор качеств идеального учителя, наличие которых зачастую невозможно ни зафиксировать, ни измерить [1, с. 87].

Принятый стандарт позволяет оценить деятельность молодого учителя за первые годы работы в школе посредством его аттестации. Аттестация является одним из факторов развития профессионализма молодого учителя и проводится с целью подтверждения соответствия учителем занимаемой должности; это означает, что молодой специалист способен решать основные профессиональные задачи по своей должности на достаточном уровне, проявляя достигнутый им уровень профессионализма. А поскольку возможность эффективно-

го решения соответствующих функциональных задач определяется компетентностью педагога, именно компетентность педагога становится важнейшим элементом оценки (самооценки) в процессе аттестации. В соответствии с профессиональным стандартом квалификация учителя может быть описана как совокупность шести основных компетенций:

– *компетентность в области личностных качеств* (показатели: эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура);

– *компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности* (показатели: умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся, умение перевести тему урока в педагогическую задачу, умение вовлечь обучающихся в процесс формирования целей и задач);

– *компетентность в мотивировании обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности* (показатели: умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности, умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся, умение создавать условия для самомотивирования обучающихся);

– *компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности* (показатели: компетентность в методах преподавания, компетентность в предмете преподавания, компетентность в субъективных условиях деятельности);

– *компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений* (показатели: умение выбрать и реализовать типовые образовательные программы, умение разработать собственную программу, методические и дидактические материалы, умение принимать решения в педагогических ситуациях);

– *компетентность в организации учебной деятельности* (показатели: умение устанавливать субъект-субъектные отношения, умение организовывать учебную деятельность обучающихся, умение реализовать педагогическое оценивание) [8, с. 14–16].

Таким образом, выделенные компетентности, по мнению авторов, позволяют оценить успешность учителя в педагогической деятельности. Но при этом возникают полемические вопросы: «Насколько данные компетентности соотносятся с требованиями, предъявляемыми

учителям в международных исследованиях?», «Как данные компетенции соотносятся с требованиями ФГОС высшего профессионального образования?».

К сожалению, обучение будущих учителей в вузе не готовит их к реальности школы, тем самым создаёт определённые трудности в выполнении педагогической деятельности и требует дополнительной их психолого-педагогической подготовки. Для решения данной проблемы нами разработана модульная программа курсов ПК для начинающих учителей «Психолого-педагогическая подготовка молодого учителя современной школы». Продолжительность обучения 72 ч. Инвариантный модуль составляет – 20 ч, а вариативные модули – по 8 ч каждый. При этом слушателям предоставляется возможность выбрать 6 модулей суммарным объемом 48 ч в соответствии со своими интересами и потребностями.

Целью данной программы является содействие становлению профессиональной компетентности молодого учителя в процессе вхождения в профессию путём приращения базовой профессиональной компетентности предметным содержанием курса и демонстрации готовности к компетентностному действию в решении профессиональных задач и успешному прохождению аттестации на соответствие занимаемой должности. Результатом освоения программы будет приращение профессиональной компетентности молодого педагога, проявляемое в умении:

– применять психолого-педагогические знания в различных направлениях профессиональной деятельности;

– определять, формулировать и решать профессиональные задачи с использованием современных педагогических технологий (рефлексивных, социального взаимодействия, проектных, кейсовых и др.);

– успешно проектировать современные уроки, осуществлять его самоанализ;

– работать в команде специалистов, реализующих образовательные программы современной школы;

– понимать и принимать необходимость учиться в течение всего периода профессиональной деятельности;

– применять приобретённые навыки, современные технологические приёмы и средства в практике по обеспечению высокого уровня качества образования школьников.

Приобретённое приращение профессиональной компетентности молодого учителя, прежде всего, отражает успешное достижение им соответствующего уровня профессионализма и позволяет быть готовым к прохождению аттестации на соответствие занимаемой должности.

Рассмотрев пути становления профессионализма молодого учителя современной школы, мы выделяем основные условия, содействующие его успешности в период вхождения в профессию, которые в дальнейшем могут быть рассмотрены как отдельные аспекты данной проблемы. Наиболее важными, на наш взгляд, является:

– возрождение наставничества, позволяющего выпускнику вуза, изучить опыт учителя-

лидера образования и иметь поддержку непосредственно на рабочем месте в решении возникающих затруднений;

– создание сообщества профессионального роста, обеспечивающего профессиональное развитие молодому учителю через сотрудничество с другими учителями;

– обязательная аттестация молодого учителя, с последующим лицензированием;

– реализация программы ПК молодого учителя, содействующей его успешности в первые годы работы в школе;

– разработка методического обеспечения процесса становления профессионализма молодого учителя (рекомендации молодому учителю, наставнику, директору школы и др.).

Список литературы

1. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81–95.
2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (дата обращения: 23.12.2010).
3. Рубцов В. В. О состоянии и основных направлениях подготовки и переподготовки учителей в условиях модернизации педагогического образования // Вестник образования России. 2010. № 2. С. 54–59.
4. Справочные материалы к заседанию общественного совета при министерстве образования и науки Российской Федерации 16 февраля 2010 г. О педагогических кадрах общеобразовательных учреждений в российской Федерации. О кадровой структуре Российского учительства // Вестник образования России. 2010. № 2. С. 71–78.
5. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах: уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.
6. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989.
7. Деркач А. А. и др. Психология развития профессионала: учеб. пособие. М.: Изд-во РАГС, 2000. 124 с.
8. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2010. 173 с.
9. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 3. С. 14–28.
10. Проданов И. И. Теория и практика управления развитием профессионализма учителя в региональной инновационной системе образования: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1998. 433 с.
11. Вершловский Г. С. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя // Директор школы. 2002. № 7. 143 с.
12. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева и проф. Н. Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. 392 с.
13. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменений профессионально-педагогической деятельности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2005. 44 с.
14. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
15. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя (Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности). Л.: Изд-во ЛГУ, 1967.
16. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / Майкл Фуллан; [пер. Е. Л. Фруминой]; Моск. высш. шк. соц. и экон. наук. М.: Просвещение, 2006. 272 с.
17. Блинов В. М. Теория и практика профессионально-педагогической подготовки гуманистического учителя в Германии. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2005. 248 с.

18. Лучкина Т. В. Особенности содействия профессиональному становлению начинающего учителя в Канаде // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 112. С. 36–45.

19. Дубинина В. Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования (в системе «вуз-интернатура»): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2010. 41 с.

Spisok literaturey

1. Lenskaya E. A. Kachestvo obrazovaniya i kachestvo podgotovki uchitelya // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 4. S. 81–95.

2. Natsional'naya obrazovatel'naya initsiativa «Nasha novaya shkola». URL: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591/> (data obrashheniya: 23.12.2010).

3. Rubtsov V. V. O sostoyanii i osnovnykh napravleniyakh podgotovki i perepodgotovki uchitelej v usloviyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik obrazovaniya Rossii. 2010. № 2. S. 54–59.

4. Spravochnye materialy k zasedaniyu obshhestvennogo soveta pri ministerstve obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii 16 fevralya 2010 g. O pedagogicheskikh kadrakh obshheobrazovatel'nykh uchrezhdenij v rossijskoj Federatsii. O kadrovoj strukture Rossijskogo uchitel'stva // Vestnik obrazovaniya Rossii. 2010. № 2. S. 71–78.

5. Barber M., Murshed M. Kak dobit'sya stabil'no vysokogo kachestva obucheniya v shkolakh: uroki analiza luchshikh sistem shkol'nogo obrazovaniya mira // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 3. S. 7–60.

6. Filosofskij ehntsiklopedicheskij slovar'. M.: Sovetskaya ehntsiklopediya. 1989.

7. Derkach A.A. i dr. Psikhologiya razvitiya professionala: ucheb. posobie. M.: Izd-vo RAGS, 2000. 124 s.

8. Metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov / pod red. V. D. SHadrikova. M.: Izd-vo GU VSHEH, 2010. 173 s.

9. Slastenin V. A. Professionalizm uchitelya kak yavlenie pedagogicheskoy kul'tury // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2005. № 3. S. 14–28.

10. Prodanov I. I. Teoriya i praktika upravleniya razvitiem professionalizma uchitelya v regional'noj innovatsionnoj sisteme obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 1998. 433 s.

11. Vershlovskij G.S. Pedagog ehpokhi peremen, ili Kak reshayutsya segodnya proble-my professional'noj deyatel'nosti uchitelya // Direktor shkoly. 2002. № 7. 143 s.

12. Kompetentnostnyj podkhod v pedagogicheskom obrazovanii: kollektivnaya monografiya / pod red. prof. V. A. Kozyreva i prof. N. F. Radionovoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2004. 392 s.

13. Piskunova E. V. Sotsiokul'turnaya obuslovlennost' izmenenij professional'-no-pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2005. 44 s.

14. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. M.: Znanie, 1996. 308 s.

15. Kuz'mina N. V. Ocherki psikhologii truda uchitelya (Psikhologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya i formirovanie ego lichnosti). L. Izd-vo LGU, 1967.

16. Fullan M. Novoe ponimanie reform v obrazovanii / Majkl Fullan; [per. E. L. Fruminoj]; Mosk. vyssh. shk. sots. i ehkon. nauk. M.: Prosveshhenie, 2006. 272 s.

17. Blinov V.M. Teoriya i praktika professional'-no-pedagogicheskoy podgotovki gumanisticheskogo uchitelya v Germanii. M.: Izd-vo Mosk. psikhol.-sotsial. in-ta, 2005. 248 s.

18. Luchkina T.V. Osobennosti sodejstviya professional'nomu stanovleniyu nachi-nayushhego uchitelya v Kanade // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo uni-versiteta im. A.I. Gertsena. 2009. № 112. S. 36–45.

19. Dubinina V.L. Pedagogicheskaya gotovnost' uchitelya-issledovatelya k diagnostiko-tekhnologicheskoy deyatel'nosti v usloviyakh diversifikatsii obrazovaniya (v sisteme «vuz-internatura»): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kazan', 2010. 41 s.

Статья поступила в редакцию 05.04.2012 г.

УДК 376.1:796.035

ББК 75.116.06

Елена Николаевна Каленик,

кандидат педагогических наук, доцент,
Ульяновский государственный университет,
Институт медицины, экологии и реабилитации
(Ульяновск, Россия), e-mail: Kente@mail.ru

Педагогика спортивно-адаптивной внеурочной деятельности во вспомогательной школе

Современная тенденция в деятельности учреждений образования – совершенствование внеурочной деятельности. Основная цель внеурочной деятельности в специальной школе – создание, расширение и обогащение учебно-воспитательного пространства в микросоциуме – ближайшей среде жизнедеятельности особенного ребёнка, обеспечение его успешной адаптации к современным социокультурным условиям. В работе представлена инновационно-образовательная модель спортивно-адаптивной внеурочной деятельности вспомогательной школы. Модель представлена в подмножествах: оздоровление, развитие, обучение и воспитание. Показаны составляющие компоненты, критериальные показатели, задачи каждого блока, комбинация которых обеспечивает социализацию школьников с умственной отсталостью. В технологии организации адаптивно-спортивной внеурочной деятельности вспомогательных учреждений желательнее учитывать следующие предложенные принципы: социальные, дидактические и специальные методические.

Ключевые слова: спортивно-адаптивная внеурочная деятельность, оздоровление, развитие, воспитание, обучение, социализация, умственно отсталые школьники, принципы.

Elena Nikolayevna Kalenik,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Ulyanovsk State University,
Institute of Medicine, Ecology and Rehabilitation
(Ulyanovsk, Russia), e-mail: Kente@mail.ru

Pedagogy of Adaptive Sports and Extracurricular Activities in the Special School

The current trend in the work of educational institutions is improving extracurricular activities. The main purpose of extracurricular activities in a special school is to create, expand and enrich the educational space in the micro-society – the nearest life environment of a special child, to ensure his successful adaptation to modern social and cultural conditions. The article presents an innovative educational model of adaptive sports and extracurricular activities of the special school which includes the subsets: rehabilitation, development, training and education. It shows the component parts, criteria indicators, each unit objectives whose combination provides mentally retarded students' socialization. In the technology of organizing adaptive sports and extracurricular activities of subsidiary institutions it is desirable to consider the proposed social, didactic and special methodological principles.

Keywords: adaptive sports and extracurricular activities, rehabilitation, development, education, training, socializing, mentally retarded schoolchildren, principles.

Современные социально-экономические условия, сложившиеся в России, неоднозначно сказываются на здоровье подрастающего поколения. Данные исследований в области изучения состояния здоровья детей (И. С. Цибульская, Л. П. Суханова 2003; Г. Ф. Морозова 2004; Е. Т. Лильин, 2005; Л. Н. Малютенко 2009; К. В. Малышев 2010) указывают на уве-

личение количества детей с умственной отсталостью, что в свою очередь вынуждает государство и социальные институты искать эффективные пути решения медико-социальных и психолого-педагогических проблем этих детей, переориентировать образовательные цели и задачи, разрабатывать и внедрять вариативные формы воспитания и обучения.

В последнее время наметилась тенденция более благоприятного отношения общества и государства к проблемам развития; всё больше придерживаются в обществе декларации ООН: «умственно отсталый человек имеет неотъемлемое право на человеческое достоинство. Настоящее и будущее этих людей основано на соблюдении тех же самых прав человека, которые являются благодеянием для всех людей на всем земном шаре» [2].

По отношению к ребёнку с интеллектуальными нарушениями развития перестают действовать традиционные для каждого возрастного этапа способы решения традиционных воспитательно-образовательных задач, рассчитанные на нормальный тип развития. Из-за такого «выпадения» ребёнка из традиционного образовательного пространства нарушаются условия для «врастания ребёнка в культуру», страдает реализация его права на наследование социального и культурного опыта человечества [3]. Возникает объективная потребность в «обходных путях», других способах педагогического воздействия, т. е. ином, специально организованном образовательном пространстве, которое может обеспечить ребёнку с умственной отсталостью все необходимые условия для «врастания в культуру», с целью реализации его права на наследование общественно-исторического опыта. Реализация особых образовательных потребностей осуществляется в сфере образования, но не массового и традиционного, а специально организованного, особым образом построенного.

Однако в настоящее время общеобразовательная специальная школа уже не может качественно решить проблему образования и воспитания детей и молодёжи самостоятельно, автономно, изолированно от внешкольной среды. Вместе с тем существующие педагогические теории не обеспечивают в полной мере решение данной проблемы, не позволяют чётко выявить механизм интеграции данных видов занятий и раскрыть технологичность интеграции таковых [4].

Ключевое направление развития отечественной образовательной системы, обозначенной в национальной образовательной доктрине «Наша новая школа», – переход на новые образовательные стандарты, включающие в себя совокупность требований: к структуре основной образовательной программы,

впервые нацеленной на интеграцию учебной и внеурочной деятельности [6]. Современная тенденция в деятельности учреждений образования – совершенствование внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность – это отнюдь не механическая добавка к основному общему специальному образованию, призванная компенсировать недостатки работы со школьниками. Основная цель внеурочной деятельности в специальной школе – создание, расширение и обогащение учебно-воспитательного пространства в микросоциуме – ближайшей среде жизнедеятельности особенного ребёнка, обеспечение его успешной адаптации к современным социокультурным условиям.

Рассматривая проблему социализации личности школьника вспомогательной школы средствами адаптивной физической культуры, Т. К. Михайловская подчёркивает, что, бесспорно, указанная ориентация имеет прямое отношение к школьному предмету «Физическая культура» [5]. В этой связи разработку дифференцированной методики, основанной на использовании адаптивной физической культуры во внеурочной деятельности в социализации личности школьника вспомогательной школы, следует рассматривать как актуальное направление современной системы физического воспитания.

Таким образом, нами предложена инновационно-образовательная модель спортивно-адаптивной внеурочной деятельности вспомогательной школы. Результаты, полученные учащимися в созданной спортивно-адаптивной внеурочной среде в содержательном плане, будут влиять на качество жизни и в конечном счёте социализировать школьника.

Задача внеурочной деятельности в специальной школе – перейти от традиционного предметного и кружкового обучения к спортивно-адаптивной внеурочной деятельности в системе «обучение – воспитание – развитие – оздоровление», которая не реализована в программах физического воспитания вспомогательных школ на данном этапе.

Комбинация свойств данной среды показана на диаграмме Эйлера-Венна, с помощью которой можно изобразить отношения между подмножествами спортивно-адаптивной внеурочной деятельности, для наглядного представления.

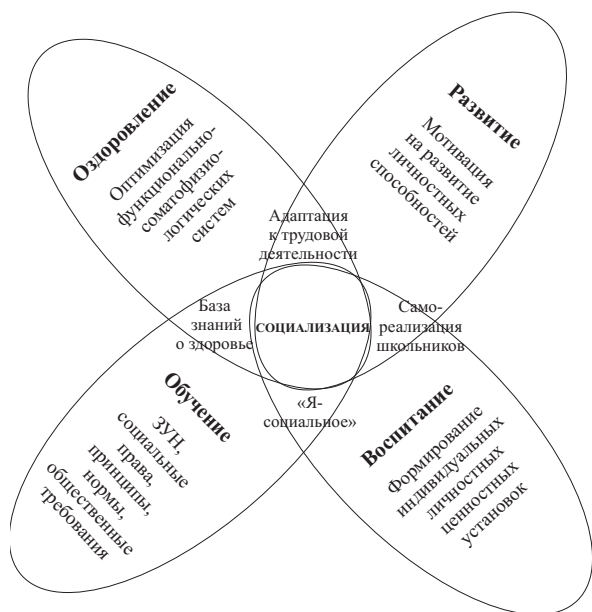


Диаграмма Эйлера-Венна.

Направления воздействия спортивно-адаптивной внеурочной деятельности во вспомогательной школе

Процесс социализации школьников с интеллектуальной недостаточностью оказывается более эффективным, если в ходе спортивно-адаптивной внеурочной деятельности во взаимосвязи действуют направления на оздоровление, развитие, обучение и воспитание. Направления состоят из составляющего компонента и критериального показателя, в каждом блоке формируются задачи, комбинация которых обеспечивает социализацию школьников с умственной отсталостью в вспомогательной школе.

Блок «обучение» направлен на создание в спортивно-адаптивной внеурочной деятельности базы знаний о: «стандартах», на основе обучающих технологий формирующих «базу знаний» о здоровье у школьников с умственной отсталостью. Составляющий компонент – знания о социальных правах и принципах, ценностях – нормах, спортивных правилах, эталонах, общественных требованиях. Критериальный показатель компонента – ориентация на социально-педагогическое взаимодействие.

Блок «воспитание» направлен на формирование индивидуальных личностных ценностных установок: «Я», «Я-духовно-нравственное», «Я-социальное». Составляющий компонент – социальные нормы, правила поведения, нравственные ценности. Критери-

альный показатель компонента – эмоционально-положительное, творческое отношение к внеурочной деятельности в спортивно-адаптивной деятельности.

Блок «развитие» – мотивация на развитие различных способностей через спортивно-адаптивную деятельность, ориентированную на становление и самореализацию школьника с умственной отсталостью. Составляющий компонент – личностное развитие: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, общекультурное, социальное. Самореализация личности в спешал-АРТ, в креативно-двигательной, спортивной, музыкальной и творческой деятельности. Критериальный показатель компонента – мотивация на спортивно-адаптивные тренировки, направленные на индивидуальное развитие в соответствии с принципом «sport adaptive long life education» спортивно-адаптивное образование через всю жизнь.

Блок «оздоровление» – оптимизация функциональных соматофизических систем организма школьников с умственной отсталостью, адаптация его к трудовой деятельности, социализация в обществе. Составляющий компонент – ориентация школьников на здоровый стиль жизни, восприятие себя «Я-телесное». Критериальный показатель компонента – регулярность занятий адаптивной физкультурно-спортивной деятельности, посещаемость спортивно-адаптивных мероприятий. Опыт ведения здорового стиля жизни.

Учёт определённых принципов обучения ввиду комплексности каждого спортивно-адаптивного внеурочного занятия с группой детей, имеющих индивидуально очень разные потребности, бесспорно, необходим.

Бесполезно стремиться к систематизации принципов обучения. Они, как и все принципы, являются требованиями с аксиоматичным характером, т. е. дают основные направления и положения, действенность которых в конечном счёте определяется индивидуально и ситуативно. Так как эти различия бесконечны, а процесс спортивно-адаптивной внеурочной деятельности открыт и вариативен, получается, что перечни таких принципов могут быть разными [8].

На основе изучения современных принципов АФК разработаны три уровня принципов спортивно-адаптивной деятельности: социальные, дидактические и специальные методические принципы.

Мы предлагаем некоторую схему принципов спортивно-адаптивной деятельности детей с умственной отсталостью, которые представлены в таблице.

Принципы спортивно-адаптивной внеурочной деятельности детей с умственной отсталостью

<i>Социальные принципы</i>	<i>Дидактические принципы</i>	<i>Специальные методические принципы</i>
Принцип гуманистической направленности и социализации через спорт	Научности	Принцип структурирования учебной цели
Принцип интеграции	Сознательности и активности	Принцип сопровождения деятельности речью
Принцип непрерывности физкультурного образования	Принцип социальной мотивации обучения	Принцип диагностирования
Принцип зоны ближайшего развития	Принцип соответствия уровню развития	
	Принцип доступности	
	Принцип наглядности и переноса	
	Принцип целостности	
	Принцип прочности	
	Принцип индивидуализации	
	Принцип систематичности	

Рекомендуется использовать совокупность принципов спортивно-адаптивной деятельности, направленных на ценности физической культуры и адаптивного спорта, оптимизирующие стиль жизни школьников специальных учреждений.

Социальные принципы. В применении к спортивно-адаптивной деятельности принцип гуманистической направленности раскрывает объективный процесс влияния общества и государства на физкультурное образование личности с умственной отсталостью.

Интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с ограниченными возможностями, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

Непрерывное физкультурное образование для лиц с умственной отсталостью будет выполнением социального заказа, так как общество должно быть заинтересованно в здоровой нации.

Принцип зоны ближайшего развития выступает как ведущий методологический приём в диагностике умственного развития ребёнка и изучении индивидуальных различий.

Дидактические принципы. Принцип научности – содержание высшего уровня методологии в рамках указанной проблемы составляет диалектико-материалистический метод познания и принцип единства теории и практики.

Правило принципа сознательности и активности относится и к родителям – подготовка родителей к сознательному и активному использованию физических упражнений в жизни ребёнка с нарушениями в развитии.

Принцип социальной мотивации обучения – актуальную или даже специальную направленность принцип получает при интегрированном обучении. Интеграция предполагает социальную адаптацию, т. е. интеграцию в наше общество, социум.

Принцип соответствия уровню развития – конкретные учебные результаты, учебные цели и содержание обучения должны отвечать уровню развития данного ребёнка. Нельзя предъявлять ни слишком высокие, ни слишком заниженные требования.

В педагогической деятельности принцип доступности выражается в научно обоснованных этапах, периодах, стадиях обучения и развития. Повседневно, в практической деятельности, постулатом доступности является соблюдение правил: от простого к сложному, от известного к неизвестному, от лёгкого к трудному.

Принцип наглядности и переноса – в целом умственно отсталому ребёнку следует передавать относительно более конкретные отдельные знания и навыки, поскольку его способность к обобщению и переносу слишком ограничена. Определённые требования предъявляются к непосредственному показу упражнений: он должен быть четким, грамотным и методически правильно организованным.

Принцип целостности – обучающий процесс должен ставить ребёнка в ситуации и перед ситуациями, в которых он может действовать осмысленно как целостное существо, т. е. испытать в действии свои силы и приобрести знания. Это требует создания на внеурочных занятиях таких ситуаций, которые ребёнок может пережить как смысловое целое или как «единство действий».

Прочность обучения – это результат такой постановки обучения, «при которой основной материал основательно изучается и учащиеся всегда в состоянии воспроизвести в памяти и воспользоваться им как в учебных, так и в практических целях» [1].

Принцип индивидуализации заслуживает особенного внимания, поскольку вследствие огромных различий детей в их особенных возможностях самообучения этот принцип лишь в ограниченной мере может быть генерализованно распространён на всю группу. Скорее он может быть отнесён к отдельным школьникам в соответствии с их индивидуальными особенностями.

Принцип систематичности и последовательности касается не только развития двигательной сферы, но и воспитания, направ-

ленного на постепенное, но систематическое формирование мотивированных убеждений в необходимости физических упражнений для личного здоровья, уверенности в своих силах, самоутверждения.

Специальные методические принципы. Принцип структурирования учебной цели – путь к достижению определённой цели – требует выяснения последовательности обучения, т. е. отдельных шагов к этой цели, к желаемому результату, что одновременно означает устранение мешающих, не значимых для определённой ситуации деталей. Для этого учитель должен до мельчайших подробностей расчленить сущностное содержание и структуру понятия или действия, которые подлежат усвоению, и суметь выстроить один за другим шаги обучения в той последовательности, в какой их можно предусмотреть заранее.

Принцип сопровождения деятельности речью – важно научить ребёнка с умственной отсталостью общаться на занятиях, развивая навыки социального взаимодействия. Развитие речевого общения – важная задача и для спортивных игр, взаимодействия в труде, творчестве и жизни.

В настоящее время специальная дидактика вооружает нас принципами ранней диагностики и коррекции нарушений в развитии и коррекционной направленности процесса обучения. Эти принципы предполагают необходимость как можно более ранней диагностики нарушений и, соответственно, коррекционной работы во всех формах образовательного процесса с умственно отсталыми детьми [7].

Формы, методы, средства в спортивно-адаптивной внеурочной деятельности должны быть подобраны в соответствии с основными психолого-педагогическими условиями, ориентированы на социализацию школьника средствами физической культуры и адаптивного спорта.

Список литературы

1. Данилов М. А. Процесс обучения // Основы дидактик / под ред. Б. П. Есипова. Гл. V. М.: Просвещение, 1967.
2. Декларация ООН «О правах умственно отсталых лиц». Принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи 1975 г.
3. Екжанова Е. А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью. Умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития: автореф. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 46 с.
4. Казаренко В. И. Основы педагогики: интеграция урочных и внеурочных занятий школьников: учеб. пособие / РУДН. М., 2000. 123 с.

5. Михайловская Т. К. Социализация личности учащихся младших классов вспомогательной школы средствами адаптивной физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Минск, 2004. 24 с.

6. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: утверждена Президентом РФ от 04.02.10 № Пр-271. URL: <http://standart.edu.ru> (дата обращения: 11.02.2012).

7. Омарова П. О. Адаптивное физическое воспитание как фактор социализации детей с нарушениями интеллекта // Материалы междунар. науч.-практ. конф. СПб., 2009. С. 46.

8. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание / пер. с нем. А. П. Голубева. М.: Академия, 2003. 432 с.

Spisok literatury

1. Danilov M. A. Protsess obucheniya // Osnovy didaktik / pod red. B. P. Esipova. Gl. V. M.: Prosvshhenie, 1967.

2. Deklaratsiya OON «O pravakh umstvenno otstalykh lits». Prinyata rezolyutsiej 3447 (XXX) General'noj Assamblei 1975 g.

3. Ekzhanova E. A. Izobrazitel'naya deyatel'nost' v sisteme vospitaniya i obucheniya doskol'nikov s umstvennoj nedostatochnost'yu. Umstvenno otstalye deti i deti s zaderzhkoj psikhicheskogo razvitiya: avtoref. ... d-ra ped. nauk. M., 2003. 46 s.

4. Kazarenko V. I. Osnovy pedagogiki: integratsiya urochnykh i vneurochnykh zanyatij shkol'nikov: ucheb. posobie / RUDN. M., 2000. 123 s.

5. Mikhajlovskaya T. K. Sotsializatsiya lichnosti uchashhikhsya mladshikh klassov vspomogatel'noj shkoly sredstvami adaptivnoj fizicheskoy kul'tury: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Minsk, 2004. 24 s.

6. Natsional'naya obrazovatel'naya initsiativa «Nasha novaya shkola»: utverzhdena Prezidentom RF ot 04.02.10 № Pr-271. URL: <http://standart.edu.ru> (data obrashheniya: 11.02.2012).

7. Omarova P. O. **Adaptivnoe fizicheskoe vospitanie kak faktor sotsializatsii detej s narusheniyami intellekta** // Materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. SPb., 2009. S. 46.

8. SHpek O. Lyudi s umstvennoj otstalost'yu: obuchenie i vospitanie: per. s nem. A.P. Golubeva. M.: Akademiya, 2003. 432 s.

Статья поступила в редакцию 20.01.2012 г.

Вадим Николаевич Введенский,

доктор педагогических наук, профессор,
Белгородский государственный институт культуры и искусств
(Белгород, Россия), e-mail: vvedenskij@yandex.ru

Основные аспекты рассмотрения педагогической профессии

На основе системного подхода рассмотрен деятельностный, институциональный и личностный аспект педагогической профессии, что позволило определить факторы, которые детерминируют саму сущность педагогической профессии. Предложена типология личности педагога, построенная на основе различных признаков системы, а также этапы профессионального становления и развития педагога. Обоснованы такие характеристики педагогической профессии, как искусственность, управляемость, сложность, активность, нестабильность, стохастичность. Предложены и охарактеризованы следующие закономерности функционирования педагогической профессии: целостность, коммуникативность, иерархичность, эквивиальность необходимого разнообразия, историчность, синергетичность. Делается вывод о необходимости рассмотрения педагогической профессии не только как результата или процесса, но и как социального института.

Ключевые слова: педагогическая профессия, типология личности педагога, профессиональный рост, социальный институт.

Vadim Nikolayevich Vvedensky,

Doctor of Pedagogy, Professor,
Belgorod State Institute of Culture and Art
(Belgorod, Russia), e-mail: vvedenskij@yandex.ru

Main Aspects of Reviewing the Teaching Profession

On the basis of the system approach the article examines the activity, institution and personality aspects of the teaching profession that allows describing the factors that determine the very essence of the teaching profession. The article offers a teacher's personality typology, built on the basis of various attributes of the system, as well as the stages of the teacher's professional growth and development. It justifies the following characteristics of the teaching profession: artificiality, manageability, complexity, activity, instability, stochasticity. It offers and characterizes the following regularities of the teaching profession functioning: integrity, communicativeness, hierarchy, equifinality, needed diversity, historicity, the synergies. It concludes that it's necessary to consider the teaching profession not only as a result or a process, but also as a social institution.

Keywords: teaching profession, teacher's personality typology, professional growth, social institution.

Качество происходящих изменений в системе российского образования в большей мере зависит от состояния и характера развития педагогической профессии. Вот почему проблема всестороннего исследования педагогической профессии является чрезвычайно актуальной и значимой.

Поскольку науку принято рассматривать в трёх аспектах (социальный институт, деятельность, результат), то можно говорить о целесообразности рассмотрения педагогической профессии в этих же трёх аспектах, а также с позиций изучения личности оптимального педагога.

Деятельностный аспект рассмотрения педагогической профессии предполагает включение в качестве его обязательного элемента трудовую деятельность педагогов. В этом плане профессия может рассматриваться как механизм в педагогическом процессе, без которого существование самого процесса невозможно. Когда мы говорим о рынке труда, о сфере приложения трудовой деятельности, употребляя категорию «профессии», мы апеллируем именно к этому семантическому полю.

По М. М. Бахтину, «предмет гуманитарных наук – выразительное и говорящее бытие.

Это бытие никогда не совпадает с самим собою и поэтому неисчерпаемо в своём смысле и значении. Маска, рампа, сцена, идеальное пространство и т. п. – как разные формы представительности бытия» [1, с. 8]. Как предмет практической деятельности, педагогическое бытие приобретает в каждой конкретной ситуации образования статус профессиональной задачи. Практика и выступает для педагога как решение непрерывного ряда педагогических задач. Такое представление о процессе педагогической деятельности теоретически осмыслено в дидактике.

Технологию часто описывают с помощью двух модулей – содержательного и управленческого. В настоящее время содержание образования рассматривается с позиций И. Я. Лернера, представляющего четырехкомпонентную систему, включающую научные знания, интеллектуальные и практические умения и навыки, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностный компонент [4]. Для характеристики управленческого модуля эффективно использование процессного подхода, предполагающего выделение функций педагогического менеджмента.

В научной литературе, как иностранной, так и отечественной, существуют различные точки зрения на классификацию функций управления. В сущности они отличаются лишь по отдельным параметрам. Например, А. Файоль считал, что существует пять исходных функций управления. По его словам, управлять означает предсказывать и планировать; организовывать; распоряжаться; координировать; контролировать. М. Мескон и другие выделяют такие функции, как планирование, организация, мотивация и контроль [5]. На наш взгляд, наиболее полной и приемлемой к современной школе является выделение следующих функций педагогического менеджмента: педагогический анализ, целеполагание и планирование, организация, контроль и регулирование [7]. Поэтому можно говорить о технологиях планирования и целеполагания, технологиях организации деятельности, технологиях контроля и регулирования, аналитических технологиях. А поскольку анализ является мыслительной операцией, то аналитические технологии представляют собой мыследеятельность.

Понимание педагогической профессии на личностном уровне предполагает рассмотрение профессиональных и личностных ха-

рактеристик педагога, необходимых ему для эффективного выполнения педагогической деятельности. Вообще, взаимосвязь и взаимодополнение педагогической профессии и педагогического образования очевидна в рамках каждого из аспектов её рассмотрения.

При выявлении этапов профессионального становления и развития педагога можно выбрать разные основания. Это: социальная ситуация и уровень реализации ведущей деятельности; кризисы профессионального роста; период непрерывного профессионального образования в контексте самоопределения и др.

Э. Ф. Зеер выделяет семь стадий профессионального становления личности: 1) аморфная оптация; 2) оптация; 3) профессиональная подготовка; 4) профессиональная адаптация; 5) первичная профессионализация; 6) вторичная профессионализация; 7) профессиональное мастерство [3]. Поскольку этапы профессионального становления и развития педагогов тесно связаны с непрерывным педагогическим образованием, то в качестве признака выберем профессиональное самоопределение педагога.

Первый этап профессионального самоопределения (довузовский) – это период формирования профессиональных интересов, предпочтений, склонностей и стремлений относительно выбора профессии, а также осуществление намерений, то есть реальный выбор. На втором этапе профессионального самоопределения (вузовский) студент на основе практического опыта осваивает избранную профессию, набирает опыт профессионального отношения к своей специальности, работе. Третий, завершающий этап профессионального самоопределения (послевузовский) связан с непосредственной трудовой деятельностью. Он характеризуется двумя относительно устойчивыми признаками: включением молодого человека в педагогический процесс и его адаптацией в школе.

Третий этап профессионального развития, связанный с непосредственной трудовой деятельностью нуждается в конкретизации. Здесь можно выделить три крупные фазы профессионального развития педагога, реализующиеся последовательно: вхождение и освоение профессии, профессиональная зрелость, завершение профессиональной деятельности.

Данный аспект определяет необходимость рассмотрения педагогической профессии в психологическом аспекте. В психологии существуют различные определения личности,

сформулированные различными научными школами. Понимая личность как субъект социальных отношений и активной деятельности, а также основываясь на представлении о структуре личности К. К. Платонова [6], выделим следующие её детерминанты.

1. Психологами убедительно доказано, что системообразующим фактором личности является направленность. Можно выделить следующие компоненты профессиональной направленности: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.), профессиональную позицию (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), а также социально-профессиональный статус. На разных стадиях становления эти компоненты имеют различное психологическое содержание, обусловленное характером ведущей деятельности и уровнем профессионального развития личности.

2. Подструктурой субъекта педагогической деятельности являются профессиональные знания, умения и навыки.

3. Необходимой составляющей психологической деятельности педагога является система профессиональных качеств. В. Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность её освоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности [14]. Можно выделить следующие профессионально важные качества педагога: наблюдательность, память, воображение, внимательность, целеустремленность, эмоциональную устойчивость, самоконтроль и др.

4. Четвёртой профессионально обусловленной подструктурой личности являются профессионально значимые психофизиологические свойства. Развитие этих свойств происходит уже в ходе освоения педагогической деятельности. В процессе профессионализации одни психофизиологические свойства определяют развитие профессионально важных качеств, другие, профессионализируясь, приобретают самостоятельное значение. В исследованиях В. Д. Шадрикова показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли качеств, компонентный состав которых изменяется, усиливаются корреляционные связи. Однако для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик, которые иногда называют ключевыми компетентностями.

В процессе профессионального становления и развития формируется тот или иной тип педагога. Причём такая типология может быть проведена по всем четырём детерминантам, описанным выше. Большое значение психолого-педагогические особенности имеют для формирования индивидуального стиля работы. Формирование стиля – сложный динамический процесс, проходящий ряд этапов: вхождение, освоение, утверждение. Это процесс постепенного «собираения» деятельности из отдельных разрозненных действий в систему, подчинённую определённым целям.

В психолого-педагогической литературе имеется большое количество типологий личности педагога. Отличие их состоит в выборе различных признаков классификации. Основные типы личностей педагога нами систематизированы в табл. 1.

Таблица 1

Типология личности педагога

<i>№ n/n</i>	<i>Автор</i>	<i>Признак</i>	<i>Содержание</i>
1	В. Н. Сорока-Росинский	Стиль профессионального поведения	1) учителя-теоретисты, у которых теория, идея всегда преобладает над практикой; 2) учителя-реалисты хорошо ориентируются в педагогической действительности; 3) учителя-утилитаристы, хорошо разбираются в педагогической реальности и любым объяснением предпочитают тренинг, упражнения; 4) учителя-интуитивисты, отличаются способностью действовать по вдохновению, интуиции, занятия проводят увлекательно, эмоционально, с частыми импровизациями

2	Э. Г. Костяшкин	Психологический склад личности	1) интеллектуальный – склонен к научно-аналитической деятельности, добивается заметных результатов в индивид. и кружковой работе с учащимися; 2) волевой – отличается авторитарностью, высокой требовательностью к себе и учащимся, чёткостью и организованностью, увлекает учеников своей уверенностью и силой воли; 3) эмоциональный – характерна высокая эмоциональность, чуткое реагирование на изменения внутреннего состояния учеников; 4) организаторский – включает в себя отдельные свойства других типов и потому является наиболее универсальным
3	Х. Эбли	Стиль общения	1) «тиран в классной комнате»; 2) патерналистский (отношения родители–дети); 3) «мастер», стремящийся воспитать последователей
4	Хр. Казельман	Объект направленности	«логотропы» (направлены на преподаваемый предмет) «педотропы» (направлены на детей)
5	А. Тауш	Педагогическая направленность	1) стремящийся прежде всего развивать личность ребёнка, опираясь на эмоциональный и социальный фактор; 2) заинтересован только в умственном развитии учащихся; 3) творческий, изобретательский
6	Дж. Кэрролл	Склонность к инновациям	«консерватор-традиционалист» – «впечатлительный авантюрист»
7	В. Шрамль	Психоаналитический подход	1) принуждающий педагог, отличается рафинированной любовью к порядку, к точности, педантичностью и формализмом; 2) «фаллический педагог» – энергичные, активные, но легко разочаровывающиеся педагоги; 3) депрессивный педагог, сильно зависит от того, любят ли его ученики; 4) нарцисстический – эгоцентрист, не способен к подлинному межличностному взаимодействию, т. к. ставит себя в центр всего
8	Л. В. Разживина	Доминирующая ценностная ориентация	1) учитель-исследователь. Доминирует ценностная ориентация на личность ученика. Стиль общения – демократический; 2) учитель-воспитатель. Доминируют ценностные ориентации на социально-значимые образования. Стиль общения – демократический, справедлив, добр, стремится к адекватности; 3) учитель-администратор – организатор. Ценностные ориентации прагматического характера. Стиль общения – авторитарный, командный; 4) учитель-дидакт. Ведущие ценностные ориентации – глубокие знания, современные методики преподавания. Основная задача – формирование познавательного интереса учащихся. Стиль общения авторитарно-либеральный; 5) учитель-функционер. Ценностные ориентации лежат за пределами школы. Доминируют личные проблемы, связанные с ориентациями на бытовой комфорт, на другой вид деятельности

Из табл. 1 нетрудно заметить, что имеющиеся основные типологии личности педагога описывают в основном его направленность, ценности и намного реже его профессиональные качества. Это объясняется тем, что в психолого-педагогической литературе часто разграничиваются личностные и профессиональные качества педагога. Подобное разграничение приводит к узости изучения личностного аспекта педагогической профессии и должно быть устранено.

Социальный аспект изучения педагогической профессии предполагает рассмотрение сообщества людей, объединённых профессионально-педагогической деятельностью, с социально-культурных, социально-экономических и социально-правовых позиций. Существование профессиональных общностей основывается на их общественном признании. На уровне профессии происходит идентификация личности (группы) по профессиональным интересам, потребностям, ценностным ориентациям, образцам и нормам поведения. Наличие педагогической профессии означает право выполнять педагогическую деятельность, за результат которой предусматривается определённая плата и ответственность, высшая степень которой задаётся как лишение профессии. В социальном аспекте профессия выполняет стратификационную функцию.

Социальный характер педагогического труда определяется возрастающей ролью образования как фактора национальной безопасности и социально-экономического развития общества. Эксперты «Программы развития» ООН включили его в число трёх главных критериев «индекса человеческого развития» страны: средняя продолжительность жизни, реальная заработная плата и уровень образованности.

Однако следует отметить, что до недавнего времени педагогическую профессию рассматривали только с позиций деятельности педагога и необходимых государству результатов его труда. Существующие исследования социального аспекта педагогической профессии рассматривают её отдельные компоненты (социальный статус, социальную роль, социальный контроль) без должной взаимосвязи с личностным и технологическим аспектом. Рассмотрение педагогической профессии в онтогенезе, безусловно, необходимо, однако без серьёзного изучения её в филогенезе – является односторонним и недостаточно продуктивным. Для

повышения этой продуктивности эффективным является использование системного подхода – как методологического основания исследования. И хотя нами сделана первая попытка рассмотрения педагогической профессии как социального института [2], данная проблема нуждается в дополнительных исследованиях.

Проблема системного подхода в науке уже многие десятилетия не перестаёт быть актуальной. Нередко говорят, что ушедший XX в. – это век не столько атома или космических исследований, сколько эпоха систем. Суть системного подхода связана с утверждением, что «...наиболее глубокое исследование предмета возможно лишь в том случае, если оно является системным, то есть или сам объект рассматривается как система, или же он включается в качестве элемента в более широкую систему» [9, с. 12]. Системность как бы противопоставляется элементарной, ординарной логике человеческого мышления. Поэтому принципиально недопустимо рассмотрение объекта, проблем или явлений без учёта всей сложности их внутреннего строения (структуры), взаимодействия (обмена) между составляющими систему элементами и подсистемами.

Педагогическая профессия – это очень своеобразная сфера социума, которая состоит из множества самоорганизующихся ценностных подсистем разного уровня, структуры и содержания. И поэтому синтезирующий метод её исследования довольно продуктивен. Особенно если учесть, что у современных исследователей, изучающих социальную структуру, наблюдается явное смещение интересов: от взаимодействия объектов со средой к внутреннему устройству объекта. Так, по мнению В. Хищенко, «реакции системы определяются главным образом её структурой, внутренними связями, а не внешними силами и сигналами» [12, с. 121]. Такой интерес в определённой степени понятен, так как это реакция на развитие рыночных отношений, в условиях которых происходит автономизация, корпоративизация профессиональных сообществ, и, как следствие, сосредоточенность на внутренней структуре.

С этим мнением нельзя полностью согласиться, так как условия функционирования при этом определяются не только внутренними, но и внешними связями педагогической профессии, а реакция системы, её направленность определяется внешней средой, социальным заказчиком, ресурсным обеспечением и индивидуальными потребностями.

Вместе с тем нельзя не отметить, что системный подход к изучению педагогической профессии известен давно. Особенно большое внимание ему придавали А. Дистервег, К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, П. П. Блонский и другие отечественные педагоги. Однако, например, К. Д. Ушинский, выступая за системность знаний, одновременно был против того, чтобы вопрос о системе рассматривался в отрыве от содержания, возводился в абсолюте. Он писал: «Голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто» [10, с. 155]. Нельзя не согласиться с автором в том, что, хотя системный подход является важным методологическим средством, он должен рассматриваться в совокупности с другими научными подходами. В целом же, как показывает история, системный подход в педагогике применялся в основном для рассмотрения технологического аспекта педагогической профессии, результатов педагогической деятельности. В

истории социально-гуманитарных наук исследований, предполагающих рассмотрение педагогической профессии как системы антропологических, социальных и технологических элементов, не проводилось.

Проникнуть во внутреннее содержание педагогической профессии – значит выявить её обусловленность различными факторами. Мы выяснили, что по способу детерминации эти факторы разделяются на связанные между собой социальные, технологические и личностные. Первые два модуля факторов являются внешними, а последний – внутренним. К первым из них относятся социально-культурные (включая социальные цели и ценности педагогического сообщества), социально-правовые, социально-экономические факторы. Ко вторым – содержание образования, педагогические технологии. К третьим – профессиональная направленность, профессиональные знания, умения и навыки, профессиональные качества, ключевые компетентности. Эти факторы представлены на рис. 1.



Рис. 1. Факторы, детерминирующие педагогическую профессию

Рассматривая детерминацию профессиональной деятельности как реальную систему зависимости от факторов объективного и субъективного порядка, можно выделить с учётом этих связей виды детерминации: структурную, целевую, ценностную и др. Педагогическая профессия представляет собой неравновесную систему, внутри которой в зависимости от различных факторов: уровня

образования, возраста обучаемых, социокультурной направленности – можно выделить разные подсистемы.

Педагогическую профессию как систему можно анализировать в трёх измерениях, в качестве которых выступает:

- социальный масштаб рассмотрения: педагогическая профессия в мире, определённой стране, регионе;

– ступень образования: педагог дошкольного, школьного, начального, среднего и высшего профессионального, дополнительного образования;

– тип специальности: воспитатель, учитель, преподаватель, мастер производственного обучения, методист.

Все эти три измерения представлены в различного рода образовательных учреждениях: детских садах, школах, гимназиях, лицеях, училищах, колледжах, вузах, домах детского творчества, методических центрах и др.

Профессиональная педагогическая деятельность имеет множество сторон, отношений, зависимостей, и мера их влияния содержится в нерасчленённом виде в её результатах. Однако необходимо отметить, что не характеристики, компоненты определяют профессию, а, наоборот, профессия порождает при своём членении компоненты системы. При этом педагогическая профессия является сложной системой.

Наиболее полную классификацию свойств сложной системы представил В. М. Цлаф [13]. Он выделил 4 группы свойств систем, характеризующих: сущность и сложность системы; связь системы с внешней средой; методологию целеполагания системы; функционирование системы.

Для конкретного исследования существуют лишь те свойства, которые определяются целью исследования. Для системы педагогической профессии особенными являются следующие свойства:

– её подсистемы имеют нечёткие границы: один и тот же педагог (педагогический коллектив) является элементом самоорганизующейся системы и окружающей среды одновременно;

– поскольку педагогическая профессия, призванная реально способствовать социально-экономическому развитию общества, немыслима без обмена информацией и ресурсами с обществом, то она является открытой системой;

– структура педагогической профессии нередко скрыта за общественно-государственной системой управления;

– система педагогической профессии способна нормально функционировать при изменении параметров внешней среды посредством адаптации.

Система педагогической профессии может быть охарактеризована по ряду признаков (табл. 2).

Для более детального рассмотрения особенностей функционирования сложных систем познания, рассмотрения их свойств недостаточно, необходимо ещё изучить закономерности их функционирования. Рассмотрим эти закономерности применительно к педагогической профессии.

Таблица 2

Характеристика системы педагогической профессии

<i>№ п/п</i>	<i>Признак</i>	<i>Класс системы и её характеристика</i>
1	По происхождению	Искусственная, так как является продуктом человеческого ума, труда
2	По характеру поведения	Управляемая. Ей присущ целенаправленный характер поведения
3	По степени сложности	Сложная
4	По длительности существования	Временная, так как создана человеком и существует на ограниченном интервале времени
5	По характеру реакции на воздействия среды	Активная, так как реагирует на воздействия окружающей среды
6	По изменению свойств	Нестабильная (неравновесная), так как ей характерно изменение свойств во времени (при изменении внешней среды)
7	По степени предсказуемости поведения	Стохастическая. Её результаты и действия не могут быть точно спрогнозированы

1. *Целостность*, проявляющаяся в возникновении у системы новых интегративных качеств, не свойственных её компонентам. Так, во-первых, свойства системы не являются суммой свойств элементов; а во-вторых, свойства системы зависят от свойств элементов.

Понятие «интеграция» ввёл в науку Г. Спенсер в 1857 г., связав его с понятием «дифференциация». Если в науке интегративность проявляется в установлении связей между различными концепциями, направленными на целостное представление и построение пространства исследования, то дифференцированность реализуется в праве функционирования одного (доминирующего) методологического направления, что позволяет исследователю реализовать оригинальную индивидуальную позицию.

Любая наука движется к разгадке тайн первоэлементов. Элементарные объекты, обладая атрибутами простоты, неделимости, себестоимости, получают статус устойчивых и постоянных сущностей. В качестве таких сущностей в педагогике, на наш взгляд, выступают учебные действия, понятия, личные качества. Так как существование неделимых первоэлементов не дано научному познанию, а задано, то можно усомниться в правильности их определения. Интеграция элементарных объектов – задача микроуровня.

Проблемы интеграции важны также в педагогике и системе образования. Здесь важность приобретают проблемы интеграции видов деятельности, образовательных пространств, содержания образования и образовательных технологий. Целостность системы педагогической профессии проявляется в том, что изменение структуры, связей и поведения любого его компонента оказывает воздействие на все другие компоненты и изменяет систему в целом. Верно и обратное: любое изменение системы педагогической профессии вызывает преобразование структуры, связей и поведения её компонентов.

2. *Коммуникативность.* Эта закономерность составляет основу определения системы, из которой следует, что система не изолирована от других систем.

Система педагогической профессии связана множеством коммуникаций с обществом (в первую очередь – с обучающимися, родителями), представляющей систему более высокого порядка; с системой непрерывного педагогического образования (нижележащей системой); с другими системами профессий.

3. *Иерархичность.* Заключается в том, что качественные изменения свойств компонентов более высокого уровня иерархии по сравнению с объединенными компонентами нижележащего уровня проявляются на каждом уровне иерархии. При этом объединение компонентов на каждом уровне иерархии приводит к тому, что каждый подчиненный член иерархии приобретает новые свойства, отсутствующие у него в изолированном состоянии.

Это подтверждает коллективный характер педагогической профессии на всех её уровнях, для всех её представителей.

4. *Эквифинальность.* Эта закономерность характеризует предельные возможности системы. Эквифинальность применительно к откры-

той системе означает способность достигать не зависящего от времени и исходных условий состояния, которое определяется исключительно параметрами системы.

Трудно определить нижнюю и верхнюю границы состояния педагогической профессии. История свидетельствует, что она может колебаться в очень большом интервале – от предэнтропийного состояния до самоорганизующегося уровня.

5. *Закон необходимого разнообразия.* Применительно к системе педагогической профессии он означает, что разнообразие системы педагогической профессии должно быть больше (или, по крайней мере, равно) разнообразия системы обучающихся, или педагогического процесса.

То есть, когда педагог сталкивается с проблемой, решение которой для него не очевидно, имеет место разнообразие возможных решений (V_a). Этому разнообразию противостоит разнообразие мыслей обучающегося (V_b). Задача заключается в том, чтобы свести разнообразие ($V_a - V_b$) к максимуму.

Это свидетельствует о необходимости разнообразия видов педагогической деятельности; инновационных процессов, направленных на поиск новых эффективных моделей педагогического взаимодействия; опережающем характере интеллектуального и общекультурного развития педагогов; необходимости высокого уровня их профессионализма и мобильности.

6. *Историчность.* Закономерность историчности заключается в том, что любая система не может быть неизменной, она не только функционирует, но и развивается. Любая система проходит через этапы становления, расцвета, упадка и, возможно, ликвидации. Время здесь является непрременной характеристикой этого процесса.

Исторический генезис педагогической профессии во многом предопределяет её современное состояние и перспективы развития. Поэтому необходимость изучения истории её становления и развития очевидна.

7. *Синергичность.* Данная закономерность возможна благодаря целостности, коммуникативности и иерархичности системы педагогической профессии. Сущность её в том, что эффективность функционирования системы не равна сумме эффективностей функционирования её подсистем. При отлаженном позитив-

ном взаимодействии подсистем достигается положительный эффект синергии (полосом которой является энтропия) – эффект взаимодействия. Подобный эффект достигается с помощью процедуры самоуправления и управления. Поскольку по принципу Л. Бауэра всё живое подчиняется устойчивому неравновесию [8], то в социальных системах невозможно отсутствие энтропийных процессов. Это означает, что в системе педагогической профессии речь может идти только об относительном единстве усилий подсистем, т. е. о наличии как эффекта синергии, так и энтропии.

С помощью энтропии иногда описывается отклонение системы от состояния равновесия. При существовании закона возрастания энтропии важно понять, возможна ли эволюция системы педагогической профессии, вследствие которой она будет более самоорганизованной, то есть с меньшей энтропией. Ответ содержится в открытости и неравновесности её как системы. В синергетике отмечается, что в неравновесных системах энтропия более низкая, а значит, эти системы более упорядочены в отличие от равновесных систем [11]. В открытых системах, которой является педагогическая профессия, процессы могут сопровождаться уменьшением энтропии, то есть увеличением степени самоорганизации.

В целом, интеграционные процессы, направленные на повышение эффекта синергии внутри системы педагогической профессии, находятся на этапе серьёзных исследований и обсуждений. Параметры «уровень синергетического эффекта» и «уровень развития педагогической профессии» находятся в прямой зависимости, поэтому степень интегративности системы педагогической профессии является показателем её уровня развития.

Следовательно, педагогическая профессия, являясь сложной социальной системой, обладает рядом свойств и закономерностей. Синергичность этой системы, как её основа, определяет степень интегративности педагогической профессии как показатель её уровня развития. Важными показателями уровня развития педагогической профессии также является: целостность, коммуникативность, иерархичность, управляемость, адаптивность, разнообразность.

Система педагогической профессии, как структурная часть общества, представляет собой сложноорганизованную социальную систему, выполняющую определённые функции и состоящую из интегрированных элементов. Рассмотрение объектов как систем требует, как правило, конкретизации в направлении сужения класса системообразующих отношений. Разные авторы разные отношения считают системообразующими.

В своей статье «Профессии и социальная структура» Т. Парсонс говорит о том, что для современного понимания социальных структур необходимо осознать, что профессии занимают в обществе чрезвычайно важную уникальную в истории позицию [15, с. 34]. В прошлом можно найти скрытые параллели подобного значения профессионалов: известно, что в Римской империи Право было очень развито, в том числе и как самостоятельная профессия. Но даже там, как полагает Т. Парсонс, у профессий были ограниченные возможности институционализации, по сравнению с современным миром. Таким образом, наиболее важные черты современного общества в значительной степени зависят от функционирования профессий, а дальнейшее исследование педагогической профессии как социального института является принципиально важным.

Список литературы

1. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук // Собр. соч.: в 7 т. М., 1996. Т. 5.
2. Введенский В. Н. Педагогическая профессия как социальный институт: сущность, модель, развитие: монография. Берлин, 2011.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. М., 2003.
4. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.
5. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: пер. с англ. М., 1999.
6. Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М., 1982.
7. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Общая педагогика: учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина: в 2 ч. М., 2002.
8. Соколов Ю. И. Общая теория цикла или единая теория физических взаимодействий. Ставрополь, 2003.
9. Уёмов А. И. Общая теория систем. Аналогический и параметрический варианты // Природа. 1975. № 11. С. 12.

10. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М., 1974.
11. Хакен Г. Информация и самоорганизация. М., 1991.
12. Хиценко В. Самоорганизация и менеджмент // Проблемы теории и практики управления. 1996. № 3. С. 120–127.
13. Цлаф В. М. Управленческие проблемы: их сущность и логическая структура // Вопр. методологии. 1998. № 1–2.
14. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996.
15. Parsons T. The Professions and Social Structure (1939) // Parsons T. Essays in Sociological Theory (Revised Edition). New-York The Free Press, 1966. P. 34–46.

Spisok literaturey

1. Bahtin M. M. K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk // Sobr. soch.: v 7 t. M., 1996. T. 5.
2. Vvedenskij V. N. Pedagogicheskaja professija kak social'nyj institut: suwnost', model', razvitie: monografija. Berlin, 2011.
3. Zeer Je.F. Psihologija professional'nogo obrazovanija: ucheb. posobie. M., 2003.
4. Lerner I. Ja. Didakticheskie osnovy metodov obuchenija. M., 1981.
5. Meskon M. H., Al'bert M., Hedouri F. Osnovy menedzhmenta: per. s angl. M., 1999.
6. Platonov K. K. Sistema psihologii i teorija otrazhenija. M., 1982.
7. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shijanov E. N. Obwaja pedagogika: ucheb. posobie / pod red. V. A. Slastenina: v 2 ch. M., 2002.
8. Sokolov Ju. I. Obwaja teorija cikla ili edinaja teorija fizicheskikh vzaimodejst-vij. Stavropol', 2003.
9. Ujomov A. I. Obwaja teorija sistem. Analogicheskij i parametricheskij varianty // Priroda. 1975. № 11. S. 12.
10. Ushinskij K. D. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 2 t. M., 1974.
11. Haken G. Informacija i samoorganizacija. M., 1991.
12. Hicenko V. Samoorganizacija i menedzhment // Problemy teorii i praktiki upravlenija. 1996. № 3. S. 120–127.
13. Claf V.M. Upravlencheskie problemy: ih suwnost' i logicheskaja struktura // Vopr. metodologii. 1998. № 1–2.
14. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka. M., 1996.
15. Parsons T. The Professions and Social Structure (1939) // Parsons T. Essays in Sociological Theory (Revised Edition). New-York The Free Press, 1966. R. 34–46.

Статья поступила в редакцию 05.04.2012 г.

Михаил Юрьевич Швецов,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: Shvecov_m_n@mail.ru

Алдар Леонидович Дугаров,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: aldar-dugarov@mail.ru

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений профессионального образования в регионе

В статье рассматривается сетевое взаимодействие образовательных учреждений: предпосылки возникновения, характерные свойства и основные черты сетевой организации, модели взаимодействия образовательных учреждений и региональные аспекты формирования общего образовательного пространства. Приведены приоритетные проекты сетевого взаимодействия учреждений профессионального образования, а также цели, задачи и отличительные черты данных проектов.

Ключевые слова: образовательные учреждения, сетевая организация, сетевое взаимодействие, университетский комплекс.

Mikhail Yurievich Shvetsov,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: Shvecov_m_n@mail.ru

Aldar Leonidovich Dugarov,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: aldar-dugarov@mail.ru

Networking of Educational Institutions of Professional Education in the Region

The article considers such aspects of educational institutions networking as prerequisites, main characteristics of a network organization, models of interaction between educational institutions and regional aspects of creating a common educational space. The author gives examples of priority networking projects of professional education institutions, as well as their goals, objectives, and distinctive features of these projects.

Keywords: educational institutions, network organization, networking, university complex.

Эффективность формирования образовательного пространства региона зависит от рациональности применения образовательного, воспитательного и кадрового потенциала (подходов, идей, технологий, отображающих региональную специфику образования), способностей социально-экономической инфраструктуры региона; учёта потребностей народонаселения в получении образовательных услуг, а также иных направлений регионального развития. Образовательные потребности персонифицированных субъектов являются основой общественного взаимодействия в сфере образования. Сетевое взаимодействие учреждений профессионального образования и вуза в регионах представляет собой устойчивые и

упорядоченные социальные действия между профессиональными учебными заведениями, отличающимися по своим типам, видам и формам организации, региональными органами управления профессиональным образованием и конкретными участниками данного процесса. Изменения в образовательных стратегиях молодёжи, основой которых является удовлетворение потребностей в получении ЗУНов, позволяющих добиться профессиональной самореализации, происходит в связи с модификацией российского образования

Как показал анализ научных источников, в педагогических исследованиях последних лет определение «сети в образовании» формулируется специально для каждого конкретного

случая, и, таким образом, интерпретации этого понятия являются эмпиричными и несопоставимыми с определениями, данными разными авторами. С. И. Паринов [1] в связи с этим отмечает, что «традиционные научные представления и соответствующий теоретический инструментарий не подходят для правильного понимания процессов, связанных с формированием сетевых структур». Согласно проведённому [2] анализу термина «сеть» этот термин чаще всего подразумевает:

1. Приспособление, изделие из закреплённых на равных промежутках, перекрывающихся нитей, веревок, проволоки (рыболовная сеть, сеть для ловли птиц, паук сплёл свою сеть). Ключевые слова в данном определении «закреплённые» и «перекрывающиеся».

2. Множество переплетённых, скрещенных черт, линий (сеть морщин). Ключевые слова – «множество», «переплетённые» и «скрещенные».

3. Система коммуникаций, расположенных на каком-либо пространстве (железнодорожная сеть, электрическая, газовая, телефонная). Ключевые слова – «система» и «пространство».

4. Совокупность расположенных где-нибудь однородных учреждений, организаций. Ключевые слова – «совокупность» и «однородность».

Таким образом, под понятием «сеть», «сети» следует понимать систему, совокупность, множество, однородность, пространство, переплетённость. Предположим, что любая «сеть», применительно к всевозможным формам её существования, будет иметь данные характеристики, каждая из которых, в свою очередь, получит собственное контекстное наполнение, что позволяет констатировать факт явного расширения рамок применения данного определения.

По мнению Е. В. Василевской [3], «сетевая организация – это форма, децентрализованный комплекс взаимосвязанных узлов открытого типа, способный неограниченно расширяться путём включения всё новых и новых звеньев (структур, объединений, учреждений), что придаёт данной форме гибкость и динамичность. Быть узлом сети – значит иметь собственное авторское содержание относительно общей проблематики сети, иметь собственные ресурсы и инфраструктуру для осуществления своего содержания, понимать, что это содержание

частично и за счёт других узлов сети приобретает дополнительные ресурсы». Деятельность сетевой организации, по мнению исследователя, осуществляется за счёт организованного и целенаправленного привлечения образовательных, информационных, методических, инновационных, кадровых, консультационных и других ресурсов иных учреждений.

Сетевая организация – это установка на преодоление автономности и закрытости всех учреждений; взаимодействие на принципах социального партнёрства; выстраивание прочных и эффективных вертикальных и горизонтальных связей не столько между учрежденческими структурами, сколько между профессиональными командами, работающими над общими проблемами; когда порядок задаётся не процедурами, а общими действиями, их логикой.

Основной принцип сетевой организации – принцип сетевого взаимодействия. Сетевое взаимодействие – это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов.

Основные свойства сетевой организации по Е. В. Василевской [3]:

1. Форма – горизонтальное взаимодействие: максимальное число связей, многоначалие, включение любого числа объектов.

В основе формирования сетевой организации муниципальной методической службы может быть использован вариант матричной структуры.

Матричная структура предполагает одновременное выполнение участниками сетевой организации нескольких проектов и потому имеет одновременно несколько проектных руководителей при наличии руководителя постоянного субъекта сетевой организации. Все проектные группы действуют в рамках общей среды и единого информационного поля. В результате происходит «наложение» специально созданных временных целевых групп на постоянные субъекты сетевой организации, начинается выстраиваться взаимодействие.

Основополагающий принцип матричной структуры – это улучшение взаимодействия отдельных постоянных субъектов сетевой организации в целях реализации какого-либо

проекта или эффективного решения конкретной проблемы, а не совершенствование их деятельности.

Достоинствами матричной структуры является:

- интеграция разнообразных видов деятельности сетевой организации в рамках реализуемых проектов;
- получение высококачественных результатов по большому количеству проектов;
- усиление личной ответственности руководителя как за проект в целом, так и за его промежуточные результаты;
- достижение большей гибкости и скоординированности работ, быстрое реагирование матричной структуры на изменение внешней среды;
- преодоление внутриорганизационных барьеров, не мешая при этом развитию специализации каждого постоянного субъекта сетевой организации.

Главным принципом построения матричной структуры является развитая сеть горизонтальных связей, многочисленные пересечения которых образуются за счёт взаимодействия руководителей проектов с руководителями постоянных субъектов сетевой организации.

Состав сетевой организации отличается постоянным изменением количества субъектов, которое определяется в соответствии с решением конкретной проблемы. Максимальная степень структурной гибкости переводит эту гибкость из статуса количественной в статус качественной характеристики сетевой организации.

Лидер в сетевой организации – любой человек или группа, являющаяся носителем интеллектуального, финансового, материального, коммуникативного, экспертного или иного ресурса, актуального и важного для работы в данное конкретное время. Другим условием лидерства становится готовность субъекта сетевой организации к использованию своего ресурса для достижения общих целей работы (параллельно с реализацией собственных целей). Система лидерства в сетевой организации соответственно имеет изменяющийся характер, что определяется изменяющимся сочетанием ресурсов.

2. Процессы – ориентированность на результат: мобильность перегруппировки, краткосрочность существования, консенсусные процедуры.

3. Управление – использование «слабых» связей: частичное лидерство, аутсорсинг (использование внешних ресурсов).

Общими положениями управления в сетевой организации, основанной на горизонтальных связях, являются:

- децентрализация. В сетевой организации не один центр, а несколько равноправных центров, отличающихся лишь разным наличием ресурсов и механизмов реализации решений;
- «организация без границ», т. к. не имеет структурных подразделений внутри себя, представляет единую команду; преодоление рамок узких специальностей и профессиональных ролей; возможность совмещения работ в разных организациях или разных частях одной организации, частичное снятие также границ между формальными деловыми и неформальными человеческими отношениями;
- менеджмент «без контроля»: менеджер «координирует, не командуя», выстраивает эффективные контакты с теми людьми и организациями, которые не может контролировать (они ему не подчинены), но на которые он способен влиять.

В практической педагогике начало использования термина «сетевой» относится к 70–80-м гг. прошлого века. Тогда метод сетевого планирования был заимствован из экономической науки и перенесён в педагогическую практику, а в конце 90-х гг. его описал Ю. А. Конаржевский.

В конце 90-х гг. прошлого века заговорили и о сетевом взаимодействии образовательных учреждений. Несомненная заслуга в этом принадлежит А. И. Адамскому, создавшему образовательную сеть «Эврика», который определяет образовательную сеть как «совокупность субъектов образовательной деятельности, представляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга».

Применительно к области образования А. И. Адамский выделяет характеристики «сетевого взаимодействия» в противовес «несетевому». В центре сетевого взаимодействия, по его мнению, находится не информация сама по себе, а персона (актор) и событие (артефакт). Персонами могут выступать авторские коллективы, носители новаторских педагогических технологий. Событие предполагает ориентацию на решение некоторой задачи, для чего оно и инициируется лицами, заявляющими таковым образом об актуальной потребности в решении данной задачи.

Сетевое взаимодействие ОУ, по его мнению, обладает коренным отличием от иерар-

хического, функционирующего в современной системе образования. Нормы деятельности естественным образом вырабатываются внутри сети ОУ, а не задаются сверху.

Таким образом, сетевая структура представляет собой вполне конкретную форму отношений. Подкреплённая доверием окружающих, она приобретает стабильность и воспроизводится благодаря действиям субъектов (акторов). Сеть теперь выступает как объективная структура с определёнными нормами регулирования отношений, которую потенциальные участники вынуждены усвоить, если хотят в неё включиться.

Согласно построенной [2] модели сетевой организации можно выделить основные черты сетевого взаимодействия:

- ключевыми понятиями для организации сетевого варианта взаимодействия является доверие, кооперация, адаптация, обязательства, сетевая позиция;

- сетевое взаимодействие приводит к формированию взаимозависимости тех, кто в него включён. Координация между партнёрами в сети достигается через взаимодействие;

- «сети» больше полагаются на «рыночные» механизмы (то есть механизмы выбора), чем на административные формы управления потоками ресурсов;

- при сетевой организации используются общие ресурсы всех участников сети;

- «сеть» – пространство этической стабильности участников сетевого образовательного процесса;

- «сеть» представляет собой особого рода инфраструктуру, обеспечивающую процесс самоорганизации взаимодействия;

- «сеть» – это социальная конструкция, открытая система, её границы неопределённые;

- так как внешняя среда субъективна, сеть становится частью этой среды;

- образовательные учреждения «сети» независимы, отношения между ними устанавливаются в рамках долгосрочных договорных обязательств;

- сотрудничество и кооперация с другими организациями – ключевой вопрос сетевого взаимодействия. Важную роль играет доверие между различными организациями – членами сети;

- отношения внутри сети нацеливают каждого участника проекта на достижение определённых, точно измеренных результатов;

- в сетевом взаимодействии временная перспектива – долгосрочная;

- спецификой сетевых образований является значимая роль личностей в формировании этих структур;

- выгодная позиция субъекта (актора) в «сети» позволяет мобилизовать ценные ресурсы партнёров;

- информацию о внешней среде «сеть» получает через постоянный интерактивный процесс обмена (взаимодействия) с другими участниками образовательного процесса;

- отношения в «сети» не диктуются одной стороной. Главное, позитивное, что есть в сетевой структуре, – отношения добровольности;

- сетевые структуры проявляют высокие адаптационные способности субъектов сетевого взаимодействия;

- основные понятия сетевого подхода легко операционализировать.

Темпы развития сетевого взаимодействия на разных уровнях системы образования представляются далеко не равномерными. Наиболее активно происходит развитие сетевого взаимодействия на уровне образовательных учреждений общего образования. В системе профессионального образования к таким тенденциям относятся университетские комплексы.

Среди направлений сетевого взаимодействия между учреждениями профессионального образования, из которых в современных условиях выделяется дифференциация образования, его фундаментализация, индивидуализация, информатизация; особое значение имеет интеграция. Интеграция образования рассматривается по следующим направлениям: интеграция высших и средних школ, интеграция вузов, интеграция средних и высших специальных учебных заведений и интеграция фундаментальной науки и образования.

Особое значение в процессе становления сетевого взаимодействия учебных заведений имеет формирование университетских комплексов, развивающих российский и зарубежный опыт организации системы образования, проверенный временем. Идея «университетского холдинга», в которой университет становится центром регионального образовательного пространства, воплощает системную модель взаимодействия образования и общества на уровне региона [4].

Создание университетских комплексов предусматривало разные формы интеграции разнопрофильных учебных заведений высшего и среднего профессионального образования, учреждений дополнительного профессионального

ного образования и др.; организацию ассоциаций и консорциумов, включающих в себя не только учебные заведения, но и НИИ, базовые предприятия и организации. Существует не менее трёх моделей взаимодействия учебных заведений:

1) создание комплекса как университетского образовательного округа (не имеющего статуса юридического лица), в котором университет имеет роль методического центра по отношению к образовательным учреждениям различных уровней, повышения квалификации педагогов в регионе, создаёт разветвлённую информационную образовательную среду, ведёт целевую подготовку сотрудников для производственной и общественной сферы региона; при этом все учреждения, входящие в состав округа, сохраняют юридическую независимость;

2) организация комплекса как юридического лица в форме объединения образовательных, научных, производственных и иных структур различных форм собственности, не теряющих статус юридических лиц;

3) формирование комплекса как единственного юридического лица – автономного учебного заведения, в котором соединены подразделения, реализующие образовательные программы разных уровней (лицеи, гимназии, колледжи, институты, учреждения дополнительного профессионального образования и др.), НИИ, производственные и иные подразделения, объекты общественной области.

Так, по информации [5], 23 января 2011 года в Москве в рамках проекта «Сетевой Университет СНГ» завершила работу международная конференция «Сетевое взаимодействие вузов СНГ в подготовке кадров для инновационной экономики». Проект «Сетевой Университет СНГ» был создан в 2008 г. Межгосударственным фондом гуманитарного сотрудничества (МФГС) при активном содействии РУДН. В проекте участвует 16 высших учебных заведений из 8 стран СНГ. Однако это только одно направление развития сетевого взаимодействия вузов стран СНГ, решающее проблемы подготовки бакалавров и специалистов.

Действует «Сетевое взаимодействие вузов по основным направлениям Болонского процесса на основе информационно-коммуникационных технологий» (координатором этого проекта является Национальный фонд подготовки кадров [www.ntf.ru]. Информационную поддержку проекта осуществляет ГНИИ ИТТ «Информика» [www.informika.ru].

Для решения задач профессиональной подготовки педагогических кадров в 2010 г. в РГПУ им. А. И. Герцена создано сетевое объединение вузов «Педагогические кадры России», к которому на сегодняшний день присоединились 19 вузов России. Основные цели объединения лежат в сфере обеспечения эффективного и качественного образовательного процесса, направленного на подготовку современного педагога. Одной из задач является создание распределённой системы подготовки и переподготовки педагогических кадров и научно-методического сопровождения непрерывной уровневой системы педагогического образования с региональными зонами ответственности, а также повышение роли педагогического образования и педагогической науки, превращение университетов в крупные центры подготовки учителей.

Учредителями проекта «ИнтерГУру» [http://intergu.ru] являются Министерство образования России, Федерация интернет-образования, АНО «Компьютер и дети». Целями проекта является:

– оказание поддержки профессиональной деятельности учителя;

– предоставление возможности самореализации и самоутверждения через совместную сетевую практическую деятельность;

– создание и поддержка новых образовательных инициатив.

В число задач проекта входит: создание единого информационного педагогического ресурса, организация практической деятельности учителей в сети, развитие и реализация творческих способностей участников проектов, создание инновационного образовательного пространства, создание сетевого сообщества творческих учителей и т. д.

В число наиболее развитых проектов социального взаимодействия преподавателей входит проект «СоцОбраз» [http://www.socobraz.ru] – сетевое социально-педагогическое сообщество, созданное в рамках проекта «Создание и развитие социально-педагогических сообществ в сети Интернет (учителей, методистов, социальных педагогов, психологов, специалистов дополнительного образования и родителей), ориентированных на обучение и воспитание учащихся на старшей ступени общего образования» НФПК и ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». Основная цель данного проекта заключается в объединении усилий всех, кто

заинтересован в том, чтобы российские школьники получали качественные знания и достойное воспитание, становились гармонично развитыми личностями. Целевыми аудиториями «СоцОбраз» являются: учителя, методисты, классные руководители, социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, школьные психологи, родители.

«СоцОбраз» – это интерактивная площадка для обмена опытом учителей, методистов, социальных педагогов, классных руководителей, педагогов дополнительного образования, школьных психологов, и сетевое сообщество, где родители смогут получить консультации и необходимые рекомендации по вопросам обучения, воспитания и развития детей-школьников. Вне зависимости от места проживания теперь у всех жителей России есть возможность задать вопрос лучшим специалистам-психологам, социальным педагогам, учителям, которые принимают участие в нашем проекте, и получить доступ к цифровым образовательным ресурсам (ЦОР).

Внедряемый с 1 сентября 2011 г. ФГОС ВПО третьего поколения призван расширить возможности и гибкость в формировании студентами различных образовательных траекто-

рий с установкой на пригодность к трудоустройству в соответствии с конкретными рыночными запросами. Это означает, что студент имеет право сформировать индивидуальную образовательную программу, используя возможности не только «своего» вуза, но и вузов-партнёров. Следует отметить, что в современном обществе складывается новый взгляд на академическую мобильность как студента, так и преподавателя. Академическая мобильность – важнейший инструмент создания открытого образовательного пространства, необходимого для формирования некоего «задела», обеспечивающего «долгосрочную трудоустраиваемость».

Опыт экспериментальной работы вузов Забайкальского края доказал необходимость кардинального изменения образовательного процесса в формате открытого образовательного пространства. Эти изменения можно реализовать только на основе полномасштабного взаимодействия вузов и других образовательных учреждений. Каждый входящий в сетевое сообщество, должен обладать высокой степенью ответственности как за качество образования, так и за конкурентоспособность на локальном, национальном и глобальном уровне.

Список литературы

1. Паринов С. И. К построению теоретической модели сетевой экономики. URL: <http://rvles.ieie.nsc.ru/parinov/theory/> (дата обращения: 11.10.2011).
2. Бугрова Н. С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009.
3. Василевская Е. В. Сетевая организация как новый тип отношений и деятельности в современных условиях // Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: метод. пособие. М.: АПКИППРО, 2007.
4. Сидоров П. Университетский холдинг в трех «измерениях» // Высшее образование в России. 2001. № 6. С. 33–36.
5. Глубокова Е. Н., Кондракова И. Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике // Интернет-форум в рамках Всероссийской науч. конф. с междунар. участием «Педагогика в современном мире». URL: http://kafedra-forum.narod2.ru/publikatsii/rol_kafedri/glubokova_en_kondrakova_ie/ (дата обращения: 22.10.2011).

Spisok literatury

1. Parinov S. I. K postroeniju teoreticheskoj modeli setevoj jekonomiki. URL: <http://rvles.ieie.nsc.ru/parinov/theory/> (data obrawenija: 11.10.2011).
2. Bugrova N. S. Setevoe vzaimodejstvie v sisteme povyshenija kvalifikacii pedagogi-cheskih kadrov: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2009.
3. Vasilevskaja E. V. Setevaja organizacija kak novyj tip otnoshenij i dejatel'nosti v so-vremennyh uslovijah // Setevaja organizacija metodicheskoj raboty na municipal'nom urov-ne: metod. posobie. M.: APKIPPRO, 2007.
4. Sidorov P. Universitetskij holding v treh «izmerenijah» // Vyssee obrazovanie v Rossii. 2001. № 6. S. 33–36.
5. Glubokova E. N., Kondrakova I. Je. Setevoe vzaimodejstvie v sfere obrazovanija kak razvivajujsja process v teorii i praktike // Internet-forum v ramkah Vserossijskoj nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem «Pedagogika v sovremennom mire». URL: http://kafedra-forum.narod2.ru/publikatsii/rol_kafedri/glubokova_en_kondrakova_ie/ (data obrawenija: 22.10.2011).

Статья поступила в редакцию 18.05.2012 г.

УДК 314.153
ББК С7(Заб)

Наталья Викторовна Солдатова,
Министерство трудовых ресурсов
и демографического развития Забайкальского края
(Чита, Россия), e-mail: soldatova@mintrud.e-zab.ru

Тенденции развития демографической ситуации на территории Забайкальского края

Проанализированы тенденции развития демографической ситуации в Забайкальском крае. Сделан прогноз рождаемости и смертности до 2020 г., проведён факторный анализ рождаемости в зависимости от интенсивности мер государственной демографической политики и численности женщин фертильного возраста. Сделано предположение, что опасения демографов в том, что даже если рождаемость условного поколения в результате пронаталистских мер повысится на некоторое время, затем может последовать его падение, на сегодняшний день вполне оправдываются. Рассмотрена половозрастная пирамида населения Забайкальского края и выявлено, что сегодняшние подростки 10...15 лет – самая малочисленная когорта. Определены тенденции репродуктивного поведения, а именно: улучшение условий жизни приведёт к некоторому повышению рождаемости, но изменение потребности в детях может дать значительно больший результат, чем улучшение условий жизни.

Ключевые слова: половозрастная пирамида, подростки, рождаемость, репродуктивное поведение, демографическая политика.

Natalia Viktorovna Soldatova,
Ministry of Manpower
and Demographic Development in the Trans-Baikal Region
(Chita, Russia), e-mail: soldatova@mintrud.e-zab.ru

Development Trends of the Demographic Situation in the Trans-Baikal Region

The paper analyzes the development trends of the demographic situation in the Trans-Baikal region. It forecasts the rate of births and deaths to 2020 and presents a factor analysis of the birthrate depending on the intensity measures of the state demographic policy and the number of women of childbearing age. It suggests that today demographers' fears about a temporary birthrate increase thanks to pronatalist measures may be followed by a decrease are justified. The paper considers the population sex and age pyramid in the Trans-Baikal region and concludes that today's young people aged 10–15 make up the smallest group of the population. The author determines the tendencies of the reproductive behavior, namely the improvement of living conditions will lead to some increase in the birthrate but changes in the needs for children can give much better results than improvement of living conditions.

Keywords: sex and age pyramid, adolescents, birthrate, reproductive behavior, demographic policy.

В Послании Федеральному собранию в 2006 г. В. В. Путин сказал: «Проблемы экономического и социального развития страны тесно связаны с простым вопросом: “Для кого мы все это делаем?”». Реальная демографическая ситуация в крае такова, что этот вопрос сегодня ещё более актуален, нежели 6 лет назад.

Для наглядности и расширения возможностей анализа половозрастной структуры на-

селения строится половозрастная пирамида, анализируя которую, можно увидеть молодое население или старое; пирамида показывает не только историю формирования сегодняшней половозрастной структуры населения, но и будущее; показывает, что все структурные колебания в составе и численности населения очень тесно связаны с социальными, экономическими и политическими изменениями в стране и в регионе [1].

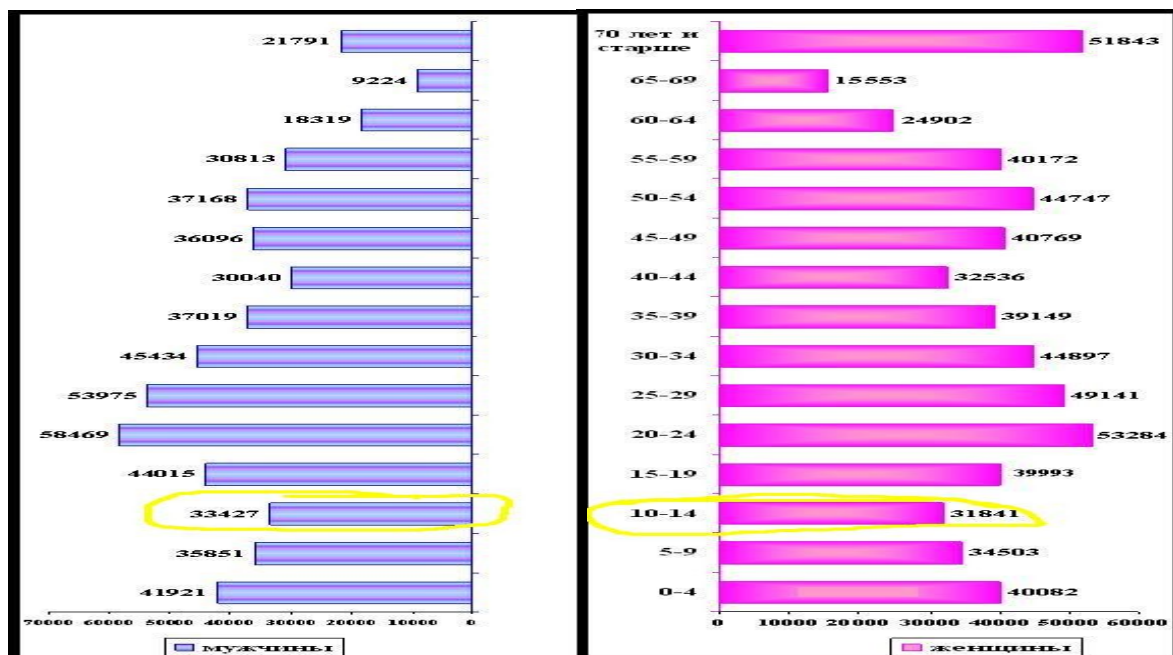


Рис. 1. Половозрастная пирамида населения Забайкальского края на 1 января 2010 года

На основании пирамиды можно спрогнозировать основной потенциал общества.

Рождаемость, как и смертность, является основным демографическим процессом. Именно рождаемость в настоящее время при сравнительно низком уровне смертности оказывает решающее влияние на характер воспроизводства населения. Если число детей, рождённых в среднем одной женщиной (суммарный коэффициент рождаемости), не будет превышать 2,1 или число детей в среднем у одной супружеской пары не будет превышать 2,3...2,4, то при самом низком уровне смертности, замещения поколений в обществе происходить не будет и численность населения от поколения к

поколению будет сокращаться. Суммарный коэффициент рождаемости в крае на сегодня составляет 1,842 [2].

С целью прогнозирования рождаемости и смертности в крае были проведены исследования демографических процессов с использованием индексного метода при динамических сопоставлениях за период 2000–2020 гг. Полученный прогноз показывает, какова будет интенсивность рождаемости при изменении половозрастной структуры населения.

Для расчётов приняты данные территориального органа федеральной службы государственной статистики по Забайкальскому краю.

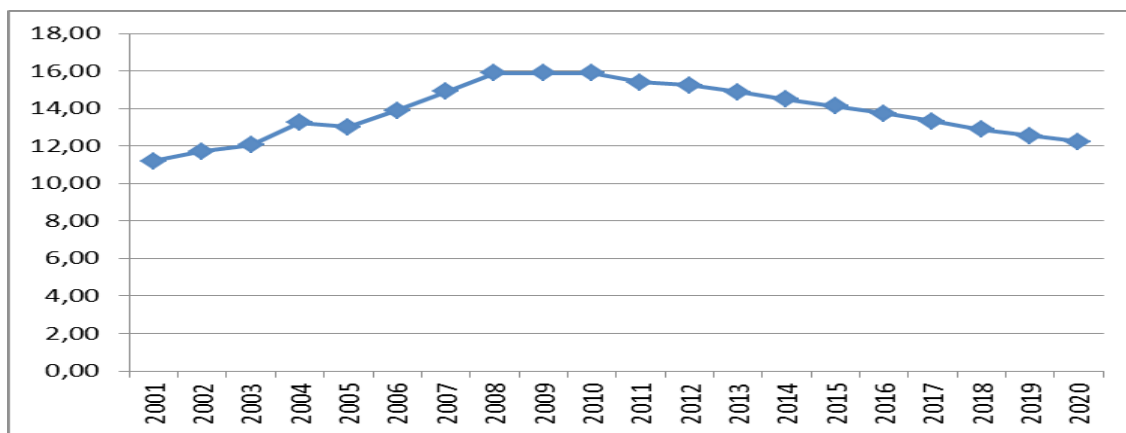


Рис. 2. Динамика изменения коэффициента рождаемости

Очевидно, что сохранение сложившейся экономической и демографической ситуации в крае не будет способствовать повышению рождаемости,

т. к. объективно рождаемость будет снижаться вследствие снижения численности женщин, вступающих в репродуктивный возраст.

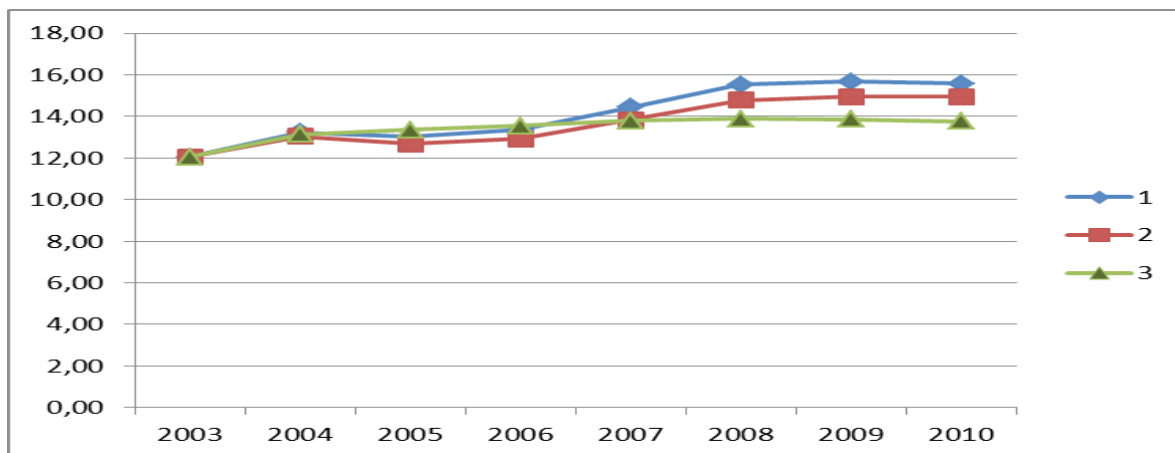


Рис. 3. Факторный анализ рождаемости в Забайкальском крае: 1 – Фактическая рождаемость. 2 – В зависимости от интенсивности мер государственной демографической политики. 3 – В зависимости от численности женщин фертильного возраста

Факторный анализ рождаемости в Забайкальском крае за 2003–2010 гг. показал, что в увеличении рождаемости в период 2003–2006 гг. главную роль сыграл структурный фактор – число женщин основного репродуктивного возраста (до 30 лет) находилось в фазе роста. По сути, рост числа рождений был «эхом» высокой рождаемости в 70–80-е гг. В 2007 г. число родившихся детей значительно увеличилось по сравнению с предыдущим годом. Этот факт можно считать успехом мер активной демографической политики государства. Однако опасения демографов в том, что даже если рождаемость условного поколения в результате

пронаталистских мер повысится на некоторое время, затем может последовать его падение, на сегодняшний день вполне оправдываются. Коэффициент рождаемости в Забайкальском крае в 2008–2010 гг. составлял 15,9 %, а по итогам 2011 г. составил 15,4 %.

Применительно к показателям смертности расчёт производится по той же формуле, что и для рождаемости, только вместо возрастных коэффициентов рождаемости используются возрастные коэффициенты смертности, а доли населения в общей численности берутся не только для женщин репродуктивного возраста, но и для всех половозрастных групп населения.

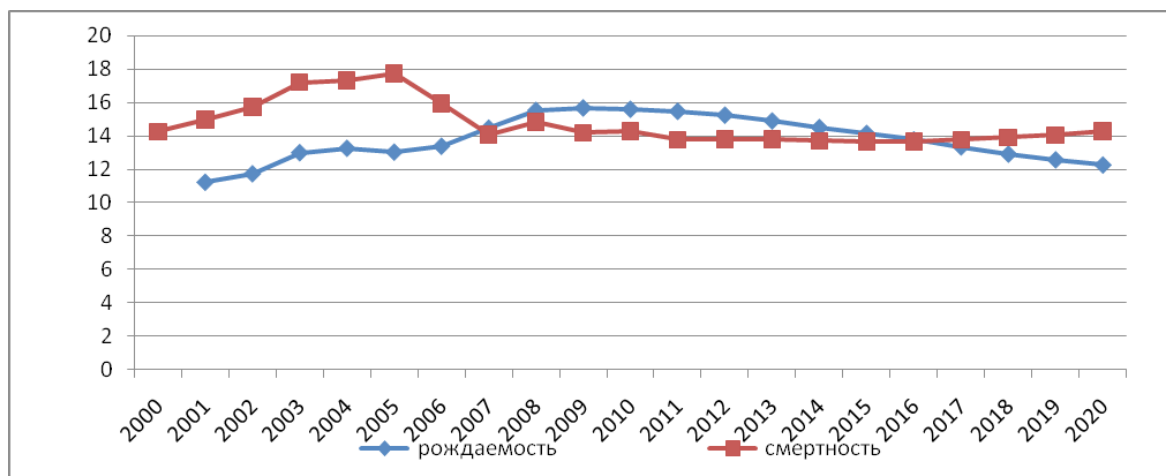


Рис. 4. Динамика коэффициентов рождаемости и смертности

На диаграмме видно, что только в силу объективных факторов возможна депопуляция населения в регионе. Для обеспечения эффективности демографической политики, направленной на повышение рождаемости, необходимо знать, от чего зависит её уровень, что определяет то или иное репродуктивное поведение. Это предполагает необходимость, наряду с анализом статистической информации по рождаемости, изучение репродуктивного поведения. Без знания этого поведения нельзя говорить о разработке адекватных ситуаций мер воздействия. Изменения в показателях рождаемости будут следствием перемен в репродуктивном поведении.

При характеристике влияния уровня жизни на репродуктивное поведение необходимо использовать не объективные параметры уровня жизни, а субъективную удовлетворённость своим уровнем жизни. Люди в своём поведении исходят не столько из наличия и объёма располагаемых материальных благ, сколько из того, в какой степени они ими удовлетворены.

Уровень жизни, а точнее его субъективное восприятие, влияет на оценку условий реализации потребности в детях. Установка «детности» в большей степени зависит от потребности в детях, чем от восприятия условий жизни, как способствующих или препятствующих её реализации [2].

В ходе социолого-демографических исследований, проведённых федеральной службой государственной статистики «Семья и рождаемость» (2009 г.), сформулированы два вывода, важных для демографической политики, направленной на повышение рождаемости:

во-первых, улучшение условий жизни приведёт к некоторому повышению рождаемости;

во-вторых, изменение потребности в детях может дать значительно больший результат, чем улучшение условий жизни [2].

Низкая рождаемость, откладывание вступления в брак и рождения детей, изменение отношения к регистрации брака, нестабильность супружеских союзов являются проявлением негативных перемен, происходящих в социальном институте семьи, а также могут явиться причиной коренного изменения репродуктивного поведения, отличающегося от традиционного.

Изучение возрастных коэффициентов рождаемости показало смещение наибольшего количества рождений в область более старшего возраста. В первую очередь это обусловлено многочисленностью когорты 1985-1986 гг. рождения. Результаты ряда социолого-демографических исследований подтвердили тесную связь между брачным и репродуктивным поведением.

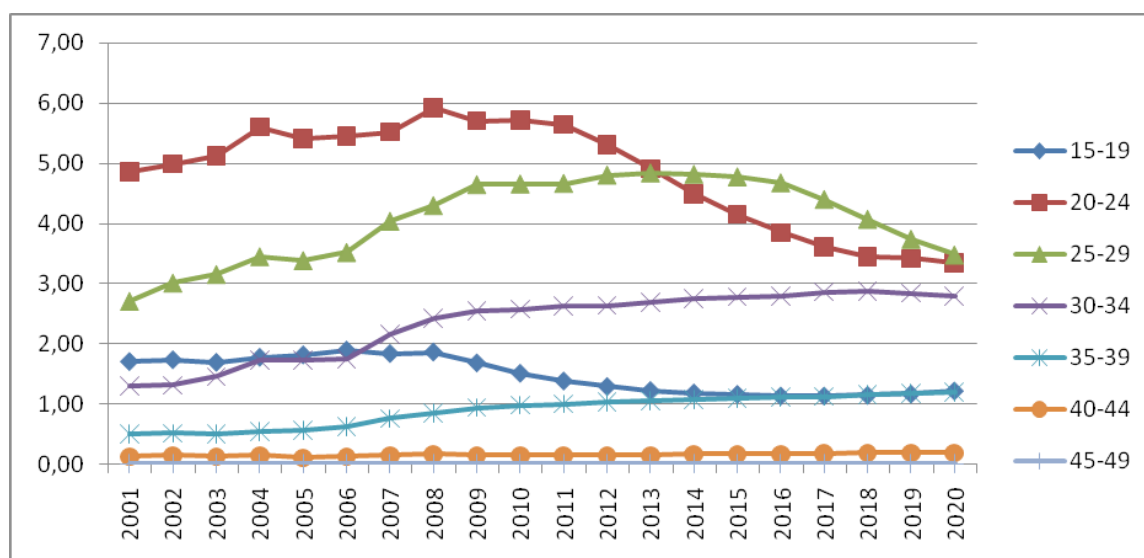


Рис. 5. Изменение коэффициентов рождаемости по возрастным группам

Уменьшение числа детей в силу инерционности демографических процессов будет негативным образом сказываться на структуре населения в течение всего текущего столетия, подобно «эху войны». А это чревато не только проблемами в области демографического воспроизводства. Подрастающее поколение, его масштабы и размеры определяют оборонный, репродуктивный потенциал общества, брачность и рождаемость в будущем.

Являясь наиболее значимым и важным компонентом трудовых ресурсов, молодёжь непосредственным образом определяет экономическую жизнь страны, её конкурентоспособность на мировом рынке.

Анализируя половозрастную пирамиду (рис. 1), можно увидеть, что сегодняшние подростки 10...15 лет – самая малочисленная когорта. Все, кто через 10...15 лет будет составлять основную часть населения России, уже родились, и от них непосредственно зависят особенности общества в наступающем времени. Следовательно, главная задача сегодня состоит в том, чтобы преодолеть негативные тенденции в развитии молодёжи [3].

Учёные и специалисты СО РАМН отмечают, что показатели состояния здоровья подростков и тенденции их изменения крайне неблагоприятны. На современном этапе, наряду с негативными факторами риска нарушений здоровья подростков (антропогенного, учебно-

образовательного, семейно-бытового), наиболее интенсивным воздействием, вызывая десоциализацию, которая выражается в различных формах девиантного, саморазрушительного поведения, можно выделить факторы социокультурной среды (социальная дезорганизация общества; расхождение между одобряемыми в данной культуре целями и социальными способами их достижения и т. д.) [4].

Чтобы позитивным образом изменить ситуацию, касающуюся ухудшения состояния детей и подростков, необходима комплексная программа действий, нацеленная на решение наиболее острых проблем, в числе которых прежде всего физическое, психическое и социальное здоровье; развитие и закрепление интеллектуальных способностей на базе широкой системы образования; воспитание духовности, нравственности и моральных принципов.

На территории Забайкальского края действует более 26 программ, мероприятия которых в той или иной мере касаются обозначенной проблемы. Предлагаем разработать концепцию действий, нацеленных на совершенствование физического, психического и социального здоровья молодёжи (подразумеваются не только дети и подростки, но и молодые родители), в план реализации которой войдут, в том числе, и мероприятия уже утверждённых программ.

Список литературы

1. Практическая демография / под ред. Л. Л. Рыбаковского; ИСПИ РАН. М.: ЦСИ, 2005. 199 с.
2. Возможности использования показателей рождаемости и репродуктивного поведения при разработке и оценке результативности демографической политики / В. Н. Архангельский; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2006.
3. Проблемы развития человеческого потенциала / Н. М. Римашевская // Народонаселение. 2007. № 1.
4. Кризис в общественном здоровье и социально-демографическом развитии: главные проявления, причины, условия преодоления / Я. А. Лещенко // Социологические исследования. 2010. № 2. С. 125–130.

Spisok literatury

1. Prakticheskaia demografija / pod red. L. L. Rybakovskogo; ISPI RAN. M.: CSI, 2005. 199 s.
2. Vozmozhnosti ispol'zovaniia pokazatelej rozhdaemosti i reproduktivnogo povedeniia pri razrabotke i ocnke rezul'tativnosti demograficheskoi politiki / V. N. Arhangel'skij; Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova. M., 2006.
3. Problemy razvitija chelovecheskogo potentsiala / N. M. Rimashevskaja // Narodonasele-nie. 2007. № 1.
4. Krizis v obwestvennom zdorov'e i social'no-demograficheskom razvitii: glavnye proiavleniia, prichiny, usloviiia preodoleniia / Ja. A. Lewenko // Sociologicheskie issledovaniia. 2010. № 2. S. 125–130.

Статья поступила в редакцию 20.01.2012 г.

УДК 371.01
ББК Ч411

Лала Маммадли Акиф гызы,

докторант,

Институт проблем образования Азербайджанской Республики
(Баку, Азербайджан), e-mail: lale.m-li@mail.ru

Проблема формирования познавательной активности студентов в педагогико-психологической литературе

В статье внимание обращается на некоторые исследования, проведённые в Азербайджанской Республике и зарубежных странах, в частности Российской Федерации, в связи с проблемой развития познавательной активности учащихся. Освещается сущность «активности» и «познавательной активности», отношение между теорией познания и обучения. В статье разыскивается ответ на такой вопрос: «Развитие познавательного интереса является объектом психологии или педагогики?» Кроме того, внимание обращается на *педагогические условия* формирования познавательной активности студентов; *факторы* [внешние (процессуальные, существующие в деятельности – практические, общие) и внутренние (интеллектуальные, эмоциональные, волевые и др.)] развития познавательной активности.

Ключевые слова: активность, познавательная активность, позиция познавательной активности, познавательный интерес, педагогические познавательные активности, факторы познавательной активности, структура познавательной активности.

Lala Mammadli Akif gizi,

Doctoral Student,

Institute of Education Problems of Azerbaijan Republic,
(Baku, Azerbaijan), e-mail: lale.m-li@mail.ru

The Problem of Forming Students' Cognitive Activity in Pedagogical and Psychological Literature

The article draws attention to some studies conducted in the Republic of Azerbaijan and foreign countries, in particular in the Russian Federation, in connection with the problem of the development of students' cognitive activity. It highlights the essence of "activity" and "cognitive activity", the relation between the theory of cognition and learning. The article searches the answer to the question: "Is the development of cognitive interest the subject of psychology or pedagogy?" In addition, attention is drawn to the *pedagogical conditions* for the formation of students' cognitive activity; *factors* [external (procedural, existing in the work – practical, common) and internal (intellectual, emotional, volitional, etc.)] of the development of cognitive activity.

Keywords: activity, cognitive activity, position of cognitive activity, cognitive interest, teaching cognitive activity, cognitive activity factors, cognitive activity structure.

1. Введение

В настоящее время одной из важных задач, которые предстоит решить педагогическим университетам и институтам, является развитие наряду с жизненными навыками и умениями познавательной активности обучающихся, активизация их мышления и воображения, повышение самостоятельности, самодеятельности, предприимчивости, формирование внимания, памяти. Стимулирование и развитие познавательной активности молодых студентов является одной из необходимых задач, стоящих перед педагогической наукой. Раскрываемая

проблема находится в центре внимания педагогов и психологов, методистов, философов и учителей, преподающих в классных комнатах и аудиториях.

Изучив существующую литературу, мы пришли к выводу, что понятия «активность», «познавательная активность», «творческая активность» возникли в силу такой необходимости, что обучающиеся должны изучать учебный материал, раздумывая над ним, превращая его в свой продукт и познавая его. Значит, эффективность учебного процесса во многом зависит не от беспорядочного усвоения учебного мате-

риала или от его характера, а от характера активности школьников и студентов. Неслучайно Ян Амос Коменский говорил, «всеми возможными способами нужно воспламенить в детях горячее стремление к знанию и к учению» [6].

Познавательная активность школьников и студентов является объектом многих исследований, педагоги и психологи анализируют те или иные стороны данной проблемы. В нашей республике «познавательная активность» и «познавательная деятельность» обучающихся в той или иной степени исследуются как в учебниках по педагогике и психологии, так и в отдельных книгах и брошюрах, журнальных и газетных статьях. В этом плане можно назвать следующие имена: акад. М. М. Мехдизаде, А. О. Мехрабов, Я. Ш. Керимов, Н. М. Казымов, А. А. Ализаде, А. А. Агаев, А. Н. Аббасов, А. Х. Пашаев, Ф. А. Рустамов, М. А. Исмиханов, Р. Джавадов, Л. И. Мансурова, И. В. Шихалиева, Н. Зейналова, Р. Р. Мамедзаде и др. Так, одну из глав своей монографии «Пути совершенствования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах», опубликованной ещё в 1982 г., акад. М. М. Мехдизаде назвал «Формирование позиции познавательной активности учащихся». Академик внёс ясность в сущность познавательной активности, выразил своё отношение к её психологическим и физиологическим основам. М. М. Мехдизаде дал следующее определение понятию познавательной активности учащихся: «Говоря о позиции познавательной активности учащихся, мы подразумеваем такую форму проявления активного отношения школьника к учёбе, такую его деятельность, когда ученик добровольно тратит все свои силы и способности, в пределах установленного времени с чувством большой ответственности и интенсивно выполняет учебные задания» [10, с. 52].

2. Формирование познавательной активности

По нашему мнению, под *активностью* понимается умение человека воздействовать на собственные потребности, взгляды, цели, окружающую действительность, обновлять и, наконец, изменять ее. Активность помогает обучающемуся за короткое время и успешно усвоить социальный опыт, развивает коммуникативные способности, формирует отношение к окружающей действительности. А *познавательная активность* означает интеллектуально-эмоциональную склонность

к процессу познания, стремление учащихся к учебе, выполнению индивидуальных и общих заданий, реализацию практической и умственной деятельности. Только благодаря этому можно на высоком уровне усвоить знания. Познавательная активность, естественно, во многом зависит от уровня активности познавательных процессов.

По мнению проф. М. Н. Скаткина, «на развитие познавательной активности влияет и содержание материала, и методы обучения, и организационные формы, и постановка воспитательной работы, и материальная база школы, и, наконец, личность учителя» [13].

В некоторых исследованиях ищут ответ на такой вопрос: развитие познавательного интереса является объектом психологии или педагогики? Акад. М. М. Мехдизаде приводил следующий ответ: «Хотя развитие познавательного интереса и является одной из основных тем исследования психологии, ею занимается и педагогика, так как познавательный интерес детей, несомненно, считается важным средством обучения. Классическая педагогика неоднократно отмечало его значимость» [10, с. 56].

В главе «Познавательные процессы и их регулирование» учебника «Психология» профессора А. С. Байрамов и А. А. Ализаде уделено место и вопросам формирования познавательной активности обучающихся. Авторы рассматривают познание как отражательный процесс, возникающий под воздействием находящегося вне человека (*человека* – Л. М.) объективного мира на органы чувств, мозг, и отмечают, что «здесь на передний план выходит взаимосвязь субъекта и объекта. Не будь именно такой взаимосвязи, не было бы и познавательного процесса. ... Познавательная деятельность человека помимо создания равновесия между организмом и средой, также: а) регулирует поведение человека; б) обеспечивает отношение человека к будущему, его направленность к происходящим в будущем. Благодаря этому человек приобретает возможность запланировать будущую деятельность, увидеть будущее. Другими словами, познавательная деятельность человека также является умением и возможностью человека предвидеть будущее. Человек смог овладеть таким качеством благодаря социализации и усвоению общественно-исторической практики» [1, с. 214-215].

Познавательные процессы (мышление, воображение, восприятие, внимание, память и

т. д.) являются составными частями той иной деятельности личности. Они находятся в тесной взаимосвязи, не существуют в отдельности. Говоря об общих качествах личности, в центр внимания выдвигается как уровень её развития, так и характерные особенности познавательных процессов. В результате должного развития данных процессов человек становится умелым и овладевает большими возможностями.

Педагоги и психологи уделяют определённое место выяснению отношений между теорией познания и теорией обучения. Однако в выдвинутых ими концепциях находят отражение различные суждения. Так, одни из них отождествляют данные теории, рассматривая организацию учебного процесса как ход познавательного процесса, не учитывают возрастные особенности и возможности обучающихся, в результате они чуть ли не падают до уровня отвержения самой дидактики.

Другая же часть учёных показывает различия между теорией познания и теорией обучения, но не может ясно увидеть единства между ними.

В действительности же существуют как схожие, так и отличительные черты познавательного и учебного процесса. Отождествлять эти разные по цели и сущности, но в то же время находящиеся в единстве два процесса, а также утверждать полное их отличие было бы неверным. Учебный процесс вовсе не повторяет механически строение познавательного процесса. Процесс усвоения учащихся начинается, с одной стороны, «с живого созерцания...», с другой – с живого слова преподавателя. К тому же мы можем утверждать, что процесс усвоения одновременно начинается как с изучения эмпирического материала, эмпирического мышления, так и с базировки на рациональное мышление. Источником знаний, приобретённых на основе рационального мышления, является живое созерцание.

Акад. Ш. Амонашвили пишет: «Термины “познание”, “познавательная активность”, “познавательная деятельность” учёные начали применять сравнительно недавно при описании таких дидактических явлений, как учение, учебная активность, учебная деятельность. Барьером для введения таких терминов и слов, корнем которых является слово “познание”, служило опасение, что это внесёт путаницу в описание дидактических категорий учения и

обучения. Учёные-педагоги исходили из того верного положения, что процесс познания есть высшая форма человеческой деятельности, направленная на раскрытие новых закономерностей движения природы и общества, установление новых знаний о природных и общественных явлениях. Но при этом проводилась грань между познанием и учением: последнее рассматривалось как процесс, направленный на усвоение, овладение уже познанными, систематизированными знаниями о природе и обществе» [12].

Профессор Н. М. Казымов также исследовал схожие и отличительные стороны теории научного познания и теории обучения. Читаем: «На первый взгляд, связь между этими двумя процессами не видна: один происходит в научно-исследовательских учреждениях, другой же – в учебных заведениях. Задачей научного познания является раскрытие новых закономерностей, тайн внешнего мира. А задачей учения является обучение молодого поколения готовым знаниям. Некоторые полагают, что научное познание первично, а учение – вторично. Будто, если нет знания, как результата научного познания, невозможно организовать учение» [5, с. 84].

Профессор не считает данную мысль верной и приводит следующую аргументацию: «Так как жизнь не стоит. Наука движется, учение тоже не стоит на одном месте. Подобно тому, как результаты науки обогащают содержание учения, так и обогащающееся учение, в свою очередь, создаёт почву для последующего развития науки. Будущие научные кадры проходят через учебные заведения. Качество науки зависит от качества обучения» [5, с. 84].

Позже проф. Н. М. Казымов доводит до внимания следующее: «И научное познание, и обучение являются познавательными процессами. В научном познании основным участником является учёный, лицо, ведущее научное исследование. А в обучении основными участниками являются преподаватель и учащиеся. В научном познании исследователь, учёный открывает новые знания по природе и обществу. А во время обучения преподаватель организует усвоение учащимися известных науке знаний. Значит, процесс открытия новых знаний учёными понимается как научное познание, а изучение учащимися известных науке знаний – как обучение» [5, с. 85].

Профессоры А. Х. Пашаев и Ф. А. Рустамаев в учебном пособии «Педагогика: новый курс», авторами которого они являются, уделяют внимание познавательным основам учебного процесса. Как известно, гносеология – это теория познания. Говоря о гносеологии, авторы отмечают: «Гносеология изучает источники, формы и методы научного познания, условия доказательства истины, умение человека познавать действительность. Она является частью философии. По теории познания, материальный мир существует независимо от нашего сознания. Он непрерывно развивается и изменяется. В результате данного развития возникает живая материя. А на высшем этапе его развития помимо нервной системы и органов чувств зарождается мозг человека. Мозг – мыслящая материя, орган мышления. Мозг обладает свойством объективного отражения отличного от нас мира. Отражение объективного мира в нашем сознании является познанием. Процесс обучения тоже основывается на этой теории. Основные этапы учебного процесса отражают структуру усвоения учебного материала. Познание материального мира человеком начинается с живого созерцания. Познавательная деятельность в обучении, несомненно, начинается с него же» [11, с. 134].

Познание, будучи самым сложным видом человеческой деятельности, включает в себя такие познавательные процессы, как чувство, восприятие, память, воображение, мышление. В процессе активной деятельности человек получает богатые впечатления о предметах и явлениях, а также процессах объективного мира, овладевает представлениями, восприятием. Активная деятельность даёт личности возможность глубоко проникнуть в сущность изучаемых предметов, процессов и явлений, выявить и изучить закономерности их развития, использовать эти закономерности для изменения окружающей действительности в соответствии с собственными потребностями.

3. Цели формирования познавательной активности

Образование в условиях глобализации должно выполнять такие важные задачи, как формирование творческой, конкурентоспособной, компетентной, социально активной личности. С точки зрения данной мысли в высших учебных заведениях следует учредить такую образовательную, воспитательную, обучаю-

щую среду, чтобы каждый студент могли показать творческую, самостоятельную и активную деятельность, проявить предприимчивость.

Не исключено, что познавательная активность проявляется в попытке выразить самостоятельную мысль, в предприимчивости, подходах, направленных на решение той или иной проблемы, желании свободно овладеть знаниями, критическом отношении к суждениям других.

В Азербайджанской Республике написан ряд кандидатских диссертаций и статей по поводу формирования познавательной активности учащихся. В этом плане можно отметить «Роль сотрудничества учителей, учеников и родителей в повышении познавательной активности учащихся» И. В. Шихалиевой [15], диссертацию Л. И. Мансуровой «Формирование познавательной активности учащихся при изучении истории в средних общеобразовательных школах» [8]; кроме того, статьи: А. О. Мехрабова «Модель конструктивного изучения в процессе обучения, особенности формирования познавательных и социальных отношений» [9]; Р. Джавадова «Познавательная способность и рациональная организация деятельности учащихся» [2]; М. А. Исмиханова «Современное состояние проблемы учебно-познавательной самостоятельности учащихся в педагогической практике и теории» [4]; Р. Р. Мамедзаде «Родной язык как движущая сила учебно-познавательной деятельности» [7]; Н. Зейналовой «О повышении познавательной активности учащихся» [3].

Наше исследование посвящено способам развития познавательной активности студентов высших учебных заведений. Проведено исследование, направленное на формирование познавательной активности студентов высших учебных заведений республики. Мы стараемся охватить эту проблему.

Исследования показали, что рассматриваемая проблема была в должной форме разработана учёными стран СНГ, в частности Российской Федерации. Проблема творческой активности и познавательной самостоятельности личности была разработана в философском аспекте В. Г. Афанасьевой, Л. Н. Коганом и др.; в психологическом аспекте – К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьевым, Д. Б. Богоявленской и др.; в педагогическом аспекте – Г. И. Шукиной, Т. И. Шаповой, И. Ф. Харламовой, Л. Э. Смирновой, Н. А. Гангнус, А. Г. Чашевой, О. Л. Раковской

и др.; В. В. Давыдов, И. Ю. Лернер, А. М. Матюшкин, Д. Б. Элконин, Л. С. Выготский и др. определили необходимый мотив для разработки учебных методов и технологий, направленных на развитие познания человеческой натуры, творческой активности и познавательной самостоятельности.

Диссертация Е. В. Щёголевой «Формирование познавательной активности младших школьников средствами межпредметных связей» (Карачаевск, 2005) охватывает учащихся начальных классов; работа Е. А. Шалыгиной «Графическая наглядность как средство развития познавательного интереса подростков» (Волгоград, 2008) – учащихся средних классов; диссертации Н. К. Тамбовцевой «Педагогические условия развития познавательного интереса старшеклассников» (Челябинск, 2002) и М. Н. Комиссаровой «Развитие познавательной компетентности старшеклассников в учебном процессе» (Магнитогорск, 2006) – старшеклассников; диссертация И. Н. Аляевой под названием «Обучение студентов педагогического колледжа научно-познавательной деятельности» (Оренбург, 2009) – студентов колледжей; работы Н. В. Дородневой «Учебно-познавательная деятельность студента как творческий процесс (на материалах изучения английского языка на языковом факультете)» (Тобольск, 2005), Е. А. Липендиной «Развитие познавательного интереса студентов профессиональной высшей школы в дидактическом диалоге» (Барнаул, 2006) и С. Н. Казначеевой «Развитие познавательной активности студентов вуза» (Нижний Новгород, 2007) – студентов высших учебных заведений.

Акад. Г. И. Щукина так же уделяла особое внимание развитию познавательной активности обучающихся. По мнению Щукиной: «Процесс познавательной деятельности включает в себя огромный содержательный материал, познание которого невозможно без живых образных представлений об окружающем мире, его предметах и явлениях. Здесь путь живых впечатлений, образных представлений немислим без упорядочения их обобщениями, опирающимися на основанные идеи науки, на законы развития природы и общества» [12, с. 256–257].

В связи с этим Г. И. Щукина приходит к такому выводу: «В обучении осуществляются непосредственные и опосредованные переходы таких путей познания, как индукция (путь от частного к общему) и дедукция (от обще-

го к частному). Дидактические исследования доказывают, что индуктивный путь не может обеспечить решения главных задач обучения – овладения закономерностями, причинно-следственными связями, зависимостями познаваемых процессов и явлений, зато это необходимый путь в познании школьниками свойств предметов, событий, явлений; но он обязательно должен сочетаться с дедуктивным подходом в познании. Дедуктивный путь ведёт к познанию существ процессов. Он в то же время подводит школьников вплотную к возможности использования в школьном обучении методов научных исследований. Лишь на базе познания общего знакомство с частным и единичным даёт возможность видеть, как и чем богато общее, вбирающее в себя множество конкретного и частного» [12, с. 257].

Говоря о сущности познавательной активности, акад. Ш. Амонашвили ставит в центре внимания следующие вопросы: «Познавательная активность, страсть к поиску, преобразованию, раскрытию имеет ту психологическую особенность, что она не терпит принуждения, императивности; она обнаруживается в процессе педагогического общения, охватывающего целостную личность школьника. Наиболее эффективным для развития личности школьника, а заодно и познавательной активности как личностной черты является педагогический процесс, в котором отношения с учащимися строятся на гуманных началах» [16].

С целью развития познавательной активности обучающихся И. Ф. Харламов считает целесообразным применение следующих приёмов:

- создание проблемных ситуаций, постановка вопросов и познавательных задач, которые побуждают учащихся к активной интеллектуальной деятельности по их решению и приобретению новых знаний;

- побуждение учащихся к анализу приводимых примеров и фактов и самостоятельному формированию теоретических выводов, правил, понятий;

- выделение учащимися важнейших положений и вопросов, а также осмысление их логической последовательности в содержании излагаемого материала;

- постановка задач по сравнению с изучаемыми фактами и примерами и выделение в них существенных признаков, позволяющих делать теоретические обобщения;

– умение учителя насыщать изложение ярким фактическим материалом, интересными деталями, меткими афоризмами и замечаниями, которые придают обучению увлекательный характер;

– использование наглядных и технических средств обучения» [14, с. 113].

Из рассмотренной нами литературы видно, что формирование познавательной активности учащихся предусматривает ряд *педагогических условий*. Они состоят из следующих: преподаватели высших учебных заведений управляют как аудиторией, так и познавательной деятельностью студентов в целом. Это управление во многом зависит от уровня его профессиональной подготовки и мастерства; разрабатывается и используется педагогическая модель познавательной активности студентов; профессор и другой член педагогического коллектива (доцент, ассистент) организуют самостоятельную деятельность обучающихся и в методическом плане руководят данным процессом; на учебных занятиях преподаватель заботится о том, чтобы оптимально сократить и расширить объём информации; внимательно просматриваются и берутся во внимание факторы, воздействующие на формирование познавательной активности молодёжи; возрастает особая весомость самостоятельной работы в учебно-воспитательном процессе университетов и институтов.

4. Факторы, оказывающие воздействие на формирование познавательной активности молодых студентов

Как мы отмечали, на формирование познавательной активности молодых студентов оказывает воздействие ряд *факторов*. Они следующие: внешние (процессуальные, существующие в деятельности – практические, общие) и внутренние (интеллектуальные, эмоциональные, волевые и др.).

Познавательная активность обучающихся формируется различными способами. Очень важна продуктивность данных способов. К ним можно отнести следующие: развитие познавательной активности студентов в процессе обучения; организация познавательной деятельности студентов во внеаудиторных за-

нятиях учебного характера; формирование у них предприимчивости, организаторских способностей и самостоятельности; подготовка профессорско-преподавательского коллектива к работе по формированию познавательной активности молодых студентов.

Основываясь на анализе существующей литературы, можно сказать, что структура познавательной активности личности предусматривает в основном, три компонента: 1) мотивационный; 2) содержательно-операционный; 3) волевой.

Мотивационный компонент включает в себя потребности, мотивы, интересы и т. д., направляющие обучающихся на активную учебную деятельность; направлен на сохранение данной активности в процессе обучения и на всех этапах познания во время внеаудиторных занятий учебного характера.

Содержательно-операционный компонент включает в себя владение обучаемыми системой ведущих знаний и способов учения.

Во время усвоения и использования знаний *волевой компонент* ориентируется на наличие благоприятных условий, устранение затруднений и оказание конкретной помощи студентам в этой области.

Новизна статьи. Определены главные вопросы работы по развитию познавательной активности обучающихся, в том числе студентов, в современных условиях. При этом за основу берутся идеи педагогов-учёных.

Практическую значимость статьи можно отметить в том, что докторанты и молодые исследователи, проводящие исследования в области формирования познавательной активности обучающихся, смогут воспользоваться выдвинутыми главными идеями.

Полученный вывод. Можно отметить, что проблема развития познавательной активности обучающихся, в том числе студентов, в условиях нового педагогического мышления не только имеет актуальность, но и выходит на передний план. Учителя, профессора-преподаватели, школьные руководители должны всё время держать данный вопрос в центре внимания.

Список литературы

1. Байрамов А. С., Ализаде А. А. Психология: учеб. для высш. школ. Баку: Чинар-Чап, 2006 (Bayramov Ə. S., Əlizadə Ə. Ə Psixologiya: ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: Çinar-Çap, 2006).
2. Джавадов Р. Познавательная способность и рациональная организация деятельности учащихся // Школа Азербайджана. 1995. № 1–3. С. 28–33 (Cavadov R. İdrak qabiliyyəti və şagirdlərin fəaliyyətinin səmərəli təşkili // Azərbaycan məktəbi. 1995. № 1–3. S. 28–33).

3. Зейналова Н. О повышении познавательной активности учащихся // Школа Азербайджана. 2001. № 6. С. 71–73 (Zeynalova N. Şagirdlərin idrak fəallığının artırılması barədə // Azərbaycan məktəbi. 2001. № 6. S. 71–73).
4. Исмиханов М. А. Современное состояние проблемы учебно-познавательной самостоятельности учащихся в педагогической практике и теории // Школа Азербайджана. 2004. № 5. С. 67–75 (İsmixanov M.A Pedaqoji təcrübə və nəzəriyyədə şagirdlərin təlim-idrak müstəqilliyi probleminin müasir vəziyyəti // Azərbaycan məktəbi. 2004. № 5. S. 67–75).
5. Кязымов Н. М. Педагогика школы. Баку: Чашыоглу, 2002 (Kazimov N.M Məktəb pedaqoqikası. Bakı: Çasıoğlu, 2002).
6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982.
7. Маммедзаде Р. Р. Родной язык как движущая сила познавательной деятельности // Научные труды института проблем образования Азербайджанской республики. 2007. № 2–3. С. 84–86 (Məmməd zadə R.R. Ana dili təlimi idraki fəaliyyətin hərəkətverici qüvvəsi kimi // Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutunun Elmi əsərləri. 2007. № 2–3. S. 84–86).
8. Мансурова Л. И. Формирование познавательной активности учащихся при изучении истории в средних общеобразовательных школах: дис. ... канд. пед. наук. Баку, 2010.
9. Мехрабов А. О. Модель конструктивного изучения в процессе обучения, особенности формирования познавательных и социальных отношений // Школа Азербайджана. 2005. № 3. С. 24–33 (Mehrabov A. O. Təlim prosesində konstruktiv öyrənmə modeli, idraki və sosial münasibətlərin formalaşma xüsusiyyətləri // Azərbaycan məktəbi. 2005. № 3. S. 24–33).
10. Мехтизаде М. М. Пути усовершенствования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных школах. Баку: Маариф, 1982 (Mehdizadə M. M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982).
11. Пашаев А. Х., Рустамов Ф. А. Педагогика (новый курс): учеб. пособие для высших школ. Баку: Нурлан, 2007 (Paşayev Ə. X., Rüstəmov F. A. Pedaqoqika (yeni kurs): ali məktəblər üçün dərs vəsaiti. Bakı: Nurlan, 2007).
12. Педагогика школы: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. Ш. И. Щукиной. М.: Просвещение, 1977.
13. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984.
14. Харламов И. Ф. Педагогика: краткий курс. Минск: Высшая школа, 2004.
15. Шыхалиева И. Н. Роль сотрудничества учителей, учеников и родителя в повышении познавательной активности учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Баку, 2004 (Şixəliyeva İ. N. Şagirdlərin idrak fəallığının artırılmasında müəllim, şagird və valideyn əməkdaşlığının rolu: Diss. ...ped. elm. namizədi. Bakı, 2004).
16. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/845/845036.htm> (дата обращения: 23.03.2012).

Spisok literaturey

1. Bajramov A. S., Alizade A. A. Psixologiya: uceb. dlja vyssh. shkol. Baku: Chinar-Chap, 2006 (Bayramov Ə. S., Əlizadə Ə. Ə Psixologiya: ali məktəblər üçün dərslik. Bakı: Çinar-Çap, 2006).
2. Dzhabadov R. Poznavatel'naja sposobnost' i racional'naja organizacija dejatel'nosti uchawih-sja // Shkola Azerbajdzhana. 1995. № 1–3. S. 28–33 (Cavadov R. İdrak qabiliyyəti və şagirdlərin fəaliyyətinin səmərəli təşkili // Azərbaycan məktəbi. 1995. № 1–3. S. 28–33).
3. Zeynalova N. O povyshenii poznavatel'noj aktivnosti uchawih-sja // Shkola Azerbajdzhana. 2001. № 6. S. 71–73 (Zeynalova N. Şagirdlərin idrak fəallığının artırılması barədə // Azərbaycan məktəbi. 2001. № 6. S. 71–73).
4. Ismihanov M. A. Sovremennoe sostojanie problemy ucebno-poznavatel'noj samostojatel'nosti uchawih-sja v pedagogicheskoy praktike i teorii // Shkola Azerbajdzhana. 2004. № 5. S. 67–75 (İsmixanov M.A Pedaqoji təcrübə və nəzəriyyədə şagirdlərin təlim-idrak müstəqilliyi probleminin müasir vəziyyəti // Azərbaycan məktəbi. 2004. № 5. S. 67–75).
5. Kjazymov N. M. Pedagogika shkoly. Baku: Chashyoglu, 2002 (Kazimov N.M Məktəb pedaqoqikası. Bakı: Çasıoğlu, 2002).
6. Komenskij Ja. A. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija: v 2 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1982.
7. Mammedzade R. R. Rodnoj jazyk kak dvizhuwaja sila poznavatel'noj dejatel'nosti // Nauchnye trudy instituta problem obrazovanija Azerbajdzhanskoj respubliki. 2007. № 2–3. S. 84–86 (Məmməd zadə R.R. Ana dili təlimi idraki fəaliyyətin hərəkətverici qüvvəsi kimi // Azərbaycan Respublikası Təhsil Problemləri İnstitutunun Elmi əsərləri. 2007. № 2–3. S. 84–86).

8. Mansurova L. I. Formirovanie poznavatel'noj aktivnosti uchawihsja pri izuchenii istorii v sred-nih obweobrazovatel'nyh shkolah: dis. ... kand. ped. nauk. Baku, 2010.
9. Mehrabov A. O. Model' konstruktivnogo izuchenija v processe obuchenija, osobennosti formirovanija poznavatel'nyh i social'nyh otnoshenij // Shkola Azerbajdzhana. 2005. № 3. S. 24–33 (Mehrabov A. O. Təlim prosesində konstruktiv öyrənmə modeli, idraki və sosial münasibətlərin formalaşma xüsusiyyətləri // Azərbaycan məktəbi. 2005. № 3. S. 24–33).
10. Mehtizade M. M. Puti usovershenstvovaniya uchebno-vospitatel'nogo processa v obweobrazovatel'nyh shkolah. Baku: Maarif, 1982 (Mehdizadə M. M. Ümumtəhsil məktəblərində təlim-tərbiyə prosesinin təkmilləşdirilməsi yolları. Bakı: Maarif, 1982).
11. Pashaev A. H., Rustamov F. A. Pedagogika (novyj kurs): ucheb. posobie dlja vysshih shkol. Baku: Nurlan, 2007 (Paşayev Ə. X., Rüstəmov F. A. Pedaqogika (yeni kurs): ali məktəblər üçün dərs vəsaiti. Bakı: Nurlan, 2007).
12. Pedagogika shkoly: ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov / pod red. Sh. I. Wukinoj. M.: Prosvewenie, 1977.
13. Skatkin M. N. Problemy sovremennoj didaktiki. M.: Pedagogika, 1984.
14. Harlamov I. F. Pedagogika: kratkij kurs. Minsk: Vysshaja shkola, 2004.
15. Shyhalieva I. N. Rol' sodrudnichestva uchitelej, uchenikov i roditelja v povy-shenii poznavatel'noj aktivnosti uchawihsja: dis. ... kand. ped. nauk. Baku, 2004 (Şixəliyeva İ. N. Şagirdlərin idrak fəallığının artırılmasında müəllim, şagird və valideyn əməkdaşlığının rolu: Diss. ...ped. elm. namizədi. Bakı, 2004).
16. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1984/845/845036.htm> (data obraweniya:).

Статья поступила в редакцию 06.06.2012 г.

УДК 376.5
ББК 433(2)

Елена Юрьевна Ольховская,
доктор педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: art-koltsova@yandex.ru

Институционализация элитарного образования в России

Автор обосновывает идею направляющей роли элиты в социокультурном развитии современного общественного сознания, подчёркивает необходимость усиления внимания к вопросам обучения и воспитания одарённых детей как будущих представителей элиты. Статья актуализирует вопросы подготовки педагогов, понимающих роль элиты в общественном прогрессе, владеющих педагогией и психологией одарённости, обладающих опытом работы с высокособственными людьми и опытом научной деятельности. Доказывая актуальность данных положений, автор обращается к исторической ретроспективе подготовки элиты в России. В статье раскрыты проблемы генезиса элитарного образования России в период с конца XIX в. до настоящего времени. Элитарное образование рассматривается как институт подготовки элиты в целостной структуре взаимосвязанных уровней среднего, высшего и послевузовского образования. Автором показана роль данной структуры в процессе перехода одарённого субъекта в статус элитарной личности. Выявлена специфика содержания элитарного образования и его взаимодействие с образованием массовым.

Ключевые слова: элитарное образование, одарённая личность, элита, меритократия, персонализация, высокособственный субъект, элитологическая составляющая содержания образования.

Elena Yuryevna Olkhovskaya,
Doctor of Pedagogy,
Zabaikalsky State University (Chita, Russia),
e-mail: art-koltsova@yandex.ru

Institutionalization of Elite Education in Russia

The author substantiates the idea of the directing role of the elite in social and cultural development of modern social consciousness, emphasizes the need for increased attention to the issues of training and educating gifted children as future members of the elite. The article deals with training teachers who understand the role of the elite in the social progress, who know pedagogy and psychology of giftedness, have experience of working with highly gifted people and doing research. Proving the relevance of these provisions, the author refers to the historical perspective of the elite training in Russia. The article reveals the problems of the genesis of elite education in Russia from the late 19th century to the present. Elitist education is regarded as the elite training institute in the structure of interconnected levels of secondary, higher and postgraduate education. The author shows the role of this structure in the process of moving a gifted subject to the status of an elite person and reveals the specific content of elite education and its interaction with mass education.

Keywords: elite education, gifted person, elite, meritocracy, personalization, highly gifted subject, elitological component of education content.

По прогнозам социологов, развитие будущего общества будет носить постиндустриальный характер, с господствующим в нём информационным производством и появлением нового правящего класса «научно-исследовательской элиты». Данный прогноз подводит педагогическую общественность к пониманию необходимости возвращения социального внимания к школьным образовательным учреждениям и формам, нацеленным на

воспитание будущей элиты из одарённых личностей. В современной ситуации общественно-го сознания направляющей роли элиты в социокультурном развитии в научной литературе и реальной практике настойчиво подчёркивается потребность в усилении внимания к вопросам обучения и воспитания одарённых детей (сфере деятельности элитарного образования). Определение социально-педагогических причин, обуславливающих значимость функцио-

нирования элитарного образования как целостной системы имеет принципиальное значение как для государства, так и для образования в целом и поднимает проблему выявления факторов становления и развития элитарного образования в России.

Задача подготовки кадров, компетентных в области элитологии образования в отечественной педагогике стала официально признаваться на рубеже XX–XXI вв. Её решение предполагает подготовку педагогов, понимающих роль элиты в общественном прогрессе; владеющих педагогикой и психологией одаренности, высшей и научно-педагогической школы; обладающих опытом работы с высокособственными людьми и опытом научной (художественной, конструкторской, политической и т. д.) деятельности; испытывающих потребность в широкой и социально значимой персонализации; нацеленных на воспитание личности новатора, преобразующего мир.

Содержание понятия «элитарное образование» позволяет наиболее полно раскрыть процесс воспитания высшей социальной страты общества. При этом воспитание предполагает создание социумом условий, с одной стороны, для подготовки людей, занимающих ведущие позиции в выработке образцовых ценностей общества и направляющих его генезис; с другой – для развития в образовании высоких имманентных профилирующих способностей человека, направленного на становление личности с продлённой и бессрочной персонализацией. Понятие «образование элиты», включая понятие «воспитание элиты», одновременно раскрывает специфику характеристики элитарного образования как ценности, педагогической системы, процесса движения высокособственного субъекта в образовательном пространстве (от среднего к послевузовскому), результата присвоения ценностей, формирующихся в процессе образовательной деятельности элитарных структур.

В соответствии с положениями элитологии, дифференцирующей гносеологию и онтологию элиты на элитарный, эгалитарный и межпарадигмальный подходы, и в результате исторического анализа решения проблемы воспитания и развития, данные подходы были положены в основу педагогического осмысления методологии элитарного образования. Представители элитарной парадигмы (Платон, Ф. Гальтон, А. Бине, Ч. Спирмен, П. П. Блон-

ский, В. М. Экземплярский) трактовали элитарное образование как ведущий социальный институт, воспитывающий доминанту общества из одарённых и талантливых людей. Сторонники эгалитарной парадигмы (К. А. Гельвещий, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, П. В. Руднев) отдавали приоритет социальным факторам развития человека и массовому образованию как институту, представляющему интересы большей части граждан. Межпарадигмальный подход (С. И. Гессен, Н. И. Кареев, В. А. Петровский, В. Д. Шадриков) снимал необходимость ранжирования наследственности и воспитания, а также противопоставления элитарного и массового образования и создавал возможность их рассмотрения как взаимодополняющих феноменов.

Немаловажную роль в понимании сущности элитарного образования играет выделение этапов становления его пространства.

Предпосылки возникновения и развития элитарного образования в России были заложены в XVI–XIX вв. созданием качественной системы образования социальной элиты и условий повышения социального статуса высокообразованной личности.

I этап (конец XIX – конец 30-х гг. XX вв.) – период научного осмысления особенностей развития и воспитания одарённой личности и роли элиты в социокультурном генезисе, а также активного формирования структуры элитарного образования. Сословная идеология монархического государства и пролетариации советского не позволила придать идеалам имманентного и духовно-нравственного становления элитарной личности решающее значение в селекции элиты, а системе и пространству элитарного образования статус социального института, ориентированного на воспитание меритократии. Но, несмотря на отказ политической элиты от признания ценности элитарного образования как ведущего механизма воспитания социальной доминанты общества, оно продолжало оставаться личной ценностью. Система элитарного образования функционировала на базе активно формирующихся теоретико-методологических основ, ведущую роль в становлении которых играла прекращённая в середине 30-х гг. дискуссия сторонников эгалитарной и элитарной парадигмы о роли внешних и внутренних факторов в развитии человека. Система учреждений элитарного образования к концу 30-х гг.

приобрела достаточно стройный, логичный и престижный характер: среднее образование для одарённых детей (школы, готовящие военную, музыкальную, художественную элиту; олимпиадное движение), высшее и послевузовское образования. Более того, вопреки отсутствию официального статуса результаты элитарного образования (хорошее окончание школы, дипломы **I степени, обучение в престижном учреждении**) расширяли возможности выпускников в продолжении образования и адекватной социализации.

II этап (40–50-е гг. XX в.) – социоцентрические установки в педагогике и абсолютизация идеологии радикального эгалитаризма политико-административной элитой перевели создающуюся систему элитарного образования из режима развития в режим функционирования. В данный период были доведены до антагонизма противоречия между увеличивающейся социальной потребностью в высокообразованных и творческих личностях и неофициальным правительственным запретом исследований проблемы взаимодействия развития и воспитания одарённых субъектов; между детерминирующей ролью в социокультурном генезисе лиц с высоким интеллектуальным уровнем и попытками установить доминирование «образца» массовой «пролетарской личности» (А. П. Булкин) и массового унифицированного образовательного пространства. Однако созданная в предыдущий период достаточно солидная база элитарного образования и попытки научной элиты отстоять ценности природосообразного и продуктивного обучения позволили сохранить и расширить элитарное образовательное пространство (создание СВУ, школ с углублённым изучением иностранного языка и т. д.). Результаты деятельности элитарного образования (обогащённые знания и опыт творческой деятельности обучаемых, медали, высокий опыт практической работы самих учреждений) продолжали служить механизмом продуктивного развития и социализации человека, а также создания условий дальнейшего восстановления данной системы. Но при этом абсолютизация эгалитарной парадигмы придала элитарному образованию вид полуофициальной, практико ориентированной, стихийно функционирующей и волюнтаристски управляемой системы.

III этап (60–80-е гг. XX в.) – элитарное образование возобновило своё развитие. Зна-

чительный уровень исследования проблем одарённости и элиты в мировой науке и необходимость соответствовать стандартам высокоразвитых стран Запады создали условия либерализации эгалитарной парадигмы. В свою очередь, рост ценности результатов деятельности элитарного образования как механизма развития личности и общества, а также позитивного опыта его учреждений способствовали признанию политико-административной элитой значимости создания школ для одарённых детей (с углублённым изучением предметов), а также повышения роли высшего образования в подготовке «народных талантов» и высокостатусных профессионалов (культурной элиты). Сложившаяся ситуация предоставила определённую возможность дифференцирования задач «формирования интеллектуального и трудового потенциала» (Н. Д. Никандров) в образовании. Однако для введения зарождающейся концепции «формирования интеллектуального потенциала» в рамках эгалитарной парадигмы были предприняты попытки искусственного ранжирования сферы «развитие – образование – социализация» высокоспособной личности на параллели «развитие – обучение – социализация» и «развитие – воспитание – социализация». При этом первая параллель была относительно подчинена задачам формирования «интеллектуального потенциала», функционирование второй выстраивалось на основе «образца» воспитания массовой «пролетарской личности». То есть система элитарного образования, с одной стороны, получила определённые условия для возобновления своего развития; с другой – ей продолжали отказывать в официальном статусе. Таким образом, несмотря на обозначенные позитивные тенденции, присвоение политико-административной элитой функций определения нормативов деятельности элитарного образования сохранило приобретённый в прежний период образ этой структуры как волюнтаристски управляемой системы, инородной в среднем образовании и технократической (сугубо профессионально ориентированной) в высшем.

IV этап (90-е гг. XX в.) – отказ от эгалитарной политики, признание прав культурной элиты определения нормативов и содержания воспитания «трудового» и «интеллектуального» потенциала страны, а также возвращение приоритета ценностей природо-, культуро- и

идеалосообразного воспитания создали условия институализации элитарного образования. В связи с этим в данный период проявилась тенденция осмысления процедур введения процесса институализации элитарного образования в русло общемирового понимания специфики воспитания меритократии.

Ранжирование элитарного образования как социального института способствовало становлению собственного пространства элитарного образования как среднего для одарённых детей, университетского и послевузовского. Оформление содержания образования среднего уровня было связано с тенденциями реконструкции стратегии и моделей обучения одарённых детей и построения воспитания, учитывающего проблемы их развития. В свою очередь, развитие университетского образования (институты стали отходить в сферу массового) связывалось с функциями подготовки культурной, политико-административной, экономической и региональной элиты и тенденцией ориентации воспитания на ценности культурной элиты. Становление содержания обучения в высшей школе реализовывалось как тенденция нацеленности образования на развитие высокой профессиональной компетентности личности и способности лидировать. Отсутствие элитологической составляющей в содержании образования понизило качество воспитания рефлексии студентами своей роли как будущих представителей элиты. Дистанцирование послевузовского образования как высшего звена профессионального было связано с тенденциями его структурирования как ведущего института системы научных школ: выделение функций подготовки научной элиты; моделирование воспитания, направленного на развитие личности, способной подняться над «всеобщим» и творчески влиять на культурно-цивилизационный прогресс, и обучения, взаимосвязанного с научным познанием.

Одновременно с ростом престижа элитарного образования наблюдалась тенденция падения престижа массового образования, негативно отразившаяся не только на качестве функционирования массового, но и на реализации принципа взаимодополняемости данных институтов.

Таким образом, в результате своего развития пространство элитарного образования приобрело вид целостной структуры взаимос-

вязанных уровней среднего для одарённых детей, высшего и послевузовского образования, поддерживающей процесс перехода одаренного субъекта в статус элитарной личности.

Для данного образования присущи свои *функции* (селекция элиты и воспитание меритократии), *закономерности* (направленность воспитания на развитие «сверхиндивидуальной» личности, взаимодействие и взаимовлияние обучения и научного познания); *методологическая база* (социально-философские, социологические, психологические, элитологические теории элиты, развития одарённости); *система принципов* (приоритет ценностных ориентаций и свободы; творческий конформизм в общении и сопричастность высокоспособного индивида с окружающим большинством; природосообразность и «презумпция одарённости»); обучение на высоком уровне трудности путём включения в научное и художественное познание; взаимодействие общего развития с развитием профилирующих способностей; взаимодополняемость массового и элитарного образования); *задачно-целевой блок* (ориентированный на развитие одаренности, становление профессионализма высшего уровня и высокую персональную представленность личности в культуре); *содержание обучения и воспитания* (отражённое в педагогике одарённости, высшей и научной школы); *стратегии, модели и технологии* (дифференцирующиеся в среднем образовании, университетском и научно-педагогическом).

Таким образом, элитарное образование мы рассматриваем как институт подготовки элиты в системе среднего образования одарённых детей, вузовского и послевузовского образования. Этот институт нацелен на процессы развития одарённости, профессионализма высшего уровня, ярко выраженной персонализации в культуре личности человека с высокопрофилирующими способностями.

Современная образовательная политика придаёт высокое значение дальнейшей разработке и внедрению технологии развития детской одарённости и подготовки интеллектуальной элиты, ответственной перед народом, из одарённых детей и подростков. Реализация обозначенной проблемы в ведущей мере связана с решением задач выявления специфики содержания элитарного образования и его взаимодействия с массовым. Образование как институт приобщения людей к культуре долж-

но выстраивать свою деятельность с учётом особенностей природы человека и его потребностей в самореализации, а также запросов современного информационного общества не только в подготовке элиты, воспитанной на меритократических идеалах, но и в имманентном развитии творческих способностей всех его членов. В связи с этим в социуме функционируют различные типы институтов образования: массовое, элитарное и элитное. Деятельность института «массового» образования в основном ориентирована на людей, развитие которых соотносится с понятием «нормы», и нацелена на поддержку становления их самосознания и творческого потенциала – стремления к совершенствованию культуры путём осознанного внедрения новаторского опыта и отстаивания идей демократизации общества. В свою очередь, «элитарное» образование предназначено для развития одарённости личности и её дальнейшей элитизации – готовности к созданию новаторских продуктов труда, преобразующих культуру, и высокой экологической ответственности за свою управленческую деятельность. «Элитное» образование может носить массовый и элитарный характер, так как ведущей его характеристикой является лучшее качество в ряду себе подобных и предоставление дополнительных услуг. Стратегией взаимодействия данных институтов следует считать принцип взаимодополнения, исключающий возможность создания приоритетных условий развития одного из них и объединяющий идеалы содержания воспитания принципом первичности духовных ценностей в становлении личности.

При этом, анализируя соотношение массового и элитарного образования, следует учитывать опасность превращения элитарного учреждения в олигархическое (кастовое, закрытое), где обучаются дети исключительно из социально престижных семей, развитие которых не всегда соответствует понятиям одарённости. Элитность образования должна носить исключительно либеральный, а не социальный характер, так как социальная элитность и образовательная – понятия не тождественные. Элитарное образование не должно быть образованием только элит. Напротив, одной из ведущих задач элитарного образования является смягчение социальной дифференциации, в противном случае оно будет работать на укрепление социального неравенства и служить источником повышения духовной и нравственной несправедливости.

Таким образом, анализ особенностей институализации элитарного образования России показывает возрастание значимости официального признания элитарного образования как самостоятельной системы со своими целями, задачами, содержанием и технологиями обучения. Современная ситуация обострённого интереса к вопросам элитобразования и воспитания высшей страты общества, ответственной перед народом, делают проблему становления системы элитарного образования уже в среднем (общем образовании) звене насущной необходимостью любого государства, претендующего на значимую роль в мировой экономической, политической культурной системе.

Список литературы

1. Ашин Г. К. Элитология: учеб. пособие. М.: МГИМО-Университет МИД России, 2005.
2. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Изд. 2-е стер. Дубна: Феникс +, 2005. 208 с.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия: избр. тр. М.: Московский психолого-социальный институт, 2003; Воронеж: МОДЭК, 2003.
4. Никандров Н. Д. Методологические проблемы педагогики на современном этапе // Советская педагогика. 1985. № 8. С. 36–42.
5. Ольховская Е. Ю. Воспитание культурной элиты в образовании России. История и современность: монография / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2010.
6. Ольховская Е. Ю. Общая характеристика становления теоретико-методологической базы элитарного образования в России XX века // Педагогическая образование и наука. М., 2007. № 4. С. 59–64.
7. Савенков А.И. Путь к одарённости: исследовательское поведение дошкольников. СПб.: Питер, 2004.

8. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002.
9. Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. М.: Институт психологии РАН, 2009.

Spisok literaturey

1. Ashin G. K. Jelitologija: ucheb. posobie. M.: MGIMO-Universitet MID Rossii, 2005.
2. Bulkin A. P. Sociokul'turnaja dinamika obrazovanija. Istoricheskij opyt Rossii. Izd. 2-e ster. Dubna: Feniks +, 2005. 208 s.
3. Lejtes N. S. Vozrastnaja odarjonnost' i individual'nye razlichija: izbr. tr. M.: Mos-kovskij psihologo-social'nyj institut, 2003; Voronezh: MODJeK, 2003.
4. Nikandrov N. D. Metodologicheskie problemy pedagogiki na sovremennom jetape // Sovetskaja pedagogika. 1985. № 8. S. 36–42.
5. Ol'hovskaja E. Ju. Vospitanie kul'turnoj jelity v obrazovanii Rossii. Istorija i so-vremennost': monografija / Zabajkal. gos. gum.-ped. un-t. Chita 2010.
6. Ol'hovskaja E. Ju. **Obwaja harakteristika stanovlenija teoretiko-metodologicheskoj bazy jelitarnogo obrazovanija v Rossii XX veka** // Pedagogicheskaja obrazovanie i nauka. M., 2007. № 4. S. 59–64.
7. Savenkov A. I. Put' k odarjonnosti: issledovatel'skoe povedenie doskol'nikov. SPb.: Piter, 2004.
8. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta. Paradoksy issledovanija. SPb., 2002.
9. Shadrikov V. D. Ot individa k individual'nosti: vvedenie v psihologiju. M.: Insti-tut psihologii RAN, 2009.

Рукопись поступила в издательство 16.02.2012 г.

УДК 159.92
ББК Ч421.353

Тамара Борисовна Морозова,
кандидат педагогических наук,
ООО «Близнецовый центр Я – это Ты»
(Санкт-Петербург, Россия), e-mail: morozova.twins@yandex.ru

Формирование личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования

В статье анализируется результат опытно-экспериментальной работы, раскрывающей взаимодействие процессов формирования направленности личности близнеца-подростка и поэтапного развития Близнецового центра как движущей силы и важнейшего условия самодвижения коллектива и сформированности направленности личности каждого в близнецовой паре на общение, познание, рефлексию. Формирование направленности личности – процесс и результат социализации, воспитания и саморазвития. Формирование означает становление, приобретение совокупности устойчивых свойств, качеств, критериев и компонентов. При формировании направленности личности близнеца-подростка, когда первостепенное значение имеют социальные факторы, постоянно и мощно работают и биологические механизмы человека как природного существа, проявляя себя в виде задатков, на основе которых развиваются его потребности, стремления, интересы, склонности, способности, их социально нравственные ориентиры – жизненные цели, ценностные ориентации, выбор профессии, самооценка личности.

Ключевые слова: поэтапное формирование личности близнеца-подростка, близнецовая ситуация, дополнительное образование, Близнецовый центр.

Tamara Borisovna Morozova
Candidate of Pedagogy,
Twin Center “I’m – you,”
(St. Petersburg, Russia), e-mail: morozova.twins @ yandex.ru

The Formation of the Twin-teenager’s Personality in the System of Additional Education

This article analyzes the results of experimental work that reveals the interaction of the processes of forming the twin-teenager’s personality and the stages of developing the Twin Centre as a major driving force and condition for the collective self-formation and orientation of every individual in each twin pair to communication, cognition and reflection. Forming the individual’s orientation is the process and result of socialization, education and self-development. Formation means acquiring a set of properties, characteristics, criteria and components. With the formation of the twin-teenager’s individuality, when social factors are of paramount importance, biological mechanisms of man as a natural being work constantly and powerfully and manifest themselves in the form of inclinations that form the basis for the development of their needs, aspirations, interests, aptitudes, abilities, their social moral values – life goals, values, career choices and the personality’s self-appraisal.

Keywords: gradual formation of the twin-teenager’s personality, twin situation, additional education, Twin center.

Рассматривая условия целостного педагогического процесса поэтапного развития Близнецового центра, мы определили комплекс элементов, связанных между собой: 1-й, мотивационно-целевой этап становления Близнецового центра; 2-й, содержательно-организационный этап развития Близнецового центра и 3-й, оценочно-результативный этап организации Близнецового центра. Взаимо-

действие этих процессов является системообразующей связью в системе коллективной жизнедеятельности Близнецового центра. Как показали наши исследования, именно эта связь фиксирует основное противоречие и его разрешение, а также является движущей силой сформированности направленности личности близнеца-подростка. Разрешение основного противоречия выражается в процессе поэтап-

ного развития творческого коллектива Близнецового центра и сформированности направленности личности близнеца-подростка в виде потребности, желаний и стремлений каждого в Близнецовой паре.

Взаимодействие трёх этапов развития коллектива Близнецового центра и процесса сформированности направленности личности близнеца-подростка, как единого процесса, проявляется на нескольких уровнях, всё более усложняющихся по своему психолого-педагогическому смыслу: от первоначальных потребностей удовлетворить требованиям увлекательной деятельности до формирования направленности личности близнеца-подростка и последующей регуляции поведения со стороны ценностных ориентаций на общение, познание и рефлексивность. Каждый из этапов развития коллектива (секции, кружки, клубы, студии) Близнецового центра характеризуется определённой совокупностью признаков, отражающих специфику взаимодействия компонентов, составляющих коллективную жизнедеятельность Близнецового центра.

Самостоятельное участие личности близнеца-подростка в коллективной жизнедеятельности Близнецового центра выступает как ведущая педагогическая линия, как важнейшее условие процесса самодвижения коллектива и сформированности направленности личности близнеца-подростка на общение, рефлексивность, познание как источника и способа творческого самовыражения личности, её жизненного самоопределения (профорентация разновозрастных групп подросткового возраста в системе дополнительного образования).

Анализ работы педагогического коллектива Близнецового центра убедительно доказал, что наиболее референтным лицом для близнеца-подростка является социальный педагог-исследователь-логик, профессионально выстраивающий своё взаимодействие с близнецами-подростками при работе в секциях, кружках, клубах. Социальный педагог-исследователь-логик – носитель социальных отношений, в которые вступает растущая личность близнеца-подростка. Занятия в Близнецовом центре строились как естественное взаимодействие, свободное общение педагога и близнеца-подростка, творческое сотрудничество в совместной деятельности. Роль социального педагога-исследователя-логика заключалась в том, чтобы направлять размышления близнеца-подростка в русло предложенной темы.

Анализ педагогической практики позволил обосновать влияние коллектива Близнецового центра на реализацию внутренней потребности личности каждого в близнецовой паре, которая является ведущей для формирования направленности личности на критерии ценностно-смыслового, интеллектуально-познавательного, рефлексивно-поведенческого, эмоционально-волевого компонента. Мы обосновываем собственное понимание коллектива Близнецового центра как фактора, который серьёзно влияет на процесс формирования направленности личности близнеца-подростка.

Близнецовый центр – это учреждение в системе дополнительного образования, специфический коллектив, в жизнедеятельности которого участвует много пар близнецов, где практика педагогической деятельности и общения близнецов настоятельно требует творческих проявлений личности близнеца-подростка, познавательной активности каждого близнеца в процессе формирования личности.

Главная задача личностно ориентированного обучения в системе дополнительного образования состоит в построении каждым близнецом-подростком такой индивидуальной траектории своего образования, которая соотносилась бы с общепринятыми достижениями человечества. Рассматривая формирование личности близнеца-подростка как социально-педагогическую проблему, мы считаем, что дополнительное образование – это одна из инфраструктур процесса относительно контролируемой социализации близнеца-подростка, которая помогает развить его возможности, включающие способности, знания, образцы поведения, ценности, позитивно ценные для общества, в котором он живёт.

Основные психолого-педагогические требования, предъявляемые к организации педагогического общения в Близнецовом центре и в целом межличностного общения с близнецами-подростками: необходимо уметь понять психологическую атмосферу в паре близнецов-подростков, уметь наблюдать за ними (в паре и за каждым), сопоставлять сегодняшнюю психологическую атмосферу со вчерашней. Осмысление сущности процесса поэтапного формирования направленности личности современных близнецов-подростков в условиях Близнецового центра нуждается в обосновании методологического подхода и установок к решению этого вопроса.

В психолого-педагогической литературе системный подход иногда называют комплексным, целостным, подчёркивая тем самым их терминологическую тождественность. Целостный подход, как развитие системного, требует при организации педагогического процесса в Близнецовом центре ориентации на интегративные (целостные) характеристики личности близнеца-подростка. В этом отношении целостный подход связан с личностным, который означает ориентацию на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности при организации педагогического процесса, который утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности близнеца-подростка. Как конкретно-научная методология изучения процесса формирования направленности личности близнеца-подростка нами использован также и культурологический подход, который имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий.

Культурологический подход позволяет рассматривать формирование направленности личности близнеца-подростка как часть общей культуры его личности.

Аксиологический аспект позволяет рассматривать образование в учреждении дополнительного образования как социально-педагогическое явление, выполняющее человекообразующие функции: гуманитарную, культурно-созидательную и функцию социализации в процессе формирования направленности личности близнеца-подростка.

Технологический аспект мы связываем с пониманием культуры как специфический способ человеческой деятельности.

Личностно-творческий аспект обусловлен объективной связью индивида, как носителя культуры, с субкультурой подростка.

В соответствии с логикой нашего научного поиска исследование формирования направленности личности близнеца-подростка осуществлялось с использованием следующих методов: теоретико-методологический анализ психолого-педагогической, философской, социологической, культурологической литературы по проблеме исследования; педагогическое наблюдение, индивидуальные и групповые беседы с близнецами-подростками, преподавателями системы дополнительного образования; педагогическая диагностика; опросные и

тестовые методы, анкетирование; системный анализ деятельности близнецов-подростков, критериально-ориентировочное диагностирование; математическая обработка экспериментальных данных.

Они представляют собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых даёт возможность с наибольшей достоверностью исследовать сложный объект, каким является процесс поэтапного формирования направленности личности близнеца-подростка в системе дополнительного образования.

Первый этап характеризуется выбором мотивационной основы, которая включает ценностно-смысловой, интеллектуально-познавательный, эмоционально-волевой и рефлексивно-поведенческий компоненты формирующейся личности близнеца-подростка; выделением из окружающей действительности структуры объекта; выделением и классификацией внешних и внутренних связей выделенного объекта исследования. На этом этапе общая и личная траектория находятся в единстве. На втором этапе реализуется идея выбора близнецами-подростками определённого вида творческой деятельности (занятия в секциях, кружках, студиях по интересам). Личная траектория формирования направленности личности близнеца-подростка отделяется от общей траектории: исключается взаимодополнение, ослабляется взаимодействие, активнее проявляется неповторимость, незаурядность личности каждого близнеца-подростка. На третьем этапе происходит приобретение опыта, умений, навыков, совершается *событие* – формируется личность близнеца-подростка. Чётко выделяется личная траектория процесса формирования направленности личности близнеца-подростка.

Построенная модель механизма взаимодействия процесса поэтапного развития Близнецового центра с процессом формирования направленности личности близнеца-подростка намечает главные качественные переходы этого процесса – взаимодействие субъект-объектных и объект-субъектных взаимосвязей и взаимодействий в Близнецовом центре на этапах развития его коллектива.

Рассмотрение процесса формирования направленности личности близнеца-подростка во взаимодействии с процессом поэтапного развития Близнецового центра, используемые педагогические технологии, обеспечивающие

продуктивность взаимодействия названных процессов, отражают основные положения исследовательского материала, относятся к системным качествам коллективной жизнедеятельности Близнецового центра, к многоуровневому характеру и механизму взаимодействия развития коллектива и процесса формирования направленности личности близнеца-подростка, к тому, что эта взаимосвязь является системообразующей, поскольку фиксирует существующие противоречия и пути их разрешения как источника самодвижения коллективной жизнедеятельности Близнецового центра. Занятия в Близнецовом центре, используемые технологии о самостоятельности как принципиальном объектно-субъектном условии обеспечивают продуктивность взаимодействия развития коллектива Близнецового центра и процесса формирования направленности личности близнеца-подростка в закономерном и многоаспектном характере единства и взаимообусловленности процесса формирования направленности личности близнеца-подростка на критерии и компоненты – общение, познание, смысл, рефлексия. Во избежание повторов излагаются лишь те выводы, содержание которых полностью определено модельным описанием механизма взаимодействия процесса поэтапного развития Близнецового центра с процессом формирования направленности личности близнеца-подростка.

Первый, мотивационно-целевой этап констатирующего эксперимента характеризуется тем, что содержание коллективной жизнедеятельности Близнецового центра и способов её организации, формы общения, складывающихся отношений между членами коллектива Близнецового центра или сама позиция активно действующего близнеца-подростка стали для них настолько эмоционально-привлекательными, что, определив соответствующие потребности близнеца-подростка, выступили в качестве их первоначальных мотивов. Здесь «срабатывает» эффект непосредственной побуждающей силы основополагающих (конструирующих) компонентов коллективной жизнедеятельности. Этот эффект является общим для развития коллектива Близнецового центра во взаимодействии с процессом формирования направленности личности близнеца-подростка. Результатом их взаимодействия в силу непосредственного деятельностного происхождения мы назвали указанный эффект «деятельностным» механиз-

мом, который обеспечивает первый уровень взаимодействия процесса поэтапного развития коллектива Близнецового центра и процесса формирования направленности личности близнеца-подростка. Опора на эти первоначальные побуждения, возникающие на основе адекватного социального опыта, даёт возможность усложнить цели выбора, мотивы и содержание коллективной жизнедеятельности Близнецового центра и направить близнеца-подростка на более полное овладение идейным смыслом работы на данном этапе опытно-экспериментальной работы.

Процесс формирования направленности личности как единый процесс проявляется на нескольких, всё более усложняющихся уровнях и обеспечивается соответствующими механизмами, действие которых характеризуется уменьшением проявлений ситуативности и, напротив, нарастанием мотивационно-поведенческой устойчивости, обобщённости, «долгосрочности». Этот механизм условно обозначен нами как деятельностный, фиксирующий непосредственное стремление каждой личности близнеца-подростка к коллективной жизнедеятельности Близнецового центра удовлетворить требования, ставший для него привлекательным, и как мотивационный, отражающий трансформацию первоначальных мотивов противоречия. Последнее согласуется с корректирующей функцией социального педагога-исследователя-логика, направленной на максимально индивидуальные способы разрешения основного противоречия (при всём многообразии его личностных проявлений), когда особенно важно его осознание и переживание в качестве самостоятельной личности в близнецовой паре.

Второй, содержательно-организационный этап характеризуется усложнением коллективной жизнедеятельности Близнецового центра, её ярко выраженным творческим характером, что приводит к трансформации мотивов участия в ней, к актуализации их оценивающей и направляющей функции, что в свою очередь создаёт почву для возникновения в русле этого процесса представительного, деятельностного, динамичного личностного мнения, эмоционально приподнятого самочувствия – «мы – коллектив», «Я в коллективе», появляется особое отношение к ценностям коллектива Близнецового центра, его направленности к личности близнеца-подростка, включая

профессионально-творческую устремлённость и создание личностью общественных ценностных ориентаций.

Педагогические технологии в процессе формирования направленности личности близнеца-подростка в нашем исследовании классифицированы по двум направлениям: формирующем и констатирующем. Технологии, выделенные нами, обусловлены возрастными особенностями.

Раскрыто содержание и методика экспериментальных занятий в кружках, секциях, клубах Близнецового центра, направленных на расширение коммуникативных, рефлексивных, познавательных функций – тех качеств, критериев личности каждого в близнецовой паре, которые выступают эффективным механизмом формирования направленности личности близнеца-подростка.

В качестве обязательного компонента – занятия, включающие полифункциональные развивающие игры, упражнения на материале ознакомления с окружающим миром, игры на развитие речи и сложные математические представления. В организации систематических и регулярных интеллектуальных занятий развивающий эффект имели задания на получение результата или продукта с известными заданными свойствами.

Принципиальным условием продуктивного взаимодействия развития коллектива Близнецового центра и формирования направленности личности близнеца-подростка являются самостоятельные способы организации коллективной жизнедеятельности, обеспечивающие субъективную роль как коллектива Близнецового центра, так и личности близнеца-подростка.

Модельное рассмотрение этапов развития коллектива выявляет единство и взаимообусловленность процесса формирования направленности личности и развития её творческой индивидуальности. Это взаимодействие выступает, прежде всего, в содержательно-организационном аспекте, проявившись в творческих делах, в деловом общении, в отношениях творческого сотрудничества. Творчество в жизни коллектива Близнецового центра выступает в качестве основополагающего условия для развития рефлексивно-поведенческого компонента личности. Указанная связь и имеет мотивационно-поведенческий личностный характер, и выражается в том, что развитие творческой индивидуальности, многогранных

интересов, увлечений личности близнеца-подростка, её профессиональной устремлённости и адекватные способы реализации творческого потенциала коллектива Близнецового центра являются на всём протяжении его развития опорой в процессе формирования направленности личности. В свою очередь, этот процесс придаёт социальную значимость ценностно-смысловому творческому самовыражению личности в её направленности, содействует осознанию близнецом-подростком своего места в жизни, что проявляется в социально ценном содержании его жизненных устремлений, желаний и самооценки. Наконец, в ходе коллективной жизнедеятельности Близнецового центра, через творческое участие в ней, близнец-подросток становится автором практических и духовных начинаний в коллективе. Процесс формирования направленности личности на ценностные ориентации, общение, познание, рефлексии правомерно расценивать не только в качестве важнейшего результата единства и взаимообусловленности процесса формирования направленности личности и развития её творческой индивидуальности, но и в целом – процесса взаимодействия развития коллектива Близнецового центра и формирования направленности личности близнеца-подростка.

Третий, оценочно-результативный этап характеризуется стремлением, желанием общения, познания, рефлексии в коллективе Близнецового центра на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Педагогическая коллективная деятельность Близнецового центра представляет собой целостное развивающееся явление в системе дополнительного образования, компоненты которого образуют, определяют и в то же время несут на себе черты её движения-развития. Направленность личности близнеца-подростка является производным, возникая по мере взаимодействия таких процессов, как деятельность, общение, познание, рефлексия. Именно в этой способности образовывать новые качества и явления, неприсущие исходным объектам взаимодействия, проявляется системность коллективной жизнедеятельности Близнецового центра, её самодвижение. В русле этого процесса закономерно появление формирования направленности личности близнеца-подростка, их согласованного единства, что, в свою очередь, существенно определяет жизнь коллектива Близнецового центра.

В свете такого рода взаимодействий выступает личностное опосредование процессов новообразования в направленности личности близнеца-подростка. Иначе говоря, именно системные качества коллективной жизнедеятельности Близнецового центра как целостного развивающегося явления объясняют тот факт, что не только коллектив воздействует на личность близнеца-подростка, но и личность на коллектив Близнецового центра.

Формированию направленности личности близнеца-подростка способствовала групповая технология работы в кружках, студиях, секциях, клубах, которая осуществлялась при непосредственном взаимодействии близнецов-подростков между собой и опосредованном руководстве их деятельностью социальным педагогом-исследователем-

логиком, то есть деятельность строилась по принципу: социальный педагог-исследователь-логик – группа контактирующих между собой близнецов-подростков. Под влиянием развивающих педагогических технологий к третьему, формирующему этапу развития Близнецового центра, возросло количество близнецов-подростков с высоким уровнем сформированности личности.

Третий этап характеризует ценностное общение, которое, в частности, проявляется в сформированности направленности личности близнецов-подростков на компоненты и критерии.

Динамика формирования направленности личности близнецов-подростков на этапах становления Близнецового центра отражена в приведённой ниже сводной диаграмме на рис. 1.

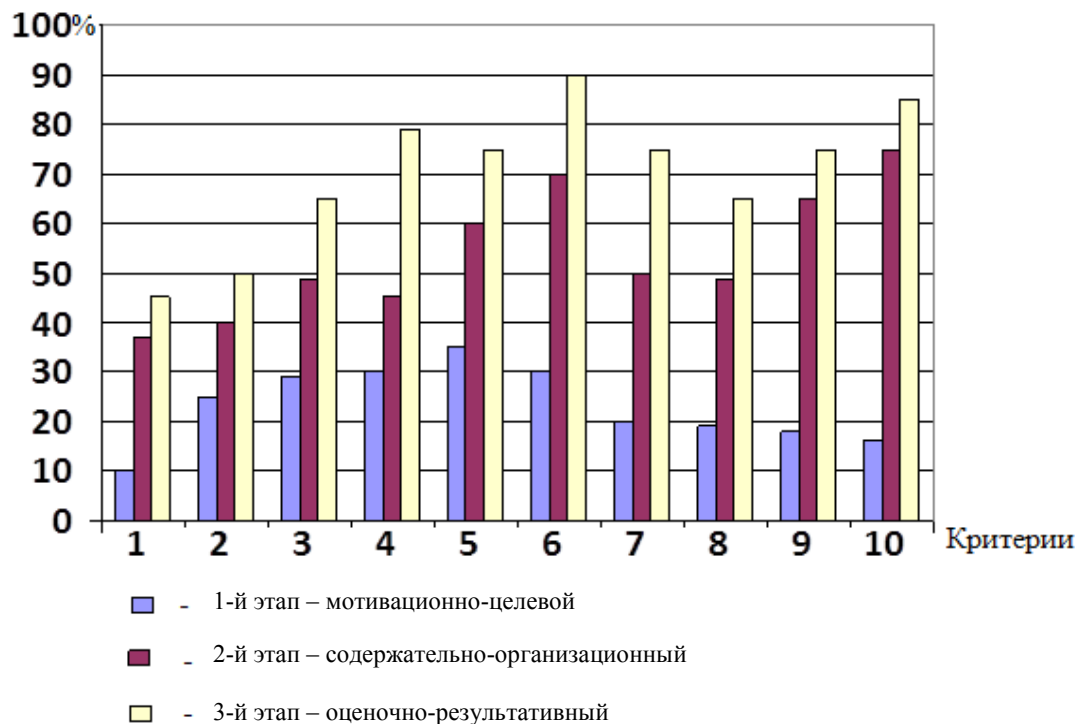


Рис. 1. Диаграмма характеристики формирования направленности личности близнеца-подростка на трёх этапах становления Близнецового центра (в %)

Условные обозначения критериев:

1. Доброта и отзывчивость к окружающим людям.
2. Стремление к физическому самосовершенствованию.
3. Оценка, самооценка – мнение об уровне значимости.
4. Ориентация на профессиональную деятельность в профессиональной ориентации.
5. Самообразование – самостоятельное приобретение знаний.
6. Саморегуляция, самовоспитание.
7. Вербальный и невербальный интеллект.
8. Творческая деятельность.
9. Самостоятельность, независимость и индивидуализация.
10. Коллективная деятельность.

Список литературы

1. Морозова Т. Б. Личностное развитие близнецов в процессе общения // Педагогика. 2003. № 8.
2. Морозова Т. Б. Личностное развитие близнецов-подростков в системе дополнительной образовательной деятельности // Дополнительное образование и воспитание. 2007. № 9.
3. Морозова Т. Б. Воспитательная работа с близнецами-подростками в Близнецовом центре // Педагогическое образование и наука. 2007. № 5.
4. Морозова Т. Б. Развитие двигательных способностей близнецов-подростков как проблема дополнительного педагогического образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2007. № 5.
5. Морозова Т. Б. Развитие творческого потенциала и эстетической культуры близнеца-подростка в системе дополнительного образования // Сб. науч. трудов V Междунар. конф. «Развитие духовности и профессионализма в условиях глобализации». Спец. вып. № 55, 5–7 ноября. Винница: Соц.-эконом. ин-т, 2008.
6. Морозова Т. Б. Близнецовый центр в системе дополнительного образования как условие формирования личности близнеца-подростка // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: інноваційний розвиток освітніх систем: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 3–5 жовтня. Луганск: Альма-матер, 2007. Ч. 3.
7. Морозова Т. Б. Методология и методы исследования формирования личности близнеца-подростка // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: інноваційний розвиток освітніх систем: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, 3–5 жовтня. Луганск: Альма-матер, 2007. Ч. 1.
8. Морозова Т. Б. Формирование направленности личности близнеца-подростка как социально-педагогическая проблема в системе дополнительного образования // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы II Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти выдающегося российского педагога-учёного Виталия Александровича Слостёнина (22–23 сентября 2011 года, Москва). В 2 ч. М.: МАНПО, 2011. Ч. 2.

Spisok literatury

1. Morozova T. B. Lichnostnoe razvitie bliznecov v processe obwenija // Pedagogika. 2003. № 8.
2. Morozova T. B. Lichnostnoe razvitie bliznecov-podrostkov v sisteme dopolnitel'noj obrazovatel'noj dejatel'nosti // Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie. 2007. № 9.
3. Morozova T. B. Vospitel'naja rabota s bliznecami-podrostkami v Bliznecovom centre // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2007. № 5.
4. Morozova T. B. Razvitie dvigatel'nyh sposobnostej bliznecov-podrostkov kak problema dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovanija // Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2007. № 5.
5. Morozova T. B. Razvitie tvorcheskogo potenciala i jesteticheskoy kul'tury blizneca-podrostka v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija // Sb. nauch. trudov V Mezhdunar. konf. «Razvitie duhovnosti i professionalizma v uslovijah globalizacii». Spec. vyp. № 55, 5–7 nojabrja. Vinnica: Soc.-jekonom. in-t, 2008.
6. Morozova T. B. Bliznecovyj centr v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija kak uslovie formirovanija lichnosti blizneca-podrostka // Cinnisni prioriteti osviti u XXI stolitti: innovacijnij rozvitok osvitnih sistem: materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii, 3-5 zhovtnja. Lugansk: Al'ma-mater, 2007. Ch. 3.
7. Morozova T. B. Metodologija i metody issledovanija formirovanija lichnosti blizneca-podrostka // Cinnisni prioriteti osviti u XXI stolitti: innovacijnij rozvitok osvitnih sistem: materialy IV Mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii, 3–5 zhovtnja. Lugansk: Al'ma-mater, 2007. Ch. 1.
8. Morozova T. B. Formirovanie napravlenosti lichnosti blizneca-podrostka kak social'no-pedagogicheskaja problema v sisteme dopolnitel'nogo obrazovanija // Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvjawjonnoj pamjati vydajuwegosja rossijskogo pedagoga-uchjonogo Vitalija Aleksandrovicha Slastjonina (22–23 sentjabrja 2011 goda, Moskva). V 2 ch. M.: MANPO, 2011. Ch. 2.

Статья поступила в редакцию 20.02.2012 г.

УДК 37.014
ББК Ч48.0

Иннокентий Александрович Маланов,
кандидат педагогических наук, доцент,
Бурятский государственный университет
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: rusgimnasi@mail.ru

Особенности развития регионального образовательного пространства в современных социокультурных условиях

В статье раскрывается сущность понятия «образовательное пространство», а также даётся анализ развития регионального образовательного пространства в условиях современной России, выявляются особенности этого процесса.

Ключевые слова: образование, пространство, образовательное пространство, образовательные события, регионализация образования, региональное образовательное пространство.

Innokentiy Aleksandrovich Malanov,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Buryat State University
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: rusgimnasi@mail.ru

Features of Regional Educational Space in Modern Sociocultural Conditions

The article reveals the essence of the concept “educational space”, analyzes the development of the regional educational space in modern Russia and identifies the features of this process.

Keywords: education, space, educational space, educational events, education regionalization, regional educational space.

Развивающееся общество, переживающее период перехода от ценностно-нормативной заданности к неопределённости, открытости жизнедеятельности человека, обратило внимание на систему образования, справедливо полагая, что она способна предоставить людям необходимую социальную поддержку и возможность строить жизненные планы, несмотря на деструктивные социальные процессы.

Изучение опыта системного подхода в образовании особенностей феноменологического анализа педагогической реальности и т. д. приводит к выводу о том, что осмысление ряда педагогических явлений затрудняет их метафорические значения, обусловленные понятийной неопределённостью. Так, в современной педагогической теории недостаточно представлены методологические основания для понимания многомерности, многослойности педагогических феноменов, актуализированных новой социальной практикой. Одним из таких явлений, нуждающихся в научном обосновании, является образовательное пространство.

В последнее время в педагогической литературе, статьях по социологии, политологии, культурологии всё чаще встречается выражение «образовательное пространство». Популярным

оно стало наряду с такими понятиями, как «экономическое пространство», «информационное пространство», «культурное пространство», и другими. Указанное словосочетание иногда употребляется как простой оборот речи, как художественный приём, как интуитивно понятная фраза, помогающая автору точнее передать смысл сказанного. Словосочетание иногда несёт и большую смысловую нагрузку, о чём, в частности, говорит использование его в государственных документах, правительственных соглашениях, постановлениях департаментов образования, комитетов по образованию, документах высших учебных заведений.

Наряду с реальным, физическим пространством исследованию подвергаются и психологически воспринимаемые человеком перцептуальные пространства. Восприятие пространства базируется на реальных или потенциальных, но мысленно проигранных событиях. События же можно классифицировать, относить к различным типам. Если события имеют отношение к вхождению в процесс получения образования, выходу из этого процесса с дальнейшей возможностью практического приложения полученного образования, участия в образовательном процессе, то

совокупность таких событий и порождает у человека представление об образовательном пространстве.

Среди характеристик обычного пространства можно назвать такие: абсолютность и относительность, конечность и бесконечность, прерывность и непрерывность, гомогенность и гетерогенность. Часть из них может быть рассмотрена в контексте образования. Значительный интерес в физике вызывает специфика пространственных и временных отношений в микро-, макро- и мегамире, в разных формах движения материи. Подход к образовательному пространству с позиций различных масштабов также правомерен.

Таким образом, вырисовывается следующее объяснение и обоснование введения множества пространств, в том числе и образовательного: ключевым понятием является событие, явление. Из всего многообразия событий, происходящих в природе, обществе, мире, выбирается подмножество. Причём события выбранного подмножества должны быть коррелированы, взаимообусловлены, связаны друг с другом, должны представлять некий единый кластер. События и соответствующие порождаемые ими подмножества классифицируются по типам: физические, биологические, социальные и т. д. В этом ряду совершенно естественно выделить блок событий, имеющих отношение к сфере образования, целенаправленного формирования личности. Каждому типу событий ставится в соответствие своё пространство событий. Только некоторые из введённых таким образом пространств являются подмножеством обычного пространства. Образовательное пространство этой характеристикой не обладает (объяснение чуть ниже). В результате такого подхода становится понятным, как возникли такие специальные понятия, как геологическое, биологическое, экологическое, социальное, историческое, экономическое, культурное, художественное, и т. д. пространство. Таким образом, введённые понятия пространств оказываются наполненными различным по характеру содержанием.

Отличием образовательного пространства от физического (и некоторых других) является то, что на формирование данного пространства влияют не только реальные образовательные события, уже произошедшие, но и потенциально мыслимые, виртуальные, возможные, которые могут никогда и не произойти или происходят только в мыслях субъектов образовательного

процесса. Например, человек имеет возможность поступить и обучаться в сотнях учебных заведений, но реально поступает и учится только в одном. Получив диплом о высшем образовании в одном городе, он может поступить на работу по соответствующей специальности в других городах, но реальный выбор может не совпадать ни с одним из имеющихся предложений. Но именно потенциальные возможности или мысленные события наряду с реальными и порождают представление об образовательном пространстве. Таким образом, на понятие образовательного пространства влияют не только объективные, но и субъективные причины. Само пространство существует как бы в двух плоскостях – объективной и субъективной. Объективный характер образовательного пространства отражает представления о пространстве при наличии абсолютно полного знания о всех возможных и невозможных событиях, ассоциируемых с образованием, субъективный характер отражает представления об образовательном пространстве конкретного субъекта образовательного процесса, информированность которого, естественно, ограничена. Именно память и знания человека способствуют объективизации представлений об образовательном пространстве.

Формирование представлений об образовательном пространстве во взаимосвязи с некоторыми другими пространствами стало возможным в результате информатизации и компьютеризации общества и, в частности, более сильного взаимодействия различных образовательных систем, проявляющегося в увеличении потоков информации, обменов студентами, преподавателями и т. д. Только взаимодействие качественно различного способно породить и обнажить соответствующие представления и специфику системы, её актуальность, её локализованность в пространстве.

Ещё раз подчеркнём, что имеет место влияние соответствующих событий на образовательное пространство и наоборот. Иначе не понятны такие обороты, как сохранение, создание, изменение образовательного пространства. Таким образом, если в физике был возможен период абстрагирования от многих свойств пространства, обусловленных нелинейным характером мира, самовоздействием материальных объектов, то в педагогике практически изначально всё оказывается очень сложным, нелинейным.

Понятие образовательного пространства объединяет две основные идеи – идею пространства и идею образования. Образовательное пространство отражает некую образовательную протяжённость, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных образовательных систем, их компонентов, образовательных событий. Из всего сказанного можно сделать вывод о том, что образовательное пространство представляет собой форму существования трансляции социального опыта от поколения к поколению на уровне, превышающем естественный, имеющем место без специально организованных процессов обучения и воспитания, естественный процесс – такой, который не интенсифицирован: специальными воздействиями на субъекты образования.

Образовательное пространство весьма неравномерно заполнено соответствующими событиями, неомогенно: оно состоит из образовательных событий, различных по значимости, стратифицированных. Существуют устоявшиеся мощные потоки и небольшие «ручейки» всего того, что ассоциируется с образованием (знания, абитуриенты, направления на работу, подготовка кадров высшей квалификации, финансы на образовательные нужды, учебная литература и т. д.). Потоки эти обусловлены соответствующим образовательным потенциалом образовательных структур.

Понятие «образовательное пространство» органично вписывается в систему других представлений философии образования и педагогики, ассоциируемых с локализацией образовательных услуг, образовательной инфраструктурой общества, образовательными системами, цепочками учреждений при непрерывном и последовательном получении образования, образовательными стандартами, образовательным потенциалом общества, образовательной средой, интеллектуальной системой, социальным институтом образования и т. п. Вопрос о взаимоотношении таких понятий должен стать предметом особого анализа. Однако, с нашей точки зрения, предельная широта понятия образовательного пространства относительно всех других в приведённой группе логично подчиняет себе все остальные и выступает доминирующей.

Образовательное пространство характеризуется объёмом образовательных услуг, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Основными же харак-

теристиками образовательной инфраструктуры является качественный и количественный состав элементов данной инфраструктуры, их пространственное расположение и взаимодействие. Инфраструктура задаёт размеры и другие топологические свойства образовательного пространства.

Понятие «образовательное пространство» принадлежит к числу наиболее общих и предельно абстрактных концептов философии образования. По уровню общности содержания сравниться с ним могут лишь немногие понятия (например, образовательное взаимодействие, образовательный процесс, субъект образования, образовательная парадигма, социальный институт образования и некоторые другие). В предельной общности и абстрактности понятия образовательного пространства, как и других понятий, заключён и источник теоретической силы, и источник слабости представлений. Понятие обладает значительным эвристическим потенциалом, но в то же время при излишней увлечённости подобными абстракциями имеется риск остаться в рамках констатации тривиальных истин.

В условиях перехода отечественного образования от традиционной к личностно ориентированной парадигме, развития вариативности, поликультурности, демократизации, гуманизации, экологизации и т. д. образования особое значение приобретает регионализация российской системы образования, освобождение её от излишней централизации, усиление национальных и региональных компонентов содержания, расширение самостоятельности образовательных учреждений, а также возможностей человека в свободном выборе образовательных, профессионально-образовательных программ, востребованных условиях конкретного региона.

В настоящее время процесс регионализации делает первые, хотя достаточно уверенные, шаги. В сущности регионализация образования – это продолжение его дифференциации, только на ином уровне. Регионализация – объективно необходимый процесс, способствующий решению задач модернизации российского образования, переходу к личностно ориентированной образовательной парадигме. Итогом регионализации должно быть формирование системы образования, оптимально отражающей своеобразие образовательной ситуации каждого российского региона Российской Федерации.

Развитие региональных систем образования, адекватных особенностям образовательных потребностей и интересов учащихся и специфике региона представляет шаг вперёд в развитии российского образования, его движения в направлении демократизации и модернизации. Образование, построенное на основе приоритета личностных образовательных интересов человека, функционирующее как система, оказывающая образовательные услуги, потребителем которых является конкретный человек (а не как система по подготовке кадров, где в качестве потребителя выступает производство, экономика, государство), не может не реагировать на специфические особенности, в том числе региональные интересы потребителя.

Эта специфика образовательных интересов и потребностей каждого человека является следствием различий не только его личных способностей, но и тех условий, в которых конкретная личность осуществляет своё индивидуальное образование. Для описания данных условий наиболее адекватным представляется использование термина «образовательное пространство». Именно свойства и специфические особенности образовательного пространства конкретного региона определяют своеобразие его системы образования, отличия от других региональных систем образования.

Под региональным образовательным пространством понимается совокупность научных, образовательных, культурных и просветительских, экономических институтов (государственных и негосударственных, официальных и неофициальных), средств массовой коммуникации, ориентированных на образование, общественность, вовлечённую в решение проблем образования, а также социально-психологические стереотипы, регламентирующие поведение людей по отношению к образованию, функционирующие в конкретном регионе. По сути, образовательное пространство – это все физические и юридические лица региона, весь регион, только взятый в определённом аспекте – отношении к образованию.

Региональное образовательное пространство представляет собой разновидность сложноорганизованной социальной системы, развивающейся согласно собственным закономерностям, имеющим как субъективный, так и объективный характер. В каждом регионе Российской Федерации функционирует образовательное пространство, своеобразно отражающее осо-

бенности и специфику конкретного региона, его традиции, культуру, национальный и религиозный состав населения, уровень экономического развития и т. д. Единство федерального образовательного пространства определяется теми общими элементами, которые присущи всему образовательному пространству страны, имеют место в каждом из региональных образовательных пространств.

Термин «региональное образовательное пространство» представляется в данном случае более уместным, чем используемые в ряде работ понятия: «среда образования», «маркетинговая среда образования» и её уровень «макросреда образовательного учреждения». Маркетинговая среда представляет собой совокупность факторов, активно действующих и влияющих на конъюнктуру рынка и эффективность деятельности субъектов маркетинга. Применение данных терминов вольно или невольно гиперболизирует товарность образования, ставит знак равенства между взаимоотношениями в системах «ученик – учитель» или, например, «парикмахер – клиент». Знания, умения, навыки, мировоззрение и система жизненных ценностей и отношений, формируемые в системе образования, конечно, можно рассматривать в качестве товара, а процесс их формирования и развития, как оказание услуг, но лишь с очень высокой степенью допущения и упрощения.

Взаимоотношения образовательного учреждения, тем более системы образования в целом, с окружением заметно отличаются от взаимоотношений, существующих между потребителем и производителем товаров и услуг. Между этими взаимоотношениями достаточно много схожего, но всё-таки они специфичны и упрощённое их понимание допустимо только в некоторых особых случаях. И нам неизвестна граница этих допущений, за которой данная модель описания действительности перестаёт быть адекватной реальности.

Применение термина «среда образовательного учреждения» допустимо и оправдано, но только в контексте отдельно взятого образовательного учреждения, действующего в ограниченном образовательном пространстве. В этом случае под маркетинговой мезотермой образовательного учреждения следует понимать уровень городского района (в крупном городе), города (малые и средние города, посёлки, куст в сельской местности), а в качестве внешней макросреды – город в целом, сельский район и т. д.

Неполнотой страдает и попытка рассматривать образования исключительно как сферу услуг, а педагогический процесс как процесс оказания образовательных услуг. Такая модель самодостаточна при определённом, ограниченном угле зрения, но её истинность в иных ситуациях и при других подходах убедительно не доказана.

Образование, как сфера человеческой деятельности, слишком специфична, чтобы здесь, без каких-то граничных условий, применять принципы, разработанные для других сфер деятельности. В конце концов, никто не пытается использовать химические законы для описания физических явлений и процессов, хотя между химией и физикой есть достаточно близкие, соприкасающиеся области. Сфера образования остаётся всё же отдельной специфической сферой человеческой деятельности, обладающей собственными закономерностями развития.

Не упуская из вида специфичность товарности сферы образования, следует признать, что в обобщённом виде и на определённом уровне её можно рассматривать как сферу особых образовательных услуг, со всеми вытекающими из данного факта последствиями. Среди следствий, на которые до настоящего времени обращали недостаточное внимание, выделим одну: услугу принимают в том случае, если она необходима. В полной мере это относится к образованию. Ненужные услуги оказывать в условиях нормальных рыночных отношений невозможно. Следовательно, система образования, как сфера услуг, будет функционировать до тех пор, пока будет существовать спрос на её услуги.

Построение системы образования, в которой главным ориентиром развития является «рынок», «народное хозяйство», «социальный заказ», не перспективно: спрос на специалистов определённого профиля и уровня специализации меняется очень быстро. Система образования, по определению, не способна изменяться с той же скоростью. Поэтому ориентация образования на удовлетворение «заказа» изначально обречена на провал. Сама же система образования, гонящаяся за конъюнктурой, неизбежно будет деградировать и со временем вообще перестанет удовлетворять каким бы то ни было требованиям.

Перспективна система образования, ориентирующаяся не на сиюминутный спрос на рынке труда, а на образовательные потребности

граждан региона. Эти потребности определяют расположение сети образовательных учреждений, предпочтительные образовательные программы, соотношение государственных и негосударственных образовательных учреждений, типы и виды школ и учебных заведений и т. д., вплоть до приемлемого уровня качества образовательной подготовки. Экономическое развитие региона, его финансовое положение, уровень доходов, национальный и религиозный состав населения, культурные традиции и предпочтения, климатические и географические условия – эти факторы образовательного пространства в значительной мере регулируют образовательные потребности конкретной личности. Выбор будущей профессии, направления повышения квалификации, переподготовки, уровня образования зависит не только от способностей и интересов личности, но и от тех возможностей профессиональной и личностной социализации, которые существуют в конкретном регионе.

Например, представляется маловероятным, что учащийся, испытывающий интерес и обладающий необходимыми способностями в области ботаники, но проживающий в крупном городе, изберёт агрономию в качестве будущей профессии. Скорее это будет иной способ реализации интересов и способностей. В то же время человек, проживающий в сельской местности, малом городе, сельскохозяйственном регионе, с большей долей вероятности выберет именно агрономию как направление своей будущей профессиональной деятельности и реализации личных интересов и способностей.

Вместе с тем неправильно утверждать, что развитие образования в регионе определяется исключительно его образовательным пространством. Во-первых, региональное образовательное пространство – это часть федерального образовательного пространства; во-вторых, система образования есть результат действия субъективных факторов, среди которых: политика в сфере образования и сформулированные в ней цели и задачи системы, уровень финансовых, организационных и кадровых возможностей образовательной политики, уровень академических свобод и самостоятельности, предоставленный образовательным учреждениям; в третьих, образование выстраивается под соответствующую образовательную парадигму. Поэтому система образования в регионе, по сути, является итогом своеобразного

компромисса между региональными предпочтениями и потребностями, с одной стороны; возможностями регионального образовательного пространства – с другой; образовательными интересами и потребностями и способами их реализации – с третьей.

Достигнутый компромисс не является стабильным. Процессы перемен охватывают все стороны экономической, социальной и общественной жизни России и существенно влияют на региональное образовательное пространство. Развитие страны, её регионов принципиально изменяют сложившуюся ранее ситуацию. Об этом свидетельствует то внимание, которое стали уделять образованию на федеральном и региональном уровне. Это разительно отличается от предшествующего периода, когда образование рассматривалось как «чёрная дыра бюджета», «избыточное социальное обязательство государства», от которого необходимо избавиться.

Перемены в экономическом и социально-общественном устройстве России существенным образом отразились на образовательном пространстве страны в целом и пространстве регионов в частности. Эти перемены стали определяющими для развития образовательного пространства регионов. Новая модель государства настоятельно потребовала отказа от практики централизованного образования, в котором центру отведена роль генератора идей, а периферии – пассивного исполнителя.

Анализ современных тенденций свидетельствует, что образовательное пространство регионов развивается в одном и том же направ-

лении, хотя темп развития, его глубина существенно различаются. Впрочем, эта неравномерность не должна удивлять, так как является следствием общей неравномерности развития регионов. Сегодня можно назвать следующие направления этого развития:

1. Возрастание спроса со стороны регионального бизнеса, производства и управления на кадры высшего уровня квалификации.

2. Увеличение количества специальностей, востребованных регионами, в том числе уровня начального и среднего профессионального образования.

3. Усиление регионального спроса на специалистов, ранее относившихся к ряду элитарных (международные отношения и торговля, банковское дело, государственное и муниципальное управление и т. д.).

4. Возрастание спроса на разноуровневую подготовку специалистов на всех ступенях образования.

5. Своеобразный «образовательный бум», охвативший все ступени образования и значительную часть населения регионов.

Таким образом, можно констатировать, что развитие регионального образовательного пространства – это объективное следствие преобразований, происходящих в стране в настоящее время. В ходе этих преобразований развитие образовательного пространства обретает иной характер и направленность. Вместе с тем процесс развития региональных пространств протекает неравномерно и стихийно, что сказывается на состоянии образования вообще и регионального в частности.

Список литературы

1. Педагогическая наука в контексте модернизации образования: выездное заседание Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО. СПб., 2002.
2. Братусь Б. С. Психология нравственного сознания в контексте культуры. М., 1994.
3. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. М., 2000.
4. Сериков В. В. Общая педагогика: избр. лекции. Волгоград, 2004.
5. Степанищев А. Ф. Постнеклассическая наука и новый облик диалектики // Наука и школа. 2004. № 3.
6. Яницкий О. Н. Россия как общество риска: методология анализа и контуры концепции // Общественные науки и современность. 2004. № 2.
7. Мионов В. Современное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры и философии // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2005. № 4.
8. Смирнов С. А. Бытие в свободе, или Проблема культурной идентичности в ситуации онтологического перехода // Мир психологии. 2004. № 3.

Spisok literatury

1. Pedagogicheskaja nauka v kontekste modernizacii obrazovanija: vyezdnoe zasedanie Otdelenija filosofii obrazovanija i teoreticheskoj pedagogiki RAO. SPb., 2002.
2. Bratus' B. S. Psihologija npravstvennogo soznaniya v kontekste kul'tury. M., 1994.
3. Sen'ko Ju. V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovanija. M., 2000.
4. Serikov V. V. Obwaja pedagogika: izbr. lekcii. Volgograd, 2004.
5. Stepaniwev A. F. Postneklassicheskaja nauka i novyj oblik dialektiki // Nauka i shkola. 2004. № 3.
6. Janickij O. N. Rossija kak obwestvo riska: metodologija analiza i kontury koncepcii // Obwestvennye nauki i sovremennost'. 2004. № 2.
7. Mironov V. Sovremennoe kommunikacionnoe prostranstvo kak faktor transformacii kul'tury i filosofii // Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly). 2005. № 4.
8. Smirnov S. A. Bytie v svobode, ili Problema kul'turnoj identichnosti v situacii ontologicheskogo perehoda // Mir psihologii. 2004. № 3.

Статья поступила в редакцию 05.03.2012 г.

Ярослав Александрович Лещенко,
доктор медицинских наук, профессор,
Ангарский филиал Восточно-Сибирского научного центра
экологии человека СО РАМН
(Ангарск, Россия), e-mail: lsioz@mail.ru

Здоровье современных подростков и факторы, его определяющие¹

Представлены характеристики здоровья подростков и факторы риска его нарушений в период 1991–2010 гг. (на примере Иркутской области). Среди подростков 15–17 лет увеличились показатели распространенности: болезней эндокринной системы – в 10 раз; инфекционных и паразитарных заболеваний – в 2,8 раза; патологии мочеполовой системы – в 6,3 раза; болезней органов пищеварения – в 3,4 раза. Отмечен интенсивный рост показателей распространённости: болезней, передаваемых половым путем; абортот среди девушек-подростков; наркомании. Очень высокую смертность юношей и девушек 15–20 лет обуславливают суициды и насильственные причины. Формирование нарушения здоровья молодёжи главным образом обусловлено: девиантными и саморазрушительными формами поведения; проблемами с социализацией этих контингентов; большой агрессивностью социальной среды.

Ключевые слова: подростки, нарушения здоровья, факторы риска.

Yaroslav Aleksandrovich Leshchenko,

Doctor of Medicine, Professor,
Angarsk Branch of the East-Siberian Scientific Center of Human
Ecology of the SB RAMS
(Angarsk, Russia), e-mail: lsioz@mail.ru

Teenagers' Health and its Determining Factors

The paper presents the characteristics of teenagers' health and the risk factors that undermined it in the period from 1991 to 2010 (on the example of the Irkutsk Region). Among teenagers aged 15–17, diseases of the endocrine system increased 10 times, infectious and parasitic diseases – 2.8 times, pathology of the genitourinary system – 6.3 times, diseases of the digestive system – 3.4 times. There was a rapid growth in sexually transmitted diseases, abortions among teenage girls and drug addiction. A very high mortality rate among boys and girls aged 15–20 years is due to suicides and violent causes. Health problems of young people are mainly due to deviant and self-destructive behaviors, problems with socialization of these contingents and highly aggressive social environment.

Keywords: teenagers, health problems, risk factors.

Последнее десятилетие XX в. и первое десятилетие XXI в. стали временем радикальных изменений всего жизнеустройства российского общества. В этот период была демонтирована советская государственно-политическая и социально-экономическая модель общества, проведены реформы собственности, сформировалась (и продолжает формироваться) социально-экономическая парадигма, основанная на радикальной смене идеологии, системы культурных и нравственных ценностей. Указанные трансформации привели к развитию системного кризиса, который оказал весьма неблагоприятное воздействие на качество жизни,

состояние здоровья различных слоёв и групп населения [9; 10; 14]. Причём, по наблюдениям ряда авторов среди возрастных групп населения, самыми неблагоприятными оказались тенденции в изменении состояния здоровья и образа жизни подростков и молодёжи [1; 3].

Лабораторией системных исследований общественного здоровья Ангарского филиала ВСНЦ экологии человека СО РАМН в течение ряда лет проводились исследования по установлению особенностей нарушений здоровья подростков в условиях Сибири, а также выявлению иерархии важнейших факторов, обуславливающих эти нарушения на совре-

¹ Статья подготовлена в рамках проекта №11-06-00540а, выполняемого при поддержке Российского гуманитарного научного фонда.

менном этапе (на примере Иркутской области). Ниже представлены краткие итоги этих исследований.

В результате эпидемиологического анализа установлено, что общий показатель распространённости заболеваний (болезненности) среди подростков Иркутской области в период 1991–2010 гг. увеличился в 2,8 раза (с 774,3 до 2165,4 ‰). В частности, увеличились показатели распространённости: болезней эндокринной системы – в 10 раз; инфекционных и паразитарных заболеваний – в 2,8 раза; патологии мочеполовой системы – в 6,3 раза; болезней органов пищеварения – в 3,4 раза.

По данным Министерства здравоохранения Иркутской области, в последние годы более 50 % подростков страдает хроническими заболеваниями; среди девушек-подростков показатели распространённости хронической патологии на 10–15 % выше, чем среди юношей.

О том, что негативные изменения в образе жизни в гораздо большей степени коснулись подростков, чем взрослого населения, красноречиво свидетельствуют значимые различия в темпах роста распространённости некоторых болезней репродуктивной системы среди девушек-подростков (15–17 лет) и женщин фертильного возраста (18–49 лет). Так, если среди женщин фертильного возраста в период 1991–2008 гг. показатель распространённости воспалительных болезней женских тазовых органов вырос в 1,6 раза (с 9,4 до 15,3 ‰), то в контингенте девушек 15–17 лет он увеличился в 28,9 раза (с 1,1 до 31,8 ‰).

Частота расстройств менструального цикла увеличилась, соответственно, в 3,6 раза среди женщин (с 4,5 до 16,2 ‰), и в 12,7 раза – среди девушек-подростков (с 4,3 до 55,0 ‰).

Заболевания, которые самым тесным образом связаны с факторами социального неблагополучия (инфекции, передаваемые половым путём, а также болезни, обусловленные девиантным поведением, и некоторые другие), относят к так называемой социальной патологии. По эпидемиологическим и динамическим характеристикам этой патологии можно с высокой степенью объективности судить об уровне развития и цивилизованности общества, направленности и эффективности социальной политики. Большую долю среди лиц с инфекционными заболеваниями, передаваемыми половым путём (ИППП), составляют подростки с девиантным поведением, употребляющие

алкоголь и наркотики, совершающие правонарушения, имеющие отклонения в сексуальном поведении. К причинам, способствующим распространению ИППП среди молодёжи, относятся их возрастные психологические особенности, недостатки воспитания в семье и школе, раннее начало половой жизни, беспорядочные половые связи, незнание вопросов безопасного полового поведения и профилактики венерических заболеваний.

Настоящим бедствием стала алкоголизация и наркотизация подростков. За 20 лет (1991–2010 гг.) в Иркутской области число подростков, больных наркоманией, выросло в 46,3 раза (с 9,9 до 158,3 ‰) и превышает в последние годы уровень заболеваемости наркоманией взрослых в 2,5 раза.

Среди болезней, передаваемых половым путём, особого внимания заслуживает сифилис – заболевание, в советский период почти ликвидированное, во всяком случае сведённое к минимуму. В Иркутской области заболеваемость сифилисом стала расти лавинообразно, увеличившись в 1990–1997 гг. с 1,2 до 431,4 случаев на 100000 человек населения (максимальный уровень), т. е. в 359,5 раза. После 1997 г. началось постепенное снижение заболеваемости, но гораздо более низкими темпами, чем наблюдавшийся до того рост. В 2010 г. показатель заболеваемости сифилисом в области составил 100,0 ‰₀₀₀₀, т. е. он всё ещё превышал уровень заболеваемости 1990 г., рассматриваемого как базовый, в 83,3 раза.

Новой угрозой здоровью и жизни людей во второй половине XX в. стал вирус иммунодефицита человека (ВИЧ). В середине 1990-х гг. по всей стране, в том числе в Иркутской области, стало быстро увеличиваться число наркоманов и скоро сформировалась взрывоопасная среда. Стало достаточно, образно говоря, искры, чтобы случилось неизбежное – число ВИЧ-инфицированных стало стремительно расти. Таким образом, очевидна социальная обусловленность этой эпидемии.

Самый конец 90-х и 2000-е гг. характеризовались стремительным ростом распространённости ВИЧ-инфекции в Иркутской области. В 2001 г. показатель распространённости ВИЧ-инфицированных лиц (кумулятивный показатель) составил 420,9 ‰₀₀₀₀, в 2005 г. – 805,8 ‰₀₀₀₀, в 2009 г. – 1103 ‰₀₀₀₀.

Важным индикатором потерь здоровья и снижения жизнеспособности являются показате-

тели смертности. В середине 1990-х гг. появились тревожные сообщения о том, что с 1991 г. в стране быстрыми темпами стала возрастать смертность подростков и молодежи 15–19 лет, которая за три года увеличилась более чем на 35 % [2]. К настоящему времени уровни смертности российской молодёжи кратно превышают показатели их европейских сверстников, причём в сравнении не только со странами Западной Европы, но и с новыми членами Восточной Европы, тогда как в конце советского периода различия были вдвое меньше [7]. Поэтому мы посчитали, что анализ особенностей смертности подростков Иркутской области может стать важным компонентом в комплексной характеристике здоровья подросткового населения, особенно в условиях радикальной трансформации социальной среды.

Причины смертности объединяются в две большие группы: 1) эндогенные причины (болезни системы кровообращения, пищеварения, новообразования, хронические неспецифические заболевания лёгких и др.); 2) экзогенные причины: во-первых – инфекционные и паразитарные болезни, во-вторых – так называемые внешние причины смерти, представляющие собой воздействия физических (механических) или химических факторов. Данную подгруппу экзогенных причин в санитарной статистике обозначают как класс внешних причин смертности (несчастные случаи, травмы, убийства, самоубийства). Нередко характеризуют эту подгруппу как «неестественные причины смерти».

Для оценки вышеуказанных аспектов исследована структура смертности подростков и молодёжи Иркутской области в 2008 г. Было установлено, что внешние причины смерти составляют 82,6 % в структуре смертности юношей, 64,3 % – в структуре смертности девушек.

Начиная с 1993 г. показатели самоубийств среди юношей 15–19 лет в течение всего последующего периода наблюдения превышали критический уровень – 20 ‰₀₀₀₀ (по критериям ВОЗ) в 2,7–4,2 раза.

Крайне неблагоприятной характеристикой является очень высокая смертность юношей и девушек от насильственных причин. В благополучных странах уровни насильственной смертности в 5–10 раз ниже уровня завершённых суицидов. В Иркутской области показатели смертности подростков и молодёжи от насильственных причин вполне сопоставимы с показателями частоты самоубийств и, как правило,

были лишь на 14–63 % ниже уровня последних. А в отдельные годы периода наблюдения (1992–1993 гг. – юноши; 2001 и 2004 гг. – девушки) показатель частоты убийств был выше показателя частоты самоубийств. Эта причина смерти подростков и молодёжи наносит большой ущерб производственному и экономическому потенциалу страны.

Таким образом, показатели состояния здоровья подростков и тенденции их изменения крайне неблагоприятны. Для разработки оздоровительных и профилактических стратегий важно знать, какие факторы и детерминанты играют главную роль в формировании нарушений здоровья подросткового населения и молодёжи на современном этапе развития российского общества.

Хорошо известно, что наряду с факторами наследственности на формирование здоровья подростков большое влияние оказывают факторы среды обитания и условий жизнедеятельности: антропогенные, учебно-образовательные, семейно-бытовые, факторы идеологии и культуры. Причём на разных этапах развития общества иерархия факторов (по силе их действия на организм) может существенно изменяться и, соответственно, могут изменяться риски нарушения здоровья, создаваемые факторами разной природы.

В результате проведённых исследований выявлена современная иерархия факторов риска нарушений здоровья подростков.

Факторы антропогенного риска (загрязнение природных объектов городской среды – воздуха, воды, почвы) в последние два десятилетия оказывают на здоровье подростков действие малой и (или) умеренной интенсивности (на примере промышленного города Ангарска).

Факторы учебно-образовательного риска (нерациональный режим обучения, повышенная учебная нагрузка, низкая физическая нагрузка, напряжённые отношения с педагогами, учащимися) также оказывают на здоровье подростков действие умеренной или малой интенсивности.

Факторы семейно-бытового риска:

а) факторы социально-экономического неблагополучия семьи (низкий уровень доходов, несбалансированное питание, плохие жилищные условия) оказывают на здоровье подростков действие умеренной или высокой интенсивности;

б) факторы психосоциального неблагополучия в семьях медико-социального риска – неполных, малоимущих, многодетных (неблагоприятный психологический микроклимат в семье; напряжённые взаимоотношения с родителями) оказывают действие умеренной интенсивности.

На современном этапе можно выделить такие важнейшие *негативные факторы социокультурной среды*, как социальная дезорганизация общества; аномия; конфликты между субкультурами и господствующей культурой; расхождение между одобряемыми в данной культуре целями и социальными способами их достижения). Эти факторы оказывают на здоровье подростков действие высокой интенсивности.

Результаты комплексного исследования показали, что в течение 1990–2000-х гг. в контингентах российских подростков отмечался выраженный рост распространённости социально обусловленных и социально зависимых заболеваний и состояний – социопатий. Поскольку развитие данной патологии обусловлено влиянием социальной среды, важно понимать, какова суть понятия «социальная норма».

Сотрудники Института социально-экономических проблем народонаселения РАН исходят из такого понятия «социальной нормы», следствие которой не наносит физического ущерба здоровью индивида, морального и психического вреда окружающим, и придерживаются традиционных для России цивилизационных ценностей, опора на которые способствует улучшению качества жизни, сохранению здоровья и полноценному выполнению индивидом своих физиологических и социальных функций [12].

В современных условиях на уровне всей социальной системы общественные структуры не предлагают подростку чётко очерченных путей и способов социализации. То, что представлялось ранее значимым и важным, перестало быть таковым [6; 8; 13]. Когда же возникает переплетение экономического, социального и культурного неблагополучия, то оно порождает ситуацию ценностно-нормативного хаоса [12].

Социальные «нормы» и стереотипы в условиях социокультурной, идеологической неопределённости являются переходными. Следовательно, сами институты социализации переживают т.н. состояние аномии (аномия (от

греч. беззаконие) – состояние общества, характеризующее дезорганизацией социальных норм и институтов, неопределённостью и нестабильностью условий человеческого действия, а также расхождением между провозглашаемыми обществом целями и доступностью для массы людей законных средств их достижения).

Аномия способствует десоциализации личности, потере жизненных ориентиров у подростков, формированию асоциальных типов личности. Следующая за этим социально-психологическая напряжённость влечёт возрастание иррациональных форм поведения подростков, таких как негативные аффективные психоэмоциональные проявления – враждебность, агрессивность, нарушения психологического здоровья [4; 5]. Десоциализация выражается также в различных формах девиантного, саморазрушительного поведения (курение, алкоголизм, наркомания, ранние беспорядочные половые связи), которые ведут в конечном счёте к возрастанию заболеваемости и смертности подростков.

По оценкам экспертов в России 2–2,5 млн наркозависимых, большинству из них 18–39 лет, 30 тыс. чел. из них ежегодно умирает, на место погибших каждый год заступают 80 тыс. чел. новых наркоманов; показатель смертности от табакокурения составляет 400 тыс. чел. ежегодно (40 % россиян – курильщики, – 1-е место в мире!). Общественная палата на протяжении двух лет борется за введение уголовной ответственности за продажу алкоголя детям, но пока безрезультатно [11].

Сегодня в группах риска социальных девиаций оказались в наибольшей степени подростки, изменившие поведение под вынужденным прессом негативных социально-экономических и социокультуральных факторов.

Высокая распространённость социально обусловленных заболеваний самым негативным образом сказывается на качестве трудового, оборонного и репродуктивного потенциала. Общество и особенно властные структуры должны уделять особое внимание укреплению социальных институтов государства – семьи, политико-юридической системы, общественной морали, профессиональной системы, как главных и наиболее действенных средств упорядочивания социальных отношений в контингентах подростков и молодёжи.

Список литературы

1. Балыгин М. М., Бруй Б. П., Горбунова Т. Ф. Основные медико-демографические параметры развития детей и подростков Москвы // Проблемы соц. гигиены, здравоохран. и истории мед. 2001. № 6. С. 14–22.
2. Баранов А. Состояние здоровья детей России // Врач. 1995. С. 29–30.
3. Бруй Б. П., Дмитриев В. И., Балыгин М. М. О некоторых медико-демографических и социальных аспектах развития подростков // Здравоохран. Рос. Федерации. 1999. № 2. С. 41–47.
4. Братусь Б. С. Русская, советская, российская психология. М.: Флинта, 2000. 587 с.
5. Буравцева А. Ю., Федосова И. В. Понятие «психологическое здоровье» в современной научной литературе // Ступени: науч. журн. / Иркутский гос. пед. университет. 2003. № 4. С. 10–16.
6. Журавлёва И. В. Здоровье подростков: социологический анализ. М., 2002.
7. Иванова А. Е. Проблемы смертности российской молодежи // Здравоохранение Российской Федерации. 2011. № 2. С. 3–6.
8. Корнешов А. А. Оценка демографических результатов распространённости саморазрушительных форм поведения // Народонаселение. 2009. № 1. С. 62–71.
9. Лещенко Я. А. Демографические процессы и динамика общественного здоровья в Иркутской области в 90-е годы // Проблемы соц. гигиены, здравоохран. и истории мед. 2000. № 3. С. 19–23. Лещенко Я. А. Кризис в общественном здоровье и социально-демографическом развитии: главные проявления, причины, условия преодоления. 2-е изд., перераб. и доп. Иркутск: РИО НЦ РВХ ВСНЦ СО РАМН, 2006. 276 с.
10. Материалы комиссии Общественной палаты РФ по социальным вопросам и демографической политике. URL: // www.aif.ru/society/article/41115 (дата обращения: 14.10.2011).
11. Римашевская Н. М., Бреева Е. Б., Шабунова А. А., Барсукова Р. Т. Мониторинг подрастающего поколения: тенденции и особенности развития // Народонаселение. 2007. № 1 (35). С. 4–12.
12. Чупров В. И., Зубок Ю. А. Методология целостного подхода в социологии молодежи // Россия: новые цели и приоритеты / под ред. Г. В. Осипова, В. Н. Кузнецова, В. В. Локосова. М.: РИЦ ИСПИ РАН, 2006. С. 84–107.
13. Яковлева Т. В., Терлецкая Р. Н., Иванова А. Е. и др. Медицинские и социальные проблемы смертности подростков в России // Здравоохранение Российской Федерации. 2009. № 5. С. 7–10.

Spisok literatury

1. Balygin M. M., Bruj B. P., Gorbunova T. F. Osnovnye mediko-demograficheskie parametry razvitiya detej i podrostkov Moskvyy // Problemy soc. gigieny, zdravoohr. i istorii med. 2001. № 6. S. 14–22.
2. Baranov A. Sostojanie zdorov'ja detej Rossii // Vrach. 1995. S. 29–30.
3. Bruj B. P., Dmitriev V. I., Balygin M. M. O nekotoryh mediko-demograficheskikh i social'nyh aspektah razvitiya podrostkov // Zdravoohr. Ros. Federacii. 1999. № 2. S. 41–47.
4. Bratus' B. S. Russkaja, sovetskaja, rossijskaja psihologija. M.: Flinta, 2000. 587 s.
5. Buravceva A. Ju., Fedosova I. V. Ponjatije «psihologicheskoe zdorov'e» v sovremennoj nauchnoj literature // Stupeni: nauch. zhurn. / Irkutskij gos. ped. universitet. 2003. № 4. S. 10–16.
6. Zhuravl'jova I. V. Zdorov'e podrostkov: sociologicheskij analiz. M., 2002.
7. Ivanova A. E. Problemy smertnosti rossijskoj molodezhi // Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii. 2011. №2. S. 3-6.
8. Korneshov A. A. Ocenka demograficheskikh rezul'tatov rasprostranjonnosti samorazrushitel'nyh form povedenija // Narodonaselenie. 2009. № 1. S. 62–71.
9. Lewenko Ja. A. Demograficheskie processy i dinamika obwestvennogo zdorov'ja v Irkutskoj oblasti v 90-e gody // Problemy soc. gigieny, zdravoohr. i istorii med. 2000. № 3. S. 19–23. Lewenko Ja. A. Krizis v obwestvennom zdorov'e i social'no-demograficheskom razvitii: glavnye projavlenija, prichiny, uslovija preodolenija. 2-e izd., pererab. i dop. Irkutsk: RIO NC RVH VSNC SO RAMN, 2006. 276 s.
10. Materialy komissii Obwestvennoj palaty RF po social'nyh voprosam i demograficheskoj politike. URL: // www.aif.ru/society/article/41115 (data obrawenija: 14.10.2011).
11. Rimashevskaja N. M., Breeva E. B., Shabunova A. A., Barsukova R. T. Monitoring podrastajuwegu pokolenija: tendencii i osobennosti razvitiya // Narodonaselenie. 2007. № 1 (35). S. 4–12.
12. Chuprov V. I., Zubok Ju. A. Metodologija celostnogo podhoda v sociologii molodezhi // Rossija: novye celi i priorityty / pod red. G. V. Osipova, V. N. Kuznecova, V. V. Lokosova. M.: RIC ISPI RAN, 2006. S. 84–107.
13. Jakovleva T. V., Terleckaja R. N., Ivanova A. E. i dr. Medicinskie i social'nye problemy smertnosti podrostkov v Rossii // Zdravoohranenie Rossijskoj Federacii. 2009. № 5. S. 7–10.

Статья поступила в редакцию 14.05.2012 г.

ББК Ч231
УДК 001.92:37

Татьяна Александровна Гудкова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: tiktak1234@mail.ru

Информационное общество как фактор изменения требований к подготовке будущего специалиста

В данной статье рассматриваются тенденции развития информационного общества; даются характеристики информационно-технологической парадигмы; анализируется модель развития информационного общества с позиции синергетического подхода, концепции информационного общества. Раскрывается генезис терминологической системы информационного общества («информация», «информатизация», «информатизация системы образования» и др.); показывается влияние информационных технологий на культурную и социальную сферу, а также на психологию личности; выявляется спектр задач и закономерностей и отличий процесса формирования русскоязычного сектора Интернет. Исходя из вышесказанного, формулируются требования к подготовке специалистов вообще и специалистов в сфере образования, способных успешно развиваться на всём протяжении своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: информационно-технологическая парадигма, информационное общество, модель развития информационного общества, информация, информатизация, информационные технологии, информатизация образования, требования к подготовке специалистов в сфере образования.

Tatiana Aleksandrovna Gudkova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University (Chita, Russia),
e-mail: tiktak1234@mail.ru

Information Society as a Factor of Changing the Requirements to Future Specialists' Training

The article examines the development tendencies of the information society, presents the characteristics of the information-technology paradigm, analyzes the model of the information society development from the synergetic approach and information society concepts. It reviews the genesis of the information society terminology system (“information”, “computerization”, “computerization of the education system”, etc.), shows the influence of information technologies on cultural and social spheres, as well as on the psychology of personality, and reveals the range of questions, patterns, and differences in the formation of the Russian-speaking sector of the Internet. Based on the foregoing, the paper formulates the requirements for training specialists in general and specialists in the field of education who are capable of developing successfully throughout the course of their professional activities.

Keywords: information and technology paradigm, information society, model of information society development, information, informatization, information technologies, education informatization, requirements to training future specialists in the educational sphere.

Развитие теории информационного общества берёт своё начало в концепциях постиндустриализма и характеризуется сдвигом от производства товаров к производству услуг и информации.

Формирование информационных тенденций в условиях постиндустриального общества, по мнению Д. Белла, приводит к конвергенции двух идеологий: постиндустриальной и инфор-

мационной. Так, выражение «информационное общество» у Д. Белла трансформировалось в новое название постиндустриального общества, подчёркивающее основу определения его социальной структуры – информацию, которая связана с научным и теоретическим знанием. В рамках идеологии информационного общества были обозначены различные направления и тенденции, концентрирующие внимание на

тех или иных сторонах информации и технологических средствах её передачи, хранения и переработки; рассматривающие различные её социальные перспективы – возможные, желательные и негативные.

Развитие информационного общества породило проблемы с определением парадигмы перехода от постиндустриального общества к информационному.

Наиболее влиятельные философские концепции, выдвинутые в начальный период формирования идеологии информационного общества, подчёркивали ценность научного, теоретического знания и/или достоверной информации, прогнозировали возрастание их роли в обществе с развитием компьютерных и телекоммуникационных технологий. Основным признаком, по мнению исследователей, очередного этапа развития общества является также и его технологическое устройство, которое и определяет образ жизни и деятельности людей.

М. Кастельс в своей работе «Информационная эпоха: экономика, общество и культура» сформулировал основные характеристики информационно-технологической парадигмы конца XX – начала XXI вв. [2], где информация рассматривается как интегральная часть всякой человеческой деятельности, где все процессы нашего индивидуального и коллективного существования непосредственно формируются (но не детерминируются) новым технологическим способом [2].

Признаками информационно-технологической парадигмы является:

- изменение роли информации;
- возникновение новых технологий для работы с информацией;
- появление новых структур представления данных;
- гибкость всех систем, процессов и отношений;
- быстрое устаревание и появление новых технологий;
- наличие конкуренции в предоставлении рынка услуг.

В процессе формирования информационного общества необходимо использовать все преимущества, вытекающие из новых технических и технологических возможностей, как для отдельного индивида, так и для государства в целом. Целесообразное использование этих возможностей открывает новые возможности для развития и саморазвития, как государства, так и индивида.

Под информационным обществом понимается конкретный тип развития социальной системы, основанный на фундаментальном понятии «информация». Термин «информация» происходит от лат. *informatio* – разъяснение, изложение, осведомленность. Информация обладает следующими свойствами: достоверностью, своевременностью, доступностью, полнотой, важностью. Энциклопедический словарь [3] определяет информацию в исторической эволюции: первоначально – сведения, передаваемые людьми устным, письменным или другим способом (с помощью условных сигналов, технических средств и т. д.); с середины XX в. – общенаучное понятие, включающее обмен сведениями между людьми, человеком и автоматом, обмен сигналами в животном и растительном мире (передача признаков от клетки к клетке, от организма к организму). В рамках науки информатики информация является первичным и неопределяемым понятием. Оно предполагает наличие материального носителя информации, источника информации, передатчика информации, приёмника и канала связи между источником и приёмником [Информатика, 1990]. В современной науке термин «информация» определяется неоднозначно, в зависимости от того, какая наука занимается его разработкой. Информация является предметом изучения следующих наук: математическая статистика, генетика, наука об управлении, кибернетика. В кибернетике информация является одной из категорий. Н. Винер определяет её как содержание, полученное нами из внешнего мира в процессе приспособления к нему нас и наших чувств.

В соответствии с обогащением понятия «информация» расширялись и уточнялись формулировки общества, основанного на его базе. В современных словарях информационное общество определяется как общество, как новая историческая фаза развития цивилизации, в которой главными продуктами производства является информация и знания. Отличительными чертами этого общества является: увеличение роли информации и знаний в жизни общества; возрастание доли информационных коммуникаций, продуктов и услуг в валовом внутреннем продукте; создание глобального информационного пространства, обеспечивающего:

- эффективное информационное взаимодействие людей;
- их доступ к мировым информационным ресурсам;

- удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах [3].

Таким образом, информация становится важнейшим стратегическим ресурсом общества и занимает ключевое место в экономике, образовании и культуре.

Р. Ф. Абдеев, автор оригинальной концепции информационного общества, рассматривает модель развития информационного общества как сходящуюся спираль; причём с возрастанием уровня организации происходит уменьшение неопределённости по мере накопления информации. В точке, где спираль сходится (точка бифуркации), наступает либо хаос, либо система переходит на новый, более совершенный уровень развития.

Данная модель развития общества удовлетворяет законам диалектики: единства и борьбы противоположностей (энтропия и не-энтропия), перехода количества в новое качество (скачкообразный переход с накоплением информации на новый уровень организации), закону отрицания отрицания.

Эволюция живой природы и становление наиболее высокоорганизованной биологической (и социальной) структуры – человека с его качественно новым уровнем отражения – сознанием, в свою очередь, способствовали резкому повышению интенсивности оперативной информации и взаимообщению людей в процессе их трудовой деятельности. Появилось множество новых взаимосвязей, взаимодействий, что в конечном итоге привело к образованию новой метаструктуры – информационного общества. Последнее обусловило резкое возрастание социальной, научно-технической, технологической, статистической и прочей оперативной информации, используемой в целенаправленной деятельности людей по созданию множества новых искусственных структур (орудий труда, машин, предметов быта, наук, произведений искусства и т. п.), т. е. ноосферы [1].

Изменение структуры общества ведёт к смене распределения производственно востребованных специалистов, а также расширению функциональных умений, например владению компьютером. Процесс внедрения компьютеров во все сферы жизнедеятельности человека называется информатизацией. Информатизация общества обусловлена возрастанием роли и значения информации.

Информатизация – это процесс создания, развития и всеобщего применения информаци-

онных средств и технологий, обеспечивающих достижение и поддержание уровня информированности всех членов общества, необходимого и достаточного для кардинального улучшения качества труда и условий жизни в обществе.

По мнению германских специалистов, информационное общество – это общество, в котором решающую роль играет приобретение, обработка, хранение, передача, распространение, использование знания и информации, в том числе с помощью интерактивного взаимодействия и обеспечивающих его постоянно совершенствующихся технических возможностей. Информационное общество стирает границы между государствами и людьми, создаёт новые условия для развития экономики, саморазвития человека в целом и становления открытого общества [5].

Внедрение компьютеров во все сферы жизнедеятельности и как следствие развитие информационных технологий оказывают влияние на социальную структуру общества. Сокращается число занятых в промышленном производстве и сельском хозяйстве за счёт применения передовых технологий.

Снижается потребность во многих традиционных видах сырья, что способствует природосбережению и решению экологических проблем. Информация становится новым ресурсом человечества, позволяя создавать высокоэффективные материалы часто «из ничего», из дешёвых компонентов [1].

Многие исследователи западной школы, определяя и разрабатывая структуру информационного общества, забывают о важной составляющей – культуре. Существование и развитие любого общества возможно при условии преемственности поколений, которая осуществляется посредством сохранения и передачи социокультурных традиций. Понятие «традиция» сопряжено с процессами наследования социально значимой информации. В информационном обществе должны органично сочетаться блоки информации, выработанные поколениями живших в предыдущих обществах и информации, выработанной современным поколением. Если данный принцип не соблюдается, возникает проблема «отцов и детей», что ведёт к смене ценностей. Сфера профессиональной деятельности обособляется от сферы нравственности. Нравственные основания перестают быть необходимым условием для решения профессиональных задач, становятся зависимыми от

количества и качества информации сугубо технологического, инструментального и эвристического характера, что ведёт к возникновению ложных ценностей и идеалов, а также фальсификации культуры.

Информационные технологии расширяют культурное поле жизни, но изменяют образ мышления, менталитет, шкалу культурных норм и ценностей. Расширяя творческую деятельность и облегчая распространение культуры, информационные технологии представляют опасность для культурной самобытности. Происходит трансформация культуры в массовую культуру. Причиной этого является отставание психолого-педагогических возможностей от технологических. Решением данной проблемы может стать непараллельное, взаимопересекающее проникновение информационных технологий и образовательных.

Изменяется способ постижения мира с вербального на аудиовизуальный. Разработка нового поколения ЭВМ и новых принципов программирования позволяет моделировать любые объекты, в том числе художественные произведения в разных видах искусства. Появляются новые формы самореализации личности в сети, позволяющие избавиться от комплексов, живаясь в свободно моделируемый образ. Однако существуют и негативные стороны данного процесса, вживание в компьютерный образ может привести к спаду творческой активности в реальной жизни. Гармоничное и целесообразное использование информационных технологий в сфере образования должно обеспечить развитие и саморазвитие личности.

В информационном обществе с помощью научной обработки информации, научной поддержки знания будут приниматься продуманные решения с целью улучшения жизни. Решающая роль будет принадлежать приобретению, обработке, хранению, передаче, распространению, использованию информации, в том числе с помощью интерактивного взаимодействия и обеспечивающих его постоянно совершенствующихся технических возможностей. Информационное общество будет носить глобальный характер, стирая границы между государствами.

Решение этих масштабных, исторических для России, задач будет означать реальное превращение информации и знаний в подлинный ресурс социально-экономического и духовного развития. Оно будет также означать укрепление институтов гражданского общества, реаль-

ное обеспечение права граждан на свободное получение, распространение и использование информации, расширение возможностей саморазвития личности.

Формирование и развитие индустрии информационных и коммуникационных услуг, ориентированной на массового потребителя, является одной из основных задач развития информационной среды общества, обеспечивает заинтересованность населения в использовании информации как ресурса общественного и индивидуального развития, личное, в том числе финансовое, участие в процессе перехода к информационному обществу.

Обогащение сферы информационных услуг духовным содержанием, отвечающим российским культурно-историческим традициям, является политической задачей, решение которой должно обеспечить передачу новому поколению всего многообразия российской культуры, воспитания этого поколения в атмосфере национальных духовных ценностей и идеалов. Должна быть оказана всесторонняя поддержка организации мощного русскоязычного сектора в Интернете.

Одним из важнейших показателей изменения образа жизни во второй половине XX в. является развитие и использование новых информационных технологий в производстве (экономике), социальной жизни, культуре, образовании; изменение самого человека.

Очевидно изменение отношения к информации и расширение возможностей получения и применения информации для усиления человеческого потенциала и его развития во многих направлениях. В информационном обществе резко возрастает вес и роль образования и самообразования, поскольку оно обеспечивает превращение информации в знания, которые приводят к их расширению и обновлению, имеющему индивидуально-теоретические и социально-практические последствия. В настоящее время человек для реализации своего социального поведения в обществе нуждается в постоянном притоке информации. Постоянная информационная связь с окружающим миром, социальной средой, в которой он действует как активный социальный субъект, является одним из важнейших условий нормальной жизнедеятельности.

Информатизация системы общего образования, ориентированная на воспитание нового поколения, отвечающего по своему уровню развития и образу жизни условиям информацион-

ного общества, – основная перспективная задача перехода к информационному обществу. Её всеобъемлющее решение потребует длительного времени, не менее 10–15 лет, в течение которых может быть разработана и реализована новая идеология непрерывного образования на всех уровнях – от детского сада до обучения и переподготовки взрослых – с разумным сочетанием государственных и негосударственных образовательных институтов. Необходимо учесть, что в России имеется серьёзный задел в области применения информационных и телекоммуникационных технологий в высшей школе, но недостаточно квалифицированных учителей информатики, особенно в небольших городах и на селе. Важную роль в информатизации образования должны сыграть культурно-информационные центры, электронные библиотеки и работа в Интернете.

Одним из наиболее значимых аспектов развития образования в информационном обществе является личностно-социальный, снять остроту этой проблемы способна только ориентированная на перспективу система образования, способная предоставить всем членам общества возможность получать необходимые знания и умения, позволяющие правильно ориентироваться в новом информационном пространстве [4].

Изменения происходят на всех ступенях образовательной деятельности. Для высшего образования характерна гуманитаризация технических вузов и технологизация гуманитарных; обновление коммуникации между студентами и преподавателями, её виртуализация.

Сравнивая процесс образования в постиндустриальном и информационном обществе, А. В. Хуторской отмечает, что изменяются цели обучения – от формирования знаний, умений и навыков к формированию интеллектуального капитала.

Коммуникационный процесс в процессе обучения принимает вид коллективного субъект-субъектного взаимодействия. В процессе управления иерархия, подчинение и жёсткая нормативность изменяется на самоуправление, автономии и гибкость норм. Процесс образования в информационном обществе характеризуется появлением новых информационных технологий, в том числе виртуальных. В результате воздействия изменённого процесса обучения индивид должен стать творческим профессионалом, обладающим интеллектуальным капиталом.

Информационное общество оказывает сильное социальное, психологическое и культурное воздействие на личность, но требует иного мировоззрения: умения видеть и понимать информационную картину мира, умения выявлять и анализировать при изучении любого объекта, процесса или явления в природе и обществе.

Характерные черты современной парадигмы образования предъявляют к выпускникам вузов следующие требования, современный специалист должен:

- иметь беспрепятственный доступ к разнообразным источникам информации за счёт профессионального использования информационно-коммуникационных технологий и технических средств;
- уметь своевременно, быстро и качественно обрабатывать большие объёмы информации, оптимально выбирая информационно-коммуникационные технологии;
- иметь наработанную коммуникационную среду;
- уметь на основе имеющегося знания создавать новое и применять его к той или иной деятельности;
- обладать способностью к профессиональной мобильности, социальной активности;
- иметь компетентность в смежных областях;
- уметь быстро и эффективно принимать решения;
- иметь способность к постоянному самосовершенствованию, самореализации, саморазвитию [4].

Решение этих глобальных задач возлагается на преподавателя – основного носителя новых образовательных концепций и нового содержания образования, опережающую по сравнению с другими сферу – образование, сферу, где закладывается фундамент нового человека, готового жить в информационном обществе. Это и объясняет актуальность проблемы формирования такого профессионального качества педагога высшей школы, как информационно-педагогическая компетентность. Для подготовки будущего учителя соответствующего требованиям информационного общества, необходимо создать условия:

- обеспечивающие сферу информационных услуг духовным содержанием;
- развивающие технологический базис информационного общества;

- формирующие развитый рынок информационных услуг и сетевой структуры общества;
- способствующие развитию и саморазвитию взаимоотношений между студентом и преподавателем, за счёт новых технологий обучения.

Необходимо разработать технологию обучения будущего учителя информатики, соответствующую следующим требованиям:

- развивающую когнитивную сферу – культуросообразную;
- формирующую ценностное сознание, потребность в саморазвитии;
- развивающую технико-технологическую составляющую;

- развивающую готовность к коммуникативной деятельности;

- развивающую готовность к самостоятельной деятельности, творческие способности, аналитико-рефлексивные способности.

В информационном обществе процесс подготовки будущего специалиста в области образования должен носить характер самоорганизующейся системы, содержащей в качестве подсистемы метасистему ценностей и знаний самого индивида, что позволит системе подготовки развиваться и совершенствоваться под воздействием не только внутренних факторов, но и внешних.

Список литературы

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. М.: Владос, 1994. 336 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные педагогические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 287 с.
3. Большой энциклопедический словарь. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8410/ (дата обращения: 28.02.2012).
4. Петухова, Т. П. Современная парадигма информационного общества как основа стратегии формирования информационной компетенции специалиста // Вестник ОГУ. 2005. № 1.
5. Ракитов, А. И. Информационная революция: наука, экономика, технология. М.: Изд-во ИНИОН РАН, 1993. С. 6.

Spisok literatury

1. Abdeev R.F. Filosofija informacionnoj civilizacii. M.: Vlados, 1994. 336 s.
2. Anan'ev B.G. Izbrannye pedagogicheskie trudy: v 2 t. M.: Pedagogika, 1980. T. 2. 287 s.
3. Bol'shoj jenciklopedicheskiy slovar'. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8410/ (data obrawenija: 28.02.2012).
4. Petuhova, T.P. Sovremennaja paradigma informacionnogo obwestva kak osnova strate-gii formirovanija informacionnoj kompetencii specialista // Vestnik OGU. 2005. № 1.
5. Rakitov, A.I. Informacionnaja revoljucija: nauka, jekonomika, tehnologija. M.: Izd-vo INION RAN, 1993. S. 6.

Статья поступила в редакцию 27.04.2012 г.

Екатерина Александровна Игумнова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: igumnova1@mail.ru

Валерий Павлович Горлачев,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: valiru.gorlachev@mail.ru

Формирование профессиональной компетентности у магистрантов экологического образования в процессе научно-педагогической практики¹

На основе анализа научно-педагогической практики магистерской программы «Экологическое образование» направления «Естественно-научное образование», спроектированной на компетентностном подходе, обосновывается её роль в формировании профессиональной компетентности магистрантов. Основными видами деятельности магистрантов в период прохождения научно-педагогической практики является организационная, учебно-методическая, воспитательная и научно-исследовательская. Приоритетным является проведение педагогических мини-исследований в процессе взаимодействия магистрантов с субъектами образовательного пространства профильной школы, а также организация с обучающимися социально ориентированных экологических проектов. На основе мини-исследований студент получает представление о современной школе, образовательном процессе, специфике организации экологического образования. Магистрант овладевает умениями решать профессиональные задачи с использованием знаний, жизненного опыта и ценностей, приобретает опыт научно-исследовательской деятельности в реальных ситуациях взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: экологическое образование, магистрант, профессиональная компетентность, научно-педагогическая практика.

Ekaterina Aleksandrovna Igumnova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: igumnova1@mail.ru

Valeriy Pavlovich Gorlachev,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: valiru.gorlachev@mail.ru

Forming Professional Competence of Master of Environmental Education Program Students in the Process of Scientific and Pedagogical Practice

The article analyzes the scientific and pedagogical practice of the master's program "Environmental Education" with emphasis on "Science Education" designed on the basis of the competent approach and justifies its role in the formation of professional competence of the master's program students. The principal activities of the students during the period of scientific and pedagogical practice are organizational, educational and methodical, educational and scientific research. The priority is given to educational mini-research in the process of master's program students' interaction with the subjects of the educational space of the profile school as well as the learners' organization of socially oriented environmental projects. On the basis of mini-research projects the student gets an idea of the modern school, educational process and specificity of organizing environmental education. The master's program student acquires the skills to solve problems using professional knowledge, life experience and values, gains research experience in real situations of the educational process subjects' interaction.

Keywords: environmental education, master's program student, professional competence, scientific and pedagogical practice.

¹ Статья выполнена в рамках Государственного заказа вузу Минобрнауки РФ № 6.2266.2011.

Современные социокультурные изменения предъявляют требования к качеству подготовки будущего учителя, способного на практике реализовывать новые образовательные стандарты в школе. В стандартах делается акцент на формировании у учащихся наряду с предметными, метапредметными и личностными результатами обучения. В них включены обязательные требования, связанные с воспитанием экологической культуры учащихся. Так, в начальной школе особое место занимает программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни. В стандарте основной школы нормативно закреплено, что личностные результаты освоения основной образовательной программы должны отражать, наряду с другими направлениями, «формирование основ экологической культуры, соответствующей современному уровню экологического мышления, развитие опыта экологически ориентированной рефлексивно-оценочной и практической деятельности в жизненных ситуациях» [6].

Вышеперечисленные требования новых школьных стандартов нашли отражение в подготовке учителя в рамках образовательных стандартов третьего поколения высшего педагогического образования. В статье нами анализируется, как магистранты экологического образования овладевают общекультурными и профессиональными компетенциями в процессе научно-педагогической практики в контексте воспитания экологической культуры учащихся.

Магистерская программа «Экологическое образование» направления «Естественно-научное образование» реализуется с 2008 г. на базе Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского (ЗабГГПУ). Целесообразность подготовки магистров экологического образования определяется потребностью в кадрах для образовательных и природоохранных учреждений Забайкальского края, а также для развития педагогической науки. Особо следует подчеркнуть, что обеспечение Забайкальского края высококвалифицированными кадрами в сфере экологического образования является стратегической задачей в условиях приграничного региона (граница с КНР и Монголией), располагающего значительными природными ресурсами – лесом и минерально-сырьевой базой.

Научно-педагогическая практика является органичной частью образовательного маршрута магистранта образования в вузе и его профессионального становления как будущего учителя. Мотивационно-целевой, содержательный, процессуальный и рефлексивный компонент практики разработан в соответствии с единой стратегией построения всех видов практики основной образовательной программы подготовки магистров экологического образования.

Анализ компетенций ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 *Педагогическое образование* (квалификация (степень) «магистр») (2010 г.) позволил нам выделить те из них, формированию которых в наибольшей степени способствует научно-педагогическая практика.

Магистрант в ходе практики должен овладеть следующими компетенциями:

общекультурными компетенциями (ОК):

– готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2);

общепрофессиональными (ОПК):

– способностью осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру (ОПК-2);

в области педагогической деятельности:

– готовностью использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса (ПК-2);

в области научно-исследовательской деятельности:

– способностью анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5);

– готовностью использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач (ПК-6);

– готовностью самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7);

в области проектной деятельности:

– готовностью к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14);

в области культурно-просветительской деятельности:

– способностью изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения (ПК-17);

– готовностью разрабатывать стратегии просветительской деятельности (ПК-18) [7].

Итак, исходя из требований ФГОС ВПО педагогического образования третьего поколения, нами была спроектирована программа научно-педагогической практики, профессиональные задачи и задания для студентов, технологическая карта.

Цель практики определена как содействие становлению профессиональной компетентности магистрантов на основе приобретения профессионального опыта в решении педагогических и исследовательских задач в сфере экологического образования в образовательных и природоохранных учреждениях. Основными видами деятельности магистрантов в период прохождения научно-педагогической практики является организационная, учебно-методическая, воспитательная и научно-исследовательская деятельность. Приоритетным является проведение педагогических мини-исследований в процессе взаимодействия магистранта с субъектами образовательного пространства профильной школы. Исследования магистрантов по проблемам экологического образования осуществляются, наряду со средними общеобразовательными учреждениями, на базе научно-исследовательских лабораторий: экологического образования, прикладной экологии, а также академической кафедры экологии и экологического образования, кафедры педагогики ЗабГГПУ, отделов экологического образования особо охраняемых природных территорий Забайкальского края.

Содержание научно-педагогической практики включает следующую тематику заданий:

– изучение нормативно-правовой базы в образовательных и природоохранных учреждениях в контексте экологического образования;

– исследование характеристики взаимодействия субъектов образовательного процесса в ходе учебного занятия;

– исследование готовности студентов педагогического вуза к организации экологического образования;

– исследование уровня экологической культуры обучающихся;

– изучение деятельности общественности в области экологического образования и просвещения;

– организация и проведение социально ориентированного проекта в сфере экологического образования;

– исследование уровня сформированности проектных умений обучающихся;

– выполнение индивидуальных исследований в соответствии с темой магистерской диссертации;

– рефлексия практики.

В основу проектирования заданий нами положен компетентностный подход, способствующий овладению студентами умениями и навыками решения следующих пяти групп профессиональных задач: уметь «видеть» ребёнка в образовательном процессе; уметь строить образовательный процесс в направлении достижения целей основной школы (или другого образовательного учреждения); уметь устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса; уметь создавать и использовать условия образовательной среды школы; уметь проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [5].

По каждой теме исследования сформулирована профессиональная педагогическая задача, дано задание и методики, содействующие её решению. Магистрантам предоставляется возможность подбирать дополнительные методики и применять их на практике.

При разработке программы практики и методического обеспечения к ней у магистратов образования нами включены задания, связанные с организацией социально ориентированных проектов. Во-первых, в соответствии с требованиями стандарта магистр образования должен овладеть разработкой и реализацией социально значимых проектов и культурно-просветительских программ в сфере экологического образования. Во-вторых, умение организовывать социально ориентированные проекты со школьниками и желание их инициировать выступает показателем созидательной активности будущего учителя и его гражданской зрелости. В-третьих, результаты исследования у бакалавров образования умений, связанных с организацией социально ориентированных проектов, показали недостаточный уровень их развития. В опросе участвовали следующие респонденты: студенты III–IV курсов физико-математического факультета (ФМФ) (декабрь 2010 г.); студенты естественно-географического факультета (ЕГФ) (декабрь) и филологического факультета (ФФ) (декабрь 2011 г.). Всего было опрошено 152 человека.

Анализ анкетирования продемонстрировал, что практически все студенты осознают важность организации воспитания экологической культуры учащихся во внеурочной деятельности. При этом 45 % студентов ФФ и 55 % студентов ФМФ отметили, что не готовы организовать самостоятельно социально ориентированный проект в сфере экологического образования. В отличие от них процент студентов ЕГФ, неспособных

самостоятельно организовать такой проект с учащимися, был почти наполовину ниже – 25 %. По всей вероятности, в соответствии с профилем обучения у студентов ЕГФ уделяется большее внимание подготовке к организации экологического образования. В то же время уточняющий вопрос среди студентов этого факультета показал, что только 19 % студентов принимали участие в организации данных проектов.

Таблица 1

Распределение ответов студентов на вопрос об организации социально ориентированных проектов

Вопрос	Факультет	Кол-во участников (чел.)	Кол-во респондентов, ответивших			
			ДА		НЕТ	
			Число	%	Число	%
Можете ли Вы организовать проведение социально ориентированного проекта в сфере экологического воспитания с учащимися?	ФФ	60	33	55	27	45
	ЕГФ	52	39	75	13	25
	ФМФ	40	18	45	22	55

Итак, анализ ответов респондентов показал, что почти половина опрошенных бакалавров образования III–IV курсов не готова самостоятельно организовать социально ориентированные проекты в сфере экологического образования. В то же время данная форма экологического образования школьников признаётся большинством исследователей как одна из перспективных.

С целью разрешения противоречия, проявляющегося в неготовности студентов – будущих учителей организовать проведение социально ориентированных проектов, пре-

подавателями кафедры педагогики ЗабГГПУ разработан элективный курс «Организация социально ориентированных проектов со школьниками», в процессе изучения педагогики и методики профильных предметов рекомендована разработка проектов. С целью освоения магистрантами технологии социально ориентированных проектов в организации экологического образования обучающихся в программе научно-исследовательской практики предложены комплексные задания, которые мы представили в фрагменте технологической карты практики.

Таблица 2

Фрагмент технологической карты научно-педагогической практики

Тематика задания	Виды деятельности	Результат («продукт» для представления в портфолио практики)	Кол-во баллов min	Кол-во баллов max
Исследование уровня сформированности проектных умений у бакалавров образования	Провести исследование среди обучающихся по определению уровня сформированности у них проектных умений	Диагностический инструментарий и анализ проведённого исследования	3	5
Организация и проведение социально ориентированного проекта в сфере экологического образования	Организовать разработку, презентацию и оценку проекта с учащимися в сфере экологического образования	Проект в сфере экологического образования и его анализ, написание статьи по результатам проведения проекта	12	20

На практике магистранты разрабатывают проекты с учащимися, направленные на проявление у школьников созидательной инициативы в социально значимой деятельности, учитывая особенности образовательной среды образовательного учреждения, классного коллектива, возрастные и индивидуальные особенности старшеклассников, их интересы. Например, это могут быть проекты по пропаганде среди учащихся младших классов здорового образа жизни, содействию в оформлении игровой площадки в детском саду, озеленении класса и т. д. При разработке проекта студентами были учтены следующие требования: тема проекта разрабатывалась с учётом интересов учащихся, пути его реализации в каждой группе были разнообразными, проект должен быть значимым для ближайшего и опосредованного окружения учащихся – одноклассников, родителей, знакомых. В данном исследовании студенты организовали проектную деятельность учащихся. У большинства практикантов проект был реализован в соответствии с вышеперечисленными требованиями.

Вместе с учащимися студенты провели защиту социально ориентированных проектов в классе. Учащиеся в процессе выполнения проекта приобрели навыки проектной деятельности, опыт сотрудничества со сверстниками, проявили ответственность и самостоятельность. В ходе включённого наблюдения в процессе работы над проектом магистранты выявили уровень сформированности проектных умений.

Приведём примеры проектов, в проведении которых участвовали магистранты. В 2009–2010 учебном году магистранты во взаимодействии с администрацией Забайкальского многопрофильного лицея-интерната участвовали в проведении экологической акции «Охранять природу – значит любить Родину!». Девизом стал лозунг: «Делай как мы, делай с нами, делай лучше нас». В рамках акции проводился конкурс на лучшую агитационную листовку по энергосбережению, распространение листовок в школах города. Студентами было проведено анкетирование участников акции, анализ их агитационных материалов, которые показали, что школьники проявили активное участие в акции, выразили желание и в дальнейшем участвовать в подобного рода экологических акциях [4, с. 29].

В 2011–2012 учебном году магистранты на базе школы № 5 г. Читы организовали экологической проект «Поможем зимующим птицам», на базе ЕГФ ЗабГГПУ принимали участие в органи-

зации внутривузовской олимпиады по экологии. В самоанализе практики магистранты отметили, что для них организация внутривузовской олимпиады по экологии – это первый крупный социально ориентированный проект, в ходе которого они приобрели опыт проектной деятельности. Выполнение проекта было наиболее трудоёмким и самым ответственным заданием. После проведения олимпиады магистранты проанализировали некоторые недостатки в её организации, которые были связаны с критериями оценки творческого задания команд студентов.

Итак, как показали результаты научно-педагогической практики, большинство магистрантов может на высоком уровне организовать проектную деятельность учащихся. Организация социально ориентированных проектов среди школьников на практике требует качественной подготовки к каждой стадии проекта и учёта возрастных особенностей учащихся, специфики социоприродного окружения образовательного учреждения. При организации взаимодействия магистрантов с обучающимися, направленного на совместную проектную работу, происходит реальное погружение студентов в профессиональную деятельность.

Особо следует отметить, что практика вносит вклад в овладение магистрантами профессиональными компетенциями в области научно-исследовательской деятельности. Докладательством служат подготовленные и опубликованные магистрантами научные статьи в сборниках российских и международных научно-практических конференций по итогам выполнения исследований [1; 2; 3].

Для проведения анализа результатов сформированности какой-либо профессиональной компетенции по итогам практики нами используется метод самооценки и критериального оценивания образовательного «продукта», выполненного в группе или индивидуально, например: сопоставительной таблицы по анализу нормативно-правового обеспечения экологического образования в различных субъектах Российской Федерации; научной статьи по результатам проведённого интервьюирования; графика, показывающего динамику состояния экологического образования в школах края. Для самоанализа своей деятельности, связанной с выполнением заданий, магистрантам предлагается использовать различные методические приёмы, например, «Письмо самому себе», «Рефлексивный экран», «Незакончен-

ные предложения» (Я похвалил бы себя..., особенно мне понравилось, было трудно..., теперь я научился...) и др., связанные с рефлексией настроения и эмоционального состояния, рефлексией деятельности и содержания учебного материала.

Можно сделать вывод, что анализ научно-педагогической практики, спроектированный на основе компетентного подхода, позволяет студенту на основе проведённых мини-педагогических исследований получить представления о современной школе, её образовательной среде, образовательном процессе,

о характере взаимодействия субъектов образования и овладеть умениями решать профессиональные задачи с использованием знаний, жизненного опыта, ценностей и способностей. Данная практика способствует формированию психологической и практической готовности магистрантов будущих учителей к организации экологического образования. Ценностное значение практики для студентов состоит в возможности приобретения опыта научно-исследовательской деятельности в реальных ситуациях взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Список литературы

1. Аверкин В. Л. Экологические акции как перспективная форма экологического образования // Актуальные проблемы современного российского общества и роль образования в их решении: материалы межрег. (с междунар. участ.) студ. науч.-практ. конф. (Нижекамск, 13 мая 2010 г.). Нижекамск: Нижекамский муницип. ин-т, 2010. С. 161–163.
2. Гапонова М. В. Исследование отношения старших подростков к региональным экологическим проблемам // Природоохранное сотрудничество в трансграничных экологических регионах: Россия – Китай – Монголия. Вып. 2. Чита: Экспресс-издательство, 2011. С. 33–35.
3. Игумнова Е. А., Бородин А. Ю., Малков Е. Е., Спотаренко А. С. Исследование отношения бакалавров образования к организации процесса воспитания экологической культуры в школе // Природоохранное сотрудничество в трансграничных экологических регионах: Россия – Китай – Монголия. Вып. 2. Чита: Экспресс-издательство, 2011. С. 78–85.
4. Игумнова Е. А. Формирование профессиональных компетенций в сфере природоохранной деятельности у магистрантов естественно-научного образования // Вопросы современной науки и практики. № 7–9 (30). 2010. С. 124–130.
5. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2005. 44 с.
6. ФГОС: Основное общее образование. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 15.01.2012).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 *Педагогическое образование* (квалификация (степень) «магистр»). М., 2010. URL: www.osu.ru/docs/magistrat/fgos/050100m.doc (дата обращения: 09.02.2012).

Spisok literatury

1. Averkina V. L. Jekologicheskie akcii kak perspektivnaja forma jekologičeskogo obrazovanija // Aktual'nye problemy sovremennogo rossijskogo obwestva i rol' obrazovanija v ih razreshenii: materialy mezhhreg. (s mezhdunar. uchast.) stud. nauch.-prakt. konf. (Nizhnekamsk, 13 maja 2010 g.). Nizhnekamsk: Nizhnekamskij municip. in-t, 2010. S. 161–163.
2. Gaponova M. V. Issledovanie otnoshenija starshih podrostkov k regional'nym jekologičeskim problemam // Prirodoohrannoe sotrudničestvo v transgranichnyh jekologičeskikh regionah: Rossija – Kitaj – Mongolija. Vyp. 2. Chita: Jekspress-izdatel'stvo, 2011. S. 33–35.
3. Igumnova E. A., Borodina A. Ju., Malkov E. E., Spotarenko A. S. Issledovanie otnoshe-nija bakalavrov obrazovanija k organizacii processa vospitanija jekologičeskogo kul'tury v shkole // Prirodoohrannoe sotrudničestvo v transgranichnyh jekologičeskikh regionah: Ros-sija – Kitaj – Mongolija. Vyp. 2. Chita: Jekspress-izdatel'stvo, 2011. S. 78–85.
4. Igumnova E. A. Formirovanie professional'nyh kompetencij v sfere prirodoohrannoj dejatel'nosti u magistrantov estestvenno-nauchnogo obrazovanija // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. № 7–9 (30). 2010. S. 124–130.
5. Piskunova E. V. Sociokul'turnaja obuslovlennost' izmenenija funkcij professio-nal'no-pedagogičeskogo dejatel'nosti učitelja: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2005. 44 s.
6. FGOS: Osnovnoe obwee obrazovanie. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (data obrawenija: 15.01.2012).
7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 050100 Pedagogičeskoe obrazovanie (kvalifikacija (stepen') «magistr»). M., 2010. URL: www.osu.ru/docs/magistrat/fgos/050100m.doc (data obrawenija: 09.02.2012).

Статья поступила в редакцию 10.03.2012 г.

УДК: 159.932.2

ББК: 88.3 (88.4)

Сергей Юрьевич Чимаров,
доктор исторических наук, профессор,
Северо-Западный институт
(Санкт-Петербург, Россия), e-mail: chimarov@szags.ru

Синергетические аспекты акмеологии

В статье исследуется генезис акмеологических представлений в формате научного знания, при этом особо акцентируется внимание на характеристике основных этапов истории развития акмеологии: латентном, номинационном, инкубационном и институциональном. Автор апеллирует к специальному рассмотрению дефиниций «акметектоника», «гетерохронность», «темпоральная психология». Центральное положение в статье занимает проблема самоорганизации или синергетического подхода к переводу человека в состояние «акме». Именно акмеологический синергетический подход позволяет, по мысли автора, воспринимать каждого индивида в отдельности в качестве диссипативной системы, т. е. открытой системы, пребывающей вдали от термодинамического равновесия. Самоорганизация человека на пути к достижению профессионально значимой вершины своей зрелости обусловлена фактором существования «парадокса Пригожина». В своем стремлении к «акме» как вершине своей самоорганизации человек ориентирован на достижение рубежей самоподготовки и самореализации. Конечная цель самоподготовки индивида заключена в формировании его творческого потенциала посредством самообразования и самовоспитания. Процесс самореализации является продолжением процесса самоподготовки и включает в себя самовыражение и самоутверждение.

Ключевые слова: синергетика, акмеология, акметектоника, «образ акме», гетерохронность, диссипативность.

Sergey Yuryevich Chimarov,
Doctor of History, Professor,
North-West Institute
(St. Petersburg, Russia), e-mail: chimarov@szags.ru

Synergetic Aspects of Acmeology

The article examines the genesis of acmeologic representations in the format of scientific knowledge and focuses on the characterization of the main stages in the history of acmeology: latent, nominal, incubational and institutional ones. The author considers the definitions of “acmetektonics,” “heterochrony,” and “temporal psychology.” The central question of the article is the problem of self-organization, or a synergetic approach to man’s transition to the mood called “Acme.” According to the author, the acmeologic and synergetic approach allows perceiving each individual as a dissipative system, i.e. open system which is far from thermodynamic equilibrium. Self-organization of man towards the top of his significant professional maturity is due to the existence of the factor called “Prigogine’s paradox”. On the way to “Acme” as the top of their self-organization, people have to achieve their self-realization. The ultimate goal of the individual’s self-realization is in the development of his creative potential through self-education. The process of self-realization is a continuation of the process of self-development and includes self-expression and self-assertion.

Keywords: synergetics, psychology, acmetektonics, “Image of Acme”, heterochrony, dissipativity.

В своде самостоятельных разделов психологии развития заметное место принадлежит акмеологии, исследующей закономерности и механизмы достижения человеком высшей степени своего индивидуального развития. При этом важно указать, что сама высшая ступень индивидуального развития с акмеологической точки зрения отождествляется с развитием зрелого человека: акмеология (в переводе с грече-

ского) буквально означает учение о вершине («акме» – вершина; цветущая пора и «logos» – учение).

Этимологически доминантным смысловым фрагментом термина «акмеология» является «акме», или наивысшая точка, как апогей расцвета личности и дарований максимально возможных её достижений, сопровождаемых демонстрацией заложенных в человеке пси-

хофизиологических ресурсов и дарований как врождённых способностей и таланта. Руководитель любого уровня как субъект управленческой деятельности несомненно обязан быть отчасти и акмеологом или специалистом в области акмеологии и прикладной психологии, умеющим решать широкий круг психологических и акмеологических профессиональных задач, в том числе специализироваться в работе с перспективными кадрами, помогать им в осуществлении их личностного профессионального развития, вплоть до высшего уровня профессионализма [3].

Феномен акмеологической вовлечённости субъекта управленческой деятельности в процесс повышения уровня своего профессионализма и профессионализма своих подчинённых является актуальным в силу своей сопряжённости с предпосылками преодоления проблемного поля сложно решаемых задач. К основным предпосылкам интегрированного разрешения перечня проблемных вопросов в области модернизации управленческой деятельности относятся: а) установление зависимости между эффективностью управления и отношением к труду самих управленцев; б) «исследование профессиональной пригодности к управленческой деятельности» и «ее влияние на эффективность управления в различных предметных областях» [1, с. 200].

В современных условиях процесс совершенствования управленческого труда в целом и оптимизации личностной модели управленца в частности во многом базируется на основных положениях и выводах акмеологического учения.

Применительно к истории становления акмеологии как науки целесообразно отметить, что генезис акмеологических представлений в формате научного знания совпадает с периодом интенсивного интеллектуального и социального осмысления окружающей действительности в годы второго десятилетия XX в. Именно в 1920-е гг. зарождаются совершенно новые отрасли научно-практического знания, такие как эргонология (В. Мясищев), эврилогия (П. Энгельмейер), рефлексология (В. Бехтерев) и акмеология (в деловой и научный оборот термин «акмеология» введен в 1928 г. А. А. Рыбниковым – С.Ч.)

В случае с учреждением дефиниции «акмеология» небезынтересным является апеллирование к акмеизму А. Гумилёва, С. Городецкого и А. Ахматовой как социально-культурной

предтечи акмеологии. Как известно, термин «акмеизм» был предложен в 1912 г. Н. Гумилёвым и С. Городецким, в соответствии с суждениями которых на смену символизму грядёт акмеизм, отменяя как направление, учитывающее опыт предшествующих поколений и возводящее поэта к новым высотам творческого мастерства. Литературной площадкой для акмеистов явился журнал «Аполлон» (ред. С. Маковский), на страницах которого печатались программные декларации акмеистов Н. Гумилёва и С. Городецкого. Естественно-научные основы акмеологии изначально разработаны были в работах Ф. Гальтона и В. Освальда (возрастные закономерности творческой деятельности) и в работах И. Пэрна (продуктивность творческой деятельности и её взаимосвязь с психобиологическими факторами) [7].

Исторически в развитии в акмеологии выделяют четыре этапа:

1. *Латентный*: этап формирования исторических, культурологических, социальных, философских, научных, педагогических и практических предпосылок выделения в научном познании новой сферы человековедения.

2. *Номинационный*: этап осознания социальной потребности изучения психологии человека зрелого возраста и введения в деловой и научный оборот термина «акмеология».

3. *Инкубационный*: этап возникновения концептуальной идеи Н. Кузьминой о целесообразности констелляции (от лат. *con* – вместе и *stella* – звезда: в широком смысле – взаимодействие) исследований в области акмеологической проблематики как новой области человековедения с самим процессом выдвижения программы развертывания акмеологии в качестве самостоятельной научной дисциплины.

4. *Институциональный*: этап формирования в 1990-е гг. социальных структур акмеологической направленности – кафедры акмеологии, профильных вузовских лабораторий и высшего учебного заведения акмеологического профиля (Санкт-Петербургской акмеологической академии).

Ключевое место в акмеологической терминологии принадлежит термину «акметектоника» (греч. *akme* – вершина, расцвет, зрелость; «*tektonike*» – строительное мастерство), обозначающему акмеологическую систему оценивания коррекции, моделирования и совершенствования профессионального «образа акме» субъекта деятельности. «Акметектони-

ка – это осознанное внутриличностное движение субъекта к эталону, которое позволяет ему на основе самопознания, саморазвития, самореализации определить свою «точку опоры» – источник, движущую силу развития. В акметектонике моделируемый эталон субъекта профессиональной деятельности определен как «образ акме» [9].

Сущностные грани «образа акме» представлены сводом максимально достижимых качественных показателей ценностно-мировоззренческого, волевого и коммуникативного характера, а также компонентами психического, физиологического и духовного здоровья субъекта деятельности как профессионала. Отмеченные качественные показатели и соответствующего рода компоненты фиксируются в процессе реализации акмеологического оценивания, коррекции и развития [9].

Гетерохронность (от греч. *heteros* – другой и *chronos* – время) развития акмеологического знания в значительной степени способствовала интенсификации профессиональных аспектов развития личности и представлению акмеологии, прежде всего как науки о профессионализме. Явление гетерохронности следует понимать не только как асинхронность фаз развития отдельных органов чувств, но и в качестве множественности времен и неравномерности развития психофизиологических функций человека в различные временные периоды его жизни.

Ощущая себя социальным существом, социальный субъект связан «со своим культурно-историческим прошлым только тогда, когда он обладает темпоральным опытом, который обнаруживает себя как на уровне непосредственного переживания того или иного исторического факта, явления и процесса, так и на уровне самого самосознания» [5, с. 411].

Темпоральная психология как психология времени оперирует четырьмя измерениями времени (прошедшее, настоящее, будущее и вечность) и утверждает, что любая психическая функция человека преимущественным образом реализуется благодаря одному из измерений времени: память реализуется благодаря прошедшему времени; ожидание – благодаря будущему; творчество – благодаря вечности. «Если быть точным, то можно сказать, что память захвачена тем, что происходило в прошедшем времени, ожидание – тем, что может произойти в будущем, а творчество возможно благодаря тому, что человек выходит за пределы памяти,

то есть прошлого, и за пределы ожиданий, то есть будущего, тем самым создавая новое в настоящем, благодаря вневременному, вечному. Истинное творчество – это символ вечности и его продукт» [4].

Психологический подход к осмыслению «акме» учитывает положения темпоральной психологии и темпорального синергизма. «Основы темпорального синергизма заложены В. И. Вернадским идеей о монодуализме пространства – времени и о множественности времён; о человеческом времени, отличном от космического времени как мгновения, воспринимаемого сознанием как движение будущего к прошлому через настоящее» [5, с. 411].

Стремление человека к восхождению на своё профессиональное «акме» суть творческий процесс, основными параметрами которого является прошлое или ранее накопленный потенциал профессионально значимых качеств, а также ожидание будущего: «уровень профессиональной пригодности работника к конкретному виду управленческой деятельности прямо коррелирует со степенью его удовлетворённости своим трудом» [1, с. 29]. Ощущение удовлетворённости человека своим трудом сопровождается ощущением удовлетворённости своим профессиональным статусом: первый и второй факторы взаимообусловлены и основаны на самоорганизации человека к достижению значимого результата в конкретной профессиональной среде.

Проблема самоорганизации, или синергетического подхода к переводу человека в состояние «акме», является одной из центральных в акмеологической науке. Синергетический подход к основным положениям акмеологических воззрений позволил заявить о формировании новой области знаний, а именно о синергетической акмеологии как науке о закономерностях «... достижения максимального совершенства любой социальной системы (в частности индивидуальным человеком) посредством самоорганизации» [6, с. 24].

Значительный вклад в теоретическое осмысление акмеолого-синергетических положений внесли В. П. Бранский и С. Д. Пожарский в работе «Социальная синергетика и акмеология. Теория самоорганизации индивидуума и социума» (2001).

С синергетической точки зрения восприятие акмеологом каждого индивида в отдельности есть восприятие последнего в качестве диссипативной структуры.

Строго говоря, термин «диссипативный» (от лат. *dissipatio* – рассеиваю, разрушаю) означает «открытость», пребывающую вдали от термодинамического равновесия. Диссипативная структура обладает свойством устойчивого состояния в условиях неравновесной среды, а сам фактор её существования обусловлен диссипацией, или рассеиванием поступающей извне энергии; процесс постоянного объединения диссипативных структур сопровождается процессом порождения новой, или надстрочной, диссипативной структуры над ранее сформировавшимися, или базисными, структурами. Надстрочная и базисные диссипативные структуры отличаются установлением и поддержанием прочной связи, которая выражается в возникновении нового обмена веществом, энергией и информацией.

Целесообразность самоорганизации человека к достижению профессионально значимой вершины своей зрелости обусловлена фактором существования «парадокса Пригожина» (по имени И. Пригожина, одного из основателей синергетики – С.Ч.), суть которого заключена в социально-психологическом «сосуществовании»: а) тенденции к порядку или к запрограммированию действий человека (социально-психологический порядок) и б) тенденции к хаосу и вседозволенности человеческих действий (социально-психологический хаос). Преодоление парадокса Пригожина возможно лишь посредством установления гармонии и полного синтеза социально-психологического порядка и социально-психологического хаоса [2, с. 400].

Концептуальные положения теории самоорганизации, получившей статус самостоятельного научного направления в середине XX в. в пределах статистической физики (И. Пригожин, Г. Хакен) и общей теории систем и кибернетики (Г. Ферстер, Х. Матурана), способствовали зарождению теории социальной синергетики. Сущностные параметры синергетической концепции самореализации в полной мере соответствуют закономерностям возникновения диссипативной структуры в границах неравновесной системы неупорядоченных элементов. Общие принципы самоорганизации приемлемы для любой физической, химической, биологической и социальной системы.

Применительно к психологии концепция самоорганизации приемлема для широкого ареала объектов – от психофизиологии до со-

циальной психологии: «существенной особенностью самоорганизующихся систем является их способность к самодостраиванию, самовосстановлению, представляющая особый интерес для изучения механизмов и разработки методов психотерапии» [8, с. 351].

Синергетический подход к явлению диссипативности человека, непрерывно общающегося с окружающей средой и соответствующим образом подпитывающегося её энергетикой и информацией, позволяет определить результирующий вектор исследуемой структуры, ориентированный в направлении обеспечения наивысшей степени её устойчивости в реально существующей системе социально-психологических координат.

На пути к «акме» как вершине своей самоорганизации каждый человек достигает рубежей самоподготовки и самореализации.

1. Конечной целью самоподготовки индивида является формирование его творческого потенциала посредством самообразования и самовоспитания.

Процесс самообразования предполагает усвоение индивидом не зафиксированных в официальной системе образования знаний, навыков и умений, но значимых ему лично для достижения своих профессиональных целей.

Под самовоспитанием понимается сознательная деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности. Как известно, самовоспитание основывается «на адекватной самооценке, соответствующей реальным способностям человека, критическом анализе им своих индивидуальных способностей и потенциальных возможностей» [8, с. 350]. Важнейшими компонентами самовоспитания является самоанализ личностного развития, самоотчёт и самоконтроль, а основными приёмами самовоспитания является самоприказ, самообразование и самовнушение.

2. Процесс самореализации по своей логике является продолжением процесса самоподготовки. В содержательном плане самореализация включает в себя самовыражение и самоутверждение. Самовыражение суть воплощение человеком своего внутреннего мира во внешнем и его последовательное продвижение к вершинам профессионального мастерства. Самовыражаясь, человек проявляет себя как творец и созидатель значимой для него системы ценностей.

Самоутверждение воплощено в стремление человека к достижению и поддержанию определённого общественного статуса как своей доминирующей потребности.

На этапе самоутверждения человек как диссипативная система испытывает оценку общества: в идеале доминанта самовыражения или профессиональное «акме», совпадает с доминантой самоутверждения или социальным «акме».

Интегрирование методологии синергетического подхода в акмеологическую модель способствует приближению к эталону самоорганизации. Применение же основных выводов синергетической науки к акмеологическому учению позволяет ответить на следующие вопросы: 1) каким образом осуществляется самоорганизация человека? и 2) как добиться «акме», или вершины признания человеком?

Список литературы

1. Абрамова Л. П., Филиппов Г. Г. Опыт управленческой деятельности инвариантен // Управленческое консультирование. 2009. № 3.
2. Бранский В. П.; Пожарский С. Д. Глобализация и синергетический историзм. СПб., 2004.
3. Зазыкин В. Г. Краткий акмеологический словарь. URL : <http://www.tvirpx.com/file/> (дата обращения : 10.03.2012).
4. Кравченко С. А. Психология темпорального. URL : http://www.skravchenko.ru/psychology_time.htm (дата обращения : 10.03.2012).
5. Музыка О. А., Жданова В. И., Суменкова О. С. Темпоральный синергизм в современной перспективе // Личность. Культура. Общество. 2009. Т. XI. Вып. 2.
6. Образование в России: перспективы и реальность. материалы науч.-практ. конф. СПб. : СПбАА, 2001.
7. Освальд В. Великие люди. СПб., 1898; Перна И. Я. Ритмы жизни и творчества. Петроград, 1925.
8. Психология: словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990.
9. Семенов И. Н. Акмеология – новое направление междисциплинарных исследований человека. URL : <http://www.blogs.mail.ru/inbox> (дата обращения : 10.03.2012).

Spisok literatury

1. Abramova L. P., Filippov G. G. Opyt upravlencheskoj dejatel'nosti invarianten // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. 2009. № 3.
2. Branskij V. P.; Pozharskij S. D. Globalizacija i sinergetičeskij istorizm. SPb., 2004.
3. Zazykin V. G. Kratkij akmeologičeskij slovar'. URL : <http://www.tvirpx.com/file/> (data obrawenija : 10.03.2012).
4. Kravčenko S.A. Psihologija temporal'nogo. URL : http://www.skravchenko.ru/psychology_time.htm (data obrawenija : 10.03.2012).
5. Muzyka O. A., Zhdanova V. I., Sumenkova O. S. Temporal'nyj sinergizm v sovremennoj perspektive // Lichnost'. Kul'tura. Obwestvo. 2009. T. XI. Vyp. 2.
6. Obrazovanie v Rossii: perspektivy i real'nost'. materialy nauch.-prakt. konf. SPb. : SPbAA, 2001.
7. Osval'd V. Velikie ljudi. SPb., 1898; Perna I. Ja. Ritmy zhizni i tvorčestva. Petro-grad, 1925.
8. Psihologija: slovar' / pod obw. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo. M.: Polit-izdat, 1990.
9. Semenov I. N. Akmeologija – novoe napravlenie mezhdisciplinarnyh issledovanij čeloveka. URL : <http://www.blogs.mail.ru/inbox> (data obrawenija : 10.03.2012).

Статья поступила в редакцию 15.04.2012 г.

Игорь Ананьевич Файнфельд,

доктор биологических наук, доцент, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Ольга Евгеньевна Шаповалова,

доктор психологических наук, профессор, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Раиса Кузьминична Серёжникова,

доктор педагогических наук, профессор, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Россия), e-mail: seryozhnikova@mail.ru

Борис Ентильевич Фишман,

доктор педагогических наук, профессор, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Воспитание и духовное развитие в философско-религиозных системах Востока (Буддизм, Даосизм, Конфуцианство)

В статье анализируются подходы к воспитанию человека в религиозно-философских системах Востока (Буддизм, Даосизм, Конфуцианство) согласно традициям их психокультур, а также в контексте теории и практики развития взаимодействия восточных и западных культурных моделей. Для конфуцианства, осуществляющего социально необходимую функцию введения природной спонтанности жизни в жесткие рамки конвенций – условных знаний, всё же не чужд трансперсональный подход. Для даосизма и буддизма главным является не обусловленное конвенциональное знание, выраженное в абстрактных, линейных терминах, а прямое, непосредственное знание. В работе выявлено активное влияние психики на течение биохимических процессов при спортивном тренировочном процессе, при возникновении и протекании болезней, а также при выздоровлении, хотя механизмы этого влияния пока не изучены. Рассмотрены религиозно-философские системы Востока, как возможность лучше увидеть и понять многое из того, что сокрыто за обычной персональной психологией и педагогикой.

Ключевые слова: воспитание, буддизм, даосизм, конфуцианство.

Igor Ananyevich Faynfeld,

Doctor of Biology, Associate Professor, Priamursky State University named after Sholom Aleichem (Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Olga Yevgenyevna Shapovalova,

Doctor of Psychology, Professor, Priamursky State University named after Sholom Aleichem (Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Raisa Kuzminichna Serezhnikova,

Doctor of Pedagogy, Professor, Priamursky State University named after Sholom Aleichem (Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Boris Entilyevich Fishman,

Doctor of Pedagogy, Professor, Priamursky State University named after Sholom Aleichem (Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Education and Spiritual Development in the Philosophical and Religious Systems of the East (Buddhism, Taoism, Confucianism)

The article analyzes the approaches to educating people in the religious and philosophical systems of the East (Buddhism, Taoism, Confucianism) in accordance with the traditions of their psycho-cultures, as well as in the context of the theory and practice of interaction between the eastern and western cultural models. The transpersonal approach is not alien to Confucianism that performs the socially important function of introducing the natural spontaneity of life in the rigid framework of conventions – conventional knowledge. Not conventional knowledge expressed in abstract, linear terms but direct, immediate knowledge is important for Taoism, and Buddhism. The article emphasizes that the psyche actively influences on the biochemical processes in the sports training process, in the course of diseases, as well as recovery, although the mechanisms of this effect are not studied yet and require in-depth analysis. The article considers the religious and philosophical systems of the East as an opportunity to better see and understand much of what is hidden behind ordinary personal psychology and pedagogy.

Keywords: education, Buddhism, Taoism, Confucianism.

В настоящее время наука доказала, что защитно-приспособительные резервы организма человека много выше, чем может показаться, и определённый психолого-педагогический тренинг действительно может помочь в мобилизации этих резервов для различных целей, в том числе и для повышения качества тренировочного процесса у спортсменов. Выявлена тесная взаимосвязь между нервной, эндокринной и иммунной системой; установлено, что «вера влияет на биологию».

Многогранность и целостность восточной культуры в изучении человеческой природы привлекает внимание многих исследователей. Этот интерес связан со стремлением найти точки соприкосновения между разными культурами, решить проблемы, с которыми западная цивилизация столкнулась в двадцать первом веке. Актуально это и для нашего региона (ЕАО), так как сотрудничество с великим соседом Китаем должно строиться не только в плоскости экономики, но и в области культуры, для взаимодействия и обогащения непреходящими человеческими ценностями, создания своего рода единого культурного пространства.

Как известно, цель восточных философско-религиозных систем – пробуждение сознания человека, которое можно назвать высшим. Для этого используются определённые психотехники. В настоящее время трансперсональная психология (С. Гроф, К. Уилбер, Х. Смит, Д. Перри, П. Рассел и др.) подтвердила психотерапевтическую ценность опыта, качественно отличающегося от всех других видов опыта и превосходящего субъект-объектную дихотомию, или обыденное психическое состояние. Однако в буддизме, даосизме, конфуцианстве был накоплен тысячелетний опыт в практике психотренинга и психической саморегуляции. Этот опыт, как психический феномен, требует глубокого изучения, осмысливания и более адекватной трактовки, в отличие от материалистической, единственно возможной у нас до недавнего прошлого. Отметим, что сам опыт оценивается исследователями далеко неоднозначно. Например, до настоящего времени представление о «высших духовных состояниях» остаётся далеко не полным и поверхностным. Так, в понимании просветления среди психологов существуют глубокие различия. Юнг пишет: «... любое психическое явление существует как представление и образ: если бы это было не так, то не могло бы существовать ни сознание, ни мир феноменов. Воображение само по себе – явление психиче-

ское, а следовательно, назовём ли мы просветление “подлинным” или “мнимым” не имеет никакого значения. Человек, который является “просветлённым” или по крайней мере утверждает это, в любом случае считает, что это правда. То, что думают об этом другие, нисколько не влияет на характер его опыта. Даже если бы он лгал, его ложь была бы фактом духовным».

С этим утверждением совершенно не согласен Фромм, утверждающий, «... что ложь никогда не является “духовным фактом” или чем-либо подобным – только ложью. Как бы там ни было, несмотря на определённые достоинства, позиция Юнга явно не разделяется дзэн-буддистами. Напротив, для них принципиально важно различать подлинное переживание сатори, когда достижение новой точки зрения реально, а потому истинно и псевдопереживание (которое может иметь и психопатологическое происхождение), когда тот, кто постигает дзэн, убежден, что достиг сатори, в то время как его наставник вынужден признать, что цель ещё не достигнута. Именно в этом и состоит одна из функций наставника дзэна – стоять на страже, дабы постигающий дзэн не подменял подлинное просветление воображаемым».

По нашему мнению, оба исследователя правы и не правы, если применить к их суждениям саму методологию буддизма или даосизма.

Не следует, как отмечает Радьяр, как пытался Юнг, сводить все метафизические и онтологические проблемы к уровню одной лишь психологии. Важно подчеркнуть основополагающее отличие: в европейской психологии понятие индивидуального «я» существует бесспорно, хотя и варьирует в его имманентных характеристиках. Буддизм же учит, что никакого «я» нет, личность рассматривается как иллюзорный продукт ментального построения. Человеческая личность есть ничто иное, как только имя, которое обозначает соединённые в определённом порядке группы постоянно меняющихся элементарных психофизических состояний. Когда мы отнимаем атрибуты: тело, ум, память, биографию и так далее – личность исчезает, то есть за признаками явлений не существует ничего. «Я» – всего лишь идея.

Таким образом, в буддизме утверждается, что индивидуальное «я» в действительности отсутствует, то есть не имеет истинной реальности, а вера в него основана на заблуждении, неведении, точнее – на постоянном отождествлении себя со своими страстями, мыслями и желаниями. Такое неверное представление закрывает для

человека истинное видение действительности и мешает понять главное – что он и мир суть одно и то же. Интересно, что для буддийского мировоззрения вообще характерен отказ от понятия субстанции. Буддизм учит, что феноменальный мир нашего обычного сознания есть иллюзия и что конечная реальность неразделима на части и неразличима в виде обособленных сущностей. Отдельные же объекты являются порождением нашего сознания, а реализация обретается за пределами феноменов.

Цель буддизма как раз и заключается в непосредственном опыте переживания конечной реальности, то есть изменении самого типа сознания, а именно: замене различающего сознания, основывающегося на субъект-объектной двойственности, единым (джняна) – сознанием-гносисом. Будда был уверен, подчёркивает М. Кэрритерс, что устройство человеческой психики можно качественно изменить посредством определённой психотехники. Трансперсональный подход и стал определяющим в характере буддийской философской мысли, где нет разделения на субъект и объект, «анализу подвергается только человек, видящий Солнце, а не человек и Солнце отдельно». Внешний мир является лишь составной частью внутреннего, психического мира человека, то есть потока мгновенно меняющихся элементов бытия. Иными словами, познать и глубоко проникнуться идеей, что существует только переменчивая, вечно играющая работа отдельных элементов, – вот «истинное знание».

В этом смысле высшее состояние сознания (просветление) не заключают в себе представлений обычного персонально-психологического характера. Персональная психология, понимаемая так, как сегодня, охватывает лишь весьма ограниченную область возможностей человека, которые, однако, простираются гораздо дальше, нежели можно предположить. Здесь следует говорить о трансперсональной психологии, иначе могут возникнуть причудливые смещения. Выдающийся современный востоковед проф. Е. А. Торчинов рассматривает трансперсональные переживания в качестве базовых, изучение которых формирует вообще суть психологического подхода в религиоведении. «В действительности, – говорит Р. Генон в «Восточной метафизике», – индивидуальный человек – это нечто одновременно и гораздо большее и гораздо меньшее, нежели обычно полагают на Западе. Он нечто гораздо большее в силу своих возможностей бесконечного расширения за пределы

телесной модальности, с которой соотносится всё то, что обычно изучают; но он также и нечто гораздо меньшее, поскольку, далеко не образуя завершённое и самодостаточное существо, он есть лишь внешняя манифестация, мимолетный образ, который приняло существо подлинное и которым нисколько не затрагивается в его неизменности сущность последнего».

Стремясь к трансформации сознания человека, Будда действовал не на чувства, а на ум, обращаясь к здравому смыслу и критическим способностям. Он старался не растрогать людей, не увлечь их сердца, а убедить их, доказать им свои истины. Источник человеческих бедствий – в незнании. Чтобы спастись, надо знать. А что значит знать? Это значит услышать, понять и убедиться.

Здесь речь идёт о постоянном контроле над своими мыслями. Вот как говорит буддийский мудрец: «Когда на небе гремит гром, дождевые потоки наполняют все воздушные пути, тогда монах в горной пещере предаётся самоуглублению, и нет для него высшей радости... На украшенном цветами берегу реки, увенчанном пёстрой лесной зеленью, весело сидит он, предаваясь самоуглублению, и нет для него в мире высшей радости».

Сам Будда уходил по утрам один в спокойное место в лесу и размышлял. «Главное есть мысль, она превыше всего, – говорил Будда, – всё совершается мыслью; если поступками человека будет руководить зло, страдание будет следовать за ним, как повозка с запряжённым в неё волом». В тот момент, когда человек замыслил зло, он уже виновен, независимо от того – выявлено оно или нет. Интересно отметить, что Иисус говорил о том же самом: «Для чего мыслите вы худое в сердцах ваших?» (от Матфея, гл. 8).

Буддийские священные стихи непрестанно говорят о размышлении, самоуглублении: «Встань! Бодрствуй! Какая польза в твоём сне? Какой может быть сон у людей страждущих, пронзённых стрелами скорби? Вялость есть осквернение, постоянная необдуманность есть осквернение. Трезвым взглядом и мудростью вырви стрелы своей скорби». «Мудрый человек должен шаг за шагом каждоминутно очищать своё «Я» от всего нечистого, как золотых дел мастер очищает серебро» (по Г. Ольденбергу). Будда так излагает мысли, обязательные для последователя, особенно монаха: «На пути в деревню, когда я шёл собирать милостыню, и там, где я её собрал, и на возвратном пути не понравились ли мне явления, видимые глазом, звуки,

слышимые ухом – всё, что воспринимается чувствами? Или не было ли у меня в уме желания или ненависти, смущения или гнева?»

Восторженно прославляют буддисты мощь мысли, её могущество и неограниченную власть, проявляющуюся в воздействии на всё живое и даже неживое. «Из трёх видов действия, – подчёркивал Будда, – наиболее губительно не слово, не телесный поступок, но мысль». Следует стремиться к единению, к осознанию и пониманию своей общности с прошлым, настоящим и будущим, хотя это различие и относительно. Нужно расширять свою личность до всей Вселенной, до пределов времени и пространства, вернее, до их безграничности и безмерности, тем самым победить и рождение и смерть.

Таким образом, мы видим, что Будда, используя вначале обычный психологический подход, в дальнейшем основывается на ином – трансперсональном подходе, с точки зрения которого и через который следует рассматривать все метафизические проблемы. Трансперсональное состояние характеризуется описанием, именуемым «Высшее Состояние». Оно вложено в уста самого Будды: «И мыслью, исполненной любви, он проникает в одну сторону света, потом другую, третью, четвёртую; вверх, вниз, вокруг, всюду; весь мир он проникает мыслью, исполненной любовью великою, громадною, безмерною, мирною, безболезненною. Подобно тому, как могучий трубач без усилия гласом своим наполняет четыре стороны света, так и он свободной мыслью и глубокой любовью не оставляет без внимания, не оставляет в стороне ничего, что одарено образом или жизнью».

Буддизм, как мы видим, охватывает жизнь во всех её многочисленных проявлениях и рассматривает её как неделимое целое, безначальное и бесконечное.

Даосизм, подобно буддизму, основывается на трансперсональном подходе. Человек, по представлениям даосов, мельчайшая частица Дао (Абсолютный принцип, Пустота, «Это, а не То»). Он полностью тождественен общекосмическому устройству и должен следовать Дао – подавить желания и страсти и стремиться к высшему познанию, к победе над смертью, растворившись в бесконечном Дао. В даосизме, как и буддизме, утверждается, что личность не может быть идентифицирована как постоянная величина, ибо человек становится таким, каким творит его непрерывный процесс перемен, то есть сам жизненный процесс отождествляется с процессом перемен. По аналогии с

космическими категориями, единственным неизменным качеством личности является её постоянная трансформация.

«Великий муж спокойно бездумен, покойно беззаботен. Небо служит ему балдахином, земля – основанием колесницы; четыре времени года – конями, инь-ян – возничим. Оседлав облако, поднявшись над туманами, следует он творящему изменения... Стремителен, но неподвижен, мчится далеко, а не ведаёт усталости... В руках у него рукоять Дао, и поэтому он способен странствовать в беспредельном...» – говорится в «Хуайнаньцзы» (180–122 гг. до н.э.).

Лао-цзы, основатель учения, говорит о себе: «Отбрось ясность – и исчезнут тревоги. Все люди счастливы, как на пиру, как на высокой башне в весенний день. Я один спокоен и ничего не выражает мой вид, как лицо ребёнка, ещё не умеющего улыбаться. Я одинок и заброшен, точно бездомный. У людей – избыток всего, у меня одного – нужда. Может быть, у меня ум глупца и полон заблуждений! Пошлость так сообразительна, я один, кажется, туп. Пошлость так пронизательна, я один, кажется, глуп. Я ко всему безразличен – как будто ничего не различаю. Плыву по течению – как будто ни к чему не привязан. У всех людей есть какое-то дело; один я, кажется, непрактичен и неуклюж. Один я – не такой, как все. Но я ищу поддержки у Матери (Дао)». Его социальная необусловленность, покой, уверенность, мудрость, сила, похожая на слабость, – всё исходит из Дао. Мысль направляет себя на объект лишь для того, чтобы вернуться к субъекту, и тот час же направляется к абсолютному наивысшему единству («тайи»). Среди людей, действующих с определённой целью, подлинный мудрец, пребывающий в центре, действует абсурдно и представляется «безумцем».

Мы видим, что буддизм и даосизм являются трансперсонально ориентированными традициями. Можно сказать, что они (каждая по-своему и исходя из своей системы представлений) пытались, преодолевая эго или точку зрения воплощённой субъект-объектной дихотомии (цель, провозглашаемая во многих духовных учениях), справиться с ограничениями обыденного мышления. Другими словами, эти традиции боролись в конечном итоге за новый способ видения, пытаясь ухватить опыт, выходящий за рамки рационального, дискурсивного подхода, то есть существующий вне персональной парадигмы. Речь идёт о фундаментальном сдвиге, возможно, уже в самой онтологии. Здесь

человек выходит за рамки психики, встречаясь с трансперсональным миром духа. Для доступа к этому духовному измерению нужно выйти за сферу обычного активного воображения и вступить в психоидную реальность, где тело и дух суть одно. Для Раффа, например, на высоких ступенях развития человеческий и божественный миры идут вместе, в этом можно усмотреть западный аналог просветления (по С. Марлану). Некоторые современные исследователи в данном контексте говорят о полевом подходе, понимая первичное поле не просто вроде интерсубъективного продукта (как у селф-психологов, Огдена, интерперсоналистов и др.), а как актуальное поле физической природы, то есть имеющее свой собственный процесс.

Даосизм указывает на относительность и ограниченность рационального мышления, отдавая предпочтение интуитивной, по сути, надчеловеческой мудрости. Последняя основывается на главном постулате – рассудок не в состоянии постичь Дао, так как является одной из составных частей искусственно созданного мира человека. Как отмечалось, даосы не интересовались социальным миром, сосредоточиваясь на созерцании природы, в которой проявляется Дао. Как отмечает Ф. Капра, тщательное наблюдение за природой, соединённое с сильной мистической интуицией, привело даосских мудрецов к поразительным откровениям, справедливость которых подтверждают современные научные теории. Так, одно из наиболее важных даосских прозрений заключалось в осознании того обстоятельства, что текучесть и изменчивость внутренне присуща природе. Отрывок из «Чжуан-цзы» отчётливо демонстрирует, что грандиозное значение перемен становится очевидным в результате созерцания мира природы: «В преобразовании и росте всех вещей каждая точка и каждая веточка имеет надлежащую форму. В этом заключено их постепенное созревание и разложение, непрерывный поток преобразований и перемен».

В отличие от Лао, Конфуций был моралистом. Его занимали мотивы поступков людей, их ум, который следует изучить. «Все люди – одна семья, и моё призвание – быть её наставником», – говорил философ. Он старался выработать конкретный путь к достижению всеобщего счастья на земле. «Когда не знаешь жизни, то как знать, что такое смерть?» – любил повторять Конфуций. Добродетель – основной принцип человеческой природы. Она состоит из знания, человеколюбия и доблести, а также

исполнения обязанностей. По Конфуцию, испытать чувство стыда – значит приблизиться к добродетели.

Впервые в истории Китая он создал частную школу, доступную представителям самых низших слоёв населения, где распространял знания, выступая популяризатором древнекитайской культуры и образования. Фэн Юлань, выдающийся китайский философ XX в., отмечая исключительную роль Конфуция в китайской истории, сравнивал его влияние с влиянием Сократа на Западе. Фэн Юлань подчёркивал, что Конфуций дал логическое обоснование существованию старых институтов и ритуалов, внёс большой вклад в разработку учения о природе человека. Следует сказать, что между сторонниками учения Лао, относящегося, как мы видим, к духовной сфере, и сторонниками Конфуция, учение которого относилось к сфере светской, в отдельные эпохи разгоралась определённая борьба, встречающаяся, впрочем, в той или иной степени почти у всех народов.

Отношение Конфуция к Дао, справедливо отмечает П. Стретерн, было очень противоречивым. Его мало интересовал даосизм, как религия, призывающая личность удалиться от общества. Для мудреца нравственным было именно участие в жизни общества. С другой стороны, он одобряет Путь, когда тот обращается к традиционным принципам морали. «В отличие от Лао-цзы, – указывает Л. С. Переломов, – он связывает Дао лишь с одной темой – человеком. Дао означало весь комплекс идей, принципов и методов Конфуция, то есть, по существу, всю суть его учения, с помощью которого он собирался направить человека на путь истинный...».

Человеку, по мнению Конфуция, следует вообще избегать крайностей. Он говорил о «срединном пути мудреца»: не нужны излишества, должна быть умеренность во всём, не следует впадать в страсти, нужно почитать древних, отцов, жёнам – мужей. Человек, предназначенный к господству, в отличие от обычного человека, обладает «принципом устойчивости и покоя», а не возбуждения. Он несёт в себе вечность, а не мимолетные движения радости.

Однако конфуцианство распространяет понятие «Неизменного средоточия» на социальный порядок, тогда как метафизическое истолкование его даётся в даосизме. Тем не менее, «Истинный человек», находящийся в центре мироздания, не участвует в движении вещей, но осуществляет его в силу своего присутствия, будучи отражением «Воли Неба».

Вот как, согласно Конфуцию, эта воля должна выполняться: «Цари древности, чтобы заставить воссиять природные добродетели в сердце каждого человека, прежде всего ставили перед собой задачу хорошо управлять своими подчинёнными. Чтобы хорошо управлять своими подчинёнными, они должны были прежде всего навести порядок в своей семье. Чтобы навести порядок в своей семье, они должны были прежде всего сами стать совершенными. Чтобы самим стать совершенными, они должны были прежде всего научиться управлять биением своего сердца. Чтобы научиться управлять биением своего сердца, они должны были прежде всего сделать совершенным своё намерение. Чтобы сделать совершенным своё намерение, они должны были прежде всего приумножить, насколько только возможно, своё знание. Знания приумножают, познавая природу вещей. Единожды понятая природа вещей поднимает знания на самый высокий возможный уровень. Достигшие наивысшего уровня знания делают совершенным намерение. Ставшее совершенным намерение упорядочивает биение сердца. Упорядоченное биение сердца освобождает человека от всех его недостатков. Изменив себя, он устанавливает порядок в семье. Следствием порядка, царящего в семье, становится разумное управление подданными. Разумное управление подданными – это мир, которым наслаждается вся империя». Как указывает Н. В. Абаев, конфуцианская психокультура оказывала воздействие главным образом на верхние «этажи» личности. Это учение не обладало адекватными методами для качественного изменения глубинных структур психики, да и не ставило перед собой такой цели. Даосы

же, наоборот, делали особый упор именно на изменении глубинных структур психики и работали соответствующую технику, которая позволяла радикально перестраивать исходные психические структуры.

Это так. Но «человек должен победить своё «я», чтобы сделаться милосердным», – говорил Конфуций. И в этом контексте в его взглядах явно просматривается трансперсональный подход, который перекликается с буддизмом и даосизмом. Можно привести и другие примеры. Очень характерно молчание мудреца в ответ на вопрос о Дао, означающее невыразимость последнего, то есть невозможность его адекватной передачи.

Следует подчеркнуть ещё раз, что для конфуцианства, осуществляющего социально необходимую функцию введения природной спонтанности жизни в жёсткие рамки конвенций – условных знаний, всё же не чужд трансперсональный подход. Для даосизма и буддизма главным является не обусловленное конвенциональное знание, выраженное в абстрактных, линейных терминах, а прямое, непосредственное знание.

В заключение ещё раз подчеркнём, что в настоящее время выявлено активное влияние психики на течение биохимических процессов при спортивном тренировочном процессе, при возникновении и протекании болезней, а также при выздоровлении, хотя механизмы этого влияния пока не изучены и требуют глубокого изучения. Необходимо рассматривать религиозно-философские системы Востока, как возможность лучше увидеть и понять многое из того, что сокрыто за обычной персональной психологией и педагогикой.

Список литературы

1. Абаев Н. В. Чань-буддизм и культура психической деятельности в средневековом Китае. Новосибирск: Наука, 1983. 125 с.
2. Генон Рене. Восточная метафизика. URL: <http://luxaur.narod.ru/biblio/2/tr/genon38.ht> (дата обращения: 14.02.2012).
3. Гроф С. Холотропное сознание: Три уровня человеческого сознания и их влияние на нашу жизнь // пер. с англ. О. Цветковой, А. Киселева. М.: АСТ [и др.], 2003. 267 с.
4. История современной зарубежной философии: компаративистский подход. СПб.: Лань, 1998. Т. 1. 448 с.
5. Капра Ф. Дао физики. СПб.: Орис, 1994. 304 с.
6. Карягин К. М. Конфуций. Его жизнь и философская деятельность. Биографический очерк. СПб.: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1891.
7. Конфуций. Уроки мудрости: сочинения. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 1999. 958 с. (Серия «Антология мысли»).
8. Кэрригерс М. Будда: краткое введение / пер с англ. И. А. Машковой. М., 2007. 157 с.
9. Марлан С. **Алхимия. The Handbook of Jungian Psychology (ed. by R. Papadopoulos)**, London & New York: Routledge, 2006.
10. Ольденберг Г. Будда. Его жизнь, учение и община / пер. с нем. Изд. 3-е. М., 1898.

11. Переломов Л. С. Конфуций: жизнь, учение, судьба. М., 1993.
12. Перри Д. У. Духовный кризис и обновление // Гроф К. Духовный кризис. Когда преобразование личности становится кризисом / пер. с англ. Н. Ригина, А. Киселёва. М.: АСТ [и др.], 2003. 377 с. (Тексты трансперсональной психологии). С. 115–133.
13. Радьяр Д. Человеческое, слишком человеческое и то, что за его пределами // Что такое просветление? / под ред. Джона Уайта; пер. с англ. М.: Изд-во Трансперсон. ин-та, 1996. С. 238–251.
14. Рассел П. ТМ техника // Высшее Сознание / пер. с англ. М.: Ваклер, 1995. 384 с.
15. Смит Х. Священное бессознательное // Что такое просветление? / под ред. Джона Уайта; пер. с англ. М.: Изд-во Трансперсон. ин-та, 1995. С. 123–143.
16. Стретерн П. Конфуций за 90 минут / пер. с англ. С. С. Чечулина. М., 2003. 78 с.
17. Торчинов Е. А. Даосизм. Опыт историко-религиозного описания. СПб.: Лань, 1998.
18. Торчинов Е. А. Религии мира: опыт запредельного: психотехника и трансперсональные состояния. СПб.: Петербургское Востоковедение, 1998. 384 с.
19. Уилбер К. Высшее состояние сознания // Что такое просветление? / под ред. Джона Уайта; пер. с англ. М.: Изд-во Трансперсон. ин-та, 1996. С. 264–280.
20. Философы из Хуайнани // Литература Древнего Востока. Иран. Индия. Китай: тексты / авт.-сост. Ю. М. Алиханова, В. В. Никитина, Л. Е. Померанцева. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 256–262.
21. Фромм Э. Психоанализ и дзэн-буддизм // Что такое дзэн? / пер. с англ. Львов: Инициатива; Киев: Ай-ан, 1994. С. 11–77.
22. Чжуан-цзы // Дао: гармония мира. М.: ЭКСМО-Пресс; Харьков: Фолио, 2000. С. 151–386.
23. Юнг К. Г. Предисл. к кн. Судзуки Д. Т. Введение в дзэн-буддизм // Что такое дзэн? / Э. Фромм, К. Г. Юнг, А. Уотс, Р. Х. Блайс; пер. с англ. Львов: Инициатива; К.: Ай-ан, 1994. С. 78–90.

Spisok literaturey

1. Abaev N. V. Chan'-buddizm i kul'tura psichicheskoy dejatel'nosti v srednevekovom Ki-tae. Novosibirsk: Nauka, 1983. 125 s.
2. Genon Rene. Vostochnaja metafizika. URL: <http://luxaur.narod.ru/biblio/2/tr/genon38.ht> (data obravnenija: 14.02.2012).
3. Grof S. Holotropnoe soznanie: Tri urovnja chelovecheskogo soznaniya i ih vlijanie na nashu zhizn' // per. s angl. O. Cvetkovoj, A. Kiseleva. M.: AST [i dr.], 2003. 267 s.
4. Istorija sovremennoj zarubezhnoj filosofii: komparativistskij podhod. SPb.: Lan', 1998. T. 1. 448 s.
5. Kapra F. Dao fiziki. SPb.: Oris, 1994. 304 s.
6. Karjagin K.M. Konfucij. Ego zhizn' i filosofskaja dejatel'nost'. Biograficheskij ocherk. SPb.: Tip. Ju.N. Jerlih, 1891.
7. Konfucij. Uroki mudrosti: sochinenija. M.: JeKSMO-Press; Har'kov: Folio, 1999. 958 s. (Serija «Antologija mysli»).
8. Kjerriters M. Budda: kratkoe vvedenie / per s angl. I.A. Mashkovoj. M., 2007. 157 s.
9. Marlan S. Alhimija. The Handbook of Jungian Psychology (ed. by R. Papadopoulos), London & New York: Routledge, 2006.
10. Ol'denberg G. Budda. Ego zhizn', uchenie i obwina / per. s nem. Izd. 3-e. M., 1898.
11. Perelomov L.S. Konfucij: zhizn', uchenie, sud'ba. M., 1993.
12. Perri D. U. Duhovnyj krizis i obnovlenie // Grof K. Duhovnyj krizis. Kogda preobrazovanie lichnosti stanovitsja krizisom / per. s angl. N. Rigina, A. Kiseleva. M.: AST [i dr.], 2003. 377 s. (Teksty transpersonal'noj psihologii). S. 115–133.
13. Rad'jar D. Chelovecheskoe, slishkom chelovecheskoe i to, chto za ego predelami // Chto takoe prosvetlenie? / pod red. Dzhona Uajta; per. s angl. M.: Izd-vo Transperson. in-ta, 1996. S. 238–251.
14. Rassel P. ТМ tehnika // Vysshee Soznanie / per. s angl. M.: Vakler, 1995. 384 s.
15. Smit X. Svjawennoe bessoznatel'noe // Chto takoe prosvetlenie / pod red. Dzhona Uajta; per. s angl. M.: Izd-vo Transperson. in-ta, 1995. S. 123–143.
16. Stretern P. Konfucij za 90 minut / per. s angl. S.S. Chechulina. M., 2003. 78 s.
17. Torchinov E. A. Daosizm. Opyt istoriko-religioznogo opisanija. SPb.: Lan', 1998.
18. Torchinov E. A. Religii mira: opyt zapredel'nogo: psihotehnika i transpersonal'nye sostojanija. SPb.: Peterburgskoe Vostokovedenie, 1998. 384 s.
19. Uilber K. Vysshee sostojanie soznaniya // Chto takoe prosvetlenie? / pod red. Dzhona Uajta; per. s angl. M.: Izd-vo Transperson. in-ta, 1996. С. 264–280.
20. Filosofiy iz Huajnani // Literatura Drevnego Vostoka. Iran. Indija. Kitaj: teksty / avt.-sost. Ju. M. Alihanova, V. V. Nikitina, L. E. Pomeranceva. M.: Izd-vo MGU, 1984. S. 256–262.
21. Fromm Je. Psihoanaliz i dzjen-buddizm // Chto takoe dzjen? / per. s angl. L'vov: Inicijativa; Kiev: Ai-an, 1994. С. 11–77.
22. Chzhuan-czy // Dao: armonija mira. M.: JeKSMO-Press; Har'kov: Folio, 2000. S. 151–386.
23. Jung K. G. Predisl. k kn. Sudzuki D. T. Vvedenie v dzjen-buddizm // Chto takoe dzjen? / Je. Fromm, K. G. Jung, A. Uots, R. X. Blajs; per. s angl. L'vov: Inicijativa; K.: Ai-an, 1994. S. 78–90.

Статья поступила в редакцию 10.02.2012 г.

ББК 74.03
УДК 371.671

Наталья Владимировна Степанова,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: NVStepanova@yandex.ru

Личностно ориентированные учебники для школы: исторический аспект

В статье рассматриваются представления современных отечественных учёных о личностно ориентированном образовании. Данные идеи становятся предпосылкой для создания личностно ориентированных учебников. Представлено описание содержания и структуры учебника в личностно ориентированной парадигме. Такой учебник должен учитывать личностные и индивидуальные качества каждого ученика и помогать школьнику в обеспечении его развития по отношению к изучаемому курсу. Для этого в структуре и в содержании учебника предусматриваются средства организации продуктивной деятельности учеников.

В разные исторические периоды были предприняты попытки создания учебников с личностно ориентированной направленностью. Анализ содержания и структуры школьных учебников конца XIX – начала XXI вв. позволяет увидеть реализацию идей личностно ориентированного образования, способствующих развитию и саморазвитию личностных качеств ребёнка, накоплению им субъектного опыта. Целью такого образования становится свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры.

Ключевые слова: личностно ориентированное образование, обучение, содержание и структура учебника личностной направленности.

Natalia Vladimirovna Stepanova,
Graduate student,
Trans-Baikal State University
(Chita, Russia), e-mail: NVStepanova@yandex.ru

Person-oriented school textbooks: historical aspects

The article deals with the presentation of modern scholars about the personality of domestic-oriented education. These ideas become a prerequisite for the creation of personality-oriented textbooks. The description of the content and structure of the textbook in personality-oriented paradigm. This tutorial should take into account the personal and individual qualities of each student and help the student to ensure its development in relation to the studied course. For this purpose, the structure and content of the textbook provides a means of organizing productive activity of students.

In different historical periods have been attempts to create books with the personality-oriented focus. Analysis of the content and structure of school textbooks late XIX – early XXI centuries. Let's see the implementation of the ideas of personality-oriented education that foster self-development and personal qualities of the child, the accumulation of their subjective experience. The purpose of such education is becoming a free person, capable of self-determination in the world of culture.

Keywords: personality-oriented education, training, content and structure of the personal orientation of the textbook.

В российском образовании, реализующем личностно ориентированный подход, происходят качественные изменения. В последнее время появился ряд работ, заслуживающих внимания педагогической общественности. В. В. Сериков рассматривает личностно ориентированный подход в образовании как построение педагогического процесса, способствующего развитию и саморазвитию личностных свойств индивида [6]. Е. В. Бондаревская утверждает, что целью личностно ориентированного образования становится человек

культуры, под которым понимается свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры [1]. Признание индивидуальности, самооценности, самобытности каждого человека, его развития как индивида, который наделён своим неповторимым субъектным опытом, по мнению И. С. Якиманской, лежит в основе личностно ориентированного обучения [10]. Таким образом, представления современных отечественных учёных о сущности личностно ориентированного образования и обучения рассматриваются с разных пози-

ций и являются предпосылкой для дальнейшей разработки личностно ориентированных учебников.

В начале XX в. А. В. Хуторским принята попытка описать учебник, целевой и структурной основой конструирования которого «служат соответствующие качества личности учащихся, которые развиваются в ходе специально организуемой деятельности» [9].

Содержание и структура учебника в личностно ориентированной парадигме, считает А. В. Хуторской, должна обеспечивать учёт личностных и индивидуальных качеств каждого ученика. Структура такого учебника должна быть выстроена в логике деятельности учащихся, конструирующих в ходе обучения систему личностных смыслов по отношению к изучаемому предмету. В связи с этим в структуре личностно ориентированного учебника отражены такие процедуры обучения, как «выяснение смысла изучаемого учебного предмета и каждой отдельной темы, постановка задач, организация образовательной ситуации, предъявление необходимой информации, раскрытие путей решения проблем, обобщение и систематизация, закрепление и контроль, самостоятельные исследования, домашняя работа, рефлексивное осознание образовательной деятельности и её результатов» [9, с. 8]. Учебник должен помочь учащемуся в обеспечении его личностного развития по отношению к изучаемому курсу. Данная задача решается специальными средствами, организующими образовательную деятельность учеников (исследовательская, творческая деятельность учащегося, его участие в диалоге с автором или персонажами учебника, сопоставление разных точек зрения и подходов, включение оценочной позиции по отношению к материалу, рефлексивное осмысление прочитанного). Результатом деятельности становится образовательная продукция, создаваемая школьником.

Таким образом, в структуре и в содержании учебника личностной ориентации предусматриваются средства организации продуктивной деятельности учеников. Критериями такого учебника становятся следующие содержащиеся в нём соотношения: информационный и деятельностный компонент; продуктивный и репродуктивный; изучение реального мира и «готовых» знаний о нём [9, с. 11].

Автор считает, что для обеспечения продуктивного образования учебник должен со-

держат виды деятельности из научной или других сфер, которые включены в контекст образовательной деятельности по соответствующему учебному предмету. Идеи, представленные в концепции личностно ориентированного образования, имели место в истории педагогики. В разные её периоды были предприняты попытки создания учебников с личностно ориентированной направленностью. Рассмотрим некоторые из учебников для школ.

В 1871 г. появилась учебная книга Н. Ф. Бунакова «Азбука и уроки чтения и письма» и «Руководство к обучению грамоте по звуковому способу» для учителей. Эти книги стали для педагога первой попыткой создания учебника и руководства для народных школ [2; 3].

«Азбука и уроки чтения и письма» состояла из трёх книг, предназначенных для обучения детей грамоте по аналитико-синтетическому звуковому методу. Первая книга представляла собой «чтение и письмо отдельных слов», во второй преобладало «чтение и письмо фраз...», а в третьей книге – «связные статейки, ... повествовательные и описательные, прозаические и стихотворные». Наряду с обучением грамоте в «Азбуке» содержались наглядные беседы, благодаря которым дети получали средствами родного языка субъективный опыт по исследованию окружающих предметов. Сначала они с помощью учителя рассматривали предмет, выясняли его название, слово, затем раскладывали слова на звуки и выделяли звук для изучения. По мнению педагога, соединение обучения грамоте с наглядными беседами способствовало на первых ступенях образования более сознательному усвоению азбуки и развитию мышления детей. В «Руководстве по обучению грамоте по книжке “Азбука и уроки чтения и письма”» Н. Ф. Бунаков рекомендует учителям познакомить учеников с азбукой на самом чтении, тогда они «посредством чтения научались бы читать и писать не после прохождения азбуки, а одновременно с ним, чтобы они, окончив азбуку, уже умели читать и писать, не только механически, но сознательно» [3, с. 3].

В содержание книг педагог поместил небольшие рассказы, способствующие развитию духовных качеств ребёнка, как одному из личностных свойств индивида. Они давали детям представления об общечеловеческих ценностях (жалости, сострадании, любви и др.) и возможности их выбора для себя. В результате изучения азбуки учащиеся овладевали жизнен-

но важными навыками сознательного и беглого чтения. Теоретическое обоснование аналитико-синтетическому звуковому методу, а также указания по проведению уроков Н. Ф. Бунаков подробно изложил в методическом руководстве, которое помогало народным учителям освоить данный метод и использовать его в своей практической работе. Таким образом, анализ «Азбуки» Н. Ф. Бунакова позволяет увидеть реализацию идей личностно ориентированного обучения в практике образования конца XIX в. С помощью наглядных бесед, содержащихся в книгах, дети средствами родного языка получали субъектный опыт по исследованию окружающих предметов. Содержание рассказов из учебных книг способствовало развитию духовных качеств ребёнка, являющихся одним из свойств личности. Всё это позволяет выделить личностную направленность «Азбуки».

В советский период становления новой школы (20-е гг. XX в.) появились комплексные программы Государственного учёного совета (ГУСа), которые вобрала в себя идеи передовых педагогов, в том числе связанные с саморазвитием, самоопределением личности, накоплением ею субъектного опыта, а также развитием врождённого языкового чутья. Эти идеи нашли отражение в школьных учебниках.

В 1924 г. вышли две книги для чтения «Смена», составленные коллективом сотрудников детских учреждений ВЦИК под редакцией К. Свердловой и рекомендованные для школ I и II ступени. Они написаны в соответствии с программами ГУСа, в основе которых лежало изучение трудовой деятельности людей и её организации. Первая книга, по утверждению составителей, являлась опытом создания «нового учебника для новой школы», в ней собраны индивидуальные и коллективные работы детей школ Москвы [7]. Содержанием книги для второго года обучения стала «трудовая жизнь деревни или городского квартала, неразрывно связанная, с одной стороны, с изучением общественных учреждений деревни или города, с другой – с изучением природы, т. е. домашних животных, культурных растений, почвы, воды, воздуха» [8, с. 414]. С целью организации осознанного усвоения детьми содержания материала во второй книге даётся подробная инструкция, как ею пользоваться.

Первая книга состояла из нескольких разделов («Осень», «Октябрьский праздник», «Зима», «21 января 1924 года», «Весна»,

«Лето»)), во второй – разделов больше, поэтому увеличивалось количество важных для после-революционного времени разделов («Детское и юношеское движение», «Октябрьская революция», «Начало первой русской революции», «Владимир Ильич Ленин», «Красная Армия» и др.), которые встраивались в привычные для детского восприятия разделы, связанные с временами года. Составители книги для чтения в большей мере хотели обратить внимание в содержании на два момента: на организацию учебной деятельности детей и усиление их мотивации к изучению природы, окружающей жизни и к работе взрослых с помощью использования исследовательского подхода. В связи с этим авторы книги для чтения соединили классические произведения известных писателей и поэтов с образовательной продукцией учащих-ся школ, т. е. с индивидуальными и коллективными работами детей. Например, в содержании раздела первой книги «Осень» данное время года представлено не только известными рассказами и стихотворениями Н. А. Некрасова, Белоусова и др., а также творческими и исследовательскими работами учащихся: («Как у нас рубили капусту» (из «Детского»); «Осенний садик» («Из детского альманаха»); «Что мы записали об осени» (из коллективного сочинения 1 гр. Б); «Как мы изучали осень» (из коллективной работы детей в обработке Черной). То же самое наблюдалось и во второй книге для чтения. В разделе «Лето» представлены стихи таких известных русских и советских поэтов, как Н. А. Некрасов, И. Суриков, Д. Бедный и др., которые сочетаются с коллективными («Жизнь пресных вод», «Болото», «Стрекоза») и индивидуальными («Вид торфяного болота») исследовательскими работами учащихся.

Данные книги для чтения можно назвать экспериментальными, поскольку в их содержании соединяются не только произведения известных писателей и поэтов, но и индивидуальные и коллективные работы учащихся школ творческого и исследовательского характера. Такое смешение разных жанров, традиционно недопустимое в книгах для чтения, представляет интерес с точки зрения личностно ориентированного подхода, поскольку учащиеся школ представили в книги для чтения осмысление прочитанного ими материала, а также результаты своей учебной деятельности.

Продолжением работы учёных и педагогов начала XXI века в области личностно

ориентированного образования стал учебно-методический комплект (УМК) по русскому языку под редакцией С. И. Львовой и В. В. Львова для учащихся 5–9 классов, выпущенный в 2004 г. Учебник русского языка из данного УМК имеет ряд особенностей, придающих ему новизну и являющихся основой для реализации идей личностно ориентированного образования.

Во-первых, в учебнике усилено внимание к культуроведческому аспекту в преподавании русского языка. В результате целью работы становится поэтапная отработка у учащихся метапредметных умений и навыков наряду с формированием коммуникативной, языковой и лингвистической компетенции, овладением предметными умениями и навыками;

во-вторых, ведётся целенаправленная работа по формированию у школьников всех видов речевой деятельности;

в-третьих, с помощью учебника у учащихся формируются навыки учебной рефлексии, навыки самостоятельной деятельности путём отработки соответствующих умений в области самоконтроля, самоанализа и речевой самокоррекции;

в-четвёртых, происходит активизация детей, развитие у них врождённого языкового чувства и опора на него при обучении;

в-пятых, учебник помогает при реализации межпредметных связей;

в-шестых, в нём представлены функции родного языка в качестве компонента культурного опыта нации [4].

В учебнике реализуются современные дидактические идеи построения учебного процесса с ярко выраженной личностно ориентированной направленностью. Одна из особенностей заключается в том, что «система целеполагания в учебнике и всех компонентах учебно-

методического комплекта эксплицирована, т. е. вынесена во внешний план, открыта не только для учителя, но и для ученика» [4, с. 6]. Это позволяет усилить мотивационный аспект преподавания, добиться от учащихся понимания практической важности овладения родным языком и системой предметных и метапредметных умений, а также осознания планируемых результатов обучения, способности самостоятельно оценивать собственный труд, следить за продвижением в усвоении предмета.

Вторая особенность учебника с личностно ориентированной направленностью заключается в том, что объектом анализа становится личный опыт ученика, его эмоции, чувства, разнообразные экстралингвистические явления (например, произведения искусства, природа, исторические события и т. п.), наряду с традиционными компонентами (теоретический материал, языковые явления и речевые произведения). Всё это обеспечивает усвоение культурно-исторического опыта России и способствует формированию критического мышления.

Итак, учебник русского языка из УМК под редакцией С. И. Львовой и В. В. Львова является полифункциональным дидактическим средством организации учебного процесса, в котором решаются предметные и метапредметные задачи, связанные с обучением, развитием и воспитанием ребёнка.

Таким образом, анализ школьных учебников конца XIX – начала XXI вв. позволяет увидеть реализацию идей личностно ориентированного образования, способствующих развитию и саморазвитию личностных качеств ребёнка, накоплению им субъектного опыта. Целью такого образования становится свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры.

Список литературы

1. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов н/Д, 2000.
2. Бунаков Н. Ф. Азбука и уроки чтения и письма. СПб.: Изд. Д. Д. Полубояринова, 1883.
3. Бунаков Н. Ф. Руководство по обучению к грамоте по книжке «Азбука и уроки чтения и письма». СПб.: Изд. Д. Д. Полубояринова, 1899.
4. Львова С. И. Современный учебник русского языка как основа формирования метапредметных умений и навыков // Русский язык и проблемы современного образования: материалы междунар. науч. конф. URL: http://www.narfu.ru/sevgi/departments/rus/science/conf_rus.php (дата обращения 01.01.2012).
6. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
7. Смена. Первая книга для чтения / под ред. К. Светловой. М., 1924.

8. Смена. Вторая книга для чтения / под ред. К. Светловой. М., 1924.
9. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. 2005. № 4. С. 10–18.
10. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.

Spisok literatury

1. Bondarevskaja E. V. Teorija i praktika lichnostno orientirovannogo obrazovanija. Rostov n/D., 2000.
2. Bunakov N. F. Azbuka i uroki chtenija i pis'ma. SPb.: Izd. D. D. Polubojarinova, 1883.
3. Bunakov N. F. Rukovodstvo po obucheniju k gramote po knizhke «Azbuka i uroki chtenija i pis'ma». SPb.: Izd. D. D. Polubojarinova, 1899.
4. L'vova S. I. Sovremennyj uchebnik russkogo jazyka kak osnova formirovanija metapredmetnyh umenij i navykov // Russkij jazyk i problemy sovremennogo obrazovanija: materialy mezhdunar. nauch. konf. URL: http://www.narfu.ru/sevgi/departments/rus/science/conf_rus.php (data obravenija 01.01.2012).
6. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost': Teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskikh sistem. M.: Logos, 1999. 272 s.
7. Смена. Первая книга для чтения / под ред. К. Светловой. М., 1924.
8. Смена. Вторая книга для чтения / под ред. К. Светловой. М., 1924.
9. Хуторской А. В. Место учебника в дидактической системе // Педагогика. 2005. № 4. С. 10–18.
10. Якиманская И. С. Технология личностно ориентированного обучения в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.

Статья поступила в редакцию 27.02.2012 г.

Прикладные исследования
Applied Research

УДК 37(09)
ББК Ч33(2)7

Анна Сергеевна Целовальникова,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: tcas@zabspu.ru

**Характеристика основных реформ по патриотическому воспитанию
в советский период (1917–1992 гг.)**

Исторический анализ опыта школьных реформ в советский период показал, что вопросы воспитания подрастающего поколения в духе патриотизма всегда занимали одно из ведущих мест. Педагогической наукой этого периода был создан богатый опыт работы по патриотическому воспитанию подрастающего поколения, разработаны достаточно эффективные пути и средства воздействия на школьников, а также разнообразные формы и методы работы. В советской педагогике патриотическое воспитание подрастающего поколения разрабатывалось на основе трудов Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского и других. История отечественной педагогики советского периода оказалась крайне драматичной и противоречивой. В данный период сформировалась социально ориентированная, мощная и эффективная система воспитания, жёстко подчинявшая личность и её интересы обществу, поставившая на первый план внедрение в сознание учащихся политико-идеологических доктрин.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, реформы, этапы воспитания, вопросы воспитания.

Anna Sergeevna Tselovalnikova,
Candidate of Pedagogy,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: tcas@zabspu.ru

**Characteristics of the Main Reforms of Patriotic Education in the Soviet Period
(1917–1992)**

The historical analysis of the experience of school reforms in the Soviet period shows that the issues of the younger generation's education in the spirit of patriotism have always been very important. Pedagogy of this period gained much experience of patriotic upbringing of the younger generation, developed effective ways and means of influencing the pupils as well as different forms and methods of work. In Soviet pedagogy patriotic education of the younger generation was based on the works of N. K. Krupskaya, A. V. Lunacharsky, A. S. Makarenko, V. A. Sukhomlinsky and others. The history of domestic pedagogy of the Soviet period was very dramatic and controversial. This period was characterized by the formation of a socially oriented, powerful and effective system of upbringing that rigidly subordinated the personality's interests to society and put to the fore the introduction of political and ideological doctrines into the students' consciousness.

Keywords: patriotism, patriotic education, reforms, stages of upbringing, issues of upbringing.

Февральские события 1917 г. явились началом процесса коренных социальных изменений, завершение которого не могло не выйти за рамки этого революционного года. Падение самодержавия обнажило глубину политических,

социальных и экономических противоречий и одновременно породило взлёт ожиданий и претензий социального характера у подавляющего большинства населения, составляющего наиболее обделённую часть общества. Высокая по-

литическая, социальная и гражданская активность революционных кругов, осознание ими своих интересов и необходимость совместных действий для их реализации – характерная особенность данного периода.

После государственного переворота, осуществлённого большевиками, проблема коренной перестройки всей системы народного образования была выдвинута в качестве первоочередной. В стратегии и тактике политики большевиков школа должна была стать важным средством пропаганды и распространения коммунистической идеологии. Декретом от 9 ноября 1917 года была организована Государственная комиссия по просвещению, которая занялась разработкой основ строительства новой системы народного образования. Началось реформирование существовавшей системы образования, о чём свидетельствовали принятые правительственные документы (Основные принципы единой трудовой школы, 1918 г., Декрет Совета Народных Комиссаров РСФСР, 1918 г., Программа РКП(б), 1919 г.) и т. д. Гуманное отношение к ребенку, необходимость создания максимально благоприятных условий для его духовного становления формально провозглашались важнейшей задачей новой правительственной политики в области просвещения. Однако идеи гуманистической педагогики фактически сразу были ограничены рамками классового подхода к формированию убеждений личности. «Дети – будущее Отечества», и от того, какие идеалы и ценности будут ими усвоены, зависит судьба революции – утверждалось во всех документах Наркомпроса. «Воспитание человека связано с формированием именно коммунистической убеждённости, непримиримым отношением к врагам социализма...» [4, с. 457].

В связи с реформированием школьной политики с позиций социалистической идеологии по-другому стала рассматриваться и концепция патриотического воспитания. В «Основных принципах единой трудовой школы» (1918 г.) говорилось о том, что предыдущая идеология трактовала патриотическое воспитание как средство «...развития капитализма» и связывало становление патриотического сознания личности «с культом военного государства... вплоть до самоотверженной преданности государственному молоху... И именно это называется нынче гражданским воспитанием, и главным светилищем его является прикрашенный разными фразами шовинизм» [6, с. 76]. Таким образом, уже в пер-

вых коммунистических документах был дискредитирован опыт отечественной предреволюционной педагогики и утрачена ведущая позиция концепции Русской идеи, в которой патриотическое воспитание трактовалось как добровольное и осознанное служение Родине, направленное на объединение и упрочнение русской нации и российского государства (И. В. Кириевский, А. С. Хомяков, Н. А. Бердяев и др.) Социалистическая идеология ограничила определения патриотизма рамками марксистско-ленинской парадигмы, в русле которой, являясь типичным качеством советского человека, патриотизм формировался всем укладом социалистической жизни и ценностями сугубо коммунистического общества. Исходя из того, что основой морального воспитания признавался унифицированный идеал социалистической Родины, её честь, слава, могущество, приоритетное положение в мире и независимость, воспитание патриотизма предполагало формирование в ребёнке, прежде всего, коммунистических убеждений, а уже затем заинтересованности в окружающих делах и т. д. В связи с этим борьба за коммунизм становилась высшей ценностью каждого преданного социалистическому Отечеству человека; т. е. ведущей задачей воспитания советского патриота становилась нацеленность на активную борьбу за идеи коммунизма и формирование готовности к наступательному противостоянию чуждой идеологии.

30-е годы характеризуются не только «...завершением строительства социалистического общества и постепенного перехода от социализма к коммунизму». [6, с. 123], но и жёсткими репрессиями. Создание «образа врага» для борьбы, с которым следовало объединиться советским патриотам, стало ведущей линией государственной политики, о чём свидетельствует анализ целого ряда документов («Об улучшении подготовки новых специалистов» 1928 г., «О работе по обучению неграмотных и малограмотных» 1936 г., и т. д.).

В это время утверждается третий пятилетний план развития народного хозяйства. Задачей плана было догнать и перегнать наиболее передовые капиталистические страны по производству на душу населения. Выполнение планов, стремительное развёртывание производства потребовало новых квалифицированных рабочих. В связи с этим выходит ряд документов («О всеобщем обязательном обучении», 1930 г.; «О начальной и средней школе», 1931 г.; «Об учебных

программах и режиме в начальной и средней школе», 1932 г. и т. д.), в которых подчёркивалось, что надо открывать учебно-показательные мастерские, профессионально-технические и сельскохозяйственные школы и техникумы. Школа должна иметь определённый уклон – социально-экономический, сельскохозяйственный, индустриально-технический, чтобы после её окончания и прохождения краткосрочных курсов и практики по узкой специальности учащиеся могли стать квалифицированными работниками.

Такая структура общеобразовательной школы сохранялась вплоть до 80-х годов, заслужив мировое признание с точки зрения логичности её построения и уровня даваемой ею общеобразовательной подготовки. Однако повышение образовательного уровня населения и проф. ориентации на рабочие специальности продиктованы были прежде всего, не интересами личности, а жесткой идейно-политической идеологией, которая сдерживала рамки свободы выбора, самовыражения и т. д.

Идея («массовая... сила», «энтузиазм масс», «массового школьника» и т. д.) отразилась в теории учёных-психологов Г. Лебона и Т. Тарда, которые утверждали, что человек в тесно сплоченной группе ведёт себя иначе, чем в одиночестве. Формирование толпы и массы, как правило, связано с распадом привычных общественных связей; наличием позитивных интересов и ценностей; борьбой с общим противником; использованием простых эмоционально заряженных лозунгов; демонстрацией силы и возможностей; наличием харизматического лидера. Данные положения логично отражали содержание коммунистического и патриотического воспитания данного периода. В русле этой теории советская педагогика рассматривала человека, прежде всего, как социальный механизм, объект, выполняющий волю партии и государства. Человек воспитывался с сознанием того, что социализм является самой совершенной формой существования общества, поэтому патриотическое воспитание тесно связывалось с формированием коммунистического сознания. В стратегии данной политики школа играла ведущую роль. Анализ документов показывает, что «...единое общее образование было ориентировано на ученика среднего уровня, «массового школьника». В связи с вышеотмеченным и учитывая тот факт, что стратегические установки советского образования декларировались как выявление путей создания единого содержания

обучения и воспитания массово эффективных технологий и т. д., можно предположить, что наиболее оптимальные условия создавались для формирования личности с массовым сознанием. Именно эти качества гарантировали безопасность социального Отечества.

Учебные программы общеобразовательной школы 1930-х гг. усилили внимание к воспитанию молодёжи на боевых традициях коммунистической партии и рабочего класса, в духе любви к Родине и её героическим традициям. Это было вызвано в определяющей мере обострением международной обстановки, угрозой новой мировой войны. В связи с создавшейся ситуацией вышел закон от 13 августа 1930 г. «Об обязательной военной службе», в котором отмечалось, что военная подготовка заменяет собой допризывную и готовит молодёжь к прохождению действительной службы в РККА. В 30–40-е гг., массовой формой работы с детьми и подростками стали летние лагерные сборы, военные игры, смотры технического творчества, оборонные кружки (авиамодельные, топографические, связи, стрелковые, санитарные и т. д.). В школах создавались военные уголки и кабинеты. В целом такие занятия дали высокие позитивные результаты, т. к. способствовали формированию готовности школьников к службе в армии и воспитанию у них военно-патриотических чувств. Следует особо подчеркнуть, что военно-патриотическое воспитание в предвоенный период начало обоснованно занимать центральное место в системе патриотического воспитания и сыграло высокую роль в победе над фашизмом.

Однако реформирование 30-х гг. имело и серьёзные недостатки, которые отрицательно повлияли на содержание школьного образования, в том числе и на осуществление патриотического воспитания. Так, например, в программах по общественным предметам недооценивалась роль дореволюционной истории в развитии любви учащихся к своему Отечеству. Критики новой концепции школы уже в 20-е гг. (В. В. Зеньковский, С. И. Гессен и т. д.) отмечали, что нельзя построить демократическую школу, отбрасывая культуру прошлого, традиции, накопленные русской педагогической мыслью, или отбирая из них только подходящее для решения политических задач. Общепедагогическую теорию, подчёркивали они, необходимо разрабатывать в непрерывном взаимодействии настоящего с прошлым [4, с. 457]. Существенным недостатком являлось и то, что

не были к началу 30-х гг. разработаны программы и учебник по истории. В связи с этим в 1932 г. ЦК ВКП(б) предложило НКПросу РСФСР «Значительно усилить элементы историзма в программах по обществоведению..., географии, иллюстрируя основные разделы и темы этих дисциплин необходимым фактическим материалом, историческими экскурсиями и сравнениями» [5, с. 136]. В октябре–ноябре 1937 г. в школы поступил «Краткий курс истории СССР» А. В. Шестакова. Через всё содержание учебника прошла тема советского патриотизма, что было в условиях подготовки к войне целесообразным явлением.

50-е годы характеризуются началом «Холодной войны», перечеркнувшей все надежды на ослабление жёсткого партийно-государственного контроля. В это время тесно переплелись 2 противоположных курса: сохранения и развития репрессивной роли государства и попыток формальной демократизации политической системы. Первая тенденция выразилась в большом количестве арестованных и осуждённых за антисоветские преступления и агитацию. В сборнике документов «Реабилитация: как это было» [М., 2000. Т. 1] опубликованы данные по годам о количестве арестованных и осуждённых органами ВЧК, НКД и т. д. В годы «большого террора» страна ежедневно теряла по 970–900 чел. В 1939–1940 гг. таких приговоров выносилось по 5–7 в день, в 1946 г. – 8, в 1950 г. – 1–2, в 1951–1952 гг. – 4–5, в первую половину 1953 г. – один приговор в день [3, с. 157]. Вторая тенденция в политическом процессе проявилась в оживлении общественной жизни. В это время велась разработка проектов новой Конституции СССР и Программы ВКП(б). Конституционный проект предусматривал развитие демократических начал в жизни общества. Проект Программы ВКП(б) базировался на доктрине перерастания государства диктатуры пролетариата в общенародное. «Развитие социалистической демократии на основе завершения построения бесклассового социалистического общества, – говорилось в проекте, – будет всё больше превращать пролетарскую диктатуру в диктатуру советского народа».

Правительственные документы постоянно подчёркивали решающую роль образования в осуществлении стоящих перед страной задач дальнейшего построения социалистического общества. Развернувшаяся в 1956 г. дискуссия о путях развития советского образования заверши-

лась принятием в декабре 1958 г. новой школьной реформы – «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшим развитии системы народного образования в СССР». Однако в законе ведущей задачей воспитания по-прежнему оставалось формирование коммунистического сознания. В связи с этим патриотизм продолжал рассматриваться как сознательная, целеустремленная и действенная «любовь к социалистической Родине, к странам социализма», основанная на глубоком понимании превосходства социалистического строя над всяким другим общественным строем. Таким образом, по своей сущности школьная политика фактически не изменилась, школа по-прежнему была государственной ячейкой, сохранившей свои официальные цели, формирование коммунистической личности и т. п., учебные программы, внутренний строй и т. д. Однако, давая характеристику правительственным документам данного периода, нельзя не подчеркнуть позитивные изменения 60-х гг. В теории воспитания, несмотря на то, что главным направлением оставалась пропаганда коммунистической идеологии, основными средствами постепенно становились убеждения, беседы, поручения, воспитывающие ситуации т. д. Что приводило к «отмиранию принудительных форм диктатуры», замене мер принуждения целым рядом методов, признающих повышение доли свободы в становлении личности.

60–80-е годы в СССР характеризуются общим экономическим кризисом и кризисом коммунистической идеологии. Вопреки жёсткому идеологическому руководству Коммунистической партии фактически сложилась ситуация, когда идеалы коммунистического воспитания перестали соответствовать реальной действительности. Но формальным идеалом советского человека по-прежнему называлась всесторонне развитая личность с коммунистическим сознанием. Анализ документов «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» (1966 г.), «Устав средней общеобразовательной школы» (1970 г.), «Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» (1973 г.) и т. д. показал, что первоочередными задачами, как ранее, было «...формирование у молодого поколения марксистско-ленинского мировоззрения, воспитание у учащихся высокого чувства советского патриотизма – любовь к Родине, своему народу, коммунистической партии Советского Союза и готовности к защите социалистического Отечества...» [6, с. 367].

События второй половины 1980 – начало 1990-х гг. «развязали» ряд важных социально-экономических, политических и идеологических процессов, которые «зажили своей жизнью», дестабилизируя общественную жизнь и осложняя проведение реформ [6, с. 346]. В это время стали складываться объективные предпосылки разрушения коммунистической системы. Функционирование школ России приходило во всё большее несоответствие с общественными и образовательными потребностями, что повлекло критику жёсткой идеологизации советского воспитания. Однако в результате преобразований в школьной политике возник «идейно-политический вакуум», [1, с. 401], который необходимо было заполнить новым содержанием. Руководство страны провело школьную реформу, вылившуюся в закон РФ «Об образовании» (1992). В законе была закреплена идея деидеологизации и вариативности образования. Утверждение этих принципов шло противоречиво. В реальной действительности деидеологизация образования была сведена к либерализации воспитания в крайне упрощённом виде. Проблема патриотического воспитания фактически выпала из содержания работы с подрастающим поколением, так как стала утверждаться позиция, что школа должна заниматься не воспитанием, а только обучением. Но в целом истинные причины образовавшегося духовного вакуума были

связаны с необходимостью создания новой методологической базы образования и патриотического воспитания, в частности, восстанавливающей идеалы добровольного и осознанного служения Родине.

Исторический анализ опыта школьных реформ в советский период показал, что вопросы воспитания подрастающего поколения в духе патриотизма всегда занимали одно из ведущих мест. Педагогической наукой этого периода был создан богатый опыт работы по патриотическому воспитанию подрастающего поколения, разработаны достаточно эффективные пути и средства воздействия на школьников, а также разнообразные формы и методы работы. Однако преобладание идейно-политической направленности, диктата социальных ценностей и неправомерное сужение свободы личности в процессе формирования патриотического сознания привело к ограничению общечеловеческого, гуманного смысла феномена патриотического воспитания и девальвировало понятие «патриотизм» в глазах современной молодёжи. А неправомерно выстроенный процесс – деполитизация и деидеологизация школы – спродуцировал одностороннее негативное оценивание опыта работы советской школы по данной проблеме и непонимание высокой роли патриотически-настроенных личностей в развитии общества.

Список литературы

1. Джурицкий А. Н. История педагогики. М.: ВЛАДОС, 2000. С. 369–401.
2. История Российского государства: учеб. пособие для вузов / Ш. М. Устинов, Н. Д. Эриашвили [и др.]; под ред. проф. Ш. М. Мунчаева. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 607 с.
3. История России. 1938–2002: учеб. пособие / А. С. Барсенков, А. И. Вдовин. М.: Аспект Пресс, 2003. С. 32–157.
4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. заведений / под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. 2-е изд., испр. и доп. М.: ТЦ Сфера, 2005. 512 с.
5. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. док. 1917–1973 гг. М.: Педагогика, 1974. 560 с.
6. Хрестоматия по истории советской школы и педагогики. М.: Просвещение, 1972. 401 с.

Spisok literatury

1. Dzhurinskij A. N. Istorija pedagogiki. M.: VLADOS, 2000. S. 369–401.
2. Istorija Rossijskogo gosudarstva: ucheb. posobie dlja vuzov / Sh. M. Ustinov, N. D. Jeriashvili [i dr.]; pod red. prof. Sh. M. Munchaeva. M.: JuNITI-DANA, 2000. 607 s.
3. Istorija Rossii. 1938–2002: ucheb. posobie / A. S. Barsenkov, A. I. Vdovin. M.: Aspekt Press, 2003. S. 32–157.
4. Istorija pedagogiki i obrazovanija. Ot zarozhdenija vospitanija v pervobytnom obwe-stve do konca HH v.: ucheb. posobie dlja ped. ucheb. zavedenij / pod red. akad. RAO A.I. Pis-kunova. 2-e izd., ispr. i dop. M.: TC Sfera, 2005. 512 s.
5. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obweobrazovatel'naja shkola: sb. dok. 1917–1973 gg. M.: Pedagogika, 1974. 560 s.
6. Hrestomatija po istorii sovetsoj shkoly i pedagogiki. M.: Prosvewenie, 1972. 401 s.

Статья поступила в редакцию 01.05.2012 г.

УДК 37.018.46

ББК Ч47л0

Клавдия Гомбожаповна Эрдынеева,

доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: eridan58@mail.ru

Елена Ивановна Свириденко,

Приморский краевой институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования
(Владивосток, Россия), e-mail: svireli@mail.ru

Системный подход в становлении устойчивости к коммуникативному стрессу учителя в процессе повышения квалификации

Обсуждается проблема становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу, с позиций системного анализа построена модель становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу. Представлены особенности кадрового обеспечения в регионе. Отмечается, что модернизация школьного образования в регионе не обеспечивает решение проблем профессионально-личностного развития педагога. Охарактеризованы особенности модернизации системы повышения квалификации. Коммуникативный стресс актуализирован как сопутствующий фактор профессиональной деятельности учителя. Проведённое исследование показало, что коммуникативные стрессоры оказывают максимальное влияние на уровни устойчивости учителя. Показаны последствия гендерной и возрастной асимметрии педагогов. Изложена сущность системного подхода в становлении устойчивости учителя к коммуникативному стрессу. Совместный рефлексивный анализ образовательного пространства представлен как ресурс цивилизационного развития и механизм развития устойчивости учителя к коммуникативному стрессу.

Ключевые слова: системный подход, модернизация школьного образования, становление, устойчивость, коммуникативный стресс, учитель, повышение квалификации.

Klavdia Gombozhapovna Erdynееva,

Doctor of Pedagogy, Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: eridan58@mail.ru

Elena Ivanovna Sviridenko,

Primorsky Regional Institute of Retraining
and Improvement of Educators' Qualification
(Vladivostok, Russia), e-mail: svireli@mail.ru

Systematic Approach to the Development of Communicative Stress Resistance in the Process of Improving Teachers' Qualifications

The article discusses the problem of the teachers' resistance to communicative stress, presents a model of developing resistance to communicative stress from the standpoint of the systematic analysis and describes the situation with the teaching staff in the region. It notes that the modernization of school education in the region does not solve the problem of teachers' professional and personal development. The article describes the features of modernizing professional development. Communicative stress is a factor that accompanies the teaching career. The study shows that communicative stressors have a maximum impact on the levels of teachers' stress resistance. The paper highlights the effects of gender and age asymmetry on teachers and the essence of the systematic approach to the development of the teachers' resistance to communicative stress. The joint reflective analysis of the educational space is presented as a resource of civilized development and a mechanism of developing teachers' resistance to communicative stress.

Keywords: systematic approach, school education modernization, formation, resistance, communicative stress, teacher, professional development.

В настоящее время существование стресс-факторов в профессиональной деятельности педагога не ставится под сомнение и достаточно широко обсуждается в научной среде. Основным вектор модернизации системы образования направлен на обеспечение позитивной социализации, успешности в учёбе каждого ребенка, что усиливает интеллектуальный и гуманистический потенциал общества. Действительно, создание новой образовательной среды (в том числе сетевой), новые формы организации обучения; современные образовательные технологии; открытая информационно-образовательная среда; формирование у выпускников компетенций, соответствующих требованиям ФГОС; создание эффективных систем оценки качества образования, в том числе оценки индивидуальных достижений учащихся, – обеспечат повышение качества среднего образования. Кадровая политика направлена на подготовку педагога, мотивированного на непрерывное профессиональное совершенствование, инновационное поведение. В школе востребован учитель, способный овладеть технологиями, обеспечивающими индивидуализацию образования, достижение планируемых результатов.

К аттестации педагогических работников предъявляются серьёзные требования, в том числе в отношении к обеспечению непрерывности их профессионального развития. Реформа немыслима без проектирования и внедрения новых организационных моделей, трансформации механизмов финансирования; разработки и реализации сетевого образовательного процесса, дистанционного образования, индивидуальных образовательных программ; внедрения электронного мониторинга.

Традиционно считается, что решение проблем школьных учителей в первую очередь связано с повышением заработной платы. Однако средняя зарплата учителей приближена к средней рыночной зарплате в экономике.

Тем не менее, согласно результатам проведённого исследования, только 12 % студентов планируют работать в школе. В регионах требуется не менее 40 % учителей. В Забайкальском крае потребность в молодых специалистах в муниципальных образовательных учреждениях составляет в среднем 150 чел. в год [6]. С декабря 2011 года в Приморье осуществляется переподготовка и повышение квалификации для учителей, не имеющих педагогического образования.

Обеспокоенность вызывает гендерная и возрастная асимметрия педагогов. В Забайкалье наблюдается довольно высокий процент учителей предпенсионного и пенсионного возраста. Преобладание женского начала в гендерной психологии означает ориентацию молодого поколения на пассивность, отсутствие конфликтных ситуаций и вербальной агрессии, скромные запросы, отказ от разумной требовательности. Культивирование ценностей взаимоотношений, заботы и поддержки друг друга определяет функционирование в ущерб развитию [8].

Снижается уровень удовлетворённости учащихся и родителей качеством образования, профессионализмом педагогического состава, оставляет желать лучшего состояние здоровья учителей, условия его труда в сельской местности, проблема девиаций среди молодёжи, недостаточная индивидуализация обучения. Думается, что причина кризисного состояния обусловлена, прежде всего, чрезмерной рабочей нагрузкой, а также интеллектуальными и эмоциональными перегрузками учителя.

Всё это вызывает необходимость глубокого погружения в представления учителей о стратегии и тактике образовательной политики, в личностные смыслы педагога, в принятие им или отвержение ценностей, совместный рефлексивный анализ образовательного пространства как ресурса цивилизационного развития и механизма развития устойчивости учителя к коммуникативному стрессу.

Аморфность личных целей, страх неопределённых ситуаций (изобилие экспериментов, неупорядоченный документооборот, отсутствие стабильных учебников по всем предметам, непродуманная реструктуризация сельских школ, ЕГЭ, отсутствие согласованности в деятельности различных структур, негативное отношение, формируемое СМИ, к школе и учительскому труду, отсутствие правовой защиты учителя») порождает стресс-факторы, влияющие на формирование профессиональной устойчивости учителя. Основополагающей в работе педагога является устная коммуникация. Эффективность коммуникации определяется личностными особенностями субъектов образовательного процесса, механизмами фасцинации, особенностями категоризации оценочных суждений. Коммуникативная сфера обладает качественными структурными характеристиками, определяемыми её целевыми установками, социальными, экономическими,

культурными, образовательными и ментально-психологическими параметрами. Она включает все формы вовлечённости и взаимовлияния как в пределах образовательной системы государства, так и с мировым образовательным сообществом. Становление устойчивости учителя к коммуникативному стрессу – явление значимое, ёмкое и многогранное, поэтому существует возможность исказить его содержание за счёт логических ограничений при выборе методологического обоснования. Гиперрискованная атмосфера в образовательном пространстве создаётся в результате действия комплекса профессиональных стрессоров: загруженность работой и отсутствие возможности распоряжаться свободным временем; чувство высокой социальной, профессиональной, личностной ответственности; недостаток знаний современных информационно-коммуникативных технологий; проблемы, связанные с аттестацией профессионализма; эмоционально-напряжённые коммуникативные ситуации и др. Таким образом, коммуникативный стресс, как сопутствующий фактор профессиональной деятельности учителя, проявляется как в силу субъективных особенностей, так и объективных факторов. Стохастическая природа коммуникативного стресса отнюдь не означает поиск способов и механизмов прогнозирования вероятности его возникновения. Субъекты образовательного процесса, как часть природного мира, являются также носителями мира духовного, поэтому особое значение для них приобретают феномены духовно-ценностных ориентаций, культурных и личностных переживаний, поисков смысла. Разрушение позитивных традиций, утрата традиционных некогда мировоззренческих конструктов имеет деструктивный характер. Реализация государственной образовательной политики требует новых установок и сценариев, разработки мобильных инновационных моделей, алгоритмов, технологий, конструктивной их адаптации с учётом неоднозначности и многовариантности динамичных изменений. Системный подход к становлению устойчивости учителя к коммуникативному стрессу раскрывается в двух аспектах: во-первых, в контексте исследования коммуникативного стресса в профессиональной деятельности учителя; во-вторых, собственно целостного процесса становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу в процессе повышения квалификации.

Категориальное поле системы описывается в терминах целостности, подсистем, элементов, структуры, функций, связей, отношений [7, с. 112].

Однако осмысление системы как определённой целостности не ограничивается признаком взаимодействия рассматриваемого множества элементов. Согласно идеям П. К. Анохина, значимость приобретает избирательный характер вовлечения и взаимодействия компонентов, определяющих полезный результат [1; 2; 3; 5].

Системный подход при исследовании становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу предполагает изучение уровня развития каждого компонента профессиональной деятельности учителя.

Деятельность как специфический инструмент изменения, преобразования мира посредством овладения и развития культуры полифункциональна [5, с. 136–137]. Поэтому профессиональная деятельность учителя может рассматриваться как ценность, как универсальный базис коммуникативной реальности; как предмет управления коммуникативными отношениями на основе фиксированных принципов; предмет моделирования на основе условий и методов оптимальной реализации профессиональной деятельности. Поэтому интерес с позиции стрессогенности представляют управленческие, экономические, нормативно-правовые факторы, личностные качества, средства и содержание педагогической коммуникации, особенности коммуникации субъектов образовательной деятельности в контексте психологической безопасности и реализация внутренних ресурсов индивидуального опыта и потенциала партнёров по общению, способы организации совместной рефлексивной коммуникации [9].

Рассматриваемые компоненты представляют структурные единицы, взаимодействие которых между собой и с внешней средой создаёт качественные особенности и отражает сущность становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу, поскольку каждый из названных компонентов в состоянии вызвать когнитивные, эмоционально-волевые нарушения и дезинтеграцию личности в целом.

На наш взгляд, базовым – системообразующим, то есть необходимым, компонентом модели становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу, без которого она

не может устойчиво функционировать, является проектно-целевой компонент. Оптимизирующими элементами системы, которые обеспечивают устойчивое функционирование модели, является содержательный, инновационно-технологический, оценочно-регулятивный.

Таким образом, система становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу рассматривается как структурное целое множества компонентов базовых и оптимизирующих компонентов, в котором отсутствуют «разрывы» или неадекватность связей между ними, как целенаправленная и самоорганизующаяся система, способная в процессе своего функционирования изменять свою структуру, т. е. осуществлять коррекцию личностно-профессионального развития педагога.

Сущность системного подхода в становлении устойчивости учителя к коммуникативному стрессу можно изложить в следующих трёх принципиальных позициях:

– становление устойчивости учителя к коммуникативному стрессу следует рассматривать как целостность;

– изучая отдельные качества модели становления устойчивости учителя к коммуника-

тивному стрессу или её компонентов, следует анализировать качественные новообразования;

– модель становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу и любой её компонент изучается в их взаимодействии с внешней средой на основе анализа социальной, политической, экономической ситуации в стране, регионе; анализа изменения потребностей общества в образовательных услугах; финансового обеспечения системы повышения квалификации; анализа состояния ресурсных возможностей государства, вуза, ИППК; анализа социального и материального положения потребителей образовательных услуг; анализа качества выполнения предоставляемых услуг; анализа и оценки инновационной обстановки образовательного пространства; анализа и оценки конкурентоспособности системы повышения квалификации в регионе, его инновационного потенциала; анализа и оценки уровня сетевого сотрудничества; анализа и сравнительной оценки систем повышения квалификации России и зарубежных стран.

Реализация модели становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу предусматривает три этапа анализа (рис. 1).



Рис. 1. Схема анализа становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу

1. Анализ модели становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу осуществляется в соответствии с требованиями социального заказа, т. е. потребностями и ожиданиями общества к личности учителя, его субъектной позиции, в высококвалифицированном учителе с высоким уровнем устойчивости к коммуникативному стрессу.

2. Анализ основного процесса предполагает анализ содержания, методов, форм профессиональной подготовки учителя на соответствие результата требованиям социального заказа.

3. Анализ условий, механизмов и факторов обеспечения оптимизации профессиональной подготовки учителя в контексте его профессиональной устойчивости к коммуникативному стрессу.

Базовые «ценности образования» выступают в качестве системного явления в развитии личности учителя, её профессиональной, правовой, этической ответственности в соответствии с национальными «стандартами». Рассматриваемая модель становления устойчивости учителя к коммуникативному стрессу, по нашему мнению, предоставляет в полной мере детерминацию как средой различия, так и детерминацию требованиями деятельности. Коммуникативная деятельность учителя в условиях модернизации образования ориентирована не на трансляцию набора знаний, а на развитие креативности, творческой деятельности, овладение способами создания нового в процессе разработки образовательного проекта, моделирования коммуникативной ситуации, прогнозирования возможных последствий своих решений и действий, организации поиска альтернатив, разработки новых траекторий к достижению цели. В процессе обучения познавательная активность школьников сосредоточена на выявлении тех или иных проблем и возможности принимать решения самостоятельно, используя поисковую активность. Поэтому возникает необходимость развития у них навыков к идентификации и диагностике проблемы, выявлении её специфики в условиях неопределённости. В этом случае существующее состояние напряжения, обусловленное намерениями, потребностями субъектов учения и обучения, направляется на переживание событий. Так, формируются качества личности, позволяющие достойно переносить интеллектуальные, эмоциональные перегрузки. Аксиологическим детерминантом модели становления устойчи-

вости учителя к стрессу может являться его экологическая составляющая, поскольку в фокусе проектирования технологий процессами личностно-профессионального развития оказывается обеспечение безопасности личности. В напряжённых коммуникативных ситуациях условиями безопасности личности является синергетическое соответствие технологий управления общечеловеческим ценностям, информационное обеспечение субъекта образовательной деятельности, позволяющее диагностировать и прогнозировать коммуникативную реальность. Дефицит научной информации порождает не только обыденную оценку профессиональных действий, но и снижает уровень профессионального сознания в целом, в связи с чем возникает необходимость освоения механизмов управления стресс-рисками в образовательной среде, в качестве реально применяемых механизмов управления которыми может быть названо: обеспечение перспективных механизмов оценок стресс-факторов; преодоление ограниченности существующих моделей; активное использование банка данных о критических ситуациях в переподготовке учителей в контексте становления их устойчивости к коммуникативному стрессу; обеспечение внутреннего и внешнего обмена данными посредством социальной сети; внедрение в процедуры планирования личностно-профессионального развития учителя стресс-диагностики; предоставление информации об определении толерантности субъекта к коммуникативному стрессу; разработка программ личностного роста на случай непредвиденных обстоятельств на основании ряда стресс-факторов в условиях образовательной среды.

В таком контексте следует более подробно рассмотреть влияние коммуникативного стресса на образовательные процессы, поскольку в условиях глобализации социальный мир человека имеет информационно-коммуникативный характер. Информационный поток требует не только проникновения в смысл информации, но и предполагает взаимодействие с виртуальным миром. Инфо- и телекоммуникационные технологии, сетевые отношения в образовательном пространстве обеспечивают контакты с основными мировыми сетями профессионального образования, что позволяет не только ознакомиться с мировыми тенденциями в области инноваций, но и влиять на их создание как на международном, так и на национальном уровне.

Таким образом, избранный системный подход представляет собой методологическую ориентацию, которая направлена на интеграцию системно-проблемного познания и эффективного решения проблемы выявления условий и факторов становления устойчивости учителя к ком-

муникативному стрессу в условиях повышения квалификации. Это позволяет более продуктивно и целенаправленно приводить все стороны функционирования модели в соответствии с целями модернизации высшего образования и реальными потребностями общества, конкретного региона.

Список литературы

1. Анохин П. К. Общие принципы формирования защитных приспособлений организма // Вестник АМН СССР. 1962. № 4. С. 16–26.
2. Анохин П. К. Очерки по физиологии функциональных систем // Медицина. 1975. С. 448.
3. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Наука. 1978. С. 49–106.
4. Анохин П. К. Идеи и факты в разработке теории функциональных систем // Психиатр. журн. 1984. № 2. Т. 5. С. 107–118.
5. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. 1970. С. 7–48.
6. Каталог статистических изданий Забайкалкрайстата на 2012 год: сайт Забайкалкрайстата. URL: <http://www.chita.gks.ru>: (дата обращения: 16.02.2012).
7. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М.: Энциклопедия, 2006. 441 с. С. 112.
8. Эрдынеева К. Г., Попова Н. Н. Гендерология: учеб. пособие. Чита: ЧитГУ, 2006. 168 с.
9. Эрдынеева К. Г., Попова Р. Э. Становление профессиональной стрессоустойчивости будущего специалиста по АФК. Чита: ЧитГУ, 2009. 215 с.
10. Эрдынеева К. Г., Малышев Е. А., Макарова Т. Б. Бизнес-образование как основной ресурс обеспечения развития региона в современных условиях (на примере Забайкальского края) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина: науч. журн. Т. 6. Экономика. 2012. № 1. С. 205–213.

Spisok literaturey

1. Anohin P. K. Obwie principy formirovaniya zavitnyh prisposoblenij organizma // Vestnik AMN SSSR. 1962. № 4. S. 16–26.
2. Anohin P. K. Ocherki po fiziologii funkcional'nyh sistem // Medicina. 1975. S. 448.
3. Anohin P. K. Principial'nye voprosy obvej teorii funkcional'nyh sistem // Nauka. 1978. S. 49–106.
4. Anohin P. K. Idei i fakty v razrabotke teorii funkcional'nyh sistem // Psihiatr. zhurn. 1984. № 2. T. 5. S. 107–118.
5. Blauberger I. V., Sadovskij V. N., Judin Je. G. Sistemnyj podhod v sovremennoj nauke // Problemy metodologii sistemnyh issledovanij. 1970. S. 7–48.
6. Katalog statisticheskikh izdanij Zabajkalkrajstata na 2012 god: sajt Zabajkalkraj-stata. URL: <http://www.chita.gks.ru>: (data obrawenija: 16.02. 2012).
7. Filozofskij slovar' / pod red. I. T. Frolova. M.: Jenciklopedija, 2006. 441 s. S. 112.
8. Jerdynееva K. G., Popova N. N. Genderologija: ucheb. posobie. Chita: ChitGU, 2006. 168 s.
9. Jerdynееva K. G., Popova R. Je. Stanovlenie professional'noj stressoustojchivosti buduwegо specialista po AFK. Chita: ChitGU, 2009. 215 s.
10. Jerdynееva K. G., Malyshev E. A., Makarova T. B. Biznes-obrazovanie kak os-novnoj resurs obespechenija razvitija regiona v sovremennyh uslovijah (na primere Zabaj-kal'skogo kraja) // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushki-na: nauch. zhurn. T.6. Jekonomika. 2012. № 1. S. 205–213.

Статья поступила в редакцию 03.05.2012 г.

Юлия Юрьевна Сысоева,
аспирант,

Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: art-koltsova@yandex.ru

Педагогическая поддержка становления имиджа личности в культурогенезе детства

Автор статьи доказывает необходимость формирования новых образцов, ценностей и имиджей в современной социокультурной ситуации. Показывает связь понятия «имидж» с понятиями «личностный образец», «модальная и нормативная личность», «человек культуры» как образ человека, в котором концентрируются нормы, образцы и эталоны культуры конкретного общества и который закрепляет в общественном сознании ценностные ориентиры культуры социума, лежащие в основе социально-воспитательной деятельности современного российского общества. В статье анализируются разные точки зрения на определение понятия «имидж», характеризуется структура имиджа. Автором выявляется сущность понятия «имидж личности» в контексте его индивидуального и социокультурного развития. Поднимается проблема становления имиджа личности в дошкольном и младшем школьном возрасте. Обосновывается целесообразность и раскрывается сущность педагогической поддержки становления имиджа личности в культурогенезе детства.

Ключевые слова: имидж личности, культурогенез детства, личностный образец, человек культуры, жизнеосуществление, становление имиджа, педагогическая поддержка.

Yuliya Yuryevna Sysoyeva,
Graduate Student,

Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: art-koltsova@yandex.ru

Pedagogical Support of the Personality's Image Formation in the Cultural Genesis of Childhood

The author argues the need to create new models, values and images in the contemporary socio-cultural situation and shows the connection between the concept of "image" with the concepts of "personal example", "modal and normative personality", "man of culture" as an example of man who concentrates norms, examples and standards of a particular society and who reinforces in the public consciousness cultural values of society, underlying social and educational activities of contemporary Russian society. The article analyzes different points of view on the definition of "image", characterizes the structure of the image and reveals the essence of the concept of "the personality's image" in the context of his individual, social and cultural development. The author raises the problem of the personality's image formation at preschool and early school age and emphasizes the expediency and the essence of pedagogical support for the personality's image formation in the cultural genesis of childhood.

Keywords: personality's image, childhood cultural genesis, personal example, man of culture, life self-fulfillment, image formation, pedagogical support.

Обращение к проблеме становления имиджа личности связано с тенденциями социальных изменений, которые обуславливают потребность как общества, так и личности быть успешной в своем жизнеосуществлении. Под жизнеосуществлением понимается «постоянное движение в сторону усложнения» и «открытия новых мерностей» (В. Е. Клочко, И. О. Логинова, О. В. Лукьянов). В современном российском обществе закрепляется пред-

ставление об имидже как успешности человека в обществе, профессии, личной жизни. В связи с этим проблема педагогической поддержки становления имиджа личности уже в детстве представляется актуальной и востребованной.

Гуманистическая парадигма актуализирует проблему становления человека культуры (Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, М. А. Половцева, А. В. Рогова, А. И. Субетто). Педагогически значимые ориентиры воспитания челове-

ка культуры формулируются авторами в таких характеристиках, как потребность в преобразующей себя деятельности (саморефлексия, самосозидание, самоактуализация), духовность, способность и стремление к жизнотворчеству, достижение личностью своей целостности и становления её позиции как субъекта культуры через механизмы смыслопостижения и смыслопорождения ценностей. В связи с этим актуализируется проблема поиска определённого «образа человека культуры», «личностного образца человека культуры». Мы полагаем, что с точки зрения имиджологии, сущность личностных образцов заключается в терминах «имидж», «самопрезентация», «имиджологическая компетентность», ориентированных на личностные, культурные и социально значимые ценности.

В связи с вышеизложенным целью данной статьи является рассмотрение понятия «имидж личности» и обоснование целесообразности педагогической поддержки становления имиджа личности в культурогенезе детства.

Анализ проблематики имиджа показывает, что в истории отечественной и зарубежной научной мысли прослеживается традиция исследования имиджа как «образа субъекта», «личностного образца» (М. Оссовская, А. П. Булкин), «модальной и нормативной личности» (Р. Линтон), то есть образа человека, который лидирует в выработке норм и ценностей культурно-цивилизационного развития. Данный образ человека выполняет функцию нормативной группы, «личностный образец» которой закрепляет в общественном сознании ценностные ориентиры культуры социума. Как отмечает А. П. Булкин, в «личностном образце» концентрируются нормы, образцы и эталоны культуры конкретного общества, то есть всего того, что является объектом трансляции и реализации в воспитании и образовании [2, с. 47]. Одной из тенденций социокультурного движения России, по мнению А. П. Булкина, является формирование новой культурной парадигмы и системы ценностей изменяющейся России. В этом случае культура призвана сформировать новые образцы, ценности и имиджы, лежащие в основе социально-воспитательной деятельности современного российского общества.

Осмысление имиджа как научной категории педагогической наукой ведётся в русле исследований имиджа педагога (В. Н. Черепанова, 1998; М. В. Апраксина, 2000, Н. М. Шкурко,

2006; М. В. Варданян, 2007; Т. Б. Кулакова, 2009), имиджа будущего специалиста (Н. А. Тарасенко, 2002; С. А. Маскалянова, 2005; Л. М. Семёнова, 2010, Ю. З. Матюшина, 2010); компонентов имиджа педагога (М. Ю. Новокшенова, 2006) и в системе повышения квалификации (Л. Г. Попова, 2003).

Исследователями даются определения имиджа как социально ориентированного образа (С. А. Аминтаева, С. А. Маскалянова, Л. Г. Попова), профессионала (Ю. И. Матюшина), как совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных, профессиональных качеств (В. Н. Черепанова), как интегративное социально-психологическое образование личности (Т. Б. Кулакова), как системы личностных и профессиональных качеств (Н. А. Тарасенко). При этом содержание имиджа авторы определяют следующим рядом критериев:

- коммуникабельность, эмпатичность, рефлексивность, красноречивость, нравственность и психическое здоровье, личностные качества (С. А. Аминтаева);

- постоянное ядро (Я-концепция, социальная роль, ценности профессиональной деятельности, профессионально значимые личностные качества) и внешняя составляющая (культура вербального и невербального общения, модель поведения) (С. А. Маскалянова);

- внешние (визуальный, аудиальный, ольфакторный образы) и внутренние (Я-концепция, ценности, установки, знания) качества (В. Н. Черепанова);

- общекультурная и профессиональная грамотность; вербальная и невербальная коммуникация; культура внешнего вида (Т. Б. Кулакова);

- мотивационный, когнитивный, деятельностный и эмоциональный компонент (Н. А. Тарасенко);

- внешняя привлекательность, профессиональная компетентность, вербальный и невербальный элемент, стиль общения, сформированная среда жизнедеятельности (Л. Г. Попова);

- культура речи, знания делового этикета, развитый эмоциональный интеллект, внешний вид, соответствующий ситуации, месту и времени профессиональной деятельности (М. Ю. Матюшина).

В определениях, данных авторами, можно выделить существенные черты имиджа: связь

с образом человека, совокупность внешних и внутренних качеств личности, сочетание уровней интегральной индивидуальности (индивид, личность, индивидуальность), я-концепция, социальные роли, ценности и направленность личности, культура внешнего вида, поведения, манер, общения, творческая деятельность, культура здоровья, выраженные в стиле жизнедеятельности.

С нашей точки зрения, будучи частью культуры личности, связанной с внешним проявлением внутренней сущности человека, имидж являет собой синтез инварианта (присущего определённой социальной группе в данный конкретно-исторический период) и вариативного, единичного (заданного особенностями природы, индивидуальными качествами и личным опытом), собственно отличающего одного человека от другого, делаая его уникальным. Поэтому в имидже личности в концентрированной форме выражаются проявления человеческих «самостей» как форм жизнеосуществления в контексте индивидуального и социокультурного развития. Отсюда многогранная природа ребёнка разворачивается, раскрывается, оказывается представленной обществу и самому человеку в феномене имиджа личности. Его структура представлена внутренним (начинающееся формирование ценностей, ценностных отношений, ценностной ориентации), внешним (культурно-гигиенические навыки, эстетическое отношение к миру, культура речи, движений, манеры) и деятельностным (способы реализации имиджа) компонентом. Имидж личности в культурогенезе детства позволяет фиксировать существенные аспекты жизненного самоосуществления (возрастной, личностный, культурный, социальный), его проявления как формы самоорганизации человека, усложняющейся, трансформирующейся в процессе реализации жизненных выборов, определяющий способность к взаимодействию с миром и собой, способы предъявления ребёнком себя в современном мире.

В ходе анализа диссертационных исследований нами были выявлены возрастные границы изучения имиджа. Нижняя граница соответствует исследованиям формирования имиджа у подростков (Э. Б. Теймурова, 2004; Н. П. Плеханова, 2007). Многочисленны исследования имиджа будущих специалистов (Н. А. Тарасенко, 2002; С. А. Аминтаева, 2003; С. А. Маскалянова, 2005; Т. Б. Кулакова, 2009;

Ю. З. Матюшина, 2010; Л. М. Семенова, 2010 и другие). Более всего представлены исследования профессионального имиджа в работах Е. А. Орловой (1997), М. В. Апраксиной (2000), Л. Г. Поповой (2003), Н. О. Автаевой (2006), А. А. Калюжного (2007), Т. Н. Бушуевой (2007), М. Р. Варданян (2007), Л. А. Безнисенко (2008), О. О. Елисеевой (2011).

Однако исследований, касающихся формирования имиджа в детстве, в частности в дошкольном и младшем школьном возрасте, нам найти не удалось. Необходимо отметить, что инновационные процессы в современном образовании призваны помочь каждому воспитаннику найти себя в будущем, стать самостоятельным, творческим и уверенным в себе человеком, способным сохранять устойчивость в динамично меняющемся мире, самопрезентовать, самопредъявлять себя в нём как человека культуры. Всё это позволяет нам утверждать о необходимости становления имиджа уже в детстве.

Детство в науке трактуется как статус человека на определённой ступени его развития в единстве механизмов преобразования культуры в мир личности и порождения культуры в процессе развития личности. Д. Б. Эльконин видит потенциальную силу детства в овладении ребёнком человеческой культурой. Д. И. Фельдштейн определяет детство как период становления социальных отношений и опыта взаимодействия с окружающим миром. Т. В. Кудрявцев, А. Б. Орлов рассматривают детство как период культуросооствования и культуросоозидания. М. В. Корепанова определяет детство как период сотворения ребёнком своего «Я», смысл которого заключён в становлении личной, самостоятельной и самобытной системы связей, отношений ребёнка со своим внутренним миром, предъявлении ребёнком себя в окружающем его мире. Концепция развития субъектности человека, разработанная В. И. Слободчиковым и Е. И. Исаевым, позволяет определить самоценность детства в становлении человеческого тела в единстве его сенсорных, двигательных, коммуникативных функциональных систем; развитии средств регуляции поведения: эмоций, воли и способностей, оформлении личностного способа бытия, ответственного отношения к себе и другим людям. А. Г. Гогоберидзе считает, что в уже дошкольном детстве оформляется образ «Я», самоидентификация, а сравнение себя и другого происходит по начинающейся складываться шкале ценностей, цен-

ностных отношений, ценностной ориентации. Исходя из вышеизложенных концепций детства, мы говорим о возможности становления имиджа личности уже в дошкольном возрасте, поскольку в этот период начинают складываться, развиваться и становиться все компоненты имиджа, рассмотренные нами выше.

Некоторые аспектные решения рассматриваемой нами проблемы представлены в работах, исследующих особенности различных сфер ребёнка – дошкольника. Так, исследования личностного развития представлены в докторской диссертации Р. Р. Денисовой (2005); социально-личностного развития – в работе С. В. Батуевой (2007). Различные аспекты исследований мы можем отнести к тому или иному компоненту имиджа: личностная саморегуляция, самосознание (М. А. Тарасов (2006), Н. А. Бегишева (2006); произвольное поведение (О. В. Гребенникова, 2006); готовность к речевому общению (О. И. Лавлинская, 2009); речезыковая и коммуникативная готовность (И. В. Гребенникова, 2006; О. В. Евдокишина, 2008) и мотивация к обучению (И. С. Муратова, 2009), культура взаимопонимания в общении (Н. А. Лялина, 2007), коммуникативная (О. В. Дзюба, 2009) и социальная компетентность (Г. М. Яппарова, 2010); формирование нравственных ценностных ориентаций (Н. В. Космачева, 2009; Н. В. Мельникова, 2009); творческой активности (Л. С. Кудинова, 2010), эстетического отношения к миру (И. А. Лыкова, 2009), социальной адаптации (И. Ю. Резванова, 2003), социальных умений средствами этикета (Г. В. Белокурова, 2008), формирование культуры здоровья (М. В. Меличева, 2006; Э. Н. Антонелене, 2006; Т. В. Каменская, 2007).

Данные исследования связаны с теми или иными сторонами личностного развития дошкольников и могут быть обобщены в аспекте становления имиджа личности дошкольника. В работах доказаны положения о возможности развития личностной саморегуляции, произвольного поведения и самосознания дошкольников, формировании нравственных ценностных ориентаций, эстетического и этического отношения к миру, культуры здоровья, различными сторонами готовности к обучению в школе. Названные компоненты представляют структуру внутреннего ядра имиджа. Компоненты внешнего имиджа представлены социальной и коммуникативной компетентностью, культурой взаимопонимания в общении, твор-

ческой активностью в различной деятельности, то есть культурой внешнего выражения ценностей и направленности личности.

Исследуя процесс вхождения ребёнка в мир культуры, А. А. Майер вводит понятие «культурогенез детства». Культурология рассматривает множество дефиниций понятия «культурогенез». Значимым для нашей работы представляется определение, данное А. В. Бондаревым: культурогенез – один из видов культурной динамики, представляющий собой процесс культуротворческой деятельности субъектов любого таксономического уровня общественной самоорганизации [4, с. 33]. Данное понятие близко природе детства, поскольку включает в себя компонент творческой активности – имманентный фактор развития ребёнка как субъекта деятельности и человека культуры.

А. А. Майер выделяет следующие стадии вхождения ребёнка в мир культуры: адаптация, освоение, усвоение, присвоение и культуротворчество [5]. Каждая стадия социализации ребёнка отличается его новым статусом как во внутреннем плане развития (субъект, личность, индивидуальность), так и во внешнем (адаптивность, интегрированность, индивидуализированность), единство внутреннего и внешнего содержания определяет стратегию развития: сначала жизнотворчество, потом социотворчество и культуротворчество. Стадии детского культурогенеза отличаются особой социальной ситуацией в развитии ребёнка, где происходит взаимодействие со значимым для него старшим (взрослым миром) и детским сообществом (детским миром). В связи с процессами социализации – индивидуализации, опредмечивания – распределмечивания элементов культуры ребёнок-дошкольник обретает «образ Я» и транслирует, предьявляет этот образ (имидж) окружающим. В дальнейшем имидж трансформируется, усложняется в процессе становления ребёнка как человека культуры, отражая интенциональность движения и способность к взаимодействию с миром с целью реализации жизненных выборов. С этой точки зрения имидж можно рассматривать как форму самоорганизации человека в жизнеосуществлении, обеспечивающую устойчивость человека в изменчивом мире, когда тенденционный имидж (будущий первоклассник) усложняется, обогащается, переходит в новое качество и на новом витке своего становления снова становится тенденцией, потенциальной возможностью ка-

чественной трансформации (первоклассник). Отсюда имидж личности в культуругенезе детства можно определить как постоянно обновляемую «превращённую форму» (М. К. Мамардашвили). Трансформации имиджа личности в культуругенезе детства в этом случае будут определяться через понятия возрастных кризисов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, К. Н. Поливанова и др.), описанных в психологии, и лиминальности [1, с. 214–215] в социологии и социальной психологии.

Для нашего исследования представляет интерес рассмотрение стадий культуругенеза детства с точки зрения перемены социальной позиции, социального статуса ребёнка, обретением им собственного «Я» и отражением этих внутренних преобразований во внешнем плане (имидже). Особый интерес вызывает переходный этап, когда прежняя статусная позиция уже оставлена, а новая ещё не родилась. В нашем случае – переход из дошкольного детства в школьный возраст. Уже сама этимология терминов «возрастной кризис», «лиминальность», содержащая прямое указание на кризисный, переломный, пороговый этап в развитии личности указывает на то, что подобное социальное положение ребёнка является не конечным, а преходящим. Отсюда, по нашему мнению, все формы проявления лиминальности как социального явления отражаются в возрастном кризисе 7 лет: переход в другую возрастную категорию (дошкольное детство – младший школьный возраст), изменение социального статуса (дошкольник – ученик), переход в другую социальную общность (детский сад – школа), что не может не отразиться и на имидже личности ребёнка. Следовательно, и возникает необходимость в педагогической поддержке становления имиджа личности именно на данном этапе.

В педагогике сложились два основных подхода к пониманию содержания педагогической поддержки ребёнка. В первом случае под педагогической поддержкой О. С. Газман понимает «процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [3,

с. 58]. Разрабатывая принципы педагогической поддержки, О. С. Газман опирался на понятия «саморазвитие», «самоопределение», «самопознание». Средства педагогической поддержки в развитии человеческих «самостей» представлены в концепции его научной школы (Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин), в трудах Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневича и других. Исследователи рассматривают помощь и поддержку как средство индивидуализации развития ребёнка в образовательном процессе, а также в процессе жизненного самоосуществления развивающегося человека. Во втором подходе, представленном в работах А. В. Мудрика, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой и других, поддержка рассматривается как помощь ребёнку в процессе его социализации. Учёт данных подходов необходим для целостного развития личности ребёнка в культуругенезе (социализация – индивидуализация). Они выступают сферами применения педагогической поддержки в становлении имиджа личности как во внутреннем плане развития (субъект, личность, индивидуальность), так и во внешнем (адаптивность, интегрированность, индивидуализированность). Единство внутреннего и внешнего содержания определяет этапы развития целостной личности в культуругенезе детства от дошкольного к младшему школьному возрасту (жизнетворчество, социотворчество, культуротворчество).

Отсюда следует, что сущность педагогической поддержки становления имиджа личности в культуругенезе детства заключается в создании условий для раскрытия индивидуальности, развития уникальности каждого ребёнка, его самореализации, самоактуализации в обществе и культуре. Педагогическая поддержка содействует развитию творческой, субъектной позиции в смыслопостижении и смыслопорождении ценностей ребёнка как человека культуры, способствует внешнему выражению внутренней сущности во взаимодействии со значимыми взрослыми (родители и педагоги). Всё это обеспечивает индивидуальную успешность личности ребёнка в процессе жизнеосуществления (социально значимой деятельности, обучении, творческом самовыражении в культуре), способность к самопрезентации в обществе.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности: учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
2. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Изд. 2-е, стер. Дубна: Феникс+, 2005. 208 с.
3. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор, 1995. 96 с.
4. Бондарев А. В. История отечественной культурогенетики: опыт систематизации основных стратегий научного поиска. URL: <http://www.hischool.ru> (дата обращения: 29.11.2011).
5. Майер А. А. Культурогенез детства. URL: <http://www.follow.ru/article/355> (дата обращения: 07.04.2011).

Spisok literatury

1. Asmolov A. G. Psihologija lichnosti: uchebник. M.: Izd-vo MGU, 1990. 367 s.
2. Bulkin A. P. Sociokul'turnaja dinamika obrazovanija. Istoricheskij opyt Rossii. Izd. 2-e, ster. Dubna: Feniks+, 2005. 208 s.
3. Gazman O. S. Pedagogicheskaja podderzhka detej v obrazovanii kak innovacionnaja problema // Novye cennosti obrazovanija: desjat' koncepcij i jesse. M.: Innovator, 1995. 96 s.
4. Bondarev A. V. Istorija otechestvennoj kul'turogenetiki: opyt sistematizacii os-novnyh strategij nauchnogo poiska. URL: <http://www.hischool.ru> (data obrawenija: 29.11.2011).
5. Majer A. A. Kul'turogenez detstva. URL: <http://www.follow.ru/article/355> (data obra-wenija: 07.04.2011).

Статья поступила в редакцию 28.04.2012 г.

Лариса Александровна Леснянская,

Новокручининская средняя общеобразовательная школа
(Чита, Россия), e-mail: lesnjanskaja@list.me-mail

Образовательная среда школы как фактор социализации учащихся

В статье проведён анализ терминов «среда» и «образовательная среда» в исследованиях учёных XX–XXI вв. Рассказывается о связи среды и социокультурной ситуации, способах организации образовательной среды и компонентах образовательной среды в зависимости от типа связей и отношений, её структурирующих. От педагогики требуется, прежде всего, преодоление типичной для массовой практики педагогической замкнутости, недооценки социальной среды в воспитании человека, так как формирование личности как целостного процесса – во всей совокупности объективных социальных условий. Представлено понятие средового подхода в воспитании, развивающей среды, принципа дополнительности. Рассказано о компонентах образовательной среды. Раскрыта связь процесса социализации и образовательной среды. Описано, какая образовательная среда способствует успешной социализации. Представлены подходы учёных к понятию «социализация».

Ключевые слова: среда, образовательная среда, воспитание, социализация.

Larisa Aleksandrovna Lesnyanskaya,

Novokruchininskaya secondary comprehensive school
(Chita, Russia), e-mail: lesnjanskaja@list.me-mail

Educational School Environment as a Factor in Schoolchildren's Socialization

The article analyzes the terms “environment” and “educational environment” in the works of the scientists of the 20th – 21st centuries. It explains the connection between the environment and the socio-cultural situation, ways of organizing the educational environment and the components of the educational environment, depending on the type of connections and relationships that structure it. Pedagogy should, above all, overcome pedagogical isolation that is typical for mass practice and the underestimation of the social environment in man's education, as the formation of the individual is a holistic process, in the totality of the objective social conditions. The paper presents the concept of the environmental approach in education, developing environment and the principle of subsidiarity, discusses the components of the educational environment, discloses the connection of the socialization process and educational environment and describes how the educational environment promotes successful socialization. The article presents some approaches to the concept of “socialization”.

Keywords: environment, educational environment, education, socialization.

Проблема образовательной среды – одна из самых разрабатываемых в педагогике, особенно в последнее время. Актуальна роль образовательной среды в социализации учащихся. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Причём в научном обороте активно используется ряд терминов: «среда человека», «среда людей», «человеческая среда», «окружающая среда», «жизненная среда», «человеческое окружение» и т. п.

Ещё в начале XX в. выдающийся польский учёный Я. Корчак сделал попытку определить типологию образовательной среды и определить наиболее благоприятную среду для развития учащихся [8, с. 112].

В. А. Сухомлинский в своих работах рассматривал организацию образовательной среды как необходимое условие для творческого развития детей.

В конце XX и начале XXI вв. проблемам образовательной среды посвящены исследования Л. А. Каменщиковой, Г. А. Ковалева, М. И. Мазур, Ю. С. Мануйлова, А. В. Мудрика, И. Д. Фрумина, Н. В. Ходяковой, Н. Е. Щурковой, Б. Д. Эльконина, В. А. Ясвина и др. Образовательная среда может быть охарактеризована как совокупность социокультурных сред, а также специально организованных в образовательном учреждении педагогических условий. Образовательная среда может быть представ-

лена как развивающаяся целостная структура, в которой в единстве выступает субъектный и содержательный элемент, развивающиеся за счёт внутренних потенциалов и за счёт расширения внешних связей.

В. А. Ясвин понимает образовательную среду как систему влияния и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Он также выделяет локальную образовательную среду как конкретное окружение какого-либо учебного заведения, и образовательную среду в широком смысле – макросреду. Локальная образовательная среда, по мнению В. А. Ясвина, это функциональное и пространственное объединение субъектов образования, между которыми устанавливаются тесные разноплановые групповые взаимосвязи [7, с. 12].

Образовательная среда, по мнению В. И. Слободчикова, «не есть нечто однозначно и наперёд заданное; среда начинается там, где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают её проектировать и строить – и как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определённые связи и отношения» [5, с. 178]. Учёный вписывает образовательную среду в механизмы развития ребёнка, определяя тем самым её целевое и функциональное назначение, а также выделяет её истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека в их взаимоположении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и её состав» [4, с. 67].

По мнению Д. В. Смирнова, «среда человека» охватывает совокупность природных (физических, химических, биологических, пространственно-предметных) и социальных (образовательных, информационных, межличностных, архитектурных) факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей» [6].

Д. В. Смирнов выделяет два основных показателя: насыщенность (ее ресурсный потенциал) и структурированность (способ её организации). Он считает, что можно выделить три

разных способа организации образовательной среды в зависимости от типа связей и отношений, её структурирующих:

– среда, организованная по принципу единообразия (доминируют административно-целевые связи и отношения. Определяются, как правило, одним субъектом – властью. Показатель структурированности стремится к максимуму);

– среда, организованная по принципу разнообразия (связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы. Начинается автономизация образовательных систем, разрушается единое образовательное пространство. Показатель структурированности стремится к минимуму);

– среда, организованная по принципу вариативности, как единство многообразия (связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках программ, обеспечивающих свои маршруты социокультурного развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам. Показатель структурированности стремится к оптимуму) [6].

В понятие образовательной среды В. И. Слободчиков включает также профессионально-деятельностную (управленческую) позицию, «так как специфическим свойством образовательной среды является насыщенность её образовательными ресурсами». Следовательно, именно через понятие «образовательная среда», как обобщающее и интегрирующее, наилучшим образом можно проектировать ведущие управленческие ориентиры в социокультурной среде.

В. В. Слободчиков, Е. И. Исаев считают, что в понятие «среда» входит сложная система внешних обстоятельств, необходимых для жизнедеятельности человека, к которым относятся как естественные, так и общественные условия его жизни. В этой связи они выделяют природную среду и социальную. Социальная среда, по их мнению, представляет собой сложный, многообразный, нередко противоречивый мир. Это – все социальные условия и ситуации, вещи и особенности социального окружения, сфера общения, условия места и времени, вся материальная и духовная культура общества [5, с. 155].

По мнению В. Г. Бочаровой, социальная среда, различные сферы микросреды личности в разные возрастные периоды, в процессе всей

жизни оказывают на человека соответствующее влияние, охватывая все фазы его онтогенеза. Школа, другие воспитательные институты проводят в жизнь заказ общества. Мы согласны с утверждением автора, что невозможно сформировать личность только педагогическими средствами [1]. При формировании личности как целостного процесса во всей совокупности объективных социальных условий от педагогики требуется, прежде всего, преодоление типичной для массовой практики педагогической замкнутости, недооценки социальной среды (макро- и микро-) в воспитании человека.

По мнению учёного, «открытость» школы и педагогической науки к реальным социальным процессам, происходящим в стране, активизация и педагогизация взаимосвязей с другими элементами целостной системы, с семьёй, микросредой как фактором социализации и развития детей, создание педагогики отношений в социуме становятся наиболее реальным выходом из современной кризисной ситуации в воспитании» [1, с. 34].

Ю. С. Мануйлов считает необходимым подход к ребёнку со стороны среды – «средовой подход» – как «условие реализации и важное дополнение к существующему инструментарию воспитательной системы и как способ организации и оптимизации её влияния на личность школьника» [2, с. 5]. Под средовым подходом в воспитании автор понимает «систему действий со средой, обеспечивающих её превращение в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [2, с. 6].

Термин «развивающая среда» так же широко используется в научном обиходе и психолого-педагогической практике. Развивающая среда – это единство социальных и природных факторов, которые могут влиять на жизнь ребенка. «Развивающая предметная среда», по концепции С. Л. Новоселовой, рассматривается как система материальных объектов деятельности ребёнка или подростка, которая в свою очередь моделирует содержание его духовно-нравственного и физического развития». В данной трактовке автор рассматривает «предметную среду» в узком смысле – как средовое пространство, заполненное атрибутами и предметами образовательного учреждения. В этой материальной и информационной среде (мебель и стенды учебных кабинетов, учебно-наглядные пособия, дидактические материалы,

учебные фильмы, оборудование, оформление рекреационных помещений, школьный музей, выставки творческих работ и спортивных достижений обучающихся и пр.) обучающийся с помощью педагогов осваивает окружающий его мир.

Окружающая среда регулируется отношениями между людьми – от малых групп до человеческого сообщества, а также между людьми и созданными ими ценностями или между людьми и природой и т. д. Существуют нормы отношений, которые регулируют отношения людей в окружающей среде. Среди общих норм отношений выделяются педагогические нормы, направленные на адекватное воздействие среды на индивида с целью воспитания личностных качеств и сохранения его индивидуальности.

Рассмотрим образовательную среду школы. Мы вслед за В. А. Ясвиным говорим о взаимопроникновении локальных образовательных сред. Внешкольная образовательная среда, семейная образовательная среда и образовательная среда школы взаимопроницают друг в друга и являются встроенными в образовательную среду поселения. Сама же образовательная среда школы содержит ряд образовательных микросред (классы), которые встраиваются в образовательную среду школы. Структура образовательной среды включает в себя, по В. А. Ясвину, три базовых компонента:

– пространственно-предметный, т. е. пространственно-предметные условия и возможности осуществления обучения, воспитания и социализации обучающихся;

– социальный, т. е. пространство условий и возможностей, которое создается в межличностном взаимодействии между субъектами учебно-воспитательного процесса (обучающимися, педагогами, администрацией, родителями, психологами и др.);

– психодидактический, т. е. комплекс образовательных технологий (содержания и методов обучения и воспитания), построенных на тех или иных психологических и дидактических основаниях [8, с. 15].

Существуют разные подходы к определению места школы среди окружающих её социальных институтов. Так, в модели известного специалиста в области детской психологии Ури Бронфенбреннера, использующейся в социологии образования, социум рассматривается как совокупность структур, входящих друг в друга по принципу матрёшки:

– микросоциальные структуры (группы, в которые ребёнок входит непосредственно: семья, класс, компания и другие);

– социальные структуры, куда он непосредственно не входит, но которые оказывают на него влияние через ближайшее социальное окружение;

– макросоциум (культура, экономика, политическая система и другие).

Известный психолог С. Л. Братченко рассматривает элементы социокультурной среды и окружения школы с гуманитарной точки зрения, важнейшими считая следующие:

– учреждения культуры (библиотеки, музеи, театры и т. д.);

– учреждения дополнительного образования, клубы по интересам, досуговые центры;

– социальная микросреда;

– средства массовой информации и коммуникации.

По мнению А. В. Мудрика, развитие человека во взаимодействии с окружающей средой в самом общем виде определяется как процесс и результат его социализации, т. е. усвоения и воспроизводства культурных ценностей и социальных норм, а также саморазвития и самореализации в том обществе, в котором он живёт. Социализация происходит: а) в процессе стихийного взаимодействия человека с обществом и стихийного влияния на него различных, порой разнонаправленных обстоятельств жизни; б) в процессе влияния государства на жизнедеятельность тех или иных категорий людей; в) в процессе целенаправленного создания условий для развития человека, т. е. воспитания; г) в процессе самоизменения человека [3, с. 9].

Доктор педагогических наук В. Д. Семёнов предложил для нахождения выхода за пределы ведомственного подхода к воспитанию человека использовать принцип дополненности. В социальной педагогике принцип дополненности, даже скорее лежащая в его основе идея, имеет большое значение, ибо позволяет упорядочить знания и изменить угол зрения в рассмотрении довольно большого круга проблем. Его применение предполагает подход к развитию человека как к совокупности взаимодействующих процессов – природного, культурного, социального и др., которые определяют характер, содержание и результаты его социализации [3].

Доктор педагогических наук, профессор М. И. Шилова считает, что социализация – это процесс и результат взаимодействия индивида

в системе социальных отношений, воспроизводство опыта и культуры предшествующих поколений в процессе развития и саморазвития личности [7, с. 23]. Автор выделяет компоненты социализации: целевой, содержательный, деятельностный, результативный – и предлагает три критерия эффективной социализации: когнитивный (степень осознания цели конкретного вида социальной деятельности, интериоризация социального опыта); мотивационный, или эмоциональный (отношение личности к характеру и результатам конкретного вида социальной деятельности, удовлетворённость межличностными отношениями, побуждение к участию в социальных отношениях, стремление к самоопределению и самореализации); деятельностный (интенсивность участия в деятельности, участие в поиске путей и реализации своих возможностей) [7, с. 31].

Если школа создаст условия для развития личности ребёнка и его положительной социализации, то выпускник школы должен быть личностью, обладающей ключевыми компетенциями, убеждённой в непрерывности образования и продуктивной деятельности, уважающей собственную индивидуальность и осознающей многообразие личностных проявлений в социуме, обладающей чувством эмпатии, толерантности, сотрудничества.

Ключевые компетенции. Относятся к общему (метапредметному) содержанию образования. В трёхуровневой иерархии, предложенной А. В. Хуторским, ключевые компетенции стоят на первом месте. В образовании Европейского сообщества придаётся особое значение следующим ключевым компетенциям:

– социальная компетентность (способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряжённости личных интересов с потребностями предприятия и общества);

– коммуникативная компетенция (владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в т. ч. и компьютерного программирования);

– социально-информационная компетенция (владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ);

– когнитивная (персональная) компетенция (готовность к постоянному повышению

образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию);

- межкультурные компетенции;
- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
- специальная компетенция (подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда).

Итогом работы любой общеобразовательной школы является выпускник, который сам определяется в жизни, выбирает дальнейшее профессиональное образование, получая профессиональную квалификацию.

При условии сформированности ключевых компетенций, выпускнику обеспечена успешная социализация личности и профессионального самоопределения.

Владение компетенциями предполагает непрерывность образования и продуктивную деятельность. Выпускник может осознавать многообразие личностных проявлений в социуме, анализировать их. Он обладает чувством эмпатии, толерантности, сотрудничества.

Эмпатия – чувство, передающее такое духовное единение личностей, когда один человек настолько проникается чувствами другого, что временно отождествляет себя с собеседником, как бы растворяясь в нём. Именно в этом глубоком процессе эмпатии возникает взаимное

понимание, воздействие и другие значительные отношения между людьми. Толерантность означает терпимость к иному образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям. Толерантность выражает способность установить и сохранить общность с людьми, отличающимися от нас в каком-либо отношении.

Успешность социализации ребёнка зависит от условий, созданных в образовательной среде, от её наполнения. Вот почему важно создание образовательной среды, которая бы наполнялась лучшим, что могут дать все среды, окружающие учащихся.

Таким образом, проблема образовательной среды имеет важное значение как фактор социализации учащихся. Термин «среда» имеет широкое употребление в науке, тем не менее он не имеет однозначного определения. Изучению образовательной среды посвящены исследования многих учёных XX и начала XXI вв., таких как А. В. Мудрик, Ю. С. Мануйлов, В. А. Ясвин, Д. В. Смирнов и другие. Существуют нормы отношений, которые регулируют отношения людей в окружающей среде.

В нашем исследовании внешкольная образовательная среда, семейная образовательная среда и образовательная среда школы взаимопроницают друг в друга и встраиваются в образовательную среду поселения.

Средовый подход в воспитании предполагает создание среды для успешной социализации ребёнка.

Список литературы

1. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. М.: Ариус, 1994. С. 36.
2. Мануйлов Ю. С. Средовый подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. С. 5–6.
3. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 200 с.
4. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования. М.: Инноватор-BENNETT COLLEGE-M, 1997. Вып. 7. С. 177–185.
5. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
6. Смирнов Д. В. Социокультурная и развивающая образовательная среда образовательного учреждения: проектирование и принципы формирования. URL: <http://www.portalus.ru/> (дата обращения: 28.02.2012).
7. Шилова М. И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе: учеб. пособие. Изд. 2-е, перераб. и доп. Красноярск: РИОКГПУ, 2002. 218 с.
8. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000. 127 с.

Spisok literatury

1. Bocharova V. G. Pedagogika social'noj raboty. M.: Arius, 1994. S. 36.
2. Manujlov Ju. S. Sredovyy podhod v vospitanii: dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997. S. 5–6.
3. Mudrik A. V. Social'naja pedagogika: ucheb. dlja stud. ped. vuzov / pod red. V.A. Sla-stenina. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Akademija, 2000. 200 s.
4. Slobodchikov V. I. Obrazovatel'naja sreda: realizacija celej obrazovanija v pro-stranstve kul'tury // Novye cennosti obrazovanija. M.: Innovator-BENNETT COLLEGE-M, 1997. Vyp. 7. S. 177–185.
5. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psihologicheskoj antropologii. Psihologija cheloveka: vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti: ucheb. posobie dlja vuzov. M.: Shkola-Press, 1995. 384 s.
6. Smirnov D. V. Sociokul'turnaja i razvivajuwaja obrazovatel'naja sreda obrazova-tel'nogo uchr-ezhdenija: proektirovanie i principy formirovanija. URL: <http://www.portalus.ru/> (data obrawenija: 28.02.2012).
7. Shilova M. I. Socializacija i vospitanie lichnosti shkol'nika v pedagogicheskom processe: ucheb. posobie. Izd.2-e, pererab. i dop. Krasnojarsk: RIOKGPU, 2002. 218 s.
8. Jasvin V. A. Jekspertiza shkol'noj obrazovatel'noj sredy. M.: Sentjabr', 2000. 127 s.

Статья поступила в редакцию 11.03.2012 г.

УДК 37.017.4
ББК ЧЗЗ(2)

Людмила Будажаповна Доржиева,
кандидат педагогических наук,
Республиканский институт кадров управления и образования
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: dem_dor@mail.ru

Теоретические основы формирования гражданственности школьников в информационном обществе

Статья затрагивает теоретические основы формирования гражданственности в информационном обществе, как одного из ключевых компетентностей современного человека, заинтересованного в построении успешной собственной адаптации и самоактуализации в условиях электронного государства и информационного общества. Анализируются работы о значении гражданского воспитания, начиная с трудов философов древности, учёных советского периода до исследований современных учёных. В структуре гражданственности личности человека определяются такие компоненты, как гражданско-правовые знания, гражданско-правовые умения, опыт гражданско-правовой деятельности. Гражданская позиция имеет ценность как духовно-нравственная категория. Наблюдается повышение роли средств массовой информации в формировании гражданской позиции, гражданственности, так как они могут обеспечивать связи между всеми структурами и сферами информационного общества. Дается научно-педагогический анализ гражданственности как фактора устойчивого развития информационного общества.

Ключевые слова: гражданственность, информационное общество, гражданская позиция, устойчивое развитие.

Lyudmila Budazhapovna Dorzhieva,
Candidate of Pedagogy,
Republic Institute of Personnel Management and Education
(Ulan-Ude, Russian), e-mail: dem_dor@mail.ru

The Theoretical Foundations for the Formation of Schoolchildren's Civic Consciousness in the Information Society

This article addresses the theoretical foundations for the formation of civic spirit in the information society as one of the key competencies of modern man who is interested in his own successful adaptation and self-actualization in the electronic state and the information society. It analyzes the importance of civic education, starting with the works of ancient philosophers and scientists of the Soviet period to modern researchers. The structure of the personality's civic consciousness includes such components as knowledge of civil law, civil and legal skills and experience of civil activities. The civilian position is valuable as a spiritual and moral category. The role of mass media in shaping civic consciousness is growing, since mass media can provide a link between all structures and spheres of the information society. The paper provides a scientific and pedagogical analysis of civic consciousness as a factor in sustainable development of the information society.

Keywords: civic consciousness, information society, civic position, sustainable development.

В современных условиях последствий мирового экономического кризиса – снижение стабильности в международных отношениях, рост международного терроризма, ухудшение социального положения людей – возросла актуальность решения проблемы развития гражданского общества.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что каждому гражданину Российской Федерации необходимо стать и быть

реальным субъектом государственной информационной политики, активно действующим участником в информационной среде на всех уровнях (региона, страны, мира). Только активная жизненная, гражданская позиция и позитивная инициатива каждого гражданина Российской Федерации является необходимым условием становления полноценного гражданского информационного общества и демократического информационно-правового государ-

ства. В связи с этим всё большее значение для российского общества приобретает уровень информационной культуры и информационной активности каждого человека.

Информационная культура гражданина и демократия неотделимы друг от друга. Демократия в настоящее время понимается не только как способ формирования и осуществления власти, не только как область профессиональной деятельности, но и как достижение современного информационного общества, общечеловеческая ценность. На сегодня понятие электронной демократии стало одной из главных особенностей информационного общества. Электронная демократия не формируется волевым решением, это сложный длительный процесс становления традиций информационной, гражданской культуры не только профессиональных политиков, но и каждого гражданина.

Понятие «гражданин» участвует и в формировании понятия «гражданское образование и воспитание». При определении этого понятия в педагогике и в образовании постоянно возникают споры и разногласия. Следует констатировать, что за последние годы в информационной государственной политике России в области образования произошли существенные изменения относительно оценки места и роли гражданского образования и воспитания в современном информационном обществе. Общественная потребность в информационно-гражданском образовании личности зафиксирована в ряде основополагающих документов Министерства образования Российской Федерации. В них образование определяется как единство обучения, воспитания и развития, как процесс овладения культурой, правилами и нормами общепринятых отношений между индивидом и информационным обществом. При этом целью информационно-гражданского образования выступает подготовка учащихся к ответственной и осмысленной жизни и деятельности в демократическом правовом государстве, гражданском обществе [7, с. 17–19]. В связи с этим гражданственность сегодня необходимо рассматривать как одну из ключевых компетентностей современного человека, заинтересованного в построении успешной собственной адаптации и самоактуализации в условиях электронного государства и информационного общества, мотивированного на развитие, упрочение статуса общества и государства в мировом информационном сообществе.

Воспитание информационной культуры необходимо начинать с самого детства, нужно понимать и осознавать её важность для формирования гражданско-правовой культуры детей. Это процесс, длящийся всю жизнь и включающий в себя совокупность целого ряда необходимых условий. Одним из таких условий является раннее приобщение детей, возможно каждого ребёнка, к информационной культуре, наиболее ярко проявляющейся на этапе детства в форме детской прессы как особого социального института воспитания юных граждан информационного общества. Возрастные особенности детей напрямую влияют на воспитание их гражданской позиции, формирование детского гражданского открытого взгляда, искренней восприимчивости окружающей действительности и др.

О значении гражданского воспитания свидетельствуют, начиная с античности, труды философов древности – Платона (427–348 гг. до н. э.), Аристотеля (384–322 гг. до н. э.), труды мыслителей эпохи Возрождения, философов эпохи Просвещения, теоретиков зарубежной и отечественной педагогики, в частности видного представителя педагогической науки Г. Кершенштейнера (1854–1932 гг.), впервые представившего философскую идею гражданственности и гражданского воспитания в виде педагогической теории, важнейшими положениями которой являлись следующие: необходимость формирования у людей стремления к совершенным общественным отношениям; соединение и совершенствование нравственного и трудового образования и воспитания; разграничение гражданского и классового партийного воспитания. Эти положения сохранили свою определённую теоретическую ценность в плане воспитания гражданственности в условиях непрерывного развития информационного общества.

Сущность понятия «гражданственность» заключается в том, что русское слово «гражданин» означает «горожанин», а в английском языке «гражданское общество» («civil society») – это цивилизованное общество, что более адекватно отражает суть в наше время. Данное понятие интерпретировано в научной литературе, общий смысл его сводится к тому, что гражданином является человек, который не только знает свои права и обязанности, но и уважает права другого человека, видя в этом залог прогрессивного развития своей страны. По сути, гражданственность это правовая принадлежность лица к данному государству, определяющаяся перечнем прав и обязанностей гражданина.

Воспитание сознательных и активных строителей коммунистического общества провозглашалось в советский период (XX в.) одной из важнейших целей государства. В решении этой задачи, в разработке теории и практики воспитания граждан участвовали теоретики многих областей науки, в том числе и педагоги (П. Ш. Блонский, А. В. Луначарский, С. Т. Шацкий и др.). Направления их деятельности и программа действий определялись решениями партии и правительства, идеями политических лидеров партии, их личной приверженностью декларируемым идеологическим ценностям. Идеалом гражданского воспитания в советский период было воспитание человека – «борца, революционера, сознательного труженика». Такой комплексный подход к гражданскому воспитанию в информационном обществе мы наблюдаем и сейчас.

В то же время философское, культурологическое осмысление понятия «гражданин» в контексте информационно-гражданского общества позволяет анализировать его в следующей дефиниции: гражданин – производное от гражданства, это человек, осознающий себя свободным и равноправным членом информационного сообщества, добровольно участвующий в общественной жизни страны, обладающий совокупностью прав и находящийся под защитой закона. Гражданин – это человек, который осознаёт свою идентичность с тем местом, где он живёт (в национальном, культурном, экономическом смысле). В 80–90-е гг. XX в. в России стали появляться первые публикации на тему гражданского общества и доминировала трактовка, заключающаяся в том, что гражданин – это человек, заведомо продвинутый, который осознает своё место в обществе и который занимает активную позицию, в том числе и в политическом смысле. Такая задача – включение человека в структуру и содержание информационного общества, определение в нём своей роли и места через активное взаимодействие – актуальна на современном этапе, а в решении её имеет важное значение осознание человеком своей идентичности. Гражданственность в социально-педагогическом плане понимается как интегративное качество личности по следующим аспектам: мировоззренческим (знания, умения, убеждения, ценностные ориентации и другие); поведенческим (нормы, направленность, установки, поступки и другие); оценочным (качественное состояние нравственного, политического, правового самосознания; стиль мышления; позна-

вательные оценки, их характер, содержание, степень истины, логика доказательств и другие); культурным (культура чувств, отношений, поведения, формы, содержание и характер самодеятельного творчества и другие).

Научно-педагогический анализ структуры гражданственности личности человека в информационном обществе выявил следующие основные её компоненты: гражданско-правовые знания, имеющие ценностно-смысловые значения в информационном обществе; гражданско-правовые умения, включающие в себя приёмы и способы отображения действительности, собственные средства и формы; опыт гражданско-правовой деятельности, отражающий многообразие взаимодействия с социумом и различными социальными институтами. Это указывает на то, что гражданственность – это такое интегральное личностное качество представителя цивилизованного информационного общества, которое вбирает в себя деятельность, ответственность, осознанное отношение к своим правам и обязанностям, высокую организованность и дисциплинированность.

С точки зрения В. А. Сухомлинского, гражданственность – это личностное качество, характеризующее человека как представителя цивилизованного общества, социальный оптимизм, умение дорожить святынями Отечества как личными ценностями и святынями сердца, понимание смысла жизни, гармоничное единство общественного и личного, интеллектуальное, духовное богатство личности, активное отношение к добру и злу, достоинство, чувство чести и долга, осознанная глубоко переживаемая гражданская позиция. Диалектика развития гражданской позиции в современном информационном обществе заключается в формировании собственных ценностей, в упорядочении собственного внутреннего мира, которые находят свой выход в информационное пространство в форме контента, и он (выход) есть не что иное, как социально значимый поступок личности как гражданина. Этот контент в явной или неявной форме отражает отношение субъекта к обществу, государству. Формируемая в информационном обществе гражданская позиция актуализирует личностное и профессиональное развитие человека, проявляясь в развёртывании собственной жизнедеятельности в информационном пространстве.

Необходимо отметить, что в современном информационном обществе средства массовой

информации (СМИ) плюралистичны и сегодня нет монополии на гражданскую позицию. Гражданская позиция имеет ценность и смысл как духовно-нравственная категория. Наблюдается повышение роли средств массовой информации в формировании гражданской позиции, гражданственности, так как они могут обеспечивать связи между всеми структурами и сферами информационного общества. Профессиональная деятельность средств массовой информации – это производство информации, её трансляция. Поэтому, когда говорят о том, что ОРТ поддерживает одного политика, РТР другого, НТВ ещё кого-нибудь, это имеет отношение к дирекции информационных программ, а не к производству информации как к жанру. Между информацией и идеологией существует определённая граница, и как только в информационной программе начинают появляться материалы «за» и «против», то это не информация, а комментарий, пропаганда, агитация.

Общеизвестно, что гражданское общество начинается с воспитания гражданина. В отношении информационного общества данное

положение не очевидное, здесь необходима практико-теоретическая постановка и решение задач воспитания гражданина информационного общества на общественно-государственном уровне. Данное положение отражено в образовательной политике РФ, в соответствии с которой отводится огромная роль современной школе. В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» выпускник должен осознать себя как гражданина государства и как члена информационного общества в процессе обучения в школе (дошкольное образовательное учреждение, начальная школа, средняя школа, среднее специализированное образовательное учреждение, высшая школа и т. д.). Активная гражданская позиция и позитивная инициатива каждого выпускника школы является необходимым условием формирования полноценного гражданского общества и демократического правового государства России. Демократия воспринимает таких граждан как основную составляющую устойчивого развития гражданского общества, интегрированного в мировое информационное сообщество.

Список литературы

1. Абдеев Р. Ф. Философия информационной цивилизации. М.: ВЛАДОС, 1994.
2. Доржиева Л. Б. Детская пресса как фактор формирования гражданственности школьников. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007.
3. Доржиева Л. Б. Современная детская пресса: монография. Улан-Удэ: Изд-во БГСХА, 2011.
4. Доржиева Л. Б. Образовательно-воспитательный потенциал детской прессы в современной школе // Всерос. науч.-практ. конф., посвященная 85-летию БИПКИПРО. Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 2008. С. 184–187.
5. Лактионов А. Информационное общество. М.: АСТ, 2004.
6. Мелюхин И. С. Информационное общество: истоки, проблемы, тенденции развития. М.: Изд-во МГУ, 1999.
7. Суколенков И.В. Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России (историко-педагогические аспекты): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001.
8. Чернов А. А. Становление глобального информационного общества: проблемы и перспективы. М.: Дашков и К°, 2003.

Spisok literatury

1. Abdeev R. F. Filosofija informacionnoj civilizacii. M.: VLADOS, 1994.
2. Dorzhieva L. B. Detskaja pressa kak faktor formirovaniya grazhdanstvennosti shkol'nikov. Ulan-Udje: Izd-vo BGU, 2007.
3. Dorzhieva L. B. Sovremennaja detskaja pressa: monografija. Ulan-Udje: Izd-vo BGSXA, 2011.
4. Dorzhieva L. B. Obrazovatel'no-vospitatel'nyj potencial detskoj pressy v sovremennoj shkole // Vseros. nauch.-prakt. konf., posvjawennaja 85-letiju BIPKiPRO. Ulan-Udje: Burjat. kn. izd-vo, 2008. S. 184–187.
5. Laktionov A. Informacionnoe obwestvo. M.: AST, 2004.
6. Meljuhin I. S. Informacionnoe obwestvo: istoki, problemy, tendencii razvitija. M.: Izd-vo MGU, 1999.
7. Sukolenkov I. V. Teorija i praktika grazhdanskogo obrazovanija v obweobrazovatel'-nyh uchr-zhdenijah Rossii (istoriko-pedagogicheskie aspekty): avtoref. dis. ... d-ra ped. na-uk. M., 2001.
8. Chernov A. A. Stanovlenie global'nogo informacionnogo obwestva: problemy i per-spektivy. M.: Dashkov i K°, 2003.

Статья поступила в редакцию 08.02.2012 г.

УДК 37.022

ББК Ч511

Раиса Кузьминична Серёжникова,

доктор педагогических наук, профессор,
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема
(Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Евгений Валентинович Черных,

Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема
(Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Мотивация как фактор активизации спортсмена в мини-футболе

Отсутствие жёсткой привязанности между мотивом и активностью спортсмена позволяет осуществлять интересные трансформации в структуре мотивационной сферы: как стихийно возникающие, так целенаправленно действующие (воспитательные). Сущность механизма мотивационной фиксации, заключающаяся во взаимодействии эмоциональных переживаний, их суммации, слитии или взаимоподавлении, проявляется в факторах полимотивации спортсмена: приоритетах определённых мотивов, последовательности их актуализации и пр. Мотивация является динамическим условием поведения студента по схеме «стимул – реакция – мотивация – результат», в контексте которой мотивация принимает форму самоорганизации поведения с образованием функциональных механизмов, обеспечивающих эффективность реализации способностей, объединённых мотивами, установками, ориентированными на намеченную цель. Это позволяет выделить мотивацию в качестве фактора активизации самоконтроля у студенток в женской мини-футбольной команде, что представлено в рекомендациях тренеру.

Ключевые слова: мотив, мотивация, мини-футбол, активизация, тренер.

Raisa Kuzminichna Serezhnikova,

Doctor of Pedagogy, Professor,
Priamursky State University named after Sholom Aleichem
(Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Yevgeniy Valentinovich Chernykh,

Priamursky State University named after Sholom Aleichem
(Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Motivation as a Factor of Activating a Sportsman in Mini-football

The absence of the rigid attachment between the motif and the activity of the athlete can perform interesting transformations in the structure of the motivational sphere: spontaneously occurring and purposefully operating (educational). The essence of the mechanism of motivational fixation which consists in the interaction of emotional experiences, their summation, merge or mutual suppression, is manifested in the sportsman's factors of polymotivation: priorities of certain motifs, the sequence of their actualization, etc. Motivation is a dynamic condition of the student's behavior on the scheme "stimulus – reaction – motivation – result" in the context of which motivation takes the form of self-organization of the behavior with the formation of functional mechanisms to ensure effective implementation of abilities, combined by motives and attitudes focused on the intended target. This allows us to emphasize motivation as a factor in enhancing the students' self-control in the women's mini-football team which is presented in the recommendations to the coach.

Keywords: motif, motivation, mini-football, activization, coach.

Мотив определяется как причинно-следственный аспект, направляющий личность к действию. Большинство мотивов, в своей совокупности, подразделяется на социально зна-

чимые, личностно значимые и профессионально значимые, позитивные и негативные и определяются знаниями, убеждениями, интересами и потребностями человека [2; 3; 4]. Проблема

мотивации в физическом воспитании студентов – это поиск ответов на вопрос о различиях в спонтанной и самопродуцируемой активности. Сложность поиска ответа заключается в том, что любая схема бессильна передать всё множество форм, отношений, связей, взаимовлияний, которые возникают в реальности при детерминации даже самого незначительного акта активности. Между факторами, побуждающими активность студента на занятиях физической культурой, и процессом развертывания соответствующей активности существует множество прямых и обратных связей, равноуровневых отношений, причинно-следственных влияний. Необходимо указать, что в практической деятельности организации занятий по физической культуре выделен существенный разрыв между реальными и «знаемыми» побудителями: студент не всегда может адекватно понять, что им движет, но, нуждаясь в соответствующем объяснении, вместо истинных мотивов выдвигает социально приемлемые интерпретации. Причём, в конкретных актах спортивной деятельности в качестве средства, удовлетворяющего соответствующую потребность, может выступать объект-заместитель, действующий опосредованно, через другую потребность (В. Семиченко).

В процессе спортивной деятельности происходит количественное и качественное изменение круга потребностей: возникновение новых потребностей, порождаемых мотивы деятельности, что влечёт изменение актуальности и значимости каждой потребности для развития способностей студента к спортивной игре. В спортивном сообществе цель часто не порождается естественным путём, как развёртывание процедур осознания и реализации собственной потребности, а задается извне. Такую цель студент может психологически отторгать, но вынужден обеспечивать её достижение в силу факторов, идущих уже от иного – социального уровня детерминации (цель не как желаемое, а как должное) (Р. Серёжникова). Цель, бывшая выразителем определённого мотива, может сама стать мотивом. Такие сдвиги могут произойти в любом звене мотивации. Статус цели может приобрести потребность – например, поиск смысла игры мини-футбол, осознающийся как цель здоровьесбережения, переживается как потребность. Мотив общения в игре мини-футбол может стать потребностью (фактическое, эмо-

ционально насыщенное общение, где отсутствует содержание, а значимым является сам процесс общения).

Как было обозначено, существует зависимость активности студента, его эффективной деятельности от силы мотивации (по классическому закону Йеркса-Додсона) [5]. В соответствии с этим законом, чем выше сила мотивации, тем выше результативность деятельности. В рамках исследования результативностью деятельности спортсмена в мини-футболе является высокий и достаточный уровень самоконтроля студента в игре.

В нашем исследовании самоконтроль касается, в первую очередь, осознанной необходимости будущих специалистов в здоровьесбережении и устойчивой мотивации на овладение техникой игры в мини-футбол.

Такие сложные полисистемные отношения обуславливают необходимость выделить параметры, характеризующие мотивационную сферу студента-спортсмена. В качестве соответствующих индикаторов мы выделяем следующие показатели:

Чёткость – связана с дифференциацией мотивационной сферы, т. е. с отделением, обособлением каждого конкретного мотива от других мотивов в процессе их осознания.

Конкретность – связана с определённым видом активности. Неопределённость структурных элементов мотивационной сферы приводит к разрыву между потенциальной активностью и формой её реализации, хаотичности и неупорядочности поведения и действий.

Управляемость – возможность снизить силу действия мотива или уровень актуализации, вызвавшей его причины.

Динамичность – гибкость, способность сменяться другими актуальными побудителями (противоположное – фиксированность, застревание на определённых побуждениях).

Таким образом, резюмируя, можно сказать, что каждый акт активности включает в себя сложное соотношение равноуровневых побудителей: потребностей, влечений, мотивов, интересов, целей, мотивационных установок, моральных убеждений, привычек и пр. Чем сложнее спортивная деятельность и отношения в ней, тем большую роль играют в его детерминации сознательно-волевой (целеполагание, саморегуляция) и морально-этический (нравственный, духовно-ценностный) компоненты.

В проведённом нами исследовании мы оценили мотивы взаимодействия в коллективе, психологическую атмосферу в женской мини-футбольной команде ПГУ им. Шолом-Алейхема. Исследованием было охвачено 20 студенток в возрасте 18–20 лет, из которых семь девушек имеют статус сирот, восемь – до поступления в университет проживали в сельской местности. Опыт занятий мини-футболом у девушек составлял менее трёх лет, причём до своего выбора футбола около половины из них занимались другими видами физкультурно-спортивной деятельности. Для определения мотивации взаимоотношений в команде использовалась модифицированная шкала-опросник Ф. Фидлера (адаптированная для спортивных команд Ю. Ханиным). Согласно методике, ответ по каждому из 10 пунктов шкалы оценивался слева направо от +4 до -4 баллов. Итоговый показатель должен был находиться от +40 (наиболее положительная оценка) до -40 (самая неблагоприятная). С помощью данной методики психологическая атмосфера в команде оценивалась как самими спортсменками, так и их тренером, с последующим сопоставлением полученных оценок. В результате проведённого нами исследования было выявлено, что в команде в большей степени присутствует дружелюбие, увлечённость, содружество, взаимная поддержка, заинтересованность и продуктивность. Враждебность, равнодушие, отсутствие сотрудничества, недоброжелательность и непродуктивность выявлены были в меньшей степени. Но в то же время более ярко было выражено несогласие, чем согласие между членами коллектива. Удовлетворённость деятельностью, теплота, занимательность, успешность в равной степени выражены с неудовлетворённостью, скукой, неуспешностью и холодностью. Итоговый средний показатель в сумме составил +19 баллов, что свидетельствует о том, что психологическая атмосфера в женской мини-футбольной команде ПГУ им. Шолом-Алейхема соответствует уровню средних показателей, сопоставимых с исследованиями в других игровых видах спорта.

Полученные результаты побудили определение уровня психологических знаний у тренера. Анкетирование выявило низкий уровень ориентированности тренера в вопросах психологических закономерностей личностного становления студенток и особенностей их развития. Необходимо подчеркнуть, что тренер

наряду со своими специальными знаниями и способностями должен быть хорошо эрудированным в вопросах психологии личности и спортивной деятельности (Р. Серёжникова) [4], обладать не только теоретическими знаниями в этой важной для его профессии области, но и уметь вникать в психологическую обусловленность развития руководимых им спортсменов, всего спортивного коллектива. Успешная деятельность тренера в значительной степени обусловлена знанием личностных качеств занимающихся, мотивацией, их нацеленностью на достижение высоких результатов [1].

Нами были выявлены часто встречаемые тренерами проблемы:

- недостаточно чёткое определение и формирование мотивации внутри себя;
- нечёткое определение понятия мотивации;
- тренер не всегда знает, как происходит взаимодействие между спортсменами, из-за чего между ними нет взаимопонимания, в особенности в женском коллективе, а также о том, что существуют разные виды мотивации: внутренняя и внешняя, а также мотивация достижения в форме соревновательного процесса;
- мотивы самоопределения и самосовершенствования;
- стремление получить одобрение друзей, подруг и других людей;
- стремление получить высокий социальный статус.

Таким образом, мотивация является «совокупностью факторов, механизмов и процессов, которые обеспечивают возникновение на уровне психического отражения побуждений к жизненно необходимым целям, то есть тех, которые направляют поведение на удовлетворение потребностей» (В. Фрацюк) [5, с. 109].

Изучение различных подходов к определению мотивации, функций потребностей, мотивов, целей в побуждении к занятиям спортом, а именно мини-футболом, позволило сделать следующие выводы:

1. Чтобы понять мотивы занятий мини-футболом и успешной активной работы спортсмена, необходимо с помощью различных методов собрать информацию, касающуюся социального положения, эмоциональной структуры спортсмена и его отношения к настоящей ситуации.

2. Тренеру не следует удивляться возможным изменениям в мотивации футболиста от сезона к сезону, в мезо- и микроцикле подготовки.

3. Новые события, люди и новый жизненный опыт могут повлиять на отношение футболиста к команде, тренеру и занятиям мини-футболом.

4. Среди мотивов занятий мини-футболом, которые могут быть наиболее привлекательными для сегодняшней молодежи, следует отметить возможность максимального проявления своих способностей, умения владеть собой и окружающей обстановкой, достижения физического совершенства.

5. Менее значимыми мотивами занятий мини-футболом, которые могут привлечь современного юношу, являются желания быть «настоящим мужчиной», достигнуть социального статуса или получить крупные денежные вознаграждения.

6. Тренеру лучше всего мотивировать спортсмена, опираясь на чувство его собственного достоинства, здравый смысл и потребность в самосовершенствовании.

Список литературы

1. Ашкинази С. М. Физическая культура, обучение и здоровье: основы самостоятельной тренировки студентов вузов / С. М. Ашкинази, М. М. Бобров, И. А. Воронов [и др.]. СПб., 2008. С. 114.
2. Воротилкина И. М. Педагогическая система развития самостоятельности в двигательной деятельности детей и учащейся молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Омск, 2007. 43 с.
3. Нестеров В. А., Воротилкина И. М., Добровольский С. С., Могилев В. Е. Психологические аспекты феноменологического обучения спортсменов – студентов вузов // Физическая культура и спорт в современном обществе: тр. Всерос. науч. конф., 24–25 марта 2011 г. / под ред. д-ра пед. наук С. С. Добровольского и канд. пед. наук Г. С. Хама. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2011. С. 183–186.
4. Серёжникова Р. К. Ценностно-синергетический подход к организации педагогического процесса в высшей школе // Высшее образование в России. М., 2012. № 3. С. 77–81.
5. Фрацюк В. А. Развитие творческой мотивации как ведущее условие формирования креативности // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Вип. 21. Кмів-Вінниця: Планер, 2009. С. 108–113.

Spisok literatury

1. Ashkinazi S. M. Fizicheskaja kul'tura, obuchenie i zdorov'e: osnovy samostojatel'noj trenirovki studentov vuzov / S. M. Ashkinazi, M. M. Bobrov, I. A. Voronov [i dr.]. SPb., 2008. S. 114.
2. Vorotilkina I. M. Pedagogicheskaja sistema razvitija samostojatel'nosti v dvigatel'noj dejatel'nosti detej i uchawejsja molodjozhi: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Omsk, 2007. 43 s.
3. Nesterov V. A., Vorotilkina I. M., Dobrovol'skij S. S. Mogilev V. E. Psihofiziolo-gicheskie aspekty fenomenologicheskogo obucheniija sportsmenov – studentov vuzov // Fiziche-skaja kul'tura i sport v sovremennom obwestve: tr. Vseros. nauch. konf., 24–25 marta 2011 g. / pod red. d-ra ped. nauk S. S. Dobrovol'skogo i kand. ped. nauk G. S. Hama. Habarovsk: Izd-vo DVGUPS, 2011. S. 183–186.
4. Serjozhnikova R. K. Cennostno-sinergeticheskij podhod k organizacii pedagogicheskogo processa v vysshej shkole // Vysshee obrazovanie v Rossii. M., 2012. № 3. S. 77–81.
5. Fracjuk V. A. Razvitie tvorcheskoj motivacii kak veduwee uslovie formirovanija kreativnosti // Suchasni informacijni tehnologii i innovacijni metodiki navchannja u pidgo-tovci fahivciv: metodologija, teorija, dosvid, problemi: zb. nauk.pr. Vip. 21. Kmiv-Vinnicja: Planer, 2009. S. 108–113.

Статья поступила в редакцию 01.06.2012 г.

УДК 37.04

ББК Ч43

Ольга Евгеньевна Шаповалова,

доктор психологических наук, профессор, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Борис Ентильевич Фишман,

доктор педагогических наук, профессор, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Галина Васильевна Ванакова,

кандидат психологических наук, доцент, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Физическое воспитание умственно отсталых школьников в научных исследованиях студентов

В Еврейской автономной области создана и успешно функционирует развёрнутая сеть специальных учреждений, составляющая основу реализации особых образовательных потребностей детей с проблемами в интеллектуальном развитии и, соответственно, направленная на осуществление их социальной адаптации. Педагогические коллективы этих учреждений активно сотрудничают с нашим университетом в плане подготовки психолого-педагогических кадров и создают оптимальные условия для прохождения студентами педагогических практик и реализации их научно-исследовательского потенциала. Каждая научно-исследовательская работа студентов отражает специфику физического воспитания детей с нарушением интеллекта, представляет собой пусть скромный, но вполне реальный вклад в развитие теории и практики сопровождения психического и физического развития таких учащихся. Статья посвящена анализу процесса и результатов исследовательской активности студентов в аспекте осуществления психолого-педагогического сопровождения психического и физического развития учащихся с нарушением интеллекта. Подчёркивается важность проблемы физического воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, оцениваются перспективы её дальнейшей разработки при организации руководства научно-исследовательской работой студентов.

Ключевые слова: укрепление здоровья, физическое воспитание, физическое развитие, научное исследование, учащиеся с нарушением интеллекта.

Olga Yevgenyevna Shapovalova,

Doctor of Psychology, Professor, Priamursky State University named after Sholom Aleichem (Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Boris Entilyevich Fishman,

Doctor of Pedagogy, Professor, Priamursky State University named after Sholom Aleichem (Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Galina Vasilyevna Vanakova,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Priamursky State University named after Sholom Aleichem (Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Physical Training of Mentally Retarded Schoolchildren in Students' Research

In the Jewish Autonomous Region there exists and successfully functions a developed network of specialized institutions that makes the basis for the implementation of special educational needs of children with problems in intellectual development and, therefore, aimed at the realization of their social adaptation. Teaching groups from these institutions actively collaborate with our university in terms of psychological and pedagogical preparation of the staff and create optimal conditions for the students' practicum and the implementation of their research capacity. Each student's research work, reflecting the specificity of physical education for children with intellectual disabilities, is a modest but very real contribution to the theory and practice of supporting mental and physical development of these pupils. This article analyzes the process and the results of the students' research activity aimed at psycho-pedagogical support of mental and physical development of children with mental disabilities. It emphasizes the importance of the issue of physical education for children with disabilities, assesses the prospects for its further development in the organization of students' research work.

Keywords: health promotion, physical education, physical development, scientific research, students with intellectual disabilities.

Модернизация отечественной системы образования, его переориентация на новые гуманистические ценности выдвигает на первый план вопросы сохранения и укрепления физического и психического здоровья детей, которое подвергается воздействию многих негативных факторов. Неблагоприятная экологическая ситуация, нестабильная экономика и быстро меняющаяся социокультурная реальность предъявляет серьёзные требования к адапционным возможностям и психофизическим ресурсам человека. И в первую очередь всё это отражается на развитии и состоянии здоровья детей.

В последнее время в нашей стране, как и во всём мире, наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с различными нарушениями физического и нервно-психического здоровья. К ним относятся и умственно отсталые учащиеся, которые получают квалифицированную психолого-педагогическую помощь в специальном (коррекционном) образовательном учреждении восьмого вида. Как показывают исследования Р. Д. Бабенковой, Н. П. Вайзмана, А. А. Дмитриева, В. В. Ковалёва, Н. А. Козленко, М. С. Певзнер и других специалистов, даже при неосложненных формах и лёгкой степени умственной отсталости нарушение интеллекта у таких детей нередко сочетается с наличием двигательных расстройств и отклонений в физическом развитии. Это создаёт трудности в актуализации двигательной активности, а гипокинезия, в свою очередь, не только усугубляет любую патологию, но и ослабляет сопротивляемость организма к простудным и инфекционным заболеваниям, резко снижает все физиологические функции и нервно-психический тонус организма, вызывает негативные реакции со стороны эмоциональной сферы. Если же умственная отсталость осложняется наличием неврологических расстройств (Р. М. Войтенко, Н. Е. Буторина, Н. А. Благинина, И. Р. Лебедева и др.), двигательная сфера и физическое развитие детей в целом отличается ещё более заметным своеобразием.

Отклонения в физическом развитии учащихся с нарушением интеллекта оказывают неблагоприятное влияние на продуктивность игровой, учебной, трудовой и других видов деятельности, доступных учащимся школы восьмого вида, затрудняют социальное становление личности и процесс интеграции в общество. Следовательно, формирование у студентов го-

товности к эффективному решению вопросов, связанных с физическим воспитанием умственно отсталых учащихся, следует рассматривать в числе наиболее важных аспектов профессиональной подготовки учителей дефектологов.

В Еврейской автономной области создана и успешно функционирует развёрнутая сеть специальных учреждений, составляющая основу реализации особых образовательных потребностей детей с проблемами в интеллектуальном развитии и, соответственно, направленная на осуществление их социальной адаптации. Совместными усилиями педагогов, психологов, с опорой на медицинские показания решаются проблемы, связанные с комплексным изучением, преодолением имеющегося дефекта и с предупреждением возможных вторичных осложнений. Педагогические коллективы этих учреждений активно сотрудничают с нашим университетом в плане подготовки психолого-педагогических кадров и создают оптимальные условия для прохождения студентами педагогических практик и реализации их научно-исследовательского потенциала.

Именно научная работа представляет собой одно из наиболее эффективных средств формирования у будущих учителей дефектологов интереса к физическому воспитанию умственно отсталых учащихся, к оптимизации условий их физического и психического развития, к вопросам, связанным с сохранением и укреплением их здоровья. Поэтому на протяжении всего периода деятельности кафедры коррекционной педагогики, психологии и логопедии (более 15 лет) её профессорско-преподавательский состав уделяет этой актуальной проблеме особое внимание при организации руководства научно-исследовательской работой студентов. Программы ознакомительных и психолого-педагогических практик, различной сложности профессиональные задачи и задания творческого характера, тематика курсовых и дипломных работ приведены в соответствии с потребностями теории и практики специальной педагогики, психологии и методики. Причём речь идёт не только и не столько о методике физического воспитания учащихся школы восьмого вида. Правильно дозированная и своевременно предложенная школьникам физическая нагрузка способствует более успешному усвоению любого учебного предмета, повышает восприимчивость к коррекционной помощи, снимает эмоциональное напря-

жение и восстанавливает умственную работоспособность (Р. Д. Бабенкова, А. А. Дмитриев, Е. С. Черник и др.).

Результаты научной работы студентов составляют основу их выступлений на конференциях и семинарах различного уровня, на школьных педсоветах и совместных с практикующими дефектологами мероприятиях. По материалам исследований студенты публикуют научные статьи и методические рекомендации, успешно выполняют и защищают дипломные работы, подтверждая свою профессиональную квалификацию и готовность к сопровождению физического и психического развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Если научные статьи, доклады и даже курсовые работы студентов предполагают достаточно глубокую разработку каких-либо отдельных аспектов проблемы физического воспитания умственно отсталых учащихся, то при выполнении дипломного исследования перед ними ставятся и научно-теоретические, и экспериментально-практические, и коррекционно-развивающие задачи.

Научно-теоретические задачи охватывают оценку современного состояния проблемы, определение наиболее перспективных направлений её дальнейшей разработки, обоснование необходимости и возможности повышения качества физического воспитания детей с нарушением интеллекта.

Экспериментальные задачи определяются и решаются путем создания и практической апробации диагностического комплекса, направленного на изучение различных параметров физического развития учащихся, особенностей их моторно-двигательной сферы, состояния здоровья. Предметом изучения также могут быть позитивные и негативные факторы, определяющие физическое и психическое здоровье детей, причины и проявления отклоняющегося развития, здоровьесберегающие технологии.

От степени выполнения коррекционно-развивающих задач зависит практическая значимость того или иного исследования. На основе анализа фактического материала, наработанного в процессе решения экспериментально-практических задач, студенты подбирают и реализуют в самостоятельной педагогической деятельности коррекционно-профилактические меры, оценивают их эффективность и разрабатывают методические рекомендации.

Следует отметить, что за последние 5 лет под руководством профессорско-преподавательского состава кафедры было выполнено более 20 выпускных квалификационных работ, посвящённых проблеме физического воспитания детей с нарушением интеллекта. В одних работах особенно ярко проявлялся творческий подход к анализу теоретических источников. Студенты не просто обобщали накопленный в современной науке опыт оптимизации физического развития умственно отсталых школьников, но уточняли, конкретизировали и в некоторой степени дополняли и обогащали имеющиеся представления, делая оригинальные выводы. Инновационная составляющая других работ определялась нестандартным подходом к получению, систематизации и интерпретации эмпирической информации. Третьи работы обращали на себя внимание выразительным описанием коррекционно-развивающей работы, глубиной психолого-педагогических выводов и методических рекомендаций. При этом буквально все они представляют определённый интерес для практических работников системы специальных (коррекционных) образовательных учреждений, что подтверждается отзывами из школ, являющихся экспериментальной базой того или иного исследования, достаточно высокими оценками государственной аттестационной комиссии и внешних экспертов. Рассмотрим проблематику и содержание некоторых наиболее интересных, на наш взгляд, научно-исследовательских работ, выполненных студентами под руководством опытных преподавателей.

С. В. Коморная провела серьёзное исследование, посвящённое изучению влияния занятий по физической культуре на развитие двигательной активности и физических качеств у младших школьников с нарушением интеллекта. В качестве предмета исследования она определила такие параметры физического развития, как быстрота (скоростные способности), сила, ловкость, выносливость, их коррекцию и развитие средствами физкультуры.

Автор полностью соглашается с общепринятым положением о том, что рациональная организация физической подготовки учащихся школы восьмого вида повышает их работоспособность, стимулирует познавательную активность, стабилизирует эмоциональную сферу и в целом способствует социализации.

Убедительно доказывая необходимость особого внимания к подбору средств физического воспитания таких школьников именно на этапе обучения в начальных классах, С. В. Коморная отмечает, что это сензитивный период для развития физических качеств и актуализации резервных возможностей организма.

Своих испытуемых, умственно отсталых учащихся третьих классов, она условно делит на 2 группы: относительно здоровые и дети с заметными отклонениями в физическом развитии и ослабленным здоровьем. Для выявления особенностей их двигательной сферы проводятся серии различных заданий (бег, прыжки, упражнения на сгибание-разгибание рук и ног, и т. д.), глубоко изучается медико-педагогическая документация детей, проводятся длительные и систематические наблюдения за поведением испытуемых на уроках физкультуры. Достоверность и научную состоятельность собственных выводов автор уточняет в беседах с учителями, воспитателями и физкультурным руководителем двух экспериментальных классов, а затем организует серию коррекционно-развивающих занятий, построенных с учётом требований индивидуального и дифференцированного подхода. Обращает на себя внимание занимательная, игровая форма заданий, заботливо подобранных С. В. Коморной для развития различных физических качеств, которые у таких детей, как показала диагностика, тесно связаны и оказывают друг на друга заметное влияние.

В работе детально описываются тематические уроки физической культуры («Метание малого мяча в горизонтальную и вертикальную цель», «Прыжок в длину с разбега», «Бросание и ловля», «Акробатические упражнения» и др.), спортивные игры, развлечения и праздники, которые проводились с детьми в течение целого учебного года. Результаты контрольного этапа эксперимента не показали олимпийских рекордов. Данное исследование в очередной раз подтвердило положение о том, что развитие физических качеств детей с нарушением интеллекта требует серьёзных усилий, времени и терпения. Тем не менее автор с удовлетворением отмечает, что у некоторых детей повысились показатели ловкости, быстроты, силы, улучшилась координация движений, общая двигательная активность.

И. С. Оспенников посвятил своё исследование проблеме сохранения и укрепления здоровья умственно отсталых учащихся по-

средством использования в образовательном процессе школы восьмого вида здоровьесберегающих технологий. Обобщая наработки ведущих отечественных специалистов и опыт самостоятельной педагогической деятельности в конкретном образовательном учреждении, автор приходит к выводу, что формальное отношение к реализации методики обучения различным учебным предметам нередко становится причиной ухудшения здоровья таких детей.

В исследовании раскрыта феноменология здоровьесбережения, охарактеризованы возможности здоровьесберегающих технологий, доказана необходимость и целесообразность их использования в условиях школы восьмого вида.

Подчёркивая первостепенное значение различных межведомственных проектов, направленных на сохранение здоровья всех участников образовательного процесса, И. С. Оспенников приходит к выводу о том, что такой подход обычно только декларируется, в реальности же дело касается лишь здоровья детей, в то время как учителя остаются «за бортом». По мнению автора, ситуация в области здоровьесбережения может измениться лишь при условии, что именно учитель будет ключевой фигурой. Его личностная заинтересованность в собственном здоровье (правильный образ жизни, отсутствие вредных привычек, рациональный режим труда, физическая активность и др.) является залогом заботы о здоровье детей.

Проведя детальный анализ причин ухудшения здоровья ученического контингента специального (коррекционного) образовательного учреждения, автор в первую очередь отмечает высокую учебную нагрузку (от основных и дополнительных занятий), погрешности в расписании (без учёта сложности учебных предмета и разумного чередования динамического и статического компонента), недостаточную двигательную активность учащихся. Кроме того, на здоровье учащихся (особенно в младших классах) может отразиться и чрезмерное использование на уроке технических средств обучения, и слишком строгий тон учителя, и даже отсутствие эмоционального поощрения. Заслуживает особого внимания тот факт, что организацию благоприятного психологического климата в школе и классе И. С. Оспенников считает не менее важной, чем органичное включение в структуру любого урока оздоровительных моментов (физкультминутки, динамические паузы, минутки релаксации, гимнастика для глаз и др.).

Результатом научно-теоретической и опытно-экспериментальной работы автора являются разработанные им рекомендации по внедрению здоровьесберегающих технологий в образовательном процесс младших классов школы восьмого вида. Рекомендации включают примерный план занятий по основным учебным предметам, оптимальные варианты расписания, комплекс интересных игр, заданий и упражнений, способствующих сохранению и укреплению здоровья школьников.

А. А. Чупров, имеющий некоторый опыт самостоятельной профессиональной деятельности в качестве учителя физкультуры в школе восьмого вида, в своём исследовании убедительно доказывает, что физическое воспитание охватывает не только сенсорику, различные физические показатели и моторно-двигательную сферу умственно отсталых учащихся. Оно может и должно быть направлено на развитие личности в целом, и в первую очередь это касается волевой составляющей.

Автор рассматривает возможности физического воспитания в коррекции и развитии у школьников учащихся с нарушением интеллекта таких волевых качеств, как дисциплинированность и самоконтроль. Не умаляя значения других форм организации физического воспитания, он подчёркивает особую эффективность уроков физкультуры, на которых, по его мнению, должны более активно ставиться и решаться задачи, связанные с развитием волевого потенциала умственно отсталых учащихся.

Рассматривая научное наблюдение за поведением детей на уроках физкультуры в качестве основного инструмента диагностики уровня и особенностей их волевого развития, А. А. Чупров предлагает оригинальную программу (последовательность работы, единицы наблюдения, форма протоколирования, критерии оценки и др.). Он посвящает целый учебный год сбору и систематизации эмпирического материала и получает вполне объективные представления о состоянии дисциплинированности и самоконтроля у учащихся экспериментального класса.

В течение следующего учебного года автор целенаправленно занимается коррекцией и развитием изучаемых волевых качеств на уроках физической культуры, в результате чего удаётся получить заметную позитивную динамику, которую сам он, однако, считает незначительной, поскольку вне экспериментальной ситуации учащиеся далеко не всегда проявляют дисциплинированность и самоконтроль. Низкими показатели волевого развития испытуемых остаются и в тех случаях, когда пользоваться ими приходится в новых, незнакомых условиях, не предполагающих участия взрослого. Таким образом, исследование А. А. Чупрова подтвердило и важность проблемы физического воспитания умственно отсталых учащихся, и её особую сложность и трудоёмкость. Тем не менее разработанные и практически апробированные автором рекомендации по развитию воли умственно отсталых школьников на уроках физической культуры, а также подобранные и созданные им комплексы упражнений и заданий для учащихся 5–6-х классов получили высокую оценку специалистов.

Подводя итоги, отметим, что каждая научно-исследовательская работа студентов, отражающая специфику физического воспитания детей с нарушением интеллекта, представляет собой пусть скромный, но вполне реальный вклад в развитие теории и практики сопровождения психического и физического развития таких учащихся. Рациональная организация физической активности рассматривается в числе наиболее мощных факторов, способствующих укреплению здоровья детей, стимулирующих развитие их познавательной деятельности, облегчающих социализацию и интеграцию в общество. Этим определяется приоритетное значение вопросов, связанных с физическим воспитанием детей с ограниченными возможностями здоровья, при подготовке психолого-педагогических кадров для специальных (коррекционных) образовательных учреждений, а также научно-исследовательский интерес студентов к различным аспектам данной актуальной проблемы.

Статья поступила в редакцию 07.01.2012 г.

УДК 316.61
ББК Ю952

Константин Николаевич Пружинин,
кандидат педагогических наук, доцент,
Восточно-Сибирская академия образования
(Иркутск, Россия), e-mail: 959kpn@mail.ru

Спортивная деятельность как фактор развития универсальных свойств и качеств личности

В статье рассматривается включение человека в спортивную деятельность. В определённый период желаний, стремления, направленность личности ещё окончательно не сформировались. То же самое можно сказать об осознании спортсменами в этот момент своих обязанностей и долга. Если учесть, что подобные образования личности бывают достаточно изменчивы, то становится ясной вся сложность включения их в структуру способностей спортсмена. Ни один другой специалист не должен обладать столь ярко выраженными способностями прохождения системы подготовки, как спортсмен. В этом отношении большинство других видов деятельности находится в более выгодном положении, потому что в них человек включается в более зрелом возрасте.

Ключевые слова: физическое совершенствование, мотивы спортивной деятельности, роль спортивных достижений, личностные качества, статус личности.

Konstantin Nikolaevich Pruzhinin,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
East-Siberian Academy of Education
(Irkutsk, Russia), e-mail: 959kpn@mail.ru

Sporting Activity as a Factor of Developing Universal Personality Characteristics and Traits

The article deals with the inclusion of man in sports activities. At a certain period desires, commitments, focus and other personality characteristics have not yet fully formed. The same can be said about the athletes' awareness of their responsibilities and duties. If we take into account that these characteristics of the personality are quite volatile, the whole complexity of their inclusion in the structure of the athletes' abilities becomes clear. In the abilities of the athletes, as in no other abilities of the representatives of other activities, they take an important place. No other expert should have such pronounced abilities in the process of training as an athlete. In this respect, most other activities are in a better position because people are involved in them in their adulthood.

Keywords: physical improvements, motives of sporting activity, role of athletic achievements, personal qualities, status of the individual.

Становление человека как личности невозможно без самоактивности, т. е. активной деятельности, в процессе которой выявляются, формируются и развиваются его личностные качества. Сфера физической культуры и спорта в определённом отношении предоставляет особенно благоприятные условия для проявления жизненной активности. Сама природа средств физического воспитания, необходимость регулярного преодоления трудностей в процессе физического совершенствования, стимулирующая роль спортивных состязаний и достижений – всё это и многое

другое требует возрастающих проявлений активности личности и тем самым способствует её развитию.

Спорт не без основания считают «школой воли», «школой эмоций», «школой характера». В сфере спортивной деятельности раскрываются многие черты нравственного статуса личности, т. к. в обыденных ситуациях повседневной жизни не так часто приходится сталкиваться со столь высокими запросами к проявлению волевых качеств и саморегуляции, какие предъявляют спортивные состязания и спортивная деятельность в целом.

Можно сказать, что ведущим фактором становления и развития специализированных восприятий в спорте являются личностные качества спортсмена. В терминах «сила», «быстрота», «точность», «выносливость» и понятия силы, подвижности, аккуратности и стойкости характера заключены далеко не простые аналогии. Проявление свойств характера не только на тренировках и соревнованиях, но и в повседневной жизни приводит к существенным системным изменениям в психике спортсменов.

По утверждению Р. А. Пилюяна, использование различных средств воздействия на человека в области физической культуры и спорта выходит далеко за рамки телесности. В связи с этим её стоит называть «отраслью культуры тела и духа», понимая под духом эмоции, воображение, эстетику, мотивацию, волю, интеллект и нравственность как психические процессы, свойства и способности [4].

По мнению ряда исследователей (Л. И. Лубышева; Э. Майнберг; О. Групе и др.) [3], для спортсмена спорт является школой воспитания характера, школой честной игры, эмоций, физического и духовного совершенствования, представляя собой своеобразный «полигон», на котором помимо двигательных формируются такие качества, как упорство, решительность, чувство коллективизма и солидарности, умение адаптироваться к существующим обстоятельствам, что в конечном счете способствует обогащению жизненного опыта.

Однако спорт не всегда даёт только положительный воспитательный эффект, реальное воспитательное значение спорта в решающей мере зависит от того, кто и как его использует, а более всего от конкретной системы социально-воспитательных отношений, складывающихся в сфере спорта и в связи с ним. Те же самые свойства спорта, благодаря которым в определённых ситуациях он оказывается эффективным средством воспитания положительных качеств личности, могут способствовать формированию и развитию негативных личностных качеств.

Исследовательская проблема, вытекающая из изложенного выше, сформирована следующим образом: спортивная деятельность характеризуется направленностью не только на формирование и развитие универсальных свойств личности и качеств, которые являются ключевыми в спорте и являются востребо-

ванными во многих других видах деятельности человека. В исследовании (2007–2011 гг.) приняли участие выпускники физкультурно-спортивных учебных заведений Иркутской области (487 чел.). В основном исследовании приняли участие 136 выпускников, из них: 65 человек имеют спортивный разряд, 34 – кандидаты в мастера спорта, 34 присвоено звание «мастер спорта» и 3 чел. имеют звание «мастер спорта международного класса». Высшее образование имеют 59 %, среднее специальное – 41 %. Средний возраст респондентов составляет 35,8 лет.

Все респонденты были разделены на следующие группы: работающие в правоохранительных органах (23 %), государственных (18 %) и коммерческих (23 %) структурах; руководящие работники общественных и образовательных заведений (36 %). Эти группы определились как основные направления в ходе обработки данных о респондентах.

Обратимся к ответам респондентов о том, какие качества личности были воспитаны у них в результате спортивной деятельности. Следует отметить, что по всей совокупности опрошенных сложилась следующая тенденция (рис. 1).

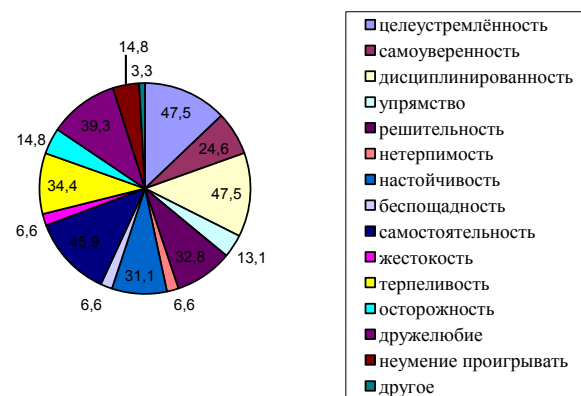


Рис. 1. Качества личности, воспитанные в процессе спортивной деятельности, %

Наряду с такими качествами, как: целестремленность, дисциплинированность (47,5 %), самостоятельность (45,9 %), дружелюбие (39,3 %), терпеливость (34,3 %), решительность (32,8 %), настойчивость (31,1 %), – у спортсменов обнаруживаются и отрицательные черты, появившиеся в процессе занятий спортом, причём практически весь состав этих качеств с максимальными показателями относительно других групп выражен в группе рабо-

тающих в правоохранительных органах. Так, в данной группе респондентов жестокость присутствовала 17,1 %, беспощадность – 14,3 %, нетерпимость – 21,4 %, самоуверенность – 28,6 % и неумение проигрывать – 21,4. Такое качество, как «дружелюбие», в этой группе не выделил никто – 0,0 %. Очевидно, это обусловлено тем, что все респонденты этой группы занимались индивидуальными видами спорта (классической борьбой, рукопашным боем, плаванием), в то время как успехи «командных» видов спорта напрямую зависят от достигнутого уровня взаимодействия спортсменов, взаимопонимания, сыгранности, взаимовыручки, взаимной ответственности.

Если для победы в лыжной гонке достаточно проявить индивидуальное мастерство, то для победы в большинстве спортивных игр или состязаний в экипажах этих факторов может оказаться недостаточно, поскольку в них необходимо владение приёмами совместных действий. Оптимальные межличностные отношения, в которых особую роль играет взаимная требовательность, взаимное уважение, способность преодолевать конфликтные ситуации, умение в необходимый момент предстать перед соперником единым сплочённым коллективом, являются предметом особой заботы тренеров и спортсменов.

В группе руководителей общественных и образовательных заведений 45,5 % составляют респонденты «командных» видов спорта (волейболисты, баскетболисты, футболисты). Для данной группы характерны высокие показатели (относительно других групп) по таким качествам, как «целеустремлённость» и «самостоятельность». Спортивная деятельность предъявляет высочайшие требования к развитию внимания, памяти, речи, мышления, воображения и располагает большими возможностями для их совершенствования, так же как и личностных качеств спортсмена. Очевидно, что не всегда эти качества возникают сами по себе, но в данной группе они, вероятно, возникли в результате положительной направленности спортивной деятельности.

В группе респондентов, работающих в государственных структурах, шесть показателей занимают ведущие места относительно других групп: «целеустремленность», «решительность», «настойчивость», «терпеливость», «осторожность», «дружелюбие». Первые три качества относятся к волевым характеристикам личности, и, возможно, именно они помогли

бывшим спортсменам занять руководящие посты; последние же три качества, по-видимому, вырабатывают определённую «гибкость» в профессиональных и межличностных отношениях. Следует отметить, что в данную группу вошли респонденты, занимавшиеся такими видами спорта, как лёгкая атлетика, гимнастика, лыжные гонки и велоспорт.

Рассмотрим группу респондентов, работающих в коммерческих структурах. В этой группе выявлены самые низкие показатели (относительно других групп) по таким качествам, как «целеустремлённость», «самоуверенность», «дисциплинированность», «решительность», «нетерпимость», «жестокость»; самый высокий показатель здесь – «упрямство». Очевидно, это связано с тем, что данная группа объединила представителей самых разных видов спорта (стрельба, гребля, спортивное ориентирование, борьба, лыжи, плавание, хоккей, футбол, гимнастика, лёгкая атлетика).

По мнению Дж. Кретти, у игроков командных видов спорта, так же как и индивидуальных, имеется потребность в достижении цели, перед ними ставятся цели, которые в результате их достижения, превышения или невыполнения формируют уровень притязаний.

Уровень притязаний – одна из важнейших характеристик личности, определяющая относительно устойчивый уровень надежды на успех в деятельности. Уровень притязаний характеризует степень надежды на успех, трудность или лёгкость задач, выбираемых личностью для самостоятельного решения, влияние успеха или неудачи на последующую активность в достижении цели, желаемый уровень самооценки (высокой, адекватной или заниженной). При этом не всегда для надежды на успех есть реальные предпосылки, или, напротив, низкий уровень притязаний сопряжён со слабой уверенностью в успехе, несмотря на реальный шанс победы. Оптимальным для спорта следует признать слегка завышенный уровень притязаний – на грани адекватного и высокого [2]. Иными словами, степень успеха или неудачи обычно выявляется при сравнении поставленных целей с достигнутыми результатами.

Для выявления уровня притязаний респондентам был задан вопрос «Ставили ли Вы перед собой цели в спорте?». По всей совокупности опрошенных 91,8 % ответили утвердительно, примерно такая же картина наблюдается и в других группах (рис. 2).

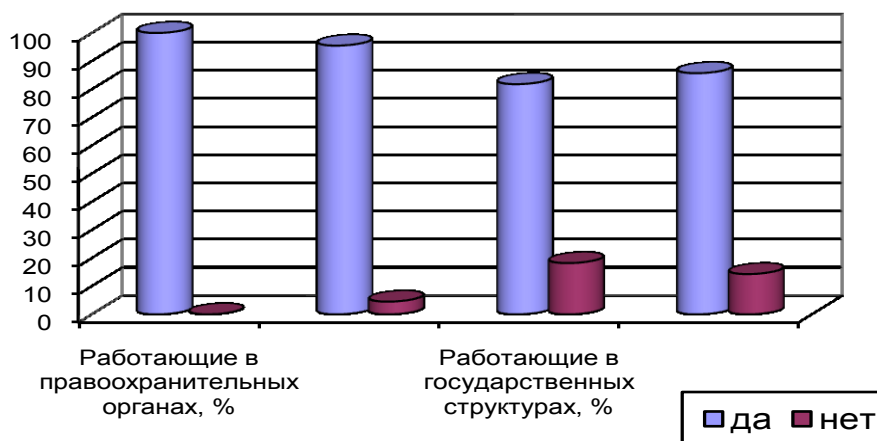


Рис. 2. Ответы на вопрос «Ставили ли Вы перед собой цели в спорте?»

Из приведённых данных видно, что наибольший процент неосуществлённых целей – в группах руководителей общественных и образовательных заведений (72,7 %), а также у

работников коммерческих структур (71,4 %); успешнее всех удалось реализовать поставленные цели работающим в правоохранительных органах (50 %) (рис. 3).

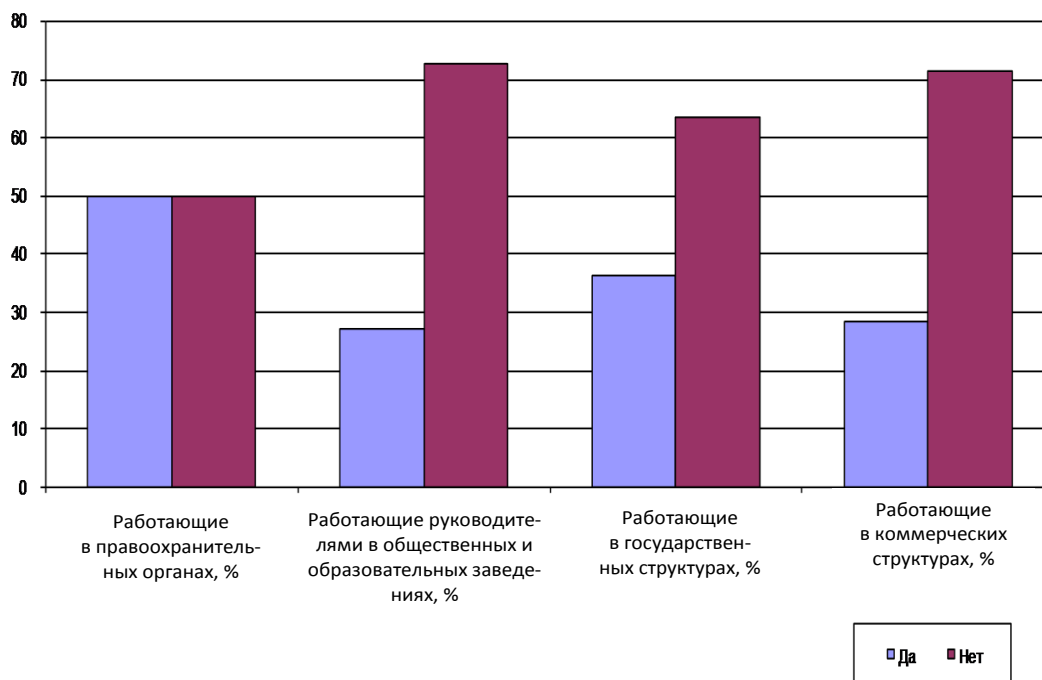


Рис. 3. Ответы на вопрос «Удалось ли Вам осуществить поставленные цели?»

Однако, если рассматривать, какие цели ставили перед собой респонденты, то окажется, что группа работников коммерческих структур отличается от остальных тем, что такой показатель, как «стать олимпийским чемпионом», занял в ней последнее место (0,0 %), тогда как в других

группах он занимает второе-третье ранговые места (рис. 4). На первое место с явным преимуществом во всех группах вышел показатель «получить звание мастера спорта». Можно предположить, что для большинства респондентов данная цель была самой реальной и доступной.

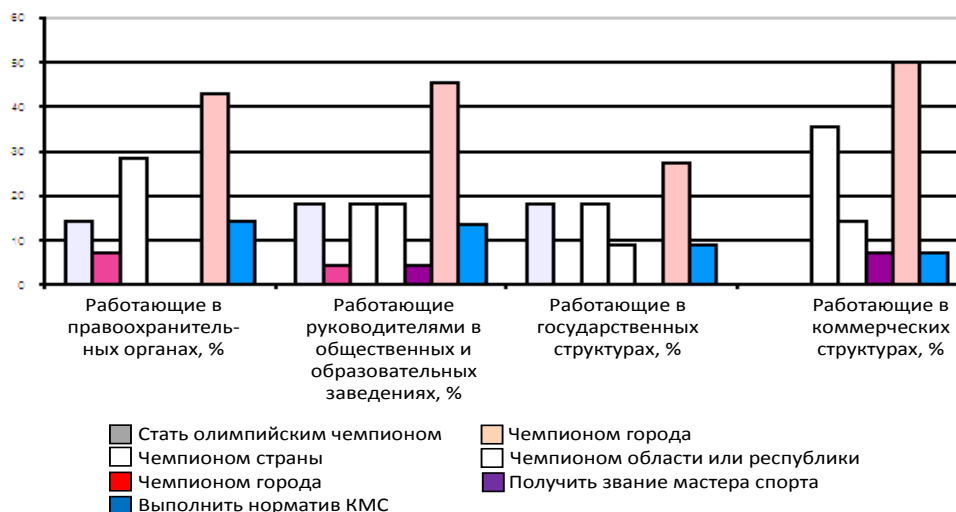


Рис. 4. Ответы на вопрос «Какие цели Вы ставили в спорте?»

Без сформированной психологической готовности к профессиональной или другой деятельности, без определённого уровня развития важных личностных качеств творческая, активная личность невозможна [6]. Поэтому, по мнению Е. В. Утишевой, «для современного постсоциалистического общества, поощряющего личную конкурентоспособность, спортивная деятельность может стать моделью, поскольку одна из характерных черт спорта – борьба за первенство, за исключительное право считаться лучшим, быть лидером. Спорт становится одним из действенных средств социализации личности. Такие качества и черты личности, как высокая личная активность, способность к систематической упорядоченной деятельности, способность к мобилизации, инициативность, при необходимости аскеза и др., необходимые в спортивной деятельности, в современном обществе способствуют формированию современного типа личности» [6].

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.

Хотя невозможно отрицать, что спорт может быть источником насилия, однако примеров его позитивного влияния, как свидетельствует опыт международного спортивного сотрудничества, намного больше [7]. Действительно, нередко случаи, когда побудительной силой занятий спортом выступают асоциальные мотивы (повышение авторитета среди подростков за счёт превосходящей физической силы) либо внешняя атрибутика (красивая фигура, яркая спортивная форма, «модность» вида спорта и т. п.). Однако спортивная деятельность предоставляет огромные возможности для формирования нравственных принципов, и первоначально достаточно низкие мотивы занятий спортом в дальнейшем способны трансформироваться в более содержательные и социально значимые.

Задача специалистов заключается не только в том, чтобы помочь выработать спортивно-моторные навыки, но и в том, чтобы обеспечить усвоение навыков социальных, позволяющих преобразовать первоначально социально низкую мотивацию в более значимую, в осознанное, осмысленное стремление к гармоническому совершенству, выраженному в единстве тела, воли и разума, то есть специалист должен стремиться к воспитанию человека как активного участника общественного прогресса.

Список литературы

1. Волков В. М., Филин В. П. Спортивный отбор. М.: ФиС, 1983. 176 с.
2. Кретти Б. Д. Психология в современном спорте: пер. с англ. Ю. Л. Ханина. М.: ФиС, 1978. 224 с.
3. Лубышева Л. И. Социальная роль спорта в развитии общества и социализации личности // Теория и практика физ. культуры. 2001. № 4. С. 11–13.
4. Пилоян Р. А. Мотивация спортивной деятельности. М.: Наука, 1984. 198.
5. Пружинин К. Н. Педагогические условия социализации специалистов в области физической культуры и спорта: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2003. 143 с.
6. Утишева Е. В. Физкультурное образование: социально-педагогические и социологические проблемы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 1999. 48 с.
7. Чернецкий Ю. М. Философские концептуальные основы изучения олимпизма и олимпийского образования // Теория и практика физической культуры. Челябинск, 2002. № 1.

Spisok literatury

1. Volkov V. M., Filin V. P. Sportivnyj otbor. M.: FiS, 1983. 176 s.
2. Kretti B. D. Psihologija v sovremennom sporte: per. s angl. Ju. L. Hanina. M.: FiS, 1978. 224 s.
3. Lubysheva L. I. Social'naja rol' sporta v razvitii obwestva i socializacii lichnosti // Teorija i praktika fiz. kul'tury. 2001. № 4. S. 11–13.
4. Pilojan R. A. Motivacija sportivnoj dejatel'nosti. M.: Nauka, 1984. 198.
5. Pruzhinin K. N. Pedagogicheskie uslovija socializacii specialistov v oblasti fizicheskoj kul'tury i sporta: dis. ... kand. ped. nauk. Ulan-Udje, 2003. 143 s.
6. Utisheva E. V. Fizkul'turnoe obrazovanie: social'no-pedagogicheskie i sociolo-gicheskie problemy: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 1999. 48 s.
7. Cherneckij Ju. M. Filosofskie konceptual'nye osnovy izuchenija olimpizma i olimpijskogo obrazovanija // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. Cheljabinsk, 2002. № 1.

Статья поступила в редакцию 05.04.2012 г.

УДК 37.03
ББК Ч34(2)

Надежда Михайловна Сараева,
доктор психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: saraiewa@mail.ru

Популяционный потенциал обучаемости детского населения в регионе экологического неблагополучия

В статье обсуждается актуальный в условиях глобального экологического кризиса вопрос об угрозе снижения потенциала обучаемости детского населения, родившегося и проживающего на «загрязненных» территориях. Этот вопрос анализируется в методологических рамках экопсихологического подхода к развитию психики. Понятие «обучаемость» используется в узком значении слова, как совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий зависит продуктивность учебной деятельности. Целью работы является обнаружение тенденции к общему снижению показателей уровня психической активности детского населения в условиях экологического неблагополучия в популяционном потенциале его обучаемости. В эмпирическом исследовании установлено, что детей с нижненормативными показателями развития всех видов интеллекта (по Д. Векслеру) на «загрязнённых» территориях значительно больше, чем на территориях «чистых», что позволяет говорить об известном ослаблении потенциала обучаемости детской популяции, проживающей на экологически неблагополучных территориях.

Ключевые слова: экологически неблагополучная жизненная среда, детское население, потенциал обучаемости, уровень развития интеллекта

Nadezhda Mikhailovna Sarayeva,
Doctor of Psychology, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: saraiewa@mail.ru

Population Learning Potential of the Child Population in the Region of Ecological Trouble

The article discusses the problem which is especially relevant in the conditions of the global environmental crisis. It is the threat of reducing the learning potential of the children who were born and are living in “polluted” areas. This issue is analyzed on the basis of the ecopsychological methodological approach to the development of the psyche. The concept of “learning” is used in the narrow sense of the word, as a set of man’s intellectual properties, on which the productivity of learning activity depends if all the other necessary conditions are equally present. The aim is to detect the trends in the overall reduction in the level of mental activity of the child population in ecologically unfavorable conditions in the population learning potential. The empirical study reveals that there are more children with low levels of all types of intelligence (according to D. Wechler) in “polluted” areas than in “clean” areas, which suggests a certain weakening of the learning potential of the child population living in ecologically unfavorable territories.

Keywords: environmentally unfavorable living environment, child population, learning potential, level of intelligence development.

Введение. На фоне современной интенсификации обучения, внедрения новых усложнённых программ и создания инновационных образовательных учреждений отмечается значительный рост числа учащихся, которые не справляются даже с традиционной школьной программой. Одним из серьёзных факторов риска для психического развития и обучения

детей является экологическая деформация жизненной среды, характерная для многих регионов России. Понятие «жизненная среда» обозначает совокупность природных и социальных условий и факторов, во взаимодействии с которыми происходит развитие организма и психики индивида, многих людей [9; 11; 15; 16], применительно к регионам и тер-

риториям экологического неблагополучия [13]. Исследованиями установлено, что в регионе экологического неблагополучия [4] жизненная среда неадекватна [7], точнее, не вполне адекватна гено- и фенотипическим характеристикам человека. Изучение медико-биологических аспектов проблемы влияния на человека экологически неблагополучной среды показало, что разовые воздействия экстремально «загрязненной» среды или хронические влияния малых доз экологического «загрязнения» нарушают физическое и психическое здоровье человека. По мнению П. А. Агаджаняна и др. [6], экологически неблагоприятные влияния (радиация, высокий фон электромагнитных излучений, шум, повышенное содержание солей тяжёлых металлов в воде и продуктах питания, вещества с аллергенным эффектом) приводят к угнетению иммунологической реактивности организма, возникновению вторичных иммунодефицитных состояний, повышению риска онкологической патологии. Снижается интеллектуальный потенциал населения, нарастает число детей с умственной отсталостью лёгкой степени. Люди, родившиеся и постоянно проживающие на соответствующих территориях, по состоянию своего организма и психики находятся ближе к нижнему пределу адаптационной нормы популяции и ближе к истощению своих возможностей, чем те, кто проживает на экологически благополучных территориях. Известно, что в этих случаях организм переходит на режим минимизации функций [2; 5; 7]. При превращении любого стресса (в том числе экологического) в хронический энергозатратная стратегия адаптации уступает место энергосберегающей. В наших исследованиях выявлена тенденция к общему снижению показателей уровня психической активности детского населения в условиях экологического неблагополучия [12]. Зафиксированное снижение показателей психической активности детей на территориях экологического неблагополучия носит популяционный характер и обнаруживается на уровне популяций, а не индивидов: «выявленные закономерности... на конкретного индивида могут быть перенесены лишь на вероятностном уровне» [1, с. 160].

Проблема: может ли указанная тенденция проявляться в популяционном потенциале обучаемости детского населения, проживающего в регионе экологического неблагополучия? Понятие «обучаемость» применяется в дан-

ной работе в узком значении слова, как совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий зависит продуктивность учебной деятельности. Под продуктивностью подразумевается её объем, качество, темп работы, отсутствие напряжения и утомления в течение длительного периода (З. И. Калмыкова [8]). Понятие «популяционный потенциал» понимается как производное от понятия «популяционный психологический потенциал», определяемого как системное свойство социума, возникающее на базе психологических свойств составляющих его людей и лежащее в основе возможностей осуществлять продуктивную жизнедеятельность [14]. Основными компонентами этого потенциала являются социальный характер и интеллект.

Цель исследования – установить проявление тенденции к общему снижению показателей уровня психической активности детского населения в условиях экологического неблагополучия в популяционном потенциале его обучаемости.

Исследование выполнено с опорой на общенаучный принцип системности и методологические постулаты экпсихологического подхода к развитию психики (В. И. Панов [11]). Отличительной чертой этого подхода является то, что в качестве исходного методологического основания исследования выступает анализ системы «человек – окружающая среда». В контексте данного исследования – «человек – жизненная среда».

Мы предположили, что популяционный потенциал обучаемости детей, родившихся и проживающих на экологически неблагополучных территориях, может быть слабее по сравнению с потенциалом обучаемости детей-коренных жителей территорий экологически благополучных. Обоснование гипотезы: предположение опирается на следующие известные факты [2; 7]: а) о возникновении конкуренции за энергию между биологическим (с одной стороны) и психологическим, социальным (с другой стороны) уровнем организации человека и о снижении общей активации психической деятельности людей в затрудняющих жизнедеятельность условиях, в нашем случае – в условиях длительного влияния «загрязненной» природной (физической) среды; б) о необходимости энергосбережения и минимизирующей адаптации в этих условиях, поскольку психика

человека, родившегося и постоянно живущего в условиях экологического неблагополучия, формируется на основе изначально ослабленных филогенетических программ и пребывает в напряжении в связи с продолжающимися негативными средовыми воздействиями.

Исучаемыми показателями обучаемости являлись характеристики умственной работоспособности (см. выполненное под нашим руководством диссертационное исследование О. П. Михайловой [10]) и уровня развития интеллекта детей. В данной статье представлены результаты исследования интеллекта детей.

Исследовательская база. Выборку составили 253 ребёнка младшего школьного

возраста, учащиеся 2-х классов, проживающие на различных по степени «загрязнения» природной (физической) среды и социальным условиям территориях Забайкальского края, относящегося к регионам экологического неблагополучия, и в городе Дивногорск Красноярского края.

Методы исследования. Уровень развития интеллекта изучался с помощью теста структуры интеллекта Д. Векслера WISC-R, который выявляет обобщённые характеристики, отражаемые коэффициентами вербального, невербального и общего интеллекта.

Результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

Количество детей (в %) с нижненормативными показателями интеллекта по тесту Векслера на территориях с отличающимися условиями жизненной среды

Уровень развития интеллекта	Экологически неблагоприятная территория			Экологически благоприятная территория		
	Балей	Балейский р-он	Чита	Красный Чикой	Красночикийский 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» в г. Балей и Балейском районе) значительно больше, чем на территориях «чистых» ($p < 0,07$ – $p < 0,01$), что свидетельствует о силе природного фактора.

На экологически неблагополучных территориях отмечается: а) большое число детей с показателями, отклоняющимися от нормы, то есть существует тенденция к «дрейфу» показателей к пограничному уровню и далее к уровню умственного дефекта (в этом сильнее всего

проявляется влияние фактора неблагополучия физической среды, т. е. направление развития интеллекта ребёнка – в сторону отклонений или в сторону нормы – значительно определяется природным фактором); б) меньшее количество детей с показателями высокого и очень высокого уровня развития интеллекта по сравнению с контрольными группами, то есть в обеспечении возможности достижения детьми высокого уровня развития интеллекта природный фактор также играет значительную роль.

Анализ усреднённых интеллектуальных профилей (см. рис.) детей, которые проживают в отличающихся условиях жизненной среды,

показал, что у жителей «чистых» территорий значения практически всех субтестов выше значений жителей «загрязнённых» территорий. Самые высокие показатели принадлежат жителям экологически «чистого» и благополучного в социальном отношении г. Дивногорск, хотя он уступает по социальному статусу г. Чита, где в показателях лишь результаты двух субтестов – 2 («понятливость») и 7 («недостающие детали») – выше, чем у их сель-

ских сверстников из Красного Чикоя. Остальные результаты ниже: дети испытывают затруднения в определении понятий, анализе и синтезе, несколько снижены характеристики оперативной памяти и внимания. Снижение показателей развития интеллекта во многом происходит за счёт недостаточной работоспособности, более быстрой умственной истощаемости детей, проживающих в условиях экологического неблагополучия.

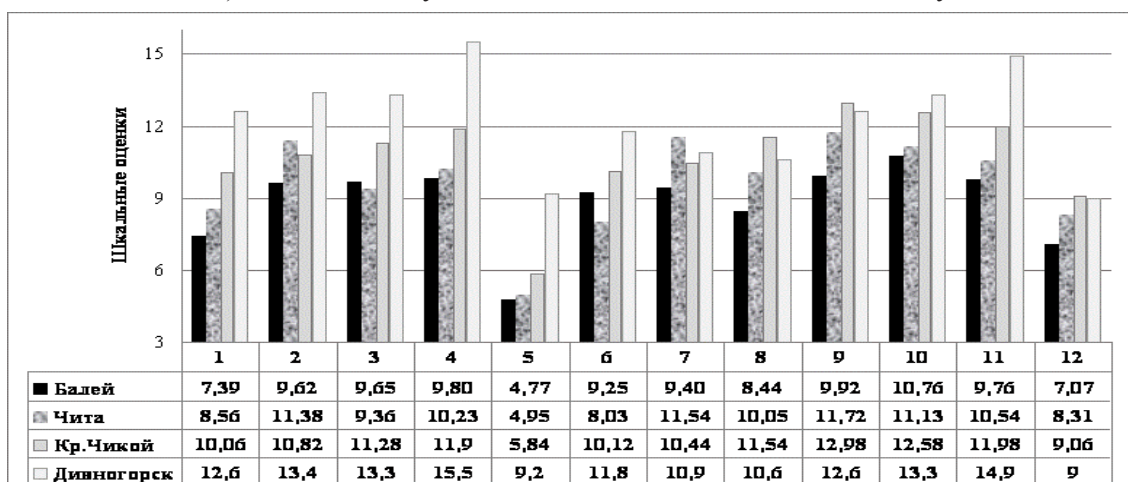


Рис. Усреднённые профили структуры интеллекта детей, проживающих на отличающихся по условиям жизненной среды территориях

Показатели развития интеллекта детей, живущих в городе экологического кризиса Балеи, самые низкие по всем субтестам. Наиболее низкие результаты отмечаются в субтестах 5 (словарном), 12 («лабиринты»), 1 («осведомлённость»), 8 (последовательные картинки), что свидетельствует о сниженном развитии основных интеллектуальных функций – памяти и мышления, аналитических способностей, устойчивости и произвольности внимания в целом и перцептивного внимания в частности. Недостаточна работоспособность школьников (11 субтест).

С увеличением степени «загрязнения» природной (физической) среды территорий снижаются показатели развития интеллекта, умственной работоспособности детей. Наряду с бесспорным и приоритетным значением в детерминации этой тенденции фактора социального, обнаруживается её связь с «загрязнением» природной (физической) среды территории проживания детей.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать заключение о том, что тенденция к общему снижению показателей уровня психической активности детского населения, проживающего в условиях экологического неблагополучия, проявляется в популяционном потенциале его обучаемости. Можно говорить об известном ослаблении потенциала обучаемости (в узком значении слова) детской популяции, проживающей на экологически неблагополучных территориях Забайкальского края. Так, показатели уровня развития интеллекта этой категории детей снижены по сравнению с показателями детей, проживающих на экологически благополучных территориях. Это факт необходимо учитывать, когда речь идёт о реализации образовательных (особенно инновационных), других социально значимых программ, требующих активизации психологического потенциала населения.

Список литературы

1. Бирюков С. Д. Дифференциально-психологические аспекты последствий аварии на ЧАЭС: пилотажное исследование темперамента. Подготовка популяционного мониторинга // Чернобыльский след: психологические последствия Чернобыльской катастрофы. М.: Вотум-Ψ, 1992. С. 158–161.

2. Викулов А. О. Доктрина диагноза, хронические заболевания и гипотеза минимизирующей адаптации. URL: // <http://www.avikulov.ru/list.htm> (дата обращения: 05.05.2006).
3. Гичев Ю. П. Загрязнение окружающей среды и экологическая обусловленность патологии человека. Новосибирск, 2003. 136 с.
4. Григорьев С. И. Дёмина Л. Д. Профессиональный психолог в регионе экологического неблагополучия. Барнаул, 1995. 288 с.
5. Давыдовский И. В. Приспособительные процессы в патологии // Вестник АМН СССР, 1962. № 4. С. 27–37.
6. Интегративная медицина и экология человека: монография / под ред. Н. А. Агаджаняна и И. Н. Полунина. М.: Пафос; Астрахань: Изд-во АГМА, 1998. 355 с.
7. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 192 с.
8. Калмыкова З. И. К проблеме диагностики умственного развития школьников // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 74–79.
9. Ковалёв Г. А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 14–23.
10. Михайлова О. П. Умственная работоспособность младших школьников, проживающих в условиях экологического неблагополучия, и пути её оптимизации: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск: ИГПУ, 2007. 150 с.
11. Панов В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М., 2004. 197 с.
12. Сараева Н. М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагополучной территории: дис. ... д-ра психол. наук. М.: РУДН, 2012. 431 с.
13. Суханов А. А. Влияние экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей: дис. ... канд. психол. наук. М.: ПИ РАО, 2005. 150 с.
14. Человеческий потенциал: опыт комплексного подхода / под ред. И. Т. Фролова. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 176 с.
15. Черноушек М. Психология жизненной среды / пер. с чешск. И. И. Попа. М., 1989. 174 с.
16. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

Spisok literatury

1. Birjukov S. D. Differencial'no-psihologicheskie aspekty posledstvij avarii na ChAJeS: pilota-zhnoe issledovanie temperamenta. Podgotovka populjacionnogo monitoringa // Chernobyl'skij sled: psihologicheskie posledstviya Chernobyl'skoj katastrofy. М.: Votum-Ψ, 1992. S. 158–161.
2. Vikulov A. O. Doktrina diagnoza, hronicheskie zabojevanija i gipoteza minimizirujuwej adaptacii. URL: // <http://www.avikulov.ru/list.htm> (data obrawenija: 05.05.2006).
3. Gichev Ju. P. Zagrzaznenie okružhajuwej sredy i jekologičeskaja obuslovlennost' patologii čeloveka. Novosibirsk, 2003. 136 s.
4. Grigor'ev S. I. Djomina L. D. Professional'nyj psiholog v regione jekologičeskogo neblagopoluchija. Barnaul, 1995. 288 s.
5. Davydovskij I. V. Prispobitel'nye processy v patologii // Vestnik AMN SSSR, 1962. № 4. S. 27–37.
6. Integrativnaja medicina i jekologija čeloveka: monografija / pod red. N. A. Agadzhanjana i I. N. Polunina. М.: Pafos; Astrahan': Izd-vo АGMA, 1998. 355 s.
7. Kaznacheev V. P. Sovremennye aspekty adaptacii. Novosibirsk: Nauka, 1980. 192 s.
8. Kalmykova Z. I. K probleme diagnostiki umstvennogo razvitija škol'nikov // Vo-prosy psihologii. 1982. № 2. С. 74–79.
9. Koval'ov G. A. Psihicheskoe razvitie rebejka i zhiznennaja sreda // Voprosy psihologii. 1993. № 1. S. 14–23.
10. Mihajlova O. P. Umstvennaja rabotosposobnost' mladshih škol'nikov, prozhi-vajuwih v uslovijah jekologičeskogo neblagopoluchija, i puti ejo optimizacii: dis. ... kand. psihol. nauk. Irkutsk: IGPU, 2007. 150 s.
11. Panov V. I. Jekologičeskaja psihologija: Opyt postroenija metodologii. М., 2004. 197 s.
12. Saraeva N. M. Intellektual'nye i jemocional'nye harakteristiki psihiki čeloveka, prozhivajuwego na jekologičeski neblagopoluchnoj territorii: dis. ... d-ra psihol. nauk. М.: RUDN, 2012. 431 s.
13. Suhanov A. A. Vlijanie jekologičeski neblagoprijatnoj sredy na intellektual'noe razvitie detej: dis. ... kand. psihol. nauk. М.: PI RAO, 2005. 150 s.
14. Čelovečeskij potencial: opyt kompleksnogo podhoda / pod red. I. T. Frolova. М.: Jeditorial URSS, 1999. 176 s.
15. Chernoushek M. Psihologija zhiznennoj sredy / per. s cheshsk. I.I. Popa. М., 1989. 174 s.
16. Jasvin V. A. Psihologija otnoshenija k prirode. М.: Smysl, 2000. 456 s.

Статья поступила в редакцию 25.05.2012 г.

УДК 316 485
ББК Ю953

Ирина Михайловна Воротилкина,
доктор педагогических наук, профессор,
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема
(Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru
Сергей Николаевич Монастырёв,
кандидат педагогических наук, доцент,
Воронежский государственный педагогический университет
(Воронеж, Россия), e-mail: Monastyrev2005@mail.ru

Компетентность в управлении конфликтами в спорте как показатель профессионализма деятельности тренера

В статье раскрывается понятие конфликтологической компетенции как одного из компонентов общей структуры профессионализма тренера. По убеждению авторов, оно наиболее ёмко и точно отражает способность тренера ориентироваться в спортивных конфликтах. На основании теоретического анализа и с учётом методологических принципов нами предлагается психологическая структура конфликтологической компетентности тренера, которая состоит из трёх блоков, включающих в себя разделы знаний и умений в области прогнозирования, предупреждения и разрешения спортивных конфликтов, которая может быть положена как в основу практической деятельности тренера, так и для построения системы подготовки к эффективному управлению конфликтами в спорте. Предложенная авторами психологическая структура конфликтологической компетентности даёт возможность сориентировать тренера на формирование навыков в области спортивной конфликтологии с целью успешного осуществления деятельности по управлению конфликтами в спорте.

Ключевые слова: компетентность, конфликты в спорте, профессионализм тренера, структура, управление.

Irina Mikhailovna Vorotilkina,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Priamursky State University named after Sholom Aleichem
(Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru
Sergey Nikolayevich Monastyrev,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Voronezh State Pedagogical University
(Voronezh, Russia), e-mail: Monastyrev2005@mail.ru

Competence of Managing Conflicts as an Indicator of Professional Coaching in Sport

The article deals with the concept of conflictological competence as a component of the overall structure of professional coaching. According to the authors, it succinctly and accurately reflects the coach's ability to navigate in sports conflicts. Based on the theoretical analysis and taking into account the methodological principles, the article offers the coach's conflictological competence psychological structure which consists of three blocks including the sections of knowledge and skills in forecasting, preventing and resolving sports conflicts. This structure may be used as the basis for the coach's practical activity and for building a training system for effective conflict management in sport. The authors offer a psychological structure of conflictological competence that may guide the coach in the development of skills in sports conflictology to successfully carry out activities for managing conflicts in sport.

Keywords: competence, sport conflicts, professional coaching, structure, management.

Тренеру, как основному действующему звену в управлении учебно-тренировочным процессом, отводится значительная роль в осуществлении технико-тактической, физической,

а порой и психологической подготовки спортсменов. В большинстве случаев, особенно на начальном этапе подготовки, когда формируются взаимоотношения в команде и проис-

ходит становление личности спортсмена, он является единственным, кто сталкивается со всеми видами противоречий, возникающими в спортивной деятельности [8; 9; 12]. В спортивной литературе для определения эффективной деятельности тренеров, руководителей часто применяются такие понятия, как «профессионализм» и «компетентность».

Необходимо отметить, что в социальной психологии понятие компетентности исследуется в недостаточной мере. Компетентность чаще всего определяется как сочетание психологических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно; как овладение человеком способностью и умением выполнять определённые трудовые функции. О. А. Полищук в своей диссертационной работе [11], посвящённой изучению рефлексивной компетентности, отмечает, что компетентность выступает, с одной стороны, как круг полномочий, который определяет ответственность в решении практических задач должностным лицом; с другой – знания, опыт, умения самого должностного лица, то есть способность и реализация конкретным лицом этого круга полномочий.

Ряд психологов [4; 6; 14], ставя проблему профессионализма и профессиональной пригодности человека, вводит такое понятие, как «профессиональная компетентность». Э. Ф. Зеер под термином «профессиональная компетентность» понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [7]. В настоящее время необходимым условием эффективной деятельности тренера является не только его профессиональная, но и социально-психологическая компетентность. Здесь мы рассматриваем социально-психологическую компетентность как сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержания и качественных характеристик.

А. А. Деркач с соавторами [3] определяют «социально-психологическую компетентность руководителя как его способность организовывать эффективное взаимодействие с подчинёнными в системе деловых и личностных отношений. Она является ключевой составляющей в решении проблемы оптимизации управленческой деятельности и в её развернутой, конкретной, продуктивной форме и базируется не столько на особенностях личности, сколько на специфике его взаимодействия с подчинёнными,

поглощающего как обстоятельства межличностного взаимодействия, так и возможности самой личности».

По мнению этих авторов [3], одной из причин негативных сторон профессиональной деятельности, неудовлетворённости взаимоотношениями в коллективе, а в ряде случаев и неспособности руководителей успешно выполнять управленческие функции и кардинально влиять на социально-психологический климат среди персонала является их низкая социально-психологическая компетентность.

Составной частью социально-психологической компетентности тренера является его способность прогнозировать, предотвращать, разрешать конфликты.

Современный взгляд на спортивную деятельность, как на «сложное и противоречивое социальное образование», позволяет констатировать тот факт, что сама специфика спорта способствует появлению проблемных ситуаций, часто перерастающих в конфликты различного уровня и приводящих к негативным последствиям. Значительную роль в процессе прогнозирования, предупреждения и разрешения конфликтов отводится тренеру, который является связующим звеном между спортсменами и спортивными администраторами и основным действующим лицом в установлении позитивных отношений.

Деятельность спортивных организаций, практика работы в командах различного уровня подготовленности и специализаций показывает, что современным руководителям в области спорта и тренерам необходимы знания и навыки в области конфликтологии с целью управления конфликтами.

При исследовании компетентности тренера в вопросах управления спортивными конфликтами мы исходили из необходимости проведения теоретического анализа данного явления на основе диалектического метода и с учётом основных методологических принципов, таких как методологическая полнота, системность, оптимальность, надёжность и т. д.

В научной литературе для характеристики конфликтологической осведомлённости личности, её способности управлять конфликтными ситуациями в коллективе и во внешней среде используются содержательно близкие понятия: «конфликтоустойчивость личности» [1], «конфликтная компетентность» [10; 13], «конфликтологическая компетентность» [2; 6; 14].

В психологии управления понятие «конфликтологическая компетентность» является сравнительно новым. По утверждению Е. Н. Богданова, В. Г. Зазыкина [2], «речь о необходимости развития данной когнитивной подструктуры, особенно в контексте развития профессионализма, вообще говоря, шла давно. В психологических исследованиях до недавнего времени термин «конфликтологическая компетентность» прямо не употреблялся, но подразумевалось, что нужны соответствующие специальные знания и умения».

Л. Н. Цой [14] считает конфликтологическую компетентность как «способность действующего лица в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта. Она представляет собой уровень развития осведомлённости о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации» [14, с. 138].

Таким образом, ряд авторов под термином «конфликтологическая компетентность», которая, по их мнению, является элементом социально-психологической компетентности личности, понимают: знания о закономерностях возникновения, развития и завершения конфликтов; умение ориентироваться в конфликтной ситуации, прогнозировать её динамику.

По нашему убеждению, наиболее ёмким и точным определением способности личности тренера ориентироваться в спортивных конфликтах является понятие «конфликтологическая компетентность», которая включает в себя блоки знаний, умений и навыков в управлении конфликтами.

С. И. Ерина с соавторами [5], исследуя способность предупреждать и прогнозировать конфликты у государственных служащих, выявила, что высокий уровень развития конфликтологической компетентности, который характеризуется наиболее выраженной приспособленческой стратегией поведения в конфликте, свидетельствует о профессионализме в управлении конфликтами. В то же время недостаток конфликтологической компетентности, по утверждению Е. Н. Богданова и В. Г. Зазыкина [2], является одной из важнейших психологических причин конфликтов.

Одним из первых учёных, поставивших конфликтологическую компетентность на кон-

цептуальную основу, является В. Г. Зазыкин. Автор [6] рассматривает её как когнитивно-регуляторную подсистему профессионально значимой стороны личности, включающую соответствующие специальные знания и умения.

Исследования этих авторов могут служить методологическим ориентиром для последующего изучения конфликтологической компетентности, условий и факторов её развития.

Рассматривая конфликтологическую компетентность с системных позиций, Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин [2] выделяют в ней гностицистский, конструктивный (регулятивный), коммуникативный, нормативный и рефлексивно-статусный компонент. В свою очередь наличие определённых знаний и умений в области конфликтологии требует развития определённых личностно-профессиональных качеств, позволяющих применять с требуемой эффективностью данные знания и умения для управления конфликтом.

Поскольку предметом теоретического исследования является компетентность тренера в управлении конфликтами, то мы исходим из предположения о том, что общение, влияющее на совместную деятельность, может существенно её оптимизировать, а инструментом оптимизации может стать конфликтологическая компетентность.

Практика современного спорта показывает, что большинство руководителей и тренеров для управления конфликтами вырабатывает навыки общения в проблемных ситуациях, а если того требует обстановка, и тактику ведения переговоров, исходя из жизненного опыта и полагаясь на свою интуицию. Это малоэффективный и очень продолжительный путь, приводящий порой к потере времени и обострению противоречий в условиях динамично развивающихся отношений в спорте. Данный факт является следствием недостаточной подготовленности тренера к задачам управления конфликтами. К этим моментам следует добавить специфические особенности ряда спортивных организаций, где преобладает авторитарность в поведении тренеров и руководителей, следствием чего является отсутствие умения вести переговоры в условиях равных возможностей сторон, а откровенная грубость рассматривается как нормативная форма общения.

Ещё в 1984 г. Ю. А. Коломейцевым [8] было отмечено, что «62 % тренеров в индивидуальных видах спорта и 84 % в командных, понимая

пагубную роль разрушительных конфликтов в формировании психологического климата, первыми ищут пути к нормализации обстановки в коллективе: пересматривают планы подготовки, собственные педагогические приёмы и т. д.». По мнению автора, «устранение конфликтов – дело чрезвычайно тонкое, требующее большого педагогического мастерства и обладания целым комплексом необходимых качеств» [8, с. 64]. Поэтому насущной необходимостью стал во-

прос о решении задач по определению психологической структуры конфликтологической компетентности тренера в индивидуальных видах спортивной деятельности, её содержания, методов диагностики и развития.

На основании теоретического анализа и с учётом методологических принципов нами разработана психологическая структура конфликтологической компетентности тренера, которая состоит из трёх блоков (рис.).



Рис. Психологическая структура конфликтологической компетентности тренера

Первый блок включает в себя теоретические знания о спортивном конфликте: объективные и субъективные причины возникновения конфликтов, закономерности развития (функции и динамика конфликтов), а также стратегии регулирования конфликтов в спорте. Структура данного блока является базисом для формирования конфликтологической компетентности тренера и, по определению Е. Н. Богданова и В. Г. Зазыкина [2], составляет гностический компонент.

Во второй блок входят способности тренеров по прогнозированию и предупреждению конфликтов (проектировочный компонент), умения регулировать или конструктивно разрешать конфликты, а по необходимости прекращать их (регулятивный компонент), умение осуществлять эффективное общение с участниками конфликта с учётом их личных особенностей и эмоциональных состояний (коммуникативный компонент). Сюда представляется возможным включить навыки дей-

ствовать в конфликте, с учётом поступающей информации и собственным статусом тренера (рефлексивно-статусный компонент).

Третий блок представляет собой личностно-конфликтологические характеристики, позволяющие применять с требуемой эффективностью имеющиеся знания и умения для управления конфликтами. В структурно-личностный компонент конфликтологической компетентности тренера нами включены: индивидуальная конфликтность; стили реагирования на конфликтные ситуации; локус ролевого конфликта, определяющий склонность личности выбирать одну из двух (интернальную или экстернальную) стратегий поведения в ролевом конфликте; особенности формирования образа конфликтной ситуации; уровень посреднического потенциала в разрешении конфликта.

При составлении структуры данного блока наша позиция в полной мере соответствует структурному подходу Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, К. К. Платонова и других исследователей, в соответствии с которым целостная личность есть совокупность функционально взаимосвязанных подструктур. Таким образом, одной из причин негативных сторон профес-

сиональной деятельности тренера, неудовлетворённости взаимоотношениями в коллективе, а в ряде случаев и неспособности его успешно выполнять управленческие функции по управлению конфликтами и кардинально влиять на социально-психологический климат в команде, является низкая конфликтологическая компетентность. Выделенные нами три блока конфликтологической компетентности тренера позволяют ориентировать его на формирование знаний, умений и навыков для успешного осуществления деятельности по управлению конфликтами.

Исследование социально-психологической деятельности тренера позволило сделать вывод о том, что модель конфликтологической компетентности может быть положена как в основу его практической деятельности, так и для построения системы подготовки к эффективному управлению конфликтами в спорте.

Предложенная нами психологическая структура конфликтологической компетентности даёт возможность сориентировать тренера на формирование знаний, умений и навыков в области спортивной конфликтологии с целью успешного осуществления деятельности по управлению конфликтами в спорте.

Список литературы

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология: учеб. для вузов. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 496 с.: ил.
2. Богданов Е. Н., Зазыкин В. Г. Психология личности в конфликте: учеб. пособие. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
3. Деркач А. А., Евсеев А. В., Мусатов М. И. Модель социально-перцептивной компетентности современного руководителя // Развитие социально-перцептивной компетентности личности: материалы науч. сессии, посвящённой 75-летию акад. А. А. Бодалева. М.: Луч, 1998. 248 с.
4. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Компетентность руководителей в оптимизации материальных условий деятельности персонала. М.: Луч, 1998. 248 с.
5. Ерина С. И., Иванова О. П., Мухина О. А. Конфликтологическая компетентность государственных служащих // Социальный мир человека. Ижевск: ERGO, 2007. С. 150–151.
6. Зазыкин В. Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих // Российское государство и государственная служба на современном этапе: материалы науч.-практ. конф. М.: РАГС, 1998. С. 264–266.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, 2-е изд., стер. М.: Academia, 2007. 240 с.
8. Коломейцев Ю. А. Взаимоотношения в спортивной команде. М., 1984. 128 с.
9. Озолин Н. Г. Наука побеждать: настольная книга тренера. М.: Астрель; АСТ, 2002. 864 с.: ил.
10. Петровская Л. А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. М.: МГУ, 1997. № 4. С. 41–45.
11. Полищук О. А. Развитие рефлексивной компетентности кадров государственной службы: дис. ... канд. псих. наук. М., 1995. 157 с.
12. Туманян Г. С. Стратегия подготовки чемпионов: настольная книга тренера. М.: Советский спорт, 2006. 494 с.: ил.
13. Хасан Б. И., Сергоманов П. А. Психология конфликта и переговоры: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 192 с.
14. Цой Л. Н. Практическая конфликтология: монография. Кн. 1. М.: РУДН, 2001. 231 с.

Spisok literatury

1. Ancupov A. Ja., Shipilov A. I. Konfliktologija: ucheb. dlja vuzov. 3-e izd. SPb.: Piter, 2008. 496 s.: il.
2. Bogdanov, E. N., Zazykin V. G. Psihologija lichnosti v konflikte: ucheb. posobie. 2-e izd. SPb.: Piter, 2004. 224 s.
3. Derkach A. A., Evseev A. V., Musatov M. I. Model' social'no-perceptivnoj kompetentnosti sovremennogo rukovoditelja // Razvitie social'no-perceptivnoj kompetentnosti lichnosti: materialy nauch. sessii, posvjajjonnoj 75-letiju akad. A. A. Bodaleva. M.: Luch, 1998. 248 s.
4. Derkach A. A., Zazykin V. G. Kompetentnost' rukovoditelej v optimizacii material'-nyh uslovij dejatel'nosti personala. M.: Luch, 1998. 248 s.
5. Erina S. I., Ivanova O. P., Muhina O. A. Konfliktologicheskaja kompetentnost' gosudarstvennyh sluzhawih // Social'nyj mir cheloveka. Izhevsk: ERGO, 2007. S. 150–151.
6. Zazykin V. G. Konfliktologicheskaja kompetentnost' kak faktor professionalizma gosudarstvennyh sluzhawih // Rossijskoe gosudarstvo i gosudarstvennaja sluzhba na sovremennom jetape.: materialy nauch.-prakt. konf. M.: RAGS, 1998. S. 264–266.
7. Zeer Je. F. Psihologija professional'nogo razvitija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij, 2-e izd., ster. M.: Academia, 2007. 240 s.
8. Kolomejcev Ju. A. Vzaimootnoshenija v sportivnoj komande. M., 1984. 128 s.
9. Ozolin N. G. Nauka pobezhdat': nastol'naja kniga trenera. M.: Astrel'; AST, 2002. 864 s.: il.
10. Petrovskaja L. A. K voprosu o prirode konfliktnoj kompetentnosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologija. M.: MGU, 1997. № 4. S. 41–45.
11. Poliwuk O. A. Razvitie reflektivnoj kompetentnosti kadrov gosudarstvennoj sluzhby: dis. ... kand. psih. nauk. M., 1995. 157 s.
12. Tumanjan G. S. Strategija podgotovki chempionov: nastol'naja kniga trenera. M.: Sovetskij sport, 2006. 494 s.: il.
13. Hasan B. I., Sergomanov P. A. Psihologija konflikta i peregovory: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 2-e izd., ster. M.: Akademiya, 2006. 192 s.
14. Coj L. N. Prakticheskaja konfliktologija: monografija. Kn. 1. M.: RUDN, 2001. 231 s.

Статья поступила в редакцию 09.02.2012 г.

Практическая педагогика

Practical Pedagogy

УДК 373.3
ББК Ч 421

Галина Алексеевна Новосёлова,
аспирант, Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: NovoselovaGA@yandex.ru

Успешность младшего школьника в здоровьесберегающем образовательном пространстве санаторной школы как психолого-педагогическая проблема¹

В статье рассматривается успешность младшего школьника в здоровьесберегающем образовательном пространстве санаторной школы как психолого-педагогическая проблема. Автор подчёркивает необходимость сохранения и укрепления здоровья ребёнка, содействующего его успешной социализации при переходе в основную школу путём осуществления психолого-педагогической поддержки, повышения уровня самооценки, создания ситуации успеха, включения в различные виды деятельности не только детей, но и их родителей. На основе выделенных критериев успешности младшего школьника исследователь обосновывает влияние психологического и социального здоровья на его успешность. В работе отмечается, что успешность младшего школьника складывается из его достижений в различных видах деятельности: проектной, исследовательской, творческой, оздоровительной и др. Для оценки личных достижений учеников используется «портфолио», способствующее формированию умений видеть динамику результатов собственных достижений.

Ключевые слова: здоровьесберегающее образовательное пространство, санаторная школа, успех, ситуация успеха, социальная успешность, младший школьник.

Galina Alekseevna Novoselova,
Graduate Student, Zabaikalsky State University (Chita, Russia),
e-mail: NovoselovaGA@yandex.ru

Primary Schoolchildren's Success in Protected Health and Educational Space of the Sanatorium School as a Psychological and Pedagogical Problem

The paper discusses primary schoolchildren's success in protected health and educational space sanatorium school as a psychological and pedagogical problem. The author stresses the need to preserve and promote children's health to facilitate their successful socialization in the process of transition to the main school through implementing psychological and pedagogical support, improving their self-esteem, creating a situation of success and including not only children but also their parents in a variety of activities. On the basis of the selected criteria of success the author proves the influence of psychological and social health on primary schoolchildren's success. The paper notes that the success of primary schoolchildren depends on their achievements in various spheres of activity: design, research, creativity, recreation and others. The use of "portfolio" to assess the pupils' personal achievements promotes the formation of the ability to see the dynamics of the results of their achievements.

Keywords: protected health and educational space, sanatorium school, success, situation of success, social success, primary schoolchild.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.2266.2011.

В проекте национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» говорится, что школьное образование сегодня представляет собой самый длительный этап обучения и является одним из решающих факторов индивидуального успеха [17, с. 2]. Во всемирном докладе ЮНЕСКО по мониторингу образования для всех отмечается, что плохое здоровье, отсутствие стимулирования подрывают основу для обучения на протяжении всей жизни, ограничивая возможность всестороннего развития личности [19, с. 6]. Следовательно, в современной школе должны создаваться условия, содействующие успешности школьника, т. к. успех, по мнению исследователей, придаёт ребёнку уверенность в своих силах, а положительные эмоции благотворно влияют на состояние его здоровья [9, с. 56].

Исследователи Е. И. Казакова, С. Н. Лысенкова, М. Назарова, У. Глассер и др. отмечают, что ученик, способный добиться успеха в школе, имеет больше шансов для достижения успеха в жизни. Поэтому, как отмечают М. Барбер и М. Муршед, анализируя различные школьные системы, сегодня необходимо, «чтобы все дети были успешными» [1, с. 9]. По мнению Л. Ю. Кругловой, успешным ученик может стать в условиях только той образовательной среды, которая способна создать ему комфортные условия, позволяющие сохранять его здоровье [11, с. 87–89], что является актуальным для современного российского образования.

В данной статье нами рассматривается успешность младшего школьника в здоровьесберегающем образовательном пространстве санаторной школы как психолого-педагогическая проблема и определяются пути её решения.

Проведённый нами анализ понятия «здоровьесберегающее образовательное пространство» [18] позволил рассмотреть его как многомерное, многоаспектное, многоуровневое образовательное пространство, в котором осуществляется интеграция усилий всех субъектов образования, обеспечивающая психолого-педагогическую поддержку, социальную и медицинскую помощь младшему школьнику с целью повышения уровня здоровья, содействующего его успешной адаптации и социализации при переходе в основную школу.

Представляя здоровьесберегающее образовательное пространство санаторной школы как многоуровневое пространство, нами выделяется [18, с. 333] федеральный, региональный и школьный уровень:

– на федеральном уровне реализуется единая программа развития образования, основой которой является национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», приоритетным направлением которой является здоровье школьников; Концепция духовно-нравственного развития; Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг., в которой подчёркивается значимость успешной социализации ребёнка;

– на региональном уровне осуществляется реализация программ, содействующих формированию здорового образа жизни школьника. Важным для нас является мнение Е. А. Игумновой, что региональное образовательное пространство представляет собой часть социального пространства, объединяющего субъектов и объектов образования в рамках региона, имеющих образовательные продукты, которые оказывают влияние на образование ребёнка [16, с. 127]. Это предоставляет нам возможность использовать интеграцию усилий всех субъектов образования в решении задач проектирования здоровьесберегающего пространства санаторной школы;

– на школьном уровне осуществляется реализация образовательных программ, направленных на внедрение здоровьесберегающих технологий, профилактических программ, содействующих успешности младшего школьника.

Рассматривая успешность младшего школьника в здоровьесберегающем образовательном пространстве санаторной школы как психолого-педагогическую проблему, мы обратились к трудам П. Ф. Лесгафта, который уточняет: «...возможно ли надеяться на хороший успех умственного развития бледного, вялого молодого человека, который страдает болезнями, составляющими следствие неблагоприятных условий, при которых он рос...?» [15, с. 320]. Учёный подчёркивает, что ребёнок, страдающий болезнями, вряд ли может рассчитывать на успех. Это даёт нам возможность предположить, что уровень состояния здоровья ребёнка обеспечивает соответствующий уровень его успешности в здоровьесберегающем образовательном пространстве санаторной школы, что актуализирует проблему создания специальных условий, осмысление которых должно быть значимым для педагогов школы.

Проблема успешности младшего школьника рассматривается в диссертационных исследованиях последних лет такими учёными, как

И. В. Макарова, О. А. Яшнова, М. И. Кошенова, А. Н. Долгова, Н. Е. Подгайский, Е. В. Четверикова, Д. Р. Мерзлякова, и другие. Выявить содержание понятия «успешность», по нашему мнению, возможно лишь в контексте рассмотрения понятий «успех» и «ситуация успеха».

Исследователи (А. С. Белкин, Г. Ю. Ксензова, Л. Ю. Круглова, Е. И. Казакова, А. П. Тряпичина и др.) рассматривают понятие «успех», как: состояние человека, качественная характеристика деятельности ученика, чувство уверенности в собственных силах, высокая позитивная оценка себя (Л. Ю. Круглова); переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат либо совпал с ожиданиями, либо превзошел их [9]; фактор, вызывающий особое эмоциональное состояние, связанное с переживанием радости (К. А. Абульханова-Славская, В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас и др.); положительный результат какого-нибудь дела [10]; удачное достижение желаемого результата [3]; пусковой механизм самосовершенствования, саморазвития ребёнка; переживание радости успеха; внутреннее состояние человека (Г. Ю. Ксензова). Для нас важно, что успех может являться фактором, вызывающим особое эмоциональное состояние радости достижения поставленной цели, которое может стать следствием высокой позитивной оценки себя, отражающееся в самосовершенствовании и саморазвитии ребёнка. Поэтому мы предполагаем, что включение детей в проектную, исследовательскую, творческую, оздоровительную и другие виды деятельности будет предоставлять им право свободного выбора и создавать ситуацию успеха.

По мнению учёных [2; 3], успех в любой деятельности зависит не только от способностей и знаний, но и от мотивации. Чем выше уровень мотивации и активности, тем больше мотивов побуждают к деятельности. Л. Ю. Ерёмкина отмечает, что мотивация – это важный фактор, который обеспечивает успех в деятельности [5, с. 13]. Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова, Е. И. Соколова считают, что средством роста мотивации являются творческие ситуации [20]. Авторы подчеркивают, что ситуацию можно считать творческой, если какие-то её характеристики снижают психологические барьеры на пути креативного поведения личности, и выделяют четыре типа таких ситуаций: соревновательная, заботы, игровая, исследовательская. М. В. Копосова даёт характеристики «сотворческого» поведе-

ния учителей: обеспечение доброжелательной атмосферы общения; «заражение» интересом, азартом, интригой; поддержка индивидуального, нестандартного стиля мышления ребёнка. Развитие мышления и воображения – психологическая основа творческих умений [20, с. 191]. Ситуация успеха может стать пусковым механизмом дальнейшего развития личности, способствующим формированию устойчивого чувства удовлетворения, повышению самооценки. Ситуация – это то, что способен организовать учитель, это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех это результат подобной ситуации (А. С. Белкин).

Ситуация успеха закладывает основы успешной деятельности ребёнка и вызывает у него потребности в повторном переживании успеха. Поэтому очень важно привить ребёнку веру в свои силы, не допустить возникновения заниженной самооценки [22, с. 33]. Для нас значимой является Формула «человеческого счастья», созданная У. Джемсом: самооценка = успех / притязания. Ребёнок тем лучше себя чувствует, чем выше его самооценка. Из формулы следуют два пути повышения самооценки: можно увеличить и знаменатель, и числитель [8, с. 13]. К сожалению, как показывают результаты проведённого нами исследования, значительная часть учащихся санаторной школы имеет заниженную самооценку, что является основой их неуспешности и выявляет проблему, стоящую перед педагогическим сообществом – повышение уровня самооценки школьников.

Раскрывая особенности создания в школе ситуации успеха, А. Лопатин даёт характеристику успешного школьника. По мнению исследователя, для него характерно: уверенность в себе; ощущение компетентности; повышение социальной активности; повышение самооценки и уровня притязаний; повышение уровня мотивации достижения успеха; благодарность по отношению к другим; формирование оптимистической перспективы к результатам дальнейшей деятельности; гуманистическая позиция к людям, которая проявляется в позитивном отношении к личности человека и к своей, в том числе; формирование высокого уровня эмпатии по отношению к успехам и неудачам других; воспитание самоуважения [13, с. 73].

По нашему мнению, успешный ученик в здоровьесберегающем образовательном пространстве санаторной школы должен иметь следующие характеристики: высокий уровень

физического, психологического, духовного и социального здоровья; повышенную мотивацию в достижения успеха, повышенный уровень самооценки и притязаний, повышенную продуктивную и социальную активность. В рамках данной статьи нами рассматривается успешность младшего школьника с учётом показателей состояния здоровья – психологического и социального. Мы предполагаем, что в качестве критерия успешности младшего школьника может выступать уровень его здоровья, показателями которого, на наш взгляд, может являться физическое, психологическое, духовное и социальное здоровье ребёнка. Сформированность каждого показателя определяется критериями оценки уровня здоровья ученика и его личных достижений.

Успешность в проектной, исследовательской, творческой, оздоровительной или в других видах деятельности приводит ребёнка к стойкому положительному отношению к данному виду деятельности, а неудачи приводят к ощущению своей неспособности, к возникновению фрустрации [10], состоянию страха, повышению уровня тревожности. Поэтому успешность обучения, воспитания и развития младшего школьника зависит от эмоционального компонента.

Главной эмоциональной чертой ребёнка является тревожность [22, с. 30]. Нами установлено, что у детей санаторной школы наблюдается преобладание состояния тревоги. Особенно выражены такие показатели, как повышенный психомоторный тонус (42 %); показатели повышенной тревожности (52 %), состояния стресса (41 %); одним из факторов, понижающих уровень данных показателей, является психологический климат в классе. Изучение состояния психологического климата в классе выявило, что 39 % школьников безразлично относятся к психологическому климату, а 19 % – оценивают его как очень плохой. Развивая мысль М. Барбера о том, что «нездоровая атмосфера в классе ухудшает отношения между учителем и учеником и порождает конфликты» [2, с. 87], мы предполагаем, что ученик санаторной школы в здоровьесберегающем образовательном пространстве будет успешен, если будет создана благоприятная атмосфера в классе, содействующая улучшению состояния психологического здоровья учеников.

Психологическое здоровье детей во многом зависит от условий жизни в семье. Наруше-

ние семейных контактов, их недостаточность или конфликтность – один из наиболее распространённых источников психологического неблагополучия детей. Определяя психологический комфорт семьи детей, нуждающихся в длительном лечении, мы использовали методику «Я и моя семья». Результаты проведённого исследования показали, что в рисунках 58 % респондентов прослеживается чувство одиночества автора, это является следствием малоэмоциональной насыщенности общения в семье. У 55 % детей отсутствует ощущение своей семьи как естественной устойчивой единицы, это говорит об отсутствии контакта между членами семьи. Отсутствие семьи наблюдается у 20 % респондентов, это свидетельствует об отсутствии у детей ощущения своей семьи как естественной устойчивой единицы.

Участие родителей в учебном процессе, как отмечает М. Фуллан, способно дать ощутимые результаты в повышении качества образования. Учёный выделяет четыре разные формы участия родителей: в школьной жизни (добровольные помощники); в организации учебных занятий дома (помощь при выполнении домашних заданий, привлечение частных учителей); взаимоотношение школы с семьями учеников и местным сообществом; участие в управлении школой (работа в консультативных советах) [2, с. 118]. Проведённый нами анализ участия родителей в жизнедеятельности санаторной школы показал, что уровень их участия очень низок (40 % их является «добровольными помощниками», из них 15 % взаимодействуют с местным сообществом по решению детских проблем и не принимают участие в управлении школой). Данные психологического обследования детей санаторной школы в целом демонстрируют их психологическое неблагополучие, что является следствием нарушения эмоциональных контактов в семье. Это объясняется тем, что большая часть детей – из неблагополучных семей. Следовательно, в работе с родителями детей санаторной школы необходимо использовать формы, активизирующие их сопричастность к жизнедеятельности младших школьников: психологические тренинги, индивидуальные беседы, включение в совместные проекты и творческие дела. Мы предполагаем, что данные формы работы с родителями позволят улучшить состояние психологического здоровья детей, что будет содействовать их успешности.

Характерной чертой современного этапа обновления образовательной среды является ориентация на «построение индивидуальной образовательной траектории, способствующей социализации личности» [21]. Следовательно, успешная социализация личности ребёнка отражается в его социальной успешности. А. Збужки рассматривает понятие социальной успешности как определённое психическое состояние человека, которое характеризуется личным удовлетворением своим положением в социальном окружении, занимаемой социальной нишей и выполняемыми функциями; как результат интеграции ребёнка в данную социальную среду. Автор выделяет факторы социальной успешности: социально-средовые факторы (ближайшее окружение, общественное мнение, социальное положение, статус); личностно-индивидуальные факторы (внутренняя мотивация на успех, стремление к саморазвитию и самоидентификации, коммуникативная компетентность, адекватная ценностная сфера) [23].

По нашему мнению, в здоровьесберегающем образовательном пространстве санаторной школы ребёнку должна оказываться педагогическая поддержка, создающая ситуацию успеха и направленная на оказание ему помощи в успешной адаптации и социализации. Под педагогической поддержкой понимается деятельность педагогов по оказанию помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общение, с успешным продвижением в обучении и самоопределении. Важнейшим содержательным механизмом успешности педагогической поддержки является вера в успех [20, с. 221]. Мы считаем, что формирование у младшего школьника веры в то, что он имеет все возможности быть успешным, и оказание ему педагогической поддержки в этом является важной функцией педагогического сообщества санаторной школы.

Успешность младшего школьника складывается из его достижений в разных видах деятельности: коммуникативной, трудовой, спортивной, творческой, исследовательской – и во многом зависит от состояния его здоровья [12, с. 29; 48; 50]. Учитывать индивидуальные особенности детей, а так же анализировать изменения в их личностном развитии можно при помощи «мониторинга личностных достижений». В настоящее время существуют следующие формы фиксации личностных достижений школьников: карта-профиль, «дневник здоровья», «те-

традь успешности», «портфолио», – которые отражают успехи учащегося, его участие в полезных делах. Инновационной формой оценки достижений учеников является «портфолио». Оно представляет форму аутентичного оценивания образовательных результатов по продукту, созданному им в ходе учебной, творческой, социальной и других видов деятельности [4, с. 122]. «Портфолио» демонстрирует, какими знаниями, умениями и навыками овладел школьник в процессе обучения [14, с. 267]. Опираясь на работы [4; 6; 14], нами определена следующая структура «портфолио» младшего школьника: мой портрет; моя семья (дерево семьи); мои награды (грамоты, участие в олимпиадах, конкурсах, в том числе школьные); мои достижения (учебные успехи); «творческая кладовая» (работы, способствующие творческому развитию); «взгляд со стороны» (рекомендации педагогов, собственная оценка достигнутых результатов). Мы предполагаем, что использование «портфолио» для оценки достижений младших школьников будет направлено на формирование его самооценки результатов участия в различных видах деятельности, умений видеть динамику результатов собственных достижений, умений брать на себя ответственность за индивидуальный прогресс, вне сравнения с достижениями других учеников.

Таким образом, рассматривая успешность младшего школьника в здоровьесберегающем образовательном пространстве санаторной школы как психолого-педагогическую проблему, мы отмечаем, что успешность школьника зависит прежде всего от:

- уровня его здоровья;
- создания ситуации успеха в образовательном процессе;
- повышения уровня самооценки школьника;
- включения ребёнка в творческую, проектную, исследовательскую, оздоровительную и др. виды деятельности;
- сопричастности родителей к жизнедеятельности школы;
- организации в здоровьесберегающем образовательном пространстве санаторной школы, представляющем многомерное, многоаспектное, многоуровневое образовательное пространство, оказания психолого-педагогической поддержки, социальной и медицинской помощи, содействующей успешной адаптации и социализации при переходе ребёнка в основную школу.

Список литературы

1. Барбер М., Муршед М. Создавая будущее: как хорошие образовательные системы могут стать ещё более эффективными в следующем десятилетии // Теоретические и прикладные исследования. 2010. С. 6–32.
2. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании / пер. Л. Б. Макеевой; Моск. высш. шк. соц. и экон. наук. М.: Просвещение, 2007. 349 с.
3. Берлов В. И. Психологический словарь: реалистическое миропонимание. Краснодар: Советская Кубань, 2001. 288 с.
4. Gladkaya I. V. Оценка образовательных результатов школьников: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: КАРО, 2008. 144 с.
5. Еремина Л. Ю. Психологические особенности личности школьников и их влияние на успешность сдачи итогового школьного экзамена (на материале ЕГЭ и традиционного экзамена): дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 258 с.
6. Живая оценка: программа «Портфолио в школе» / И. Ю. Гайтукаева, И. Г. Юдина. Волгоград, 2006. 240 с.
7. Игумнова Е. А. Системный подход как методическая основа исследования регионального образовательного пространства // Вопросы современной науки и практики. 2011. №3(34). С. 123–130.
8. Казакова Е. И., Тряпицина А. П. Диалог на лестнице успеха (Школа на пороге нового века). СПб.: Петербург – XXI век (совместно с ЗАО «Пресс-Атташе»), 1997. 160 с.
9. Кобизь Т. Н., Чепикова Л. В. Поддержка индивидуального развития детей с ослабленным здоровьем // Воспитание школьников. 2009. № 10. С. 55–56.
10. Краткий толковый словарь русского языка / сост. И. Л. Городецкая, Т. Н. Поповцева, М. Н. Судоплатова, Т. А. Фоменко; под ред. В. В. Розановой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз., 1985. 245 с., ил.
11. Круглова Л. Ю. От тетради успешности – к успешному обучению в школе // Педагогическая техника. 2006. № 1 С. 87–101.
12. Ксензова Г. Ю. Как обеспечить ситуацию успеха учителю и ученику: учеб. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005. 56 с.
13. Лопатин А. Гуманизация образования в процессе создания в школе ситуации успеха // Учитель. 2004. № 6. С. 70–75.
14. Лучкина Т. В. Содействие построению карьерной стратегии молодого учителя // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2008. № 62. С. 262–271.
15. Лесгафт П. Ф. Избранные труды / сост. И. Н. Решетень. М.: Физкультура и спорт, 1987. 359 с.
16. Мураль И. П. Возможности мотивации учебной деятельности младших школьников // Начальная школа. 2009. № 12. С. 11–13.
17. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Проект. URL:<http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns> (дата обращения: 21.01.2011).
18. Новоселова Г. А. Характеристика здоровьесберегающего пространства санаторной школы // Вестник Пятигорского гос. лингв. ун-та. 2010. № 3, июль-сентябрь. С. 333–336.
19. Скрытый кризис: вооружённые конфликты и образование // Всемирный доклад по мониторингу ОДВ. 2011. 470 с.
20. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В. А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой, Е. И. Соколовой. М.: Педагогическое общество России, 1999. 264 с.
21. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы. URL: <http://www.fcpro.ru> (дата обращения: 24.10.2011).
22. Яшнова О. А. Успешность младшего школьника. М.: Академический Проект, 2003. 144 с.
23. Збуцки А. Формирование социальной успешности школьников средствами экономического образования: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2005. 144 с.

Spisok literatury

1. Barber M., Murshed M. Sozdavaja buduwee: kak horoshie obrazovatel'nye sistemy mo-gut stat' ewjo bolee jeffektivnymi v sledujuwem desjatiletii // Teoreticheskie i prikladnye issledovaniya. 2010. S. 6–32.
2. Barber M. Obuchajuwaja igra: argumenty v pol'zu revoljucii v obrazovanii / [per. L. B. Makeevoj]; Mosk. vyssh. shk. soc. i jekon. nauk. M.: Prosvewenie, 2007. 349 s.

3. Berlov V. I. Psihologicheskij slovar': realističeskoe miroponimanie. Krasnodar: Sovetskaja Kuban', 2001. 288 s.
4. Gladkaja I. V. Ocenka obrazovatel'nyh rezul'tatov shkol'nikov: ucheb.-metod. posobie / pod obw. red. A.P. Trjapicynoj. SPb.: KARO, 2008. 144 s.
5. Eremina L. Ju. Psihologicheskie osobennosti lichnosti shkol'nikov i ih vlijanie na uspešnost' sdachi itogovogo shkol'nogo jekzamina (na materiale EGJe i tradicionnogo jekza-mena) dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2007. 258 s.
6. Zhivaja ocenka: programma «Portfolio v shkole» / I. Ju. Gajtukaeva, I. G. Judina. Volgograd, 2006. 240 s.
7. Igumnova E. A. Sistemnyj podhod kak metodicheskaja osnova issledovanija regional'nogo obrazovatel'nogo prostranstva // Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. 2011. №3(34). S. 123–130.
8. Kazakova E. I., Trjapicina A. P. Dialog na lestnice uspeha (Shkola na poroge novogo veka). SPb.: Peterburg – XXI vek (sovместno s ZAO «Press-Attashe»), 1997. 160 s.
9. Kobiz' T. N., Chepikova L. V. Podderzhka individual'nogo razvitija detej s oslablen-nym zdorov'em // Vospitanie shkol'nikov. 2009. № 10. S. 55–56.
10. Kratkij tolkovyj slovar' ruskogo jazyka / sost. I. L. Gorodeckaja, T. N. Popovceva, M. N. Sudoplatova, T. A. Fomenko; pod red. V. V. Rozanovoj. 4-e izd., ster. M.: Rus. jaz., 1985. 245 s., il.
11. Kruglova L. Ju. Ot tetradi uspešnosti – k uspešnomu obucheniju v shkole // Pedagogičeskaja tehnika. 2006. № 1 S. 87–101.
12. Ksenzova G. Ju. Kak obespečit' situaciju uspeha učitelju i učeniku: ucheb. posobie. M.: Pedagogičeskoe obwestvo Rossii, 2005. 56 s.
13. Lopatin A. Gumanizacija obrazovanija v processe sozdanija v shkole situacii uspeha // Učitel'. 2004. № 6. S. 70–75.
14. Luchkina T. V. Sodejstvie postroeniju kar'ernoj strategii mladogo učitelja // Iz-vestija Ros. gos. ped. un-ta im. A. I. Gercena. 2008. № 62. S. 262–271.
15. Lesgaft P. F. Izbrannye trudy / sost. I. N. Resheten'. M.: Fizkul'tura i sport, 1987. 359 s.
16. Mural' I. P. Vozmožnosti motivacii uchebnoj dejatel'nosti mladših shkol'nikov // Nachal'naja shkola. 2009. № 12. S. 11–13.
17. Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa «Nasha novaja shkola». Proekt. URL:<http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns> (data obravenija: 21.01.2011).
18. Novoselova G. A. Harakteristika zdorov'esberegajuwego prostranstva sanatornoj shkoly // Vestnik Pjatigorskogo gos. lingv. un-ta. 2010. № 3, ijul'-sentjabr'. S. 333–336.
19. Skrytyj krizis: vooružhonnye konflikty i obrazovanie // Vsemirnyj doklad po monitoringu ODV. 2011. 470 s.
20. Upravlenie vospitatel'noj sistemoj shkoly: problemy i rešenija / pod red. V. A. Karakovskogo, L. I. Novikovoj, N. L. Selivanovoj, E. I. Sokolovoj. M.: Pedagogičeskoe ob-westvo Rossii, 1999. 264 s.
21. Federal'naja celevaja programma razvitija obrazovanija na 2011–2015 gody. URL: <http://www.fcpro.ru> (data obravenija: 24.10.2011).
22. Jashnova O. A. Uspešnost' mladšhego shkol'nika. M.: Akademicheskij Proekt, 2003. 144 s.
23. Zbucki A. Formirovanie social'noj uspešnosti shkol'nikov sredstvami jekonomičeskogo obrazovanija: dis. ... kand. ped. nauk. Jaroslavl', 2005. 144 s.

Статья поступила в редакцию 14.03.2012 г.

УДК 373.2
ББК Ч 411.5

Оксана Михайловна Фунтусова,
Домашняя детская студия «АВВГДейка»
(Чита, Россия), e-mail: funtusova_chita@mail.ru

Педагогические условия содействия дошкольного учреждения семье в социальном воспитании старшего дошкольника

В статье обращается внимание на изменения приоритетов современной российской семьи. Автором подчёркивается значение государственной образовательной политики России по оказанию содействия дошкольного образовательного учреждения семье по вопросам социального воспитания детей. Раскрыты подходы к осмыслению понятия содействия и выявлены условия, активизирующие отношение родителей к социальному воспитанию старших дошкольников. Такими условиями являются: повышение информационной культуры родителей, использование интерактивных технологий во взаимодействии с семьёй, принятие педагогом ДОО новых ролей своей деятельности (тьютора, консультанта). Автор представляет содействие как тактику оказания помощи родителям для решения возникающих проблем в социальном воспитании старшего дошкольника.

Ключевые слова: содействие, педагогическая поддержка, взаимодействие, информационная культура, тьютор, консультант, фасилитатор, интерактивные технологии.

Oksana Mikhailovna Funtusova,
Children's Home Studio "ABVGDeyka"
(Chita, Russia), e-mail: funtusova_chita@mail.ru

Teaching Conditions to Support the Family by Preschool Institutions in Social Education of Senior Preschoolers

The article draws attention to the changing priorities of the modern Russian family. The author stresses the importance of public education policy in Russia to assist the families by preschool educational institutions in social education of children. The paper reveals the approaches to understanding the concepts of support and identifies the conditions which activate parents' attitudes to the social education of senior preschoolers. These conditions include improving parents' information culture, the use of interactive technologies in collaboration with the family and performance of the new roles by preschool teachers in their activities (tutor, consultant). The author presents support as a tactic to help parents to deal with emerging problems in the social education of senior preschoolers.

Keywords: support, educational support for families, collaboration, information culture, tutor, consultant, facilitator, interactive technologies.

Происходящие в российском государстве, обществе и образовании перемены предъявляют новые требования к характеру и качеству отношений дошкольных образовательных учреждений и семьи. Сегодня изменилось отношение государства к семье, стала другой и сама семья. Демографы эти изменения связывают с изменениями в системе семейных ценностей, а именно изменением форм современной семьи. Результаты последней Всероссийской переписи населения (2002 г.) обнаружили, что советскую семейную модель сменил выбор семейных моделей. В связи с этим изменились приоритеты и ценности семьи, проявляющиеся в: уменьшении численности браков; росте

незарегистрированных сожительства; большом разнообразии форм брака (гостевые и экстерриториальные союзы «браки выходного дня»); преобладании малодетных семей; в увеличении числа внебрачных детей [6].

В исследованиях, проведённых О. Стоюниной-Здравомысловой в рамках проекта «Российская семья на европейском фоне», отмечается: важность «счастливого брака» для «хорошей жизни» снизилась с 84 до 77 %, а необходимость «иметь много денег» возросла с 38 до 55 %; желание иметь детей не всегда связывается с созданием семьи. Так считают 83 % опрошенных россиян. (Для сравнения: в Голландии эту идею поддерживают лишь 7 %

респондентов) [Там же]. Следовательно, можно отметить, что культ жизненного успеха, материального благополучия привёл к катастрофическому падению престижа материнства и отцовства. Понятие «семья» и стремление к её созданию уходит. В результате современная семья не в состоянии в полной мере противостоять негативным процессам в обществе, она претерпевает трудности в социальном воспитании детей-дошкольников и не может решить данные проблемы, что актуализирует проблему содействия дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) семье.

Идея оказания содействия образовательных учреждений семье по вопросам воспитания ребёнка-дошкольника нашла своё отражение в ряде нормативно-правовых документов последних лет [14; 25; 18; 15]. В них подчёркивается значимость просвещения родителей в вопросах воспитания, целью которого является «содействие возрождению лучших отечественных традиций семейного воспитания, восстановлению традиционного уклада жизни» [14, с. 67]; выделяются показатели, раскрывающие действия педагогов с семьями воспитанников [25, с. 30]; определяется повышение вклада дошкольного образования в инновационные процессы «на основе поддержки и более полного использования образовательного потенциала семей» [18]; указывается на необходимость развития форм педагогического просвещения родителей, оказание им помощи в воспитании детей [15]. Таким образом, одним из направлений образовательной политики России является оказание содействия семье.

Обращаясь к этимологии термина «содействие», можно констатировать, что в русском языке приставка «со-» используется в значении совместности, общности, что позволяет говорить о том, что в понятии «содействие» заложен глубинный смысл. В толковом словаре С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой отмечается, что содействие – это деятельное участие в чьих-нибудь делах с целью облегчить, помочь; поддержка в какой-нибудь деятельности [12, с. 743]. Следовательно, содействие предполагает совместную деятельность, участие в каком-то деле в целях облегчения, помощи и поддержки.

Учёные В. А. Слостенин, И. А. Колесникова отмечают, что содействие близко по семантике слову «способствовать» и означает «быть причиной, помогать становлению, развитию

чего-нибудь». Раскрывая смысловое понятие содействия, они подчёркивают, что это «способ организации педагогической поддержки» [17, с. 119]. В. Шишкина подчёркивает, что педагогическое содействие развёрнуто к становлению личности, к созданию условий для самосовершенствования [24, с. 149]. В содействии, как считает О. Л. Карпова, «...необходимо ориентироваться на создание условий для максимального раскрытия возможностей каждой личности, её индивидуально-творческого саморазвития» [9, с. 72]. Педагогическое содействие в понимании О. Р. Кокориной рассматривается как путь к совместной деятельности, как компонент взаимодействия [10, с. 89]. Т. Б. Сидорова представляет содействие как педагогическую деятельность, характеризующуюся сотрудничеством, поиском меры педагогического влияния, характером взаимодействия, при котором создаётся атмосфера для взаимного развития и саморазвития [16, с. 8]. По мнению О. А. Суйковой, это вид взаимодействия, направленный на формирование осознанной потребности и способности саморазвития личности [19, с. 12].

Осмысление сущности понятия содействия показывает, что исследователи раскрывают его, как: педагогическую поддержку, взаимодействие, создание условий для развития и саморазвития субъектов образования. О. С. Газман, разрабатывая основные концептуальные положения педагогической поддержки, рассматривал её как «деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем» [5, с. 180].

В диссертационных работах последних лет понятие педагогической поддержки семьи в воспитании дошкольников рассматривается, как:

- содействие в духовном становлении ребёнка, признание его самооценности, развитие индивидуальных компенсаторных возможностей в образовательном пространстве (Ю. В. Замятина, 2002) [7, с. 12];

- помощь в развитии воспитательных отношений семьи, путём создания условий для самоопределения в них на основе анализа ценностно-смыслового, познавательного, поведенческого опыта (О. С. Бажанова, 2003) [3, с. 12];

- специальная деятельность педагога по созданию и реализации комплекса педагогических условий, способствующих развитию у

воспитанников ценностных ориентаций, познавательных процессов, способности к анализу, оценке собственной деятельности, совершенствования навыков общения, взаимодействия с окружающими людьми, непосредственное и опосредованное влияние педагогов на систему взаимоотношений детей в социальной среде (М. А. Тарасов, 2006) [20, с. 8];

– одна из форм социального взаимодействия субъектов образовательного процесса (Н. В. Анненкова, 2009) [2, с. 67];

– сочетание ситуаций индивидуального взаимодействия «мать – социальный педагог – ребёнок», осуществляемых непосредственно в семье, и обучающих ситуаций в рамках родительских групп (М. В. Истомина, 2009) [8, с. 7];

– педагогическая гуманная технология, выраженная в оказании предупреждающей помощи детям в решении их личностных проблем, связанных с коммуникациями, на основе заботы, доверия, уважения (Н. Н. Абашина, 2009) [1, с. 9].

Анализ работ позволяет сделать вывод, что в них освещаются различные аспекты педагогической поддержки семьи в воспитании дошкольников и предоставляет возможность нам раскрыть сущность данного понятия. Педагогическая поддержка – это оказание помощи родителям в решении возникших проблем и создании условий для самоопределения родителей в воспитательных отношениях, которые представляют собой личностный потенциал семьи и включают в себя познавательные, ценностно-смысловые и поведенческие возможности родителей в достижении значимых целей в социальном воспитании старшего дошкольника.

Во взаимодействии с семьёй ДОУ является посредником между ребёнком и родителем, помогает гармонизировать их отношения. Дошкольная педагогика рассматривает семью как субъект воспитательной деятельности и, следовательно, сосредоточена на значении семьи в формировании личности, на её воспитательном потенциале и образовательных потребностях, на содержании и формах взаимодействия детского сада и семьи в образовательном процессе. В разные исторические эпохи в понятие «взаимодействие» вкладывали определённый смысл, связанный с социальными ожиданиями. В рамках нашего исследования взаимодействие в процессе социального воспитания представляет собой обмен между его субъектами информацией, типами и способами деятельности и обще-

ния, ценностными ориентациями, социальными установками, отбор и усвоение которых имеет избирательный характер [21, с. 189]. По нашему мнению, успех взаимодействия образовательного учреждения с семьёй возможен при условиях, которые активизируют педагогическое влияние на отношение родителей к социальному воспитанию дошкольников и «будируют» их развитие и саморазвитие в вопросах социального воспитания старшего дошкольника.

Первое педагогическое условие связано с рассмотрением повышения информационной культуры родителей о формах, средствах, методах социального воспитания старшего дошкольника. Для нашего исследования значимо мнение А. М. Атаян о том, что информационная культура личности становится определяющим фактором социализации в информационном обществе [цит. по: 23, с. 155]. Проведённое нами исследование [22, с. 337] на базе детских садов г. Читы в аспекте рассматриваемой проблемы подтвердило, что уровень информационной культуры родителей по вопросам социального воспитания детей весьма низкий. Анализ структуры информационной культуры [там же] позволил нам выделить *структурные компоненты формирования* информационной культуры родителей:

– грамотность и компетентность родителей в понимании смысла информации (преemptивность и единство требований ДОУ и семьи в процессе воспитания детей);

– интересы и ценностные ориентации (проявление познавательной потребности родителей в решении детских проблем, нахождении совместных путей воспитания их значимости для формирования личности ребёнка);

– активность (включённость семьи в процессы ДОУ (степень интегрированности): следует акцентировать внимание на характере и результатах взаимодействия субъектов воспитателя и родителя);

– информационная рефлексия (умение родителей анализировать собственную воспитательную деятельность, критически её оценивать, находить причины своих педагогических ошибок, осуществлять выбор методов воздействия на ребёнка, адекватных его особенностям и конкретной ситуации);

– социальная активность (степень удовлетворённости родителей характером взаимоотношений с детьми и личностные достижения ребёнка).

Осмысление структурных компонентов информационной культуры родителей старших дошкольников позволило нам определить формы совместной с ними деятельности, расширяющие их представления о социальном воспитании детей, их личностных достижениях. Такими формами является: экспресс-почта, сайт детского сада, экран заболеваемости детей, портфолио ребёнка, публичный отчёт ДОО перед родительской общественностью, презентация групп, информационный журнал ДОО, радиогазета и др.

В качестве второго педагогического условия мы выделили *подготовку педагога ДОО к выполнению новых ролей: тьютора и консультанта* для реализации нового содержания работы с родителями, где должно учитываться изменение профессиональной позиции педагога, связанное с принятием им идеи гуманизации образования, что ускорит процесс содействия ДОО семье по социальному воспитанию ребёнка дошкольника. Рассмотрим значение каждой роли в системе педагог–родитель–ребёнок.

«Тьютор» – *tutor*» в переводе с английского – педагог-наставник. Тьютор – это «педагог, который действует по принципу индивидуализации и сопровождает построение учащимся своей индивидуальной образовательной программы» [11, с. 10]. Тьютор создаёт условия для самореализации ребёнка в группе сверстников, учит родителей способам конструктивного общения с собственными детьми, устанавливая взаимопонимание и взаимоуважение между всеми участниками педагогического процесса. Роль педагога-консультанта направлена на разрешение проблем и внесение позитивных изменений в деятельность в системе педагог–ребёнок–родитель. Консультантом является «квалифицированный специалист в данной области, а объектом консультирования – клиент, являющийся потребителем консультационной услуги» [13, с. 14]. Как отмечает М. Н. Певзнер, педагогическое консультирование ребёнка «является видом социально-педагогической поддержки и заботы, сущность которого составляет организованное взаимодействие педагога-консультанта и консультируемого, направленное на разрешение проблем, связанных с учебно-познавательной деятельностью ребёнка и его личностным развитием» [13, с. 81]. Следовательно, педагог-консультант оказывает педагогическую поддержку педагогам, родителям, знакомит с научными и методическими

новинками, организует психологические или педагогические консультации с педагогами и родителями по актуальным проблемам, возникшим у детей. Их цель – оптимизация взаимоотношений родителей и детей в семье путём организованного взаимодействия педагога-консультанта и консультируемого, направленного на разрешение проблем, связанных с обучением ребёнка и его личностным развитием. Как аналитик он исследует, обнаруживает и проясняет источники проблемы и пути улучшения самочувствия ребёнка и плодотворного разрешения проблем. То есть, консультационная функция предполагает оказание помощи педагогу и родителю по поводу конкретной проблемы через указание на возможные способы её решения.

Для реализации данного условия нами разработана модульная программа курсов ПК для работников ДОО «Содействие педагогов ДОО современной семье в вопросах социального воспитания старшего дошкольника». Один из модулей программы ориентирует педагогов ДОО на принятие новых ролей (тьютора, фасилитатора и консультанта). Большое значение в принятии новых ролей педагогами отводится решению педагогических ситуаций по вопросам социального воспитания старшего дошкольника.

Третьим условием, на наш взгляд, является использование во взаимодействии семьи и ДОО интерактивных технологий. Рассмотрев теоретико-методологическую основу реализации интерактивных технологий в системе дошкольного образования [4, с. 195], мы пришли к выводу, что сущность интерактивных технологий в аспекте взаимодействия семьи и ДОО состоит в организации групповой формы деятельности с учётом межличностных отношений субъектов педагогического взаимодействия: участие родителей в процессе взаимодействия в динамичных гомогенных и гетерогенных группах («Инициаторы», «Разработчики», «Вдохновители», «Волонтёры» и т. д. в зависимости от целей и задач воспитательного процесса ДОО); организация динамичных гомогенных и гетерогенных групп детей в процессе пребывания ребёнка в детском саду, что существенно повысит социальную, коммуникативную активность ребёнка, обогатит социальный опыт, повысит эмоциональную удовлетворённость детей и т. д.), а также в создании благоприятной эмоционально-психологической атмосферы, в

повышении роли лично и социально значимых задач педагогического взаимодействия. Для нас значимым является то, что в процессе использования интерактивных технологий педагог, создающий условия для развития отношений детей, педагогов и родителей, выступает как фасилитатор. По мнению И. Ю. Алексашиной, фасилитатор «ориентируется на следующие установки: эмпатически понять чувства и мысли ребёнка, принять его как личность, быть открытым по отношению к нему, сделать его полноправным участником обсуждения проблем, групповой и индивидуальной работы, анализа её результатов, планирования дальнейшего продвижения» [13, с. 192]. С этих позиций важнейшей составляющей в роли *фасилитатора* является задача сделать ребёнка полноправным участником обсуждения проблем и спланировать дальнейшее его продвижение. На наш взгляд интерактивные технологии создают условия для продуктивного взаимодействия в системе: педагоги – родители – дети. Интерактивные технологии представляют собой совокупность принципов, форм, методов, приёмов, средств реализации образовательного процесса в ДОО, направленного на погружённое общение, но не замещённых им [4, с. 197]. Следовательно, работа *фасилитатора* представляет собой особую связь субъектов образовательного процесса в групповой работе с учётом межличностных отношений субъектов педагогического взаимодействия, которое реализуется по трём направлениям «педагоги – родители – дети» в динамичных гомогенных и гетерогенных группах. Это третье условие рождает позитивные мотивы, а позитивные мотивы побуждают не только к принятию определённой позиции родителя к ребёнку, но и к развёрнутой деятельности по социальному воспитанию старшего дошкольника.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что содействие ДОО родителям в социальном воспитании старшего дошкольника состоит в создании средствами педагогической деятельности условий для: проявления опыта воспитательных отношений; сотрудничества между педагогом и родителем; характера взаимодействия, при котором создаётся атмосфера для взаимного развития и саморазвития.

Содействие родителям в социальном воспитании старшего дошкольника проявляется: в повышении информационной культуры родителей; в использовании интерактивных технологий во взаимодействии с семьёй; в принятии педагогом ДОО новых ролей своей деятельности.

Таким образом, рассмотрев содействие ДОО семье в социальном воспитании дошкольников, мы предполагаем, что содействие представляет собой взаимодействие, выраженное в оказании педагогической поддержки родителям в решении возникших проблем и направленное на самоформирование у них ответственного действия через осознание им альтернатив ответственного выбора при создании условий, ускоряющих процесс решения проблем в вопросах социального воспитания дошкольника.

Хочется верить, что педагогическое сотрудничество родителей и педагогов в условиях современного образовательного учреждения закономерно будет становиться необходимой формой содействия и важным условием преодоления функциональной ограниченности родительского взаимодействия с ребёнком, которые сегодня являются одной из главных причин деформации межличностных связей, падения престижа материнства и отцовства в российском обществе.

Список литературы

1. Абашина Н. Н. Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2009. 27 с.
2. Анненкова Н. В. Педагогическая поддержка родителей как стратегия социальной // Известия Рос. гос. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 12 (91). С. 64–70.
3. Бажанова О. С. Системный подход к организации педагогической поддержки семьи нетипичного ребёнка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2003. 21 с.
4. Безродных Т. В., Фунтусова О. М. Реализация интерактивных технологий в социально-педагогическом взаимодействии дошкольного образовательного учреждения и семьи // Инновационная деятельность в практике современного образовательного учреждения: опыт решения проблемы: материалы город. науч.-практ. конф. / под ред. В. А. Сарапулова. Чита: Экспресс, 2008. 256 с.

5. Газман О. С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.
6. Журавлёва Е. Современная семья – новые формы семейных отношений. URL: <http://www.assgard.ru/node/124> (дата обращения: 20.01.2012).
7. Замятина Ю. В. Педагогическая поддержка личностного развития детей с ограниченными возможностями (дошкольный и младший школьный возраст): дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2002. 180 с.
8. Истомина М. В. Социально-педагогическая поддержка матерей-выпускниц детских домов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 18 с.
9. Карпова О. Л. Содействие самообразовательной деятельности студентов вуза на основе интегративно-развивающего подхода: науч.-метод. пособие. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2007. 72 с.
10. Кокорина О. Р. Педагогическое содействие адаптации студентов к условиям профессионального образования // СПО. 2008. № 12. С. 88–90.
11. Колосова Е. Б. Тьютор как новая педагогическая профессия. М.: Чистые пруды, 2008. 32 с.
12. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь рус. яз.: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
13. Певзнер М. Н., Зайченко О. М., Горычева С. Н. и др. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостёнина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 320 с.
14. Письмо Минобразования от 22 июля 2002 г. № 30 – 51-547/16 «Об организации родительского всеобуча в образовательных учреждениях» // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2006. № 4. С. 59–75.
15. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 № 393 «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Роль образования в развитии российского общества». URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02_393.html (дата обращения: 11.01.2012).
16. Сидорова Т. Б. Педагогическое содействие развитию у студентов-лингвистов способности к межкультурному принятию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2010. 24 с.
17. Слостёнин В. А., Колесникова В. А. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006. 288 с.
18. Современная модель образования, ориентированная на расширение задач инновационного развития экономики. URL: <http://go.mail.ru/search?q=%09> (дата обращения: 23.01.2012).
19. Суйкова О. А. Педагогическое содействие саморазвитию личности учащихся спортивных классов общеобразовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 25 с.
20. Тарасов М. А. Педагогическая поддержка развития способности к личностной саморегуляции у старших дошкольников в условиях детского сада: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2006. 23 с.
21. Фунтусова О. М. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи в социальном воспитании дошкольников // Трансграничные в изменяющемся мире: Россия–Китай–Монголия. Образование и международное сотрудничество: материалы междунар. науч.-практ. конф. (18–20 октября 2006) / Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2006. 300 с. С. 186–192.
22. Фунтусова О. М. Формирование информационной культуры родителей в дошкольном образовательном учреждении // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 8. С. 336–41.
23. Узарова А. В. Информационная культура личности и информационная культура общества в России // Вестник Ставропольского гос. ун-та. 2010. № 71. С. 154–158.
24. Шишкина В. Педагогическое содействие // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 148–151.
25. **International Step by step Association (ISSA) Педагогические стандарты ISSA для детских садов и начальных школ** // Обруч. 2007. № 6. С. 5–8.

Spisok literatury

1. Abashina N. N. Pedagogicheskaja podderzhka razvitija kommunikativnoj kul'tury detej starshego doshkol'nogo vozrasta v kul'turno-igrovom prostranstve doshkol'nogo uchrezhdenija: avtoref. dis. ... kand. pед. наук. Rostov n/D, 2009. 27 s.

2. Annenkova N. V. Pedagogicheskaja podderzhka roditel'ej kak strategija social'noj // Izvestija Ros. gos. un-ta im. A. I. Gercena. 2009. №12 (91). S. 64–70.
3. Bazhanova O. S. Sistemnyj podhod k organizacii pedagogicheskoj podderzhki sem'i netipichnogo rebjonka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2003. 21 s.
4. Bezrodnyh T. V., Funtusova O. M. Realizacija interaktivnyh tehnologij v social'no-pedagogicheskom vzaimodejstvii doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija i sem'i // Innovacionnaja dejatel'nost' v praktike sovremennogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija: opyt reshenija problemy: materialy gorod. nauch.-prakt. konf. / pod red. V. A. Sarapulova. Chita: Jekspress, 2008. 256 s.
5. Gazman O. S. Neklassicheskoe vospitanie: ot avtoritarnoj pedagogiki k pedagogike svobody. M.: MIROS, 2002. 296 s.
6. Zhuravljova E. Sovremennaja sem'ja – novye formy semejnyh otnoshenij. URL: <http://www.assgard.ru/node/124> (data obravenija: 20.01.2012).
7. Zamjatina Ju. V Pedagogicheskaja podderzhka lichnostnogo razvitija detej s ogranichenymi vozmozhnostjami (doshkol'nyj i mladshij shkol'nyj vozrast): dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D, 2002. 180 s.
8. Istomina M. V. Social'no-pedagogicheskaja podderzhka materej-vypusknicev detskih domov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2009. 18 s.
9. Karpova O. L. Sodejstvie samoobrazovatel'noj dejatel'nosti studentov vuza na osnove integrativno-razvivajuwego podhoda: nauch.-metod. posobie. Magnitogorsk: Izd-vo MaGU, 2007. 72 s.
10. Kokorina O. R. Pedagogicheskoe sodejstvie adaptacii studentov k uslovijam professional'nogo obrazovanija // SPO. 2008. № 12. S. 88–90.
11. Kolosova E. B. T'jutor kak novaja pedagogicheskaja professija. M.: Chistye prudy, 2008. 32 s.
12. Ozhegov S.I. , Shvedova N. Ju. Tolkovyj slovar' rus. jaz.: 80000 slov i frazeologicheskij vyrazhenij / Rossijskaja akademija nauk. Institut russkogo jazyka im. V.V.Vinogradova. M.: Azbukovnik, 1999. 944 s.
13. Pevzner M. N., Zajchenko O. M., Gorycheva S. N. i dr. Pedagogicheskoe konsul'tirovanie: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / pod red. V. A. Slastjonina, I. A. Kolesnikovoj. M.: Akademija, 2006. 320 s.
14. Pis'mo Minobrazovanija ot 22 ijulja 2002 g. № 30 – 51-547/16 «Ob organizacii roditel'skogo vseobucha v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah» // Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem. 2006. № 4. S. 59–75.
15. Prilozhenie k prikazu Minobrazovanija Rossii ot 11.02.2002 № 393 «Konceptcija modernizacii rossijskogo obrazovanija na period do 2010 goda. Rol' obrazovanija v razvitii rossijskogo obwestva». URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html (data obravenija: 11.01.2012).
16. Sidorova T. B. Pedagogicheskoe sodejstvie razvitiju u studentov-lingvistov sposobnosti k mezhkul'turnomu prinjatiju: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Habarovsk, 2010. 24 s.
17. Slastjonin V. A., Kolesnikova V. A. Pedagogicheskaja podderzhka rebjonka v obrazovanii: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Akademija, 2006. 288 s.
18. Sovremennaja model' obrazovanija, orientirovannaja na rasshirenie zadach innovacionnogo razvitija jekonomiki. URL: <http://go.mail.ru/search?q=%09> (data obravenija: 23.01.2012).
19. Sujkova O. A. Pedagogicheskoe sodejstvie samorazvitiju lichnosti uchawihsjaja sportivnyh klassov obweobrazovatel'nyh uchrezhdenij: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Cheljabinsk, 2010. 25 s.
20. Tarasov M. A. Pedagogicheskaja podderzhka razvitija sposobnosti k lichnostnoj samoreguljacii u starshih doshkol'nikov v uslovijah detskogo sada: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Habarovsk, 2006. 23 s.
21. Funtusova O. M. Vzaimodejstvie doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija i sem'i v social'nom vospitanii doshkol'nikov // Transgranich'e v izmenjajuemsja mire: Rossija–Kitaj–Mongolija. Obrazovanie i mezhdunarodnoe sotrudnichestvo: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (18-20 oktjabrja 2006) / Zabajkal. gos. gum.-ped. un-t. Chita, 2006. 300 s. S. 186–192.
22. Funtusova O. M. Formirovanie informacionnoj kul'tury roditel'ej v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2010. № 8. S. 336–41.
23. Uzarova A. V. Informacionnaja kul'tura lichnosti i informacionnaja kul'tura obwestva v Rossii // Vestnik Stavropol'skogo gos. un-ta. 2010. № 71. S. 154–158.
24. Shishkina V. Pedagogicheskoe sodejstvie // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2005. № 4. S. 148–151.
25. International Step by step Association (ISSA) Pedagogicheskie standarty ISSA dlja detskih sadov i nachal'nyh shkol // Obruch. 2007. № 6. S. 5–8.

Статья поступила в редакцию 20.05.2012 г.

УДК 37.01
ББК 433(2)

Ольга Борисовна Тебенкова,
Забайкальский институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
(Чита, Россия), e-mail: oltebk@mail.ru

Социально значимая деятельность в профильных объединениях (конец XIX – начало XXI вв.)

В статье рассматривается генезис содержания социально значимой деятельности в профильных объединениях конца XIX – начало XXI вв., выделяются этапы развития социально значимой деятельности, которые автор связывает с различными периодами в жизни страны. Представлены виды профильных объединений, даётся характеристика социально значимой деятельности в них на каждом этапе. Обобщение исторического опыта позволяет определить, что содержание социально значимой деятельности на протяжении XIX–XXI вв. обогащается с каждым последующим периодом, происходит изменение структуры, направленности профильных объединений. Это связано с развитием общественного строя в стране. Тем самым в решении воспитательных задач в процессе социально значимой деятельности наблюдается переход от идеологического воспитания к демократическому, к учёту интересов, способностей участников профильных объединений, что открывает перспективы развития новых направлений и форм социальных инициатив.

Ключевые слова: вариативно-программный подход, детское общество, детское объединение, профильное объединение, общественно полезная деятельность, социально значимая деятельность, социальная инициатива.

Olga Borisovna Tebenkova,
Zabaikalsky Institute of Improving Qualification
and Professional Retraining of Educators
(Чита, Россия), e-mail: oltebk@mail.ru

Socially Significant Activities in Profile Associations of the 19th – the beginning of the 20th Century

The article considers the genesis of the content of social activities in the profile associations at the end of the 19th – the beginning of the 20th century, emphasizes the development stages of socially useful activities, which the author connects with different periods in the life of the country. It presents the types of profile associations and describes their socially significant activities at each stage. The generalization of historical experience allows determining the content of social activities throughout the 19th – 20th centuries that is enriched with each successive period, changes in the structure and directions of profile associations. This is associated with the development of the social system in the country. In addressing the educational challenges in the socially significant activity, the author observes a transition from ideological to democratic education, consideration of profile association members' interests and abilities, which opens up prospects for the development of new areas and forms of social initiatives.

Keywords: variability program approach, children's society, children's association, profile association, socially useful activity, socially significant activity, social initiative.

Актуальность исследования обусловлена потребностью российского общества в формировании системы воспитания в свете федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения. Сущность воспитания заключается как в предоставлении ребёнку свободы выбора индивидуальной траектории развития в процессе образования, так и в создании условий для его самореализации в различных видах социально и личностно значимой

деятельности, что в свою очередь способствует становлению ценностных ориентаций, непрерывному духовному саморазвитию [5].

В результате включения подростков в социально значимую деятельность в структуре субъектного опыта меняется соотношение типовых компонентов поведения и мышления, задаваемых сообществом в виде социокультурных эталонов, ценностных ориентиров, и индивидуальных способов жизнедеятельности,

приобретаемых в процессе активных форм отношения к окружающей социальной и природной действительности, познания и общения.

На протяжении XIX–XXI вв. социально значимая деятельность признавалась важным условием социального воспитания подростков. Изучение содержания, выявление особенностей развития социально значимой деятельности в профильных объединениях конца XIX – начала XXI вв. позволяет нам обосновать этапы деятельности профильных объединений, дать характеристику социально значимой деятельности на каждом этапе, что открывает перспективы развития новых направлений в реализации социальных инициатив и является важной теоретической и практической задачей современной педагогики.

В истории деятельности профильных объединений выделяется несколько этапов: I – дореволюционный, II – послереволюционный, III – довоенный, IV – военный, V – послевоенный, VI – окончательного строительства социализма, VII – развернутого строительства коммунизма, VIII – перестроечный, IX – современный.

Первый этап деятельности профильных объединений связан с именами И. Н. Жукова, О. И. Пантюхова, О. Д. Петрова, штаб-ротмистра Александровского юнкерского военного училища Г. А. Захарченко, С. Т. Шацкого и др.

Дореволюционный период характеризуется наличием ученических организаций, связанных с системой государственного образования, в которых определялись следующие виды общественно значимой деятельности: труд, политическая работа, самоуправление и появление сети самостоятельных детских обществ вне школы, удовлетворяющих потребности, интересы детей, которые назывались детскими обществами. Согласно «Временным правилам об обществах и союзах», принятым именованным высочайшим указом Сената от 4 марта 1906 года и опубликованным в «Полном собрании законов Российской империи» (собрание 3-е), обществом считалось «соединение нескольких лиц» для достижения определённой цели, исключая получение прибыли, а союзом считалось соединение нескольких обществ. На основании этих правил действовали такие детские общества, как скауты, общество «Сетлемент», «Детский труд и отдых».

Идеолог российского скаутинга И. Н. Жуков, пропагандируя идеи скаутского мирового братства, объединял подростков «в делах на общую пользу» на основе «рыцарского», гуманистического воспитания.

М. В. Богуславский выявил три точки зрения на скаутизм: средство «военной помощи государству»; физическое и нравственное воспитание в сочетании с общественно значимым трудом; «рыцарское» движение как способ воспитания гражданских и общечеловеческих качеств.

В «Сетлементе» и «Детском труде и отдыхе» главной целью осуществлялось всестороннее развитие личности посредством организации детского самоуправления, вовлечения детей в общественно полезную деятельность.

Среди обществ, «образованных с разрешения учебного начальства, учащимися в учебных заведениях из своей среды», на которые указанные правила не распространялись, можно назвать: товарищества, клубы, детские площадки, кружки, детские летние колонии, народные детские дома, «подростковые общества физического развития детей», «Майские союзы», ценность их состояла в стремлении охватить целенаправленным внешкольным воспитанием широкие массы детей России.

Исторические события русско-японской (1904–1905 гг.), Первой мировой войны придали социально значимой деятельности ярко выраженную гражданско-патриотическую направленность. В эти годы, благодаря активной поддержке взрослых, получили распространение «Артели тружениц», «дружины», «трудовые артели», «приюты-ясли», цель которых состояла в оказании помощи семьям воинов, заботе о раненых.

Итак, в России с начала XX в. к 1917 г. сложились основные типы детских и юношеских профильных объединений. Одни действовали в рамках образовательных учреждений, выполняя трудовую, политическую работу на основе самоуправления. Другие, с чётко выраженной политической направленностью, выделялись как детские самостоятельные общества и союзы, деятельность которых была направлена на оказание добровольной помощи нуждающимся.

Второй этап организации социально значимой деятельности связан с именами Н. К. Крупской, А. В. Луначарским, А. С. Макаренко, М. В. Крупениной, В. Н. Шульгина. В послереволюционное время социально значимая деятельность рассматривалась как общественно полезная, которая служила расширением личного опыта социального взаимодействия. При этом личный опыт характеризовался как средство познания реальной жизни, закрепления теоретических знаний, формирования практических умений и навыков полноценно воспитанного человека [6, с. 239].

Десятилетие двадцатых-тридцатых годов – связано с начальным этапом развития пионерского движения. Содержание, формы, методы работы профильных объединений отражались в Торжественном обещании юного пионера, законах, «Основных элементах программ юных пионеров», «Организационном положении детской коммунистической организации юных пионеров имени Ленина». Привлекательность социально значимой деятельности придавала символика, атрибуты, ритуалы, зрелищные формы. Общественно полезная деятельность культурной направленности прослеживалась в работе пионеров с октябрятами, организации коллективной читки газет, книг, проведении диспутов, «лекций для детей и взрослых», подготовке всенародных революционных праздников и др. Именно в это время благодаря привлечению к работе с детьми культурных, научных, технических сил общества начинает создаваться сеть пионерских профильных объединений по интересам.

В. Н. Шульгин раскрывает суть ведущего подхода к организации социально значимой деятельности, в основе влияния которого на детей были опыт и практика самих детей. Н. К. Крупская связывала использование этого подхода с главной задачей пионера – реальным посильным улучшением окружающей жизни.

Общественно полезная деятельность с середины двадцатых годов закрепляется как основной метод в теории и практике пионерских профильных объединений в виде «целевых заданий» («проектно-трудовых заданий»), одним из разработчиков которого была М. В. Крупенина.

В. М. Богуславский выделил ряд недостатков этого метода, которые состояли в следующем: стихийность форм, сухость, повторяемость, «выбор среди них не тех, которые более ценны в педагогическом плане, а тех которые легче провести» [1, с. 24]. По его мнению, это отрицательно влияло на развитие самостоятельности подростков.

В то же время специфика профильных объединений пионерской организации начала двадцатых – начала тридцатых годов заключалась в динамизме, вариативности, социальной значимости, возрастной ориентации, учёте реальных интересов и потребностей членов коллектива.

Третий этап – довоенный (1932–1941 гг.). Профильные объединения в эти годы начинают создаваться не только на базе школ, но и на базе Домов, Дворцов пионеров, пионерских лагерей, внешкольных учреждений, включая в

себя юннатское, юнкорское, краеведческое, оборонно-массовое, спортивное, техническое, тимуровское, антифашистское направление.

В этот период профильные объединения активно принимают участие в общественно полезной деятельности, связанной со сбором средств на постройку самолётов «Ленинские искры», выходом «Пионерской правды», участием в сооружении Ферганского канала, Всесоюзной исследовательской экспедицией «Узнаём свою Родину» и др. [4, с. 48]. Итак, в этот период профильные объединения выходят за рамки школ, расширяются виды социально значимой деятельности.

Четвёртый этап – военный (1941–1945 гг.) становится временем активного воспитания патриота-гражданина. Социально значимая деятельность имела следующую специфику: участие подростков в сборе средств на строительство танков, самолётов, работа в госпиталях, участие в уборочной сельскохозяйственной кампании, заготовка дров, помощь семьям в эвакуации. Многие школьники на свой страх и риск вели разведку, были связными в партизанских отрядах. Ребята собирали оставшиеся от боёв винтовки, патроны, пулемёты, гранаты, а затем передавали всё это партизанам; конечно, они серьёзно рисковали. Спасали раненых красноармейцев, помогали устраивать подпольщикам побеги наших военнопленных из немецких концлагерей. Поджигали немецкие склады с продовольствием, техникой, обмундированием, фуражом, взрывали железнодорожные вагоны и паровозы. На «детском фронте» воевали как мальчики, так и девочки 13–15 лет, лишившиеся своих родителей, в большинстве случаев убитых или угнанных немцами в Германию. В годы Великой Отечественной войны более 35 тыс. детей – юных защитников были награждены боевыми орденами и медалями. В первые послевоенные годы подростки участвовали в восстановлении разрушенного хозяйства: парков, посёлков, городов, которым присваивались имена пионеров-героев. Наблюдается широкий размах во время войны и после её окончания тимуровского движения пионеров по оказанию помощи семьям погибших воинов, инвалидов и престарелым людям.

По мнению В. В. Грибанова, Э. П. Теплова, именно тимуровское движение стало предвестником неформального движения подростков [3]. Так, в 1942 г. газета «Московский большевик» писала, что в Москве пионерская организация расформировалась, а её роль была

подменена тимуровскими командами. Тимуровские отряды фактически стали альтернативными объединениями подростков, осуществляющих социально значимую деятельность не по указанию сверху, а по внутренней потребности быть полезными людям, делать добро.

Пятый этап – послевоенный (1950–1960 гг.). В этот период социально значимая деятельность приобрела специфические формы. Определяющим участие подростков в социально значимой деятельности стал «Примерный перечень умений и навыков для пионеров», более известный под названием «Пионерские ступени», участие в разработке которого приняли В. С. Ханчин, В. Г. Яковлев, О. С. Кель, И. Г. Гордин, В. С. Аранский. Введение «ступеней» стимулировало развитие самостоятельности, социальной активности подростков. Профильные объединения действовали в рамках пионерской организации. В результате выполнения требований каждой ступени пионеры овладевали жизненно необходимыми умениями и навыками. Однако М. В. Богуславский отмечает, что иногда наблюдался «разрыв между искусственно подобранными заданиями «ступенек» и реальными потребностями жизни» [1, с. 30].

Шестой этап – окончательного строительства социализма (1960–1970 гг.) Именно в это время активно развивается коммунарская методика и этот период можно считать началом развития профильных объединений в условиях летнего отдыха детей и подростков. Расширяется база подготовки вожатых, методистов в лагерях «Артек», «Орлёнок», лагерях актива. На базе пионерских лагерей организуются профильные отряды юных барабанщиков, горнистов, юннатов, юнкоров, ребят из клубов интернациональной дружбы и др. Проходят всероссийские, международные профильные смены интернациональной дружбы, в основе которых лежало знакомство с культурой различных национальностей, объединение подростков в социально значимую деятельность по сохранению и передаче традиций своего народа [4].

Седьмой этап – развёрнутого строительства коммунизма (1970–1980 гг.). Характерной чертой проявления социально значимой деятельности выделяются акции, которые определяли вклад пионеров в созидательную жизнь страны: «Пионерские рельсы БАМу», «Чукотка», «Пионерстрой», «Моё Отечество – СССР». Профильные объединения этого периода принимают активное участие во Всесоюзных пионерских слётах, смотрах различной

содержательной направленности, поисковой, краеведческой работе, интернациональных акциях солидарности. Деятельность профильных объединений в рамках Всесоюзной пионерской организации становится частью внеучебной воспитательной работы. Именно в этот период разворачивают свою деятельность альтернативные объединения и движения, такие как коммунарство, объединения по месту жительства, «юные зарничники», вновь активизируются тимуровцы. Стали создаваться штабы, проводиться профильные слеты, сборы этих объединений. В республиках стала нарастать тенденция к созданию своих детских объединений. Содержание деятельности профильных объединений определялось, в основном, краткосрочными программами-акциями (Всесоюзное соревнование пионерских отрядов, Всесоюзный смотр «Сияйте Ленинские звёзды!») и др.

Восьмой, перестроечный этап (1980–1990 гг.) – период зарождения самых разнообразных детских общественных структур в условиях крушения социалистического общества, коренных изменений государства, кризиса пионерского движения и обоснования вариативно-програмного подхода к деятельности различных детских общественных объединений. В это время современным подросткам предоставляется реальная возможность самопроявиться, самоорганизоваться в добровольно выбранные, созданные при их участии в разнообразные детские профильные объединения. На этом этапе наблюдается расширение деятельности самостоятельных профильных объединений на фоне кризиса в пионерской организации.

Девятый этап – конец девяностых годов двадцатого века и начала двадцать первого века. Характеризуется сочетанием международных, общегосударственных, национальных, местных и личностных интересов, которые находят своё выражение в разработке практико ориентированных программ и проектов, в создании экспериментальных площадок для отработки новых подходов к определению содержания и технологий социально значимой деятельности детей и молодёжи. В этом аспекте особое значение приобретает организация профильных смен в период каникул детей на базе детских оздоровительно-образовательных лагерей [10; 11].

И. И. Фришман, анализируя новую модель воспитательной деятельности на базе детского оздоровительно-образовательных лагерей, отмечает, что подросток выступает в данном случае субъектом собственной жизни и «творит

ее, постепенно постигая ценность своей индивидуальности в контексте социально преобразующей деятельности» [11, с. 77].

Социально значимую деятельность этого этапа можно характеризовать как деятельность, представляющую собой единство открывающихся перед подростком ценностей, преобразующих личностный смысл, как деятельность активного взаимодействия с окружающей действительностью.

Итак, анализ генезиса социально значимой деятельности в профильных объединениях показал, что на протяжении XIX–XXI вв. осуществ-

ляется обогащение содержания социально значимой деятельности, переход от реализации идеологической направленности к учёту интересов, способностей подростков. Социально значимая деятельность в профильных объединениях отражает общественное развитие страны. В советское время она имела ярко выраженную социально-политическую направленность. Социально значимая деятельность перестроечного и современного периодов нацелена на поиск личностных смыслов, на становление ценностных ориентаций подростков и творческое преобразование окружающего мира.

Список литературы

1. Богуславский М. В. XX век российского образования. М.: ПЕР СЭ, 2002. 320 с.
2. Гиль С. С. Педагогика поддержки инициатив молодёжи. М., 2003. 192 с.
3. Грибанов В. В., Теплов Э. П. Ленинградский опыт изучения и оценки деятельности неформальных группировок // Криминологи о неформальных объединениях. М., 1990. С. 116–130.
4. Как вести за собой: Большая книга вожаго: учеб. пособие / под ред. Л. И. Маленковой М.: Педагогическое общество России, 2004. 608 с.
5. Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. М., 2009. 29 с.
6. Развитие идеи о соотношении индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (80-е гг. XIX – 30-е гг. XX вв.): монография / Н. В. Семёнова. Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2005. 292 с.
7. Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века. М., 2003. 512 с.
8. Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде. В 2-х ч. / сост. и ред. Т. В. Трухачёва, А. Г. Кирпичник. М., 2000. Ч. I. 240 с.
9. Соколов Р. В. Народно-воспитательное движение и возрождение России // Социальные силы и пути преодоления системного кризиса. М., 2001. С. 494–499.
10. Тетерский С. В. Социальные инициативы детей и молодёжи: поддержка общества и государства: монография. М.: РЕГЛАНТ, 2003. 214 с.
11. Фришман И. И. Социально-педагогическая деятельность детского оздоровительного лагеря // Народное образование. 2004. № 3. С. 89.

Spisok literatury

1. Boguslavskij M. V. HH vek rossijskogo obrazovanija. M.: PER SJe, 2002. 320 s.
2. Gil' S. S. Pedagogika podderzhki inicitiv molodezhi. M., 2003. 192 s.
3. Gribanov V. V., Teplov Je. P. Leningradskij opyt izuchenija i ocenki dejatel'nosti neformal'nyh gruppировок // Kriminologi o neformal'nyh ob#edinenijah. M., 1990. S. 116–130.
4. Kak vesti za soboj: Bol'shaja kniga vozhatogo: ucheb. posobie / pod red. L. I. Malenko-voj M.: Pedagogicheskoe obwestvo Rossii, 2004. 608 s.
5. Konceptii duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Ros-sii v sfere obwego obrazovanija / A. Ja. Daniljuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov. M., 2009. 29 s.
6. Razvitie idei o sootnoshenii individual'nogo i social'nogo v processe vospitanija lichnosti v otechestvennoj pedagogike (80-e gg. HHH – 30-e gg. HH vv.): monografija / N. V. Semenova. Habarovsk: Izd-vo DVGGU, 2005. 292 s.
7. Sociokinetika. Strategija i taktika detskogo dvizhenija novogo veka. M., 2003. 512 s.
8. Sociokinetika: kniga o social'nom dvizhenii v detskoj srede. V 2-h ch. / sost. i red. T. V. Truhachjova, A. G. Kirpichnik. M., 2000. Ch. I. 240 s.
9. Sokolov R. V. Narodno-vospitatel'noe dvizhenie i vozrozhdenie Rossii // Social'nye sily i puti preodolenija sistemnogo krizisa. M., 2001. S. 494-499.
10. Teterskij S. V. Social'nye inicitivy detej i molodjozhi: podderzhka obwe-stva i gosudarstva: monografija. M.: REGLANT, 2003. 214 s.
11. Frishman I. I. Social'no-pedagogicheskaja dejatel'nost' detskogo ozdorovi-tel'nogo lagerja // Narodnoe obrazovanie. 2004. № 3. S. 89.

Статья поступила в редакцию 13.05.2012 г.

УДК 316.346
ББК С55.535

Мария Владимировна Бояркина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: art-koltsova@yandex.ru

**Гендерное воспитание личности:
идея взаимодополняемости подходов российской и западной педагогики**

Статья посвящена проблеме гендерного воспитания личности. Автор констатирует обусловленность гендерного воспитания личности происходящими в обществе трансформациями культуры, приводящими к смешению социальных ролей мужчины и женщины во всех сферах человеческой жизни и деятельности; показывает разные точки зрения на понимание сущности гендера, раскрывает подходы к воспитанию личности мужчины и женщины в российской и западной педагогике. В статье подчёркиваются различия гендерного подхода к воспитанию в России, предполагающего дифференциацию ролей мужчины и женщины в зависимости от их половой принадлежности, и гендерного подхода к воспитанию на Западе, создающего условия для развития культуры поведения человека с учётом не только половой принадлежности, но и индивидуальных особенностей, социальных запросов и культурного окружения личности. Автор статьи подчёркивает недостаточную разработанность и практическую реализацию данных подходов. В статье обоснована идея создания нового подхода к воспитанию личности мужчины и женщины на основе взаимодополняемости существующих подходов российской и западной педагогики.

Ключевые слова: гендер, маскулинность, фемининность, андрогинность, гендерная роль, поло-ролевое воспитание, гендерно-ролевое воспитание.

Maria Vladimirovna Boyarkina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University (Chita, Russia),
e-mail: art-koltsova@yandex.ru

**Gender-based Education of the Individual:
the Complementarity Idea of Russian and Western Pedagogy Approaches**

The article deals with the problem of the personality's gender upbringing. The author states the conditionality of the personality's gender education on the societal transformations taking place in culture and leading to a confusion of social roles of men and women in all spheres of human life and activity. The author shows different points of view to understand the nature of gender, reveals the approaches to the education of individual men and women in Russian and Western pedagogy. The article highlights the differences in the gender approach to education in Russia, involving differentiation of the roles of men and women depending on their gender, and the gender-based approach to education in the West, creating the conditions for the development of a culture of human behavior, taking into account not only gender, but also individual characteristics, social demands and cultural environment of the individual. The author emphasizes the lack of preparedness and practical implementation of these approaches. The article substantiates the idea of creating a new approach to the education of individual men and women based on the complementarity of the existing approaches in Russia and Western pedagogy.

Keywords: gender, masculinity, femininity, androgyny, gender role, sex-role education, gender-role education.

В настоящее время российское общество, ориентируясь на общие тенденции мирового развития, испытывает потребность в современно образованных, нравственных, мобильных людях, ориентированных на сотрудничество, способных самостоятельно принимать кон-

структивные решения и прогнозировать их возможные последствия. Согласно Конституции Российской Федерации (гл. I, ст. 2), Гендерной стратегии Российской Федерации, Закону «Об образовании» (гл. II, ст. 24), Концепции модернизации российского образования, Националь-

ной образовательной инициативе «Наша новая школа», в условиях «Болонского соглашения», образовательная политика направлена на обеспечение инновационного общественного развития, удовлетворяющего потребностям каждой личности [4; 7; 8; 9; 10]. В связи с тем, что социальный прогресс общества, эффективная экономика, высокая культура и нравственность достигаются только совокупным интеллектуальным потенциалом его граждан обоих полов, становится необходимым выявление сущности и определение подходов воспитания личности мужчины и женщины (юноши и девушки, мальчика и девочки).

В последние двадцать лет в отечественной педагогике наряду с существующими подходами к воспитанию личности наметился новый подход, называемый гендерным. Необходимость возникновения данного подхода обусловлена происходящими в обществе трансформациями культуры, приводящими к нивелированию (смешению) социальных ролей мужчины и женщины во всех сферах человеческой жизни и деятельности (гражданской, производственной, семейной). Процесс реализации гендерного подхода к воспитанию личности в педагогике принято называть гендерным воспитанием. Однако следует отметить, что сущность и содержание данного понятия трактуется неоднозначно. Неоднозначность трактовок исходит из понимания сущности «гендера», которое является результатом многочисленных междисциплинарных исследований зарубежных и отечественных этнографов, историков, социологов, культурологов, психологов, а вслед за ними и педагогов. С позиции одних авторов «гендер» и «биологический пол» – понятия синонимичные; с позиции же других – взаимосвязаны, но не синонимичны.

Исходя из этого, цель нашей статьи: раскрыть сущность подходов к воспитанию личности мужчины и женщины, существующих в российской и западной педагогике, и обосновать идею их взаимодополняемости.

Известно, что концепция гендера появилась в социологии в 70-е гг. на Западе, а в России она стала особо привлекать внимание исследователей лишь с начала 90-х гг. В отечественной педагогике проблема гендерного воспитания личности является недостаточно разработанной. Гендерное воспитание в России, согласно культурной традиции, предполагает дифференциацию ролей мужчины и женщины (юноши и

девушки / мальчика и девочки) в зависимости от их половой принадлежности и называется поло-ролевым воспитанием, актуальность которого в настоящее время достаточно обоснованно назвать нельзя. Западные же учёные, употребляя термин «гендерно-ролевой», под гендерным воспитанием понимают создание условий для развития культуры поведения человека с учётом не только половой принадлежности, но и индивидуальных, возрастных, психологических особенностей, социальных запросов и культурного окружения его личности. Однако, по свидетельству американских учёных, в обществе наблюдается тенденция оттока женщин из производства вследствие желания ограничить себя только одной ролью домашней хозяйки, жены и воспитательницы детей [2, с. 305]. Несостоятельность данных подходов приводит к необходимости пересмотра основ воспитания личности, которое способствовало бы более полной реализации мужчины и женщины при выполнении всего спектра социальных (а в их составе и гендерных) ролей.

Социальной ролью называется выработанная обществом и усвоенная мужчиной и женщиной, занимающими определённое социальное положение (статус), система мыслей и чувств, намерений и действий, в соответствии со сложившейся ситуацией [5, с. 172]. Статус мужчины или женщины предписывает индивиду определённые роли, предполагающие совокупность прав и обязанностей, которые общество закрепляет за данной позицией. Статус включает несколько ролей, определяемых социальными нормами. Роль является моделью (образцом) поведения в соответствии с правами и обязанностями, закреплёнными за данным статусом соответствующими социальными нормами. Роль называют динамической характеристикой статуса [1, с. 57–58]. Поэтому гендерной ролью мы называем умение человека (мужчины и женщины) сочетать в своём поведении личностное (связанное с индивидуальными гендерными различиями) с нормами и ценностями субкультуры.

Воспитательная практика XXI в. рассматривается как создание условий, стимулирующих развитие каждого человека (мужчины и женщины), раскрытие и умножение его творческого потенциала в процессе освоения (присвоения) человеческой культуры. В современном научном знании одни авторы, анализируя

соотношение культуры и природы человека, противопоставляют их друг другу. Другие авторы говорят о том, что общество и человек не могут существовать друг без друга. Отсюда следует, что проблема гендерного воспитания личности связана с пониманием сущности человека, являющегося представителем определённого биологического пола (мужского или женского) – с признанием того, что первично в человеке (мужчине или женщине) – биологическое или социальное; с осознанием того, какими психологическими качествами должны обладать мужчины и женщины при выполнении определённых общественных ролей и как, в связи с этим, должна быть построена воспитательная система того общества, в котором в процессе культурного освоения происходит становление личности мужчины и женщины (юноши и девушки, мальчика и девочки).

В отечественной педагогике большинство работ по гендерной проблематике, опирающихся на исследования Ж. Пиаже, К. Хорни, И. С. Кона и других, касается вопросов полового воспитания, проблем совместного или раздельного обучения и учёта гендерных различий в воспитании (Н. Ю. Ерофеева, Ф. Райс, А. Г. Хрипкова, Д. В. Колесов, А. Л. Сиротюк). Гендерные различия понимаются нами как качественные различия, выражающиеся в способностях, поведении, профессиональной деятельности и семейной жизни, обусловленные не только биопсихологическими, но и социокультурными аспектами. С позиций же данного (поло-ролевого) подхода российская система воспитания должна готовить мальчиков и девочек (юношей и девушек) к выполнению семейных ролей. Однако она готовит воспитанников к профессиональному выполнению лишь производственных ролей. Всеобщая грамотная подготовка к профессиональному исполнению мужчинами и женщинами семейных ролей и тем более условия для полноценного совмещения этих ролей с производственными ролями в нашем обществе отсутствуют. В юношеском возрасте девушке приходится осуществлять выбор между карьерой и созданием собственной семьи в соответствии с собственными способностями и потенциальными личностными возможностями.

Социально-конструктивистский подход, обоснованный в гуманистических теориях феноменологической социологии американских, немецких, а вслед за ними и отечественных

учёных (Г. Гарфинкель, П. Бергер и Т. Лукман, И. Гофман, М. Мид, Е. А. Здравомыслова, А. Темкина, И. В. Костикова), доказывает, что понятия «пол» и «гендер», «поло-ролевой» и «гендерно-ролевой» не синонимичны. Гендер определяется как социокультурный конструкт («второй» пол), как совокупность качеств мужественности и женственности, формируемых в каждом человеке (мужчине и женщине) в условиях общества. Наличие гендера не зависит от биологического пола, хотя обусловлено им. Более того, среди мужчин и женщин выделены разные по своей сущностной организации типы (маскулинный, фемининный, андрогинный и недифференцированный), вступающие в многовариантные отношения с социумом в соответствии с поведенческими, психологическими, нравственно-этическими, ценностными и другими установками [3, с. 51-206; 6]. Маскулинной называется личность, сочетающая качества мужественности и женственности, но качеств мужественности несколько больше. Фемининная личность определяется по наличию качеств мужественности и женственности, но качества женственности несколько преобладают. Личность, гармонично сочетающая в себе качества мужественности и женственности, называется андрогинной. Недифференцированный тип личности мужчины и женщины учёными исследован мало, поэтому на его рассмотрении, как правило, не останавливаются. Всё это дает нам право утверждать, что в пределах каждой социальной роли существует не один, а несколько моделей (образцов) поведения, соответствующих природе человека и считающихся нормой как для мужчин, так и для женщин. Это означает, что индивид, имеющий определённые личностные характеристики (маскулинность, фемининность, андрогинность), обуславливающие его поведение, выбирает одну или несколько гендерных ролей в пределах каждой социальной роли. Отсюда следует, что результатом гендерно-ролевого воспитания является гораздо больший (чем две: мужская и женская) спектр моделей (стилей) поведения мужчины и женщины (юноши и девушки, мальчика и девочки). Так, Г. Рассел выявил, что более активно и постоянно на Западе занимаются своими детьми андрогинные отцы, то есть те, у кого мужские и женские особенности поведения выражены в равной степени. В связи с этим В. Х. Манеров справедливо ставит вопрос о воспитании отцов и

о подготовке мужчин, относящихся к разным личностным типам, к отцовству. Западные исследователи Берн и Лэвер выявили совпадение взглядов взрослых мужчин и женщин относительно материальной обеспеченности мужчин. В то же время, по данным М. Дедерикса, около трети новых миллионеров США составляют молодые женщины-предпринимательницы. Решающим фактором, определяющим удовлетворённость американских женщин браком, является взаимная поддержка супругов [2, с. 200, 325, 271–272, 277].

В XX в. динамичный стиль жизни и стремление к равноправию полов, как на Западе, так и в России определили современные идеалы и образцы мужчины и женщины, проявляющиеся, в частности, в развитии модных течений. В облике женщины подчёркиваются черты независимости, решительности, приспособляемости к условиям труда и быта. Женские костюмы все больше напоминают мужские [2, с. 201–202].

Однако, несмотря на свидетельства в пользу социально-конструктивистского подхода, выступающего методологической основой гендерно-ролевого воспитания личности, на Западе существует также мнение учёных о несостоятельности данного подхода. Например, Дж. Плек выявил негативные явления в результате возложения на мужчину роли добытчика. По данным А. Иглхарт, американские женщины отмечают причины дискомфорта и неудовлетворённости при выполнении роли жены и матери. Они обеспокоены невозможностью совмещения семейных и производственных ролей. Западные мужчины и женщины считают, что дети мешают самореализации супругов в различных сферах деятельности. Это отрица-

тельно сказывается на планировании численности семьи. Ф. Гроссман и другие отмечают неизбежность в выполнении второстепенной роли мужчины при воспитании детей [2, с. 110, 263, 272]. Кроме того, в настоящее время за рубежом существуют школы для мальчиков и для девочек, реализующие идею раздельного обучения, что соответствует поло-ролевому подходу в воспитании личности.

Таким образом, существующие подходы к гендерному воспитанию личности мужчины и женщины в России и на Западе в настоящее время в связи с неоднозначным пониманием их сущности, характеризуются недостаточной практической реализацией. Воспитание типично мужественных мужчин и типично женственных женщин не должно противоречить их природной обусловленности и создавать барьеры для личностного развития в условиях адаптации в обществе и интеграции с ним. Социальные проблемы мужчины и женщины в России могут быть решены только при условии введения в контекст педагогики разных точек зрения на понимание сущности гендера как отечественными, так и зарубежными учёными. Решению проблемы гендерного воспитания личности мужчины и женщины будет способствовать создание нового подхода на основе идеи взаимодополняемости уже существующих подходов. Новый подход к гендерному воспитанию личности должен предполагать создание условий для воспитания мужчины и женщины (юноши и девушки, мальчика и девочки) с учётом их основного предназначения и возможностей разумного выполнения гражданских, производственных и семейных ролей.

Список литературы

1. Добренков В. И., Кравченко А. И. Социология: учебник. М.: ИНФРА-М, 2003. 624 с.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2002.
3. Кардапольцева В. Н. Женщина и женственность в русской культуре. М.; Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2005.
4. Концепция модернизации российского образования: сборник приказов и инструкций Министерства образования // Вестник образования. 2002. № 6. С. 13.
5. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А. А. Радугина [и др.]. М.: Центр, 1999. 256 с.
6. Чекалина А. А. Гендерная психология: учеб. пособие. М.: Ось-89, 2006.
7. Закон РФ «Об Образовании». URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/> (дата обращения: 28.08.2011).
8. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL: <http://www.kremlin.ru/news/6683> (дата обращения: 28.08.2011).

9. Гендерная стратегия РФ. URL: <http://www.owl.ru/win/docum/rf/strategy/strategy.htm> (дата обращения: 28.08.2011).

10. Конституция РФ с изменениями на 01.01.2009. URL: <http://www.politika.su/doc/krf.html> (дата обращения: 28.08.2011).

Spisok literatury

1. Dobren'kov V. I., Kravchenko A. I. Sociologija: uchebnik. M.: INFRA-M, 2003. 624 s.
2. Il'in E. P. Differencial'naja psihofiziologija mužhčiny i ženwiny. SPb.: Piter, 2002.
3. Kardapol'ceva V. N. Zhenwina i zhenstvennost' v russkoj kul'ture. M.; Ekaterinburg: Izd-vo UGGU, 2005.
4. Konceptija modernizacii rossijskogo obrazovanija: sbornik prikazov i instrukcij Ministerstva obrazovanija // Vestnik obrazovanija. 2002. № 6. S. 13.
5. Psihologija i pedagogika: ucheb. posobie dlja vuzov / A. A. Radugina [i dr.]. M.: Centr, 1999. 256 s.
6. Chekalina A. A. Gendernaja psihologija: ucheb. posobie. M.: Os'-89, 2006.
7. Zakon RF «Ob Obrazovanii». URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/> (data obrawenija: 28.08.2011).
8. Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa «Nasha novaja shkola». URL: <http://www.kremlin.ru/news/6683> (data obrawenija: 28.08.2011).
9. Gendernaja strategija RF. URL: <http://www.owl.ru/win/docum/rf/strategy/strategy.htm> (data obrawenija: 28.08.2011).
10. Konstitucija RF s izmenenijami na 01.01.2009. URL: <http://www.politika.su/doc/krf.html> (data obrawenija: 28.08.2011).

Статья поступила в редакцию 11.03.2012 г.

УДК 371.31
ББК Ч31

Александр Владимирович Кутузов,
аспирант, Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Сущность индивидуализации образования в современной школе

В статье рассматриваются некоторые процессы, происходящие в современном российском обществе и образовании, с целью выделения основных элементов, составляющих сущность индивидуализации отечественной системы обучения и воспитания. Анализируются исторические изменения современного ребенка, как актуальная педагогическая проблема, требующая всестороннего изучения и принятия стратегического решения, которое удовлетворит всех участников образовательного процесса. В ходе рассмотрения сдвигов, произошедших за последние десятилетия в психофизиологическом состоянии современных детей различных возрастных групп, вносятся предложения по использованию педагогического инструментария, который может повысить эффективность отечественной образовательной системы.

Ключевые слова: индивидуальность, индивидуализация образования, педагогическая поддержка, диалогичность.

Aleksander Vladimirovich Kutuzov,
Graduate Student, Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

The Essence of Individualization of Education in the Modern School

The article addresses some processes in Russian society and education to determine the main elements that make up the essence of individualization in the national educational and upbringing system. It examines the historical changes of the modern child as an actual pedagogical problem, which requires detailed investigation and strategic decisions to satisfy all participants of the educational process. In considering the changes that have occurred over the past decade in the psycho-physiological status of modern children of different ages, the author suggests using pedagogical tools that can increase the efficiency of the national educational system.

Keywords: individuality, individualization of education, pedagogical support, dialogism.

Целью образования является обучение гражданина, обладающего определённым набором компетенций, необходимых для успешного выполнения соответствующей социальной роли. Современный быстро меняющийся мир предъявляет особые требования к каждому члену мирового сообщества и требует не только обдуманного и взвешенного подхода при выполнении социальных и гражданских обязательств, но и рассматривает каждого человека как субъекта, который меняется сам и меняет окружающую действительность. Соответственно, основным направлением современного обучения и воспитания является создание условий для становления личности, способной не только эффективно осуществлять какую-либо трудовую деятельность и совершенствовать свои профессиональные навыки, но и свободно ориентироваться в мировом информационном пространстве. Современное образование должно

создать условия для раскрытия всех способностей и талантов каждого индивидуума, чтобы каждый человек мог максимально реализовать собственный потенциал.

Наиболее эффективными средствами раскрытия способностей и талантов могут стать индивидуализированные формы и методы обучения. Однако, несмотря на богатую историю (уже в античности понятие «индивидуум» использовалось для обозначения уникальности каждого человека) и достаточную научно-методическую базу образовательных технологий, направленных на развитие индивидуальности ребёнка, до сих пор педагоги не пришли к единому мнению о сущности индивидуализации современного образования. Процесс индивидуализации образовательного процесса в своих работах рассматривали многие педагоги и психологи (Я. А. Коменский, П. Серч, А. А. Кирсанов, Л. С. Выготский, А. Н. Леон-

тьев, А. А. Бударный, Г. Ф. Суворова, С. Д. Шевченко, И. Э. Унт, А. Н. Конева, В. П. Беспалько, М. Н. Скаткин, В. С. Мерлин, М. И. Махмутов, В. В. Давыдов и др.).

В современной педагогической теории индивидуализация образования заключается в ориентации образовательного процесса на развитие потенциальных возможностей учеников, учёте индивидуальных особенностей учащихся (характер, темперамент, интересы, мотивация, и пр.) и оптимизации разнообразных форм и методов учебно-воспитательной деятельности педагога для совершенствования личностных и профессиональных качеств воспитуемого.

Анализ литературы, посвящённой индивидуализации обучения, показал, что термин «индивидуализация» современными педагогами трактуется неоднозначно. «Педагогическая энциклопедия» трактует индивидуализацию обучения как организацию «...учебного процесса, при которой выбор способов, приёмов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [10]. Стоит отметить, что это определение не обязательно предполагает учёт индивидуальных особенностей каждого ученика, особый акцент делается на различиях между учащимися. По логике данного определения – индивидуализация заключается в выделении среди обучающихся групп, сформированных по принципу схожести интеллектуальных запросов, творческих наклонностей, уровню мотивации на обучение и т. д. Подобной точки зрения придерживается и А. А. Кирсанов, который определяет индивидуализацию образовательного процесса как набор педагогического инструментария, соответствующего «...целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющим обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учётом целей обучения» [4]. В Педагогическом энциклопедическом словаре понятие «индивидуализация» рассматривается, как организация учебного процесса, учитывающая индивидуальные особенности учащихся и осуществляемая в условиях коллективной учебной работы [11].

Согласно мнению И. М. Осмоловской, индивидуализация – это крайняя форма дифференциации обучения, при которой учебный процесс строится с учётом особенностей не групп, а каждого отдельно взятого ученика. И. Э. Унт понимает индивидуализацию как

учёт индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах обучения, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются.

Несмотря на различия в трактовке понятия «индивидуализация», общим для современных педагогов является стремление сформировать систему воспитания и обучения, создающую условия для успешного становления *индивидуальности* учащегося.

Индивидуальность ребёнка, как предвосхищаемый результат работы педагога, представляет особый научный интерес. Для более точного понимания значения понятия «индивидуальность» целесообразно провести его этимологический анализ. Этот термин имеет латинское происхождение и является производным от слова «*individuus*» [3; с. 515], которое переводится как «неразделённый», «неделимый» или «нерасторжимый». Людвиг Фейербах говорил, что индивидуальность – это «неделимость, единство, целостность, бесконечность; с головы до ног, от первого до последнего атома, насквозь, повсюду я индивидуальное существо» [7]. С одной стороны, подобная трактовка термина соответствует смысловой нагрузке русскоязычного перевода оригинального латинского слова, но с другой стороны, если провести морфологический разбор понятия «*individuus*», то мы столкнёмся с интересным фактом. Слово «*individuus*» состоит из суффикса «*in-*», который переводится с латинского как «внутри, внутри», и корня «*divido*», означающего «делить, разделять» и, что немаловажно, «вносить раздор» [3, с. 342]. Таким образом, в результате этимологического анализа можно определить индивидуальность, как единство, совокупность свойств и особенностей человека. Следуя данным морфологического разбора, стоит отметить, что единство не означает монолитность, а имеет ярко выраженный комплексный характер с постоянным диалектическим противоборством между компонентами целого (соотношение социального и индивидуального, биологического и социального, индивидуального и биологического в человеке). Б. Г. Ананьев пишет, что для рассмотрения человеческой индивидуальности с точки зрения целого, необходимо рассматривать человека «не только как открытую, но и как «закрытую» систему, замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности её свойств (личности, индивида, субъекта)» [2]. Для И. И. Резвицкого индивидуальностью является взаимосвязь общего (черты, свойственные индивиду как представителю биологического вида и члену человеческого

общества), особенного (признаки, характерные для людей, как представителей определённых социально-экономических формаций) и единичного (единичные особенности, обусловленные специфичной биологической организацией и социальной средой) в человеке [5]. Структура и становление человеческой индивидуальности по сей день остаётся в центре внимания психолого-педагогических исследований, направленных на формирование современной системы образования, которая соответствовала бы потребностям гражданского общества.

Эффективность образовательной системы зависит от её соответствия требованиям современности и способности решать существующие проблемы, переводя их в область педагогических задач. Одной из таких проблем являются реальные изменения современного ребёнка, о которых говорит Д. И. Фельдштейн, акцентируя внимание на исторической значимости этих изменений. Для более глубокого понимания вопроса, поднятого Фельдштейном, целесообразно представить результаты его исследований в таблице.

Таблица 1

Регрессивные изменения современного ребёнка

№	<i>Регрессивные изменения современного ребёнка [8, с. 14–15]</i>
1	Резкое снижение когнитивного развития и дивергентного мышления у детей дошкольного возраста
2	Снижение энергичности детей, желания активно действовать наряду с растущим эмоциональным дискомфортом
3	Сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников и, как следствие, недоразвитие мотивационно-потребностной сферы ребенка, а также его воли и произвольности
4	Крайне низкие показатели в действиях старших дошкольников, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов; недоразвитость внутреннего плана действий и сниженный уровень детской любознательности и воображения
5	Неразвитость тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков, что свидетельствует не только об отсутствии графических двигательных умений, но и о несформированности определённых мозговых структур ребёнка, ответственных за формирование общей произвольности
6	Недостаточная социальная компетентность 25 % детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты, причём более 30 % самостоятельных решений, предложенных детьми, имеет явно агрессивный характер
7	Приобщение детей к телеэкрану, начиная с младенческого возраста: по данным американских учёных, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10–12 тыс. ч, а по данным Института социологии РАН, более 60 % родителей проводит досуг с ребёнком перед телевизором; у каждого десятого дошкольника ВСЁ свободное время проходит у телевизора – это вызывает особую потребность в экранной стимуляции, блокирующей собственную деятельность ребёнка, и, как следствие, неспособность ребёнка к концентрации, гиперактивность, повышенную рассеянность, трудности при чтении и восприятии слышимой информации
8	Обеднение и ограничение общения детей со сверстниками, неверие в себя, рост явлений одиночества и отверженности, низкий уровень коммуникативной компетенции
9	Возрастающее количество детей с эмоциональными проблемами, находящихся в состоянии аффективной напряжённости из-за постоянного чувства незащищённости, отсутствия опоры в близком окружении и потому беспомощности – это ведёт к накоплению отрицательного эмоционального опыта
10	Регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности, ухудшение механизмов произвольного регулирования, что ведёт к снижению возможностей избирательного внимания и избирательной оценки значимой информации, уменьшению объёма рабочей памяти
11	Снижение темпов продольного роста детей, нарастание астенизации телосложения, отставание в приросте мышечной силы
12	Среди современных детей большую группу составляют те, для которых характерно неблагоприятное, проблемное течение психического развития в онтогенезе
13	Значительное число детей с ограниченными возможностями здоровья, где общее психическое недоразвитие (олигофрения) отмечается у 22,5 %, а дисгармоническое развитие (психопатии) – у 26,5 %

Таким образом, негативные изменения в психике и физиологии современного ребёнка являются неоспоримым фактом, именно поэтому ориентация на мифического среднего ученика в образовательном процессе недопустима. Основные проблемы, с которыми приходится сталкиваться современным педагогам, это продукт экранной зависимости детей – отсутствие желания действовать самостоятельно, неумение мыслить творчески, рассеянное внимание и недостаточно развитые механизмы запоминания, ассоциальность подрастающего поколения и растущая тенденция к решению конфликтных ситуаций посредством агрессивных действий. Если целью системы образования является становление индивидуальности каждого учащегося, то происходит столкнове-

ние с существенными трудностями, связанными с необходимостью формирования у детей не только фундаментальной знаниевой базы, но и умений и навыков, помогающих личности ребёнка в самоактуализации в любой сфере деятельности человека – будь то социализация или творческое самовыражение, успешная учёба или отношения внутри микросреды, в которой ученик проводит большую часть времени.

Последовательность, с которой Д. И. Фельдштейн рассматривает филогенетические изменения современных детей, наталкивает и на пути возможных преобразований в образовательной системе. Стоит отметить, что помимо регрессивных преобразований в психофизиологическом состоянии подрастающего поколения наблюдаются и прогрессивные (см. табл. 2).

Таблица 2

Прогрессивные изменения современного ребёнка

№	<i>Прогрессивные изменения современного ребёнка [8; с. 15–16]</i>
1	Увеличивается категория одарённых детей, среди них и дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей, – лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах, – художественно одарённые дети, и дети, обладающие двигательным талантом
2	На первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, т. е. фиксируются новые характеристики в их социальном развитии. При этом наблюдаемый сейчас всплеск индивидуализма подростков, вернее ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утверждению своего уникального «Я», сам по себе совершенно не входит в противоречие с их развитием как социально ориентированных субъектов
3	Отмечаются серьёзные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества не только по сравнению с серединой 90-х гг., но и началом нового столетия. Так, начиная с 2007 г. на первый план выдвигаются <i>интеллектуальные</i> (1 место), <i>волевые</i> (2 место) и <i>соматические</i> (3 место) ценностные ориентации. Образованность в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей
4	Каждые пять лет IQ ребёнка увеличивается примерно на один балл, свидетельствуя о необычайно быстрых темпах психологической эволюции; от 50 до 55 % детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов в больших городах России имеют сегодня IQ 115 баллов и выше

Не вызывает сомнений, что индивидуальность человека есть продукт его биологической природы, образования, ценностно-мотивационных ориентаций, совокупности отношений индивида в семье, обществе, на отдыхе и работе, национальных традиций и устоев. Современная образовательная система должна активно участвовать в становлении индивидуальности каждого ребёнка, учитывая не только потенциальные возможности и таланты учащегося, но и микросреду, в которой растёт и воспитывается ученик.

Современная школа в своей ориентации на учащегося, как на субъект образовательной деятельности, должна направить усилия педагогического коллектива в первую очередь на интеллектуальные и творческие потребности ребёнка, играя скорее вспомогательную роль в становлении индивидуальности учеников. Для современного педагога должно стать приоритетом саморазвитие детей, осуществление педагогической поддержки на начальных ступенях обучения и воспитания, а также педагогическое сопровождение на более поздних этапах

развития ребёнка. О. С. Газман в своих работах определял термин «педагогическая поддержка», как превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением) [6]. Современные дети, несмотря на широкие коммуникативные возможности Интернета (социальные сети, чаты, форумы по интересам и т. д.), всё чаще ощущают своё одиночество, оторванность от общества и ненужность взрослым (см. табл. 1, п. 6, 8, 9, 12). В условиях социально-экономической неустойчивости, политической нестабильности и поляризации общества педагогическая поддержка приобретает особую значимость. Современный педагог должен осознавать уникальность и неповторимость каждого учащегося, учитывать всю совокупность факторов, влияющих не только на развитие талантов и способностей ребёнка, но и являющихся значимыми для школьника «здесь и сейчас», в настоящем, конкретном промежутке времени-пространства. Оказание педагогической поддержки отличается от традиционного воспитательного процесса сведением к минимуму манипулятивных действий со стороны

педагога по отношению к воспитаннику. Целесообразной является дифференциация понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение». Основное различие, по мнению Е. А. Александровой, кроется в степени участия педагога в решении проблем, возникающих в процессе развития учащегося. Педагогическая поддержка подразумевает создание педагогом условий, необходимых ребёнку для осуществления сознательного выбора в учебной или жизненной ситуации (адекватная реакция в проблемной ситуации, поиск и использование источника информации, выбор линии поведения в конфликте), не противоречащего общечеловеческим ценностям и культурным традициям.

По мере взросления и становления индивидуальности ребёнка возрастает и его самостоятельность в планировании собственной стратегии развития (постановка и решение задач, связанных с учебной деятельностью, социализацией и личностным ростом, и т. п.), соответственно и степень вмешательства взрослого человека в данном случае уменьшается. По сути, основная деятельность педагога на этом этапе развития ребёнка – это создание благоприятного эмоционального фона, уверенности в том, что ученик не одинок и может в случае затруднений всегда обратиться за помощью к взрослому человеку. В табл. 3 представлены основные характеристики педагогической поддержки и педагогического сопровождения.

Таблица 3

Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение (по Е. А. Александровой) [12]

	<i>Педагогическая поддержка</i>	<i>Педагогическое сопровождение</i>
Динамика взаимодействия между педагогом и учащимся	1. Работает педагог – создаёт ребёнку первичные условия для выбора. 2. Ребёнок совершает выбор и, действуя согласно ему, встречается с проблемой; обращается с запросом о поддержке к педагогу. 3. Педагог создаёт вторичные условия для разрешения ребёнком проблемы. 4. Ребёнок решает проблему	1. Работает педагог – учит ребёнка создавать необходимые для работы и жизни условия, разрешать проблемные ситуации и наблюдает за его жизнедеятельностью для того чтобы в случае крайней необходимости быть рядом. 2. Ребёнок в процессе жизнедеятельности встречается с проблемой и, используя полученные навыки разрешения проблемных ситуаций, поиска необходимой информации, разрешения конфликтов и проч., благополучно разрешает её, причём зная, что в крайнем случае у него есть человек, к которому он сможет обратиться
Роль педагога	«Друг», «плечо», «батут»	Поддерживание «чувства локтя»
Принцип отношений между педагогом и учащимся	«Мы вместе, мы рядом»	«Мы рядом, но не вместе – у каждого свой путь»

Оказание учащемуся педагогической поддержки/сопровождения способствует становлению индивидуальности ребёнка в максимально комфортных условиях, постепенно готовя воспитанника к принятию ответственности за собственную образовательную траекторию, жизненную позицию, принятие самостоятельных решений [12]. В процессе общения с сопровождающим педагогом ребёнок не только накапливает положительный эмоциональный опыт, но, что особенно важно для современных детей, постоянно ощущает присутствие взрослого, который в любой момент может прийти на помощь в сложной учебной или жизненной ситуации.

Процесс педагогической поддержки/сопровождения подразумевает складывание особых доверительных отношений между учителем и учащимся. Создание комфортной среды, в которой ребёнок сможет развить собственные способности, является для современного педагога одной из важнейших задач. Способствовать формированию образовательного пространства, максимально отвечающего запросам учащегося, может диалогичность отношений между участниками учебно-воспитательного процесса. Диалогичность подразумевает не только особую форму беседы, или методический приём – современная педагогика понимает важность диалога, как инструмент, который помогает становлению индивидуальности ребёнка. Многие отечественные педагоги исследовали проблему диалогичности отношений в системе образования (М. М. Бахтин, М. С. Каган, В. С. Библер, В. А. Лекторской, А. П. Валицкая и др.). Среди основных признаков диалогичности отношений в образовательном процессе можно выделить личное равенство педагога и ученика, приоритет интересов ребёнка при построении образовательной траектории, направленность, как педагога, так и учащегося на личностный рост, индивидуальное переосмысление получаемого опыта и знаний, а также формирование у школьников коммуникативной компетенции. Образовательный процесс, построенный на принципе диалогичности, может способствовать развитию у учащегося не только навыка грамотно вести диспут и аргументированно высказывать свою точку зрения, внимательно слушая и, что особенно важно, слыша собеседника. Формирование культуры ведения диалога, очень важно для

пробуждения сознания ученика, об этом говорил Бахтин: «диалогические отношения это почти универсальное явление... Где начинается сознание, там начинается и диалог» [1]. Диалогичность отношений между педагогом и учеником может способствовать развитию у ребёнка потребности в самоанализе, умению вести внутренний диалог с самим собой, что имеет огромное значение при формировании самостоятельности и чувства ответственности за свои действия.

Проблемы, связанные с экранной зависимостью современных дошкольников и учеников начальных классов (см. табл. 1, п. 1–5, 7), требуют незамедлительной реакции со стороны педагогического сообщества. Отсутствие у большинства детей произвольности мышления, как продукт привычки пассивного впитывания информационного потока с телеэкрана, определяет приоритет использования технологий развития творческого мышления (игровые технологии, технология проблемного обучения, технология В. Ф. Шаталова, технологии развития критического мышления и пр.). На сегодняшний день активизация образовательного процесса, начиная с дошкольного возраста, приобретает первостепенное значение в связи с необходимостью удовлетворения потребности как самих детей, так и их родителей в максимальной реализации возможностей учащихся. Развитие творческого мышления является одним из краеугольных камней в процессе становления индивидуальности ребёнка, так как самостоятельное принятие решения в проблемных педагогических или игровых ситуациях ведёт не только к познанию окружающего мира, но и к выносу сознания учащегося за рамки повседневности, что, несомненно, положительным образом сказывается не столько на приобретении общечеловеческого опыта, сколько стимулирует развитие креативных способностей ученика.

Использование образовательных технологий, активизирующих учащихся, также обусловлено смещением предростового (со старшего дошкольного на младший школьный возраст) и пубертатного (с 5–6-го на 8–9-го класс для девочек и 9–10-й для мальчиков) спуртов. В случае первого возрастного кризиса целесообразность использования игровых технологий обучения связана с повышением интеллекта современных детей (см. табл. 2, п. 4) и необходимостью его активизации, так как в против-

ном случае невостребованные детские интеллектуальные ресурсы находят удовлетворение в различных формах деликвентного поведения (компьютерная зависимость, наркомания, асоциальные действия и т. д.). В случае подросткового кризиса современные педагоги сталкиваются не только с необходимостью активизировать интеллект учащихся, но и с проблемой развития креативности детей и профилактики деликвентного поведения. Особую актуальность приобретает потребность самих подростков в поиске смысла жизни, стремление выразить собственную индивидуальность, выделенность своего «Я» из общей массы окружающего социума, а также приоритет среди ценностных ориентаций образованности, высокого уровня достижений и т. д. (см. табл. 2, п. 2, 3). Педагогические технологии, развивающие творческое мышление, позволяют создать условия для самоактуализации ребёнка и тем самым способствуют становлению индивидуальности учащихся.

Самоактуализация ребёнка, основные направления которой должны выявляться педагогом в процессе диалога с учеником, должна стать перспективным планом развития личности учащегося и нуждается в постоянной педагогической поддержке. Согласно рекомендациям Карла Роджерса, педагог, работающий в рамках индивидуально ориентированного подхода, должен обладать следующими качествами: умение демонстрировать своё искреннее доверие детям и открытость чувств, оказывать помощь учащимся в формулировании и уточнении целей и задач развития; понимание наличия у ребёнка внутренней мотивации к учению; наличие достаточно развитой эмпатии; учителю также необходимо хорошо знать свои возможности, быть для учеников источником разнообразного опыта и активно участвовать в групповом взаимодействии [9]. Отечественный педагог Е. В. Бондаревская к вышеперечисленным достоинствам учителя добавляет заботу об экологии детства и сохранении духовного и физического здоровья детей, умение обогащать культурно-информационную и предметно-развивающую образовательную среду, владение разнообразными педагогическими технологиями и способность направления их в личностно-развивающее русло, а также стремление развивать и поддерживать индивидуальность каждого ребёнка. Важ-

ным является факт демонстрации личного примера учителем: в стремлении к самосовершенствованию, в поддержании здорового образа жизни, в следовании национально-культурным традициям и т. д.

Таким образом, индивидуализация современного образования должна обладать соответствующим педагогическим инструментарием, направленным на создание в школе атмосферы доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества, необходимы также механизмы, ориентированные на индивидуально-личностную поддержку и мониторинг индивидуального развития, уровня обученности и воспитанности, выявление и решение проблем (личных, социальных) детей. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что процесс индивидуализации современного образования в российской школе зависит не только от усилий образовательной системы, но и от обдуманной, совместной работы всех без исключения социальных институтов (национальная и этническая культура, семья, СМИ, образовательные учреждения, молодёжные и общественные объединения, органы законодательной и исполнительной власти, и пр.).

В заключение, выделим основные элементы, которые должны отражать сущность индивидуализации современного образования в отечественной школе:

- осознание уникальности и неповторимости каждого индивида и, следовательно, ориентация образовательного процесса на потребности самоактуализации конкретного ребёнка;
- педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение учащегося в условиях диалогичности отношений в образовательной среде;
- обобщение и трансляция отечественного и зарубежного педагогического и социально-экономического опыта, с целью создания образовательных условий, максимально эффективных для развития индивидуальных способностей и склонностей учащихся;
- слаженное взаимодействие всех институтов российского общества, направленное на формирование у подрастающего поколения высоких морально-нравственных принципов, экологической культуры и понимания необходимости совершенствоваться как в профессиональном, так и в духовном плане.

Список литературы

1. Аверинцев С. С., Давыдов Ю. Н., Турбин В. Н. и др. М. М. Бахтин как философ: сб. ст. / РАН, Институт философии. М.: Наука, 1992. С. 111–115.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969. С. 327.
3. Дворецкий И. Х. Латинский словарь. Изд. 2-е. М.: Русский язык, 1976. С. 342.
4. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. Казань, 1980.
5. Резвицкий И. И. Личность, индивидуальность, общество. М., 1984. С. 29.
6. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М.: Сфера, 2002. С. 61–68.
7. Фейербах Л. Избранные философские произведения: в 2 т. М., 1955. Т. I. С. 496.
8. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребёнка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2 (23) апрель-июль. С. 12–18.
9. Педагогические технологии / под общ. ред. В. С. Кукушкина. Сер. «Педагогическое образование». Ростов н/Д: Март, 2002. С. 68.
10. Педагогическая энциклопедия. М., 1965. Т. 2. С. 201.
11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. Т. 1.
12. Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение / Е. А. Александрова. URL: http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html (дата обращения: 01.02.2012).

Spisok literatury

1. Averincev S. S., Davydov Ju. N., Turbin V.N. i dr. M. M. Bahtin kak filosof: sb. st. / РАН, Institut filosofii. M.: Nauka, 1992. S. 111–115.
2. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. L., 1969. S. 327.
3. Dvoreckij I. H. Latinskij slovar'. Izd. 2-e. M.: Russkij jazyk, 1976. S. 342.
4. Kirsanov A. A. Individualizacija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov. Kazan', 1980.
5. Rezvickij I. I. Lichnost', individual'nost', obwestvo. M., 1984. S. 29.
6. Stepanov E. N., Luzina L. M. Pedagogu o sovremennyh podhodah i koncepcijah vospi-tanija. M.: Sfera, 2002. S. 61–68.
7. Fejerbah L. Izbrannye filosofskie proizvedenija: v 2 t. M., 1955. T. I. S. 496.
8. Fel'dshtejn D. I. Psihologo-pedagogicheskie problemy postroenija novoj shkoly v uslovijah znachimyh izmenenij rebjonka i situacii ego razvitija // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija. 2010. № 2 (23) aprel'-ijul'. S. 12–18.
9. Pedagogicheskie tehnologii / pod obw. red. V. S. Kukushkina. Ser. «Pedagogicheskoe obrazovanie». Rostov n/D: Mart, 2002. S. 68.
10. Pedagogicheskaja jenciklopedija. M., 1965. T. 2. S. 201.
11. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' / gl. red. B.M. Bim-Bad. M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2003. T. 1.
12. Pedagogicheskaja podderzhka i pedagogicheskoe soprovozhdenie / E. A. Aleksandrova. URL: http://www.isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html (data obrawenija: 01.02.2012).

Статья поступила в редакцию 14.01.2012 г.

УДК 378
ББК Ч 486, 99

Ольга Николаевна Стасюк,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: lkalas@yandex.ru
Людмила Яковлевна Калашникова,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: lkalas@yandex.ru
Надежда Дмитриевна Авсеенко,
доктор медицинских наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: lkalas@yandex.ru

Технологии изучения дисциплины «Медицина катастроф» в бакалавриате

В работе приведены основные технологии изучения дисциплины «Медицина катастроф» в бакалавриате. Предмет «Медицина катастроф» изучает организацию и обеспечение медицинской помощи населению в чрезвычайных ситуациях, при этом изучаются задачи, структура, режимы работы медицины катастроф, неотложные состояния, медицинская помощь и её виды. Одним из часто встречающихся повреждающих агентов здоровья человека является дефицит кислорода. Наиболее чувствительной системой к этому повреждающему агенту, как известно, является вещество мозга. В экспериментах на крысах изучают вещества, защищающие функции мозга при недостатке кислорода, это вещества ноотропного типа действия, такие как пираретам, натрия оксибутират и другие.

Ключевые слова: нормобарическая гипоксия, поведенческие реакции, крысы, пираретам, натрия оксибутират, система элементов знаний, компетентность, безопасность жизнедеятельности.

Olga Nikolayevna Stasyuk,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: lkalas@yandex.ru
Lyudmila Yakovlevna Kalashnikova,
Candidate of Pedagogy, Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: lkalas@yandex.ru
Nadezhda Dmitrievna Avseenko,
Doctor of Medicine, Professor
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: lkalas@yandex.ru

Technologies of Studying the Baccalaureate Discipline “Emergency Medicine”

The paper presents the basic technologies of studying the baccalaureate discipline “Emergency medicine”. The discipline “Emergency medicine” studies the organization and provision of medical care in emergency situations. It studies the objectives, structure, modes of emergency medicine, emergency conditions, medical care and its types. One of the most common damaging agents on human health is the deficit of oxygen. The substance of the brain is known to be the most sensitive system to this damaging agent. The experiments on rats study the substances that protect the brain functions in case of hypoxia (nootropic agents such as pyracetam, sodium hydroxybutyrate, and others).

Keywords: normobaric hypoxia, behavioral responses, rats, pyracetam, sodium hydroxybutyrate, system of knowledge elements, competence, life safety.

В чрезвычайных ситуациях (ЧС) на помощь пострадавшим приходит служба под названием «Медицина катастроф». Целью службы является организация и обеспечение медицинской помощи населению в ЧС. В России,

так сложилось исторически, помощь раненым и пострадавшим оказывали медики, как военные, так и гражданские. Основным принципом при этом служил принцип гуманизма, который заключался в том, что к пострадавшим отно-

сились бережно с состраданием и оказывали помощь не только своим, но и «чужим», т. е. порой представителям противоборствующей стороны. В настоящее время этот принцип сохраняется. Российские медики в составе групп МЧС оказывают помощь людям в ЧС, возникающим в разных уголках планеты и примеров тому множество.

В рамках дисциплины безопасность жизнедеятельности (БЖД) для подготовки бакалавра естественно-научного образования по профилю «безопасность жизнедеятельности» в соответствии с ГОС ВПО введён предмет под названием «Медицина катастроф». Основы предмета «Медицина катастроф» заложили российские медики из Санкт-Петербурга: Н. Ф. Склифосовский, Е. И. Богдановский, И. О. Корженевский, Е. В. Павлов, С. П. Боткин и др. В дальнейшем преподаватели медико-хирургической академии внедряли идею обучения защите и оздоровлению народа в катастрофах военного и мирного времени. Эта идея получила дальнейшее развитие в годы Первой и Второй мировой войны и в последующих ЧС, таких, например, как землетрясение в Ашхабаде (1948), Армении (1988) и др.

К настоящему времени сложился большой фактический материал, который призван помочь студентам высших учебных заведений в освоении данной дисциплины, как части предмета безопасность жизнедеятельности. Учебная программа дисциплины «Медицина катастроф» по естественно-научному направлению (профиль «безопасность жизнедеятельности») состоит из следующих разделов: первая помощь пострадавшим, медицинская помощь (первая медицинская помощь, квалифицированная медицинская помощь, специализированная медицинская помощь, основы десмургии), помощь пострадавшим в ЧС природного характера, помощь пострадавшим в ЧС техногенного характера, помощь пострадавшим в ЧС социального характера, помощь пострадавшим в ЧС биологического характера. Объём курса «Медицина катастроф» для бакалавриата составляет 280 ч.

В процессе изучения дисциплины «Медицина катастроф» используются различные виды лекций (информационные, проблемные, лекции-визуализации, лекции-конференции, лекции-консультации). Для лучшего усвоения теоретического материала курса на лекциях применяются структурно-логические схемы, позволяющие в более доступной форме пред-

ставить научную информацию и способствовать активизации познавательной деятельности студентов. Особенностью проведения практических занятий является то, что к изучению конкретной темы привлекается большое число иллюстрированного материала. Повреждения у пострадавших лучше рассматривать на схеме, фотографии или рисунке, а оказание медицинской помощи – в виде опроса как письменного описания, устного рассказа или моделирования на *computer* различных ситуаций. При ЧС возможны механические повреждения тела человека (кровотечения, разрывы мышц, фасций, переломы костей, повреждения суставов, засыпка грунтом, раздавление тяжёлыми предметами и др.); термические повреждения (ожоги); холодовые травмы (переохлаждение, обморожение, отморожение конечностей, замерзание, траншейная стопа); электротравмы, отравления и др.

Организация практических и семинарских занятий направлена на обслуживание прикладной стороны профессиональной направленности обучения дисциплины и является связующим элементом между изучаемой теорией и практической деятельностью будущего бакалавра. Каждое практическое занятие имеет цель; общие сведения, касающиеся теории экспериментального исследования; методику проведения учебного занятия; вопросы для самоконтроля полученных знаний в виде открытых вопросов и тестовых заданий, включает некоторые дополнительные вопросы и задания [2].

Цели и содержание выполняемых студентами практических занятий требуют основательной подготовки и использования базовых знаний по физике, химии, биологии. Цель практических занятий – практическое освоение студентами научно-теоретических положений изучаемого материала, установление связи теории с практикой, овладение практическими умениями при использовании результатов экспериментальных данных, полученных с привлечением лабораторных животных. В большинстве изучаемых ситуаций дисциплины «Медицина катастроф» (черепно-мозговая травма, механические повреждения, термические ожоги, отравления и др.) одним из наиболее частых звеньев патогенеза является состояние, сопровождающееся недостатком кислорода в организме. Однако известно, что наиболее чувствительной системой к гипоксии является нервная ткань. Поэтому в качестве эксперимен-

тальных данных приводятся результаты изучения гипоксии мозга, полученной на животных с привлечением модели острой прогрессирующей нормобарической гипоксической гипоксии [1]. Известно, что вредное воздействие дефицита кислорода в ткани мозга проявляется нарушением, прежде всего, энергетического обмена. При этом происходят нарушения в образовании макроэргов (АТФ и др.) и, как следствие, угнетение митохондриального дыхания. В последующем развивается метаболический ацидоз, нарушение ионного гомеостаза клетки, накопление свободных жирных кислот, активация фосфолипаз и перекисное окисление липидов, приводящее к повреждению мембран клеток. Если процессы дефицита кислорода в дальнейшем будут усугубляться, то возможна гибель клеток [5].

В качестве средств, защищающих ткани от дефицита кислорода или обладающих антигипоксической активностью, являются вещества, производные гаммааминомасляной кислоты (натрия оксипутират, пирасетам), производные диметиламиноэтанола (меклофеноксат). Антигипоксический эффект этих веществ в основном заключается в повышении устойчивости энергетического обмена клетки к гипоксии, улучшению метаболизма как во время гипоксии, так и в постгипоксический период. А также рассматриваются данные изучения антигипоксического эффекта у новых соединений (производные оксиникотиноиловой кислоты, производные бензгидрилглицина); кроме того, в различных ситуациях восстановительного периода используются растительные адаптогены. Для изучения познавательной деятельности мозга использованы методики выработки условных реакций у крыс в Т-образном лабиринте, У-образном лабиринте, 16-дверцевом лабиринте и лабиринте под названием «проблемная клетка», а также по методике «открытого поля». Как показали результаты исследования, состояние острой гипоксии вызывает резкие нарушения в когнитивных и мнестических процессах деятельности мозга. Установлено, что изучаемые вещества оказывают защитное влияние от гипоксии как при введении до гипоксии, так и после. Выяснено, что наиболее перспективными соединениями являются оксиникотиноилглутаминовая кислота, используемая как при введении до, так и после; натрия оксипутират оказывает более заметное влияние при введении перед состоянием гипоксии, а

меклофеноксат (диметиламиноэтанола) наиболее эффективно восстанавливает процессы мозга, повреждённые гипоксией. Как известно, эти лекарственные препараты отличает такое положительное свойство, как способность оказывать антистрессорное действие, а также направленное действие на восстановление мембран клеток.

Большой экспериментальный материал убеждает студентов в том, что в настоящее время существуют лекарственные препараты, использование которых будет эффективно в экстремальных ситуациях, связанных с недостатком кислорода. Поиск эффективных лекарственных средств этого направления продолжается [3; 4]. Такое тщательно проанализированное состояние дефицита кислорода в организме и его устранение позволяет сопоставить теоретические достижения с экспериментальным материалом и позволит более углубленному изучению этой проблемы. Как известно, фундаментальные знания позволяют показать, с одной стороны, возможные осложнения при травмах, полученных в ЧС, а с другой стороны, более аргументированно и эффективно пути выхода из сложившейся ситуации.

При освоении курса «Медицина катастроф» студентами в процессе обучения необходимо также достижение организационно-педагогических целей: обеспечение условий для успешного закрепления теоретических знаний в расчётно-экспериментальной деятельности (подготовка и проведение учебного эксперимента, получение и обработка результатов эксперимента, формулировка выводов); обеспечение условий для экспериментально-исследовательской деятельности студентов; приобретение практических умений в экспериментально-исследовательской области деятельности; создание предпосылок для достижения студентами уровня образованности, соответствующего их личностному потенциалу, интересам и потребностям в области дисциплины «Медицина катастроф»; обеспечение возможности начала профессиональной деятельности; обеспечение условий для самоконтроля теоретических и эмпирических знаний. При этом образовательной целью является повышение уровня функциональной грамотности и профессиональной компетентности студентов в экспериментально-исследовательской деятельности; формирование у студентов практических умений при освоении данной дисциплины.

Содержание самостоятельной работы студентов можно представить через систему обобщённых типовых задач. Под обобщёнными типовыми задачами вслед за Н. Ф. Талызиной [4] нами понимаются теоретические, прикладные и экспериментально-практические учебные задачи, для решения которых студенты должны владеть наиболее общими и наиболее характерными видами познавательной деятельности и адекватными им знаниями. Исходя из этого, в дисциплине «Медицина катастроф» можно выделить две группы обобщённых типовых задач, обеспечивающих подготовку будущего специалиста к профессиональной деятельности.

1. Учебные задачи, предполагающие закрепление теоретических основ науки – это задачи раздела «медицинская помощь», которые закладывают теоретические основы знаний об организации и обеспечении медицинской помощи населению в ЧС.

2. Учебные задачи прикладного характера, это задачи разделов «первая помощь», «основы десмургии», «помощь в ЧС природного характера», «помощь в ЧС техногенного характера», «помощь в ЧС биологического характера», предполагающие теоретический анализ реальных ситуаций.

Учебные задачи прикладного характера студенты могут решать, если они освоили деятельность по решению задач первой группы. При осуществлении такой деятельности необходимо умение решать задачи, требующие применения как теоретических знаний, так и

умения сводить разнообразные условия теоретической задачи к реальной ситуации и наоборот [4]. Преподавание дисциплины «Медицина катастроф» показало, что, с одной стороны, присутствует высокая заинтересованность студентов, т. к. рассматриваются животрепещущие темы, которые никого не могут оставить равнодушным, а с другой – более подробное изучение конкретных тем приводит к качественным знаниям будущих специалистов. Активное внимание студентов к тематике изучения показывает хорошие и отличные знания при подходе к контрольной точке (зачёту или экзамену) обучения.

Исходя из этого, для достижения организационно-педагогических целей необходимо обеспечение условий для успешного закрепления теоретических знаний в экспериментальной деятельности (подготовка и проведение учебного эксперимента, получение и обработка результатов эксперимента, формулировка выводов); обеспечение условий для экспериментально-исследовательской деятельности студентов; приобретение практических умений в экспериментально-исследовательской области; создание предпосылок для достижения студентами уровня образованности, соответствующего их личностному потенциалу, интересам и потребностям дисциплины «медицина катастроф»; обеспечение возможности начала профессиональной деятельности; обеспечение условий для самоконтроля теоретических и эмпирических знаний.

Список литературы

1. Влияние острой гипоксии на образование приспособительных поведенческих реакций / О. Н. Стасюк [и др.] // Вестник МАНЭБ Забайкалья. Чита: ЧитГУ, 2009. С. 127–131.
2. Калашникова Л. Я. Профессионально ориентированная подготовка будущего специалиста в цикле предметных дисциплин // Гуманитарный вектор. № 3 (19). 2009. С. 35–40.
3. Саратиков А. С., Краснов Е. А. Родиола розовая – ценное лекарственное растение (золотой корень). Томск: ТГУ, 1987. 251 с.
4. Талызина Н. Ф., Печенюк Н. Ф., Хихловский Л. Б. Пути разработки профиля специалиста. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1987. 174 с.
5. Фармакологическая коррекция гипоксических состояний / под ред. проф. Л. Д. Лукьяновой. М.: ВИНТИ, 1989. 190 с.

Spisok literatury

1. Vlijanie ostroj gipoksii na obrazovanie prisposobitel'nyh povedencheskih reakcij / O. N. Stasjuk [i dr.] // Vestnik MANJeB Zabajkal'ja. Chita: ChitGU, 2009. S. 127–131.
2. Kalashnikova L. Ja. Professional'no orientirovannaja podgotovka buduwego specialista v cikle predmetnyh disciplin // Gumanitarnyj vektor. № 3 (19). 2009. S. 35–40.
3. Saratikov A. S., Krasnov E. A. Rodiola rozovaja – cennoe lekarstvennoe rastenie (zo-lotoj koren'). Tomsk: TGU, 1987. 251 s.
4. Talyzina N. F., Pechenjuk N. F., Hihlovskij L. B. Puti razrabotki profilja specialista. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 1987. 174 s.
5. Farmakologičeskaja korekcija gipoksicheskih sostojanij / pod red. prof. L. D. Luk'ja-novoj. M.: VINITI, 1989. 190 s.

Статья поступила в редакцию 12.02.2012 г.

УДК 378.013
ББК Ч421.202

Раиса Кузьминична Серёжникова,
доктор педагогических наук, профессор,
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема
(Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Ирина Михайловна Воротилкина,
доктор педагогических наук, профессор,
Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема
(Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Формирование культуры здоровьесбережения как условие, обуславливающее самореализацию студента

Здоровье человека обуславливается его образом жизни. Личный образ жизни, направленный на сбережение здоровья, способствует улучшению жизнедеятельности организма, трудоспособности, тонизирует функциональное состояние организма, улучшает иммунитет, добавляет позитивные эмоции и удовлетворения от движения. Образ жизни студента является показателем его отношения к своему здоровью как личностной ценности. Высококультурная личность способна осознать важность личного вклада в сбережение собственного здоровья, что позволит избежать различных социальных проблем, таких как вредные привычки, лень, безволие, недостаточная материальная обеспеченность, недостаточность психологической, культурной и социальной сформированности у студентов. Курс «Культура здоровьесбережения» способствует формированию у студента специальных знаний, умений и методических навыков культуры здоровьесбережения, а также системы отношений и представлений, объединённых логикой жизненных ценностей, воспринимаемых студентом как личностные внутренние ориентации или самоконтроль.

Ключевые слова: студент, культура здоровьесбережения, активный образ жизни, самоконтроль.

Raisa Kuzminichna Serezhnikova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Priamursky State University named after Sholom Aleichem
(Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Irina Mikhailovna Vorotilkina,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Priamursky State University named after Sholom Aleichem
(Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Forming Health Culture as a Condition for the Students' Self-realization

Human health depends on the way of life. Personal lifestyle, aimed at preserving health, improves the functioning of the body, ability to work, tones the functional state of the body, improves immunity and adds positive emotions and satisfaction of the movement. The student's lifestyle is an indication of his attitude towards his health as a personal value. A highly cultured person is able to realize the importance of his personal contribution to the preservation of his own health, avoiding various social problems such as bad habits, laziness, apathy, lack of material security, lack of psychological, cultural and social formedness of the students. The course "Health Culture" promotes the formation of the student's specific knowledge, skills and methodical habits of health culture as well as the system of relations and views, combined by the logic of social values, perceived by the student as personal inner values or self-control.

Keywords: student, health culture, active lifestyle, self-control.

Придерживаться здорового образа жизни или нет, скорее всего, зависит от сознательного выбора личности и уровня её культуры.

Каждому человеку для сохранения жизнедеятельности необходимо придерживаться

активного образа жизни – объёма и характера любой ежедневной двигательной активности, которую необходимо выбирать исходя из своих потребностей (пешеходные прогулки, плавание, фитнес, танцы, восточное единоборство,

гимнастика и т. д.). Говоря о ценности здоровьесбережения человека, необходимо указать: ценность – это то, что имеет для человека жизненно важное значение, которое формируется в сознании людей во время усвоения культуры [1]. Для каждой личности здоровье как ценность занимает своё место в иерархии среди таких ценностей, как любовь, достижения, доброта, самостоятельность, власть, традиция, интересная работа, материальное обеспечение жизни, активная деятельная жизнь, счастливая семейная жизнь, продуктивная жизнь, уверенность в себе, развлечения, творчество, развитие, жизненная мудрость, счастье других, общественное призвание и др. Именно от того, какое место в иерархии ценностей человека занимает здоровье, зависит образ жизни, которого он придерживается.

Исходя из вышеназванного, задачей современного студенчества, является приложение максимальных усилий на ослабление и нейтрализацию воздействия этих негативных факторов на собственное здоровье и осознание того, что необходимо за счёт ежедневных собственных усилий вести образ жизни, способствующий здоровьесбережению.

Сущностные характеристики культуры здоровьесбережения изучают М. Безруких, С. Гримблат, В. Зайцев, С. Крамской, М. Колесникова, А. Севрук, определяя культуру здоровьесбережения как личностную характеристику человека, проявляющуюся в его мировоззрении, системе ценностей, характере деятельности, поведении и способе жизни.

Под культурой здоровьесбережения студента можно выделить его знания, умения и навыки здоровьесбережения, которые позволяют самостоятельно, системно и творчески усовершенствовать его физическую, психоэмоциональную, умственную и духовную сферу, осознавая значимость и важность выделенной деятельности для полноценной самореализации в профессии.

Формирование культуры здоровьесбережения как мировоззрения будущих специалистов предполагает в учебно-воспитательном процессе формирование их личностных идеалов, в соответствии с которыми здоровье является наивысшей ценностью человека; приобретение знаний, умений и навыков здорового образа жизни как эталона полноценности.

Формирование культуры здоровьесбережения как мировоззренческой ориентации

будущих специалистов является целенаправленной, осознанной, мотивированной деятельностью студента в направлении сбережения своего физического, психического, духовного и социального здоровья как ценностной основы для самореализации в профессиональной деятельности.

Системой наблюдения за своим здоровьем, функциональным состоянием и степенью утомляемости, усталости в результате нагрузок является самоконтроль [4]. То есть фиксирование субъективных (самочувствие, сон, аппетит, трудоспособность, настроение и т. д.) и объективных (вес, рост, пульс в состоянии спокойствия, после перегрузок и т. д.) данных самоконтроля в дневнике помогает в самоанализе собственных действий в отношении здоровьесбережения и эффективности оздоровительных упражнений.

Важным условием эффективного двигательного режима студентов является соблюдение рациональных норм двигательной активности (объем, обеспечивающий сбережение и укрепление здоровья с учётом возрастных и половых особенностей) [3]. Он является профилактикой гиподинамии и повышает общую трудоспособность студента.

Научные данные свидетельствуют о том, что те студенты, которые систематически занимаются физической культурой и массовым спортом, имеют лучшие показатели физического, психического здоровья, биологического возраста и уровня физической подготовленности. Они быстрее и качественнее усваивают учебный материал, легче переносят стрессовые ситуации, чем те студенты, которые не хотят заниматься оздоровительными физическими упражнениями, отдавая предпочтение другим увлечениям и разным формам пассивного отдыха.

Важный фактор оптимизации двигательной активности – самостоятельные занятия студентов физическими упражнениями и самоконтроль: каждый студент должен организовать свой двигательный режим индивидуально, но стремиться придерживаться оптимальных объемов физической нагрузки.

Учёными [2; 3; 4] определено: положительное влияние регулярных занятий физическими упражнениями на состояние здоровья и физическую подготовку студента имеет недельный уровень двигательной активности в пределах 12–14 ч. Исходя из того, что про-

граммой по физическому воспитанию в высших учебных заведениях предусматривается 4 ч обязательных занятий в неделю, то 8–10 ч предполагается на организацию самостоятельного двигательного режима. По своему усмотрению студент использует любые виды физических упражнений.

Таким образом, двигательная активность предполагает специально организованную двигательную активность студента, обеспечивающую его полноценную жизнедеятельность и профилактику заболеваний опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной системы.

Оптимальный уровень физической активности положительно влияет на иммунитет, а это, в свою очередь, предотвращает как инфекционные, так и неинфекционные заболевания. Необходимо сказать, что уровень нагрузки должен быть оптимальным, поскольку как гипер-, так и гиподинамия разрушает состояние иммунитета. Для предотвращения заболеваний достаточно ежедневной продолжительной ходьбы на свежем воздухе.

Акцентируя внимание на формировании культуры здоровьесбережения у студентов, необходимо рассмотреть, какие традиционные и нетрадиционные средства оздоровления используются в высших учебных заведениях. К традиционным средствам оздоровления относятся оздоровительная ходьба, оздоровительный бег, плавание, туризм, походы и др.

Например, оздоровительная ходьба, или ускоренная, является широко доступной: при соответствующей скорости (до 6,5 км/ч) её интенсивность может достигать зоны тренировочного режима (ЧСС 120–130 уд/мин) [4]. В таких условиях за 1 ч ходьбы затрачивается 300–400 ккал энергии, в зависимости от массы тела (приблизительно 0,7 ккал/кг на 1 км пути). Например, студент, масса тела которого 70 кг, при прохождении 1 км затрачивает около 50 ккал, при быстрой ходьбе 6 км/ч суммарная затрата энергии составляет 300 ккал (50х6). При ежедневных занятиях оздоровительной ходьбой (по 1 ч) суммарная затрата энергии за неделю составляет около 2000 ккал, что обеспечивает минимальный тренировочный эффект для увеличения функциональной возможности организма и оздоровления.

К нетрадиционным средствам оздоровления относятся те, что не имеют широкого применения и постоянно обновляются новыми

авторскими методиками, а именно различные виды аэробики, стретчинг, фитнес, суставная гимнастика, пилатес, каланетик, дыхательные упражнения различных методик, психофизические упражнения, разнообразные восточные единоборства, хатха-йога, бодифлекс и др. Популярность нетрадиционных средств оздоровления связана с их необычностью и новизной, что повышает интерес молодёжи к ним постоянно рекламой таких способов деятельности через телевидение, видеоматериалы, компьютер, т. е. занятия нетрадиционными средствами оздоровления становятся модными.

Резюмируя, необходимо указать, что здоровьеразрушающим поведением является неправильный или нездоровый образ жизни. Такое поведение сопровождается сознательным нерациональным питанием, вредными привычками, нерациональным режимом дня и отдыха, негативными эмоциями, стрессовыми ситуациями, психоэмоциональными перегрузками, гиподинамией, низкой культурой студентов. Для предотвращения обозначенного необходимо совершенствовать процессы воспитания и самовоспитания студентов, знакомя их с условиями ведения здорового образа жизни (сохранения физического здоровья), правильного «здорового круга» общения, любви, творчества, позитивных эмоций (сохранение психического и духовного здоровья), социальной адаптированности, гармоничных взаимоотношений с окружающими, чувства комфорта и высокого потенциала личных достижений в жизни (сохранение социального здоровья). Всему этому можно обучать в рамках курса «Культура здоровьесбережения».

Программа курса «Культура здоровьесбережения» предполагает 72 ч практических занятий. Структура курса состоит из модулей – «Когнитивно-деятельностная подготовка к здоровьесбережению»; «Личностно-рефлексивная и физическая подготовка», «Стимульно-регулятивная и здоровьесберегающая подготовка», «Профессионально-практическая и здоровьесберегающая подготовка».

Содержание курса подводит к пониманию того, что культура здоровьесбережения студента характеризуется такими здоровьесберегающими компетенциями, включающими личностное отношение к предмету деятельности, как: теоретическое, проявляющееся в теоретико-методических, организационных и нормативно-законодательных знаниях к здо-

ровьесбережению; практическое, проявляющееся в умениях и навыках диагностирования и контроля состояния здоровья, организации, регуляции и управления процессом собственного здоровьесбережения. А здоровьесберегающими компетенциями является совокупность соответствующих знаний, умений и навыков студента, необходимых для совершения эффективной здоровьесберегающей деятельности.

Выделяя обозначенные компетенции, исходили из того, что мотивация является динамическим условием поведения по схеме «стимул–реакция–мотивация–результат», где мотивация принимает форму организации по-

ведения, с образованием функциональных механизмов для эффективной реализации способностей, объединённых мотивами, установками намеченной цели.

Таким образом, задачей собственного здоровьесбережения личности является ежедневная работа над совершенствованием собственного тела, разума, духа, избегания здоровьеразрушающих факторов (леность к выполнению физических упражнений, низкая физическая активность при высокой умственной; нарушение режима отдыха, утомление и переутомление, стрессы, конфликтные ситуации, неправильное питание, вредные привычки, нездоровый способ жизни).

Список литературы

1. Башавець Н. А. Методика оцінювання рівня культури здоров'язбереження як світоглядної орієнтації майбутніх економістів: навч.-метод.посібник для студ. та виклад. вищ. навч. закладів. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 160 с.
2. Беликова Н. А. Сущенко Л. П. Терминология направления подготовки «Здоровье человека»: учеб. пособие. К.: Козари, 2009. 182 с.
3. Нестеров В. А., Воротилкина И. М., Добровольский С. С., Могилев В. Е. Психологические аспекты феноменологического обучения спортсменов – студентов вузов // Физическая культура и спорт в современном обществе: тр. всерос. науч. конф., 24–25 марта 2011 г. / под ред. д-ра пед. наук С. С. Добровольского и канд. пед. наук Г. С. Хама. Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2011. С. 183–186.
4. Фурманов А. Г., Юспа М. Б. Оздоровительная физическая культура: учеб. для студентов вузов. Минск: Тесей, 2003. 528 с.

Spisok literatury

1. Bashavec' N. A. Metodika ocinjuvannja rivnja kul'turi zdorov'jazberezhennja jak svitogljja-dnoi orientacii majbutnih ekonomistiv: navch.-metod.posibnik dlja stud. ta viklad. viw. navch. zakladiv. Odessa: Bukaev Vadim Viktorovich, 2009. 160 s.
2. Belikova N. A. Suwenko L. P. Terminologija napravlenija podgotovki «Zdorov'e chelo-veka»: ucheb. posobie. K.: Kozari, 2009. 182 s.
3. Nesterov V. A., Vorotilkina I. M., Dobrovol'skij S. S., Mogilev V. E. Psihofiziolo-gicheskie aspekty fenomenologicheskogo obuchenija sportsmenov – studentov vuzov // Fiziche-skaja kul'tura i sport v sovremennom obwestve: tr. vseros. nauch. konf., 24–25 marta 2011 g. / pod red. d-ra ped. nauk S. S. Dobrovol'skogo i kand. ped. nauk G. S. Hama. Habarovsk: Izd-vo DVGUPS, 2011. S. 183–186.
4. Furmanov A. G., Juspa M. B. Ozdorovitel'naja fizicheskaja kul'tura: ucheb. dlja studen-tov vuzov. Minsk: Tesej, 2003. 528 s.

Статья поступила в редакцию 15.03.2012 г.

УДК 373.2
ББК Ч411.354

Людмила Дмитриевна Хода,

доктор педагогических наук, доцент,

Технический институт (филиал), Северо-Восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова (Нерюнгри, Россия), e-mail: lkhoda@yandex.ru

Лариса Михайловна Боровская,

Технический институт (филиал), Северо-Восточный федеральный университет
им. М. К. Аммосова (Нерюнгри, Россия), e-mail: lkhoda@yandex.ru

Борис Ентильевич Фишман,

доктор педагогических наук, профессор, Приамурский государственный университет
им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Игорь Ананьевич Файнфельд,

доктор биологических наук, доцент, Приамурский государственный университет
им. Шолом-Алейхема (Биробиджан, Россия), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Методика занятий классической аэробикой с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Занятия детским фитнесом вызывают повышенный интерес у детей. Это обусловлено, прежде всего, эмоциональностью проведения занятий, доступностью для разных возрастных групп, большим разнообразием средств и направлений фитнеса, а также возможностью демонстрации физических способностей детей в показательных выступлениях, конкурсах, реализации внутреннего потенциала ребёнка как личности. Методика занятий предусматривала постепенное повышение двигательных нагрузок, решающих задачи укрепления здоровья детей, развития координационных способностей. На начальном этапе занятий использовали свободный метод, который способствует наиболее быстрому усвоению основных движений (шагов, выпадов и т. д.); в дальнейшем с детьми изучались комплексы, составленные по структурному методу, то есть требующие большей координации движений и больших затрат времени на освоение.

Ключевые слова: аэробика, фитнес, занятия, опорно-двигательный аппарат, нагрузки, медико-педагогический контроль.

Luydmila Dmitrievna Khoda,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor,

Technical Institute (branch), North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov
(Neryungri, Russia), e-mail: lkhoda@yandex.ru

Larisa Mihaylovna Borovskaya,

Technical Institute (branch), North-Eastern Federal University
named after M. K. Ammosov (Neryungri, Russia), e-mail: lkhoda@yandex.ru

Boris Entilyevich Fishman,

Doctor of Pedagogy, Professor, Priamursky State University
named after Sholom Aleichem (Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

Igor Ananyevich Faynfeld,

Doctor of Biology, Associate Professor, Priamursky State University
named after Sholom Aleichem (Birobidzhan, Russia), e-mail: btb-irina@rambler.ru

The Technique of Classical Aerobics Classes with Children of Senior Preschool Age with Disorders of the Musculoskeletal System

Children's fitness classes cause increased children's interest. This is due, first of all, to emotionality of the classes, accessibility for different age groups, a wide variety of facilities and areas of fitness, as well as the opportunity to demonstrate the physical abilities of children in demonstrations, competitions, self-fulfillment of the child as an individual. The methods of training include a gradual increase in motor loads that are important for strengthening children's health and development of their coordination abilities. At the initial stage of studies, the used free method promotes more rapid assimilation of basic movements (steps, lunges, etc.), later the children study complexes based on the structural method that require more coordination of movements and are more time-consuming to learn.

Keywords: aerobics, fitness, classes, musculoskeletal system, physical exercises, medical and pedagogical control.

Фитнес-аэробика – командный, полиструктурный вид спорта, состоящий из гимнастических и танцевальных элементов. Это зрелищное и эффективное воплощение идеи здорового образа жизни. Общеизвестна оздоровительно-профилактическая направленность детского фитнеса, основу которой составляют дозированные физические нагрузки, улучшающие функциональные показатели сердечно-сосудистой, нервной и дыхательной системы, способствующие развитию координации движений, общей выносливости, силы, пластики движений.

Данный вид оздоровительной деятельности вызывает повышенный интерес у детей. Это обусловлено, прежде всего, эмоциональностью проведения занятий, доступностью для разных возрастных групп, большим разнообразием средств фитнеса, а также возможностью демонстрации детьми приобретённых умений в показательных выступлениях, конкурсах, реализации внутреннего потенциала ребёнка как личности.

Направление детского фитнеса появилось сравнительно недавно и пока ещё не имеет достаточно строгого научного обоснования в отечественной и зарубежной литературе. Представляя особый интерес для специалистов оздоровительной физической культуры, развиваясь быстрыми темпами, классическая аэробика становится популярной.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата и центральной нервной системы отстают от возрастной нормы в развитии координационных способностей – точности движений в пространстве, ритма движений, дифференцировки мышечных усилий, пространственной ориентации, точности движений во времени. Для коррекции имеющихся нарушений были организованы занятия классической аэробикой.

В период 2008–2010 гг. проводилась апробация авторской программы по детскому фитнесу в детьми подготовительной группы с нарушениями опорно-двигательного аппарата (лёгкой степени двигательных нарушений) на базе образовательного учреждения специальной (коррекционной) начальной школы – детского сада «Весёлый дельфин» г. Нерюнгри РС(Я).

Занятия детским фитнесом для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата имели специфику проведения:

– был запланирован низкий объём нагрузки на начальном этапе занятий;

– проведён подбор упражнений с учётом возраста, характера функциональных нарушений организма и степени физической подготовленности детей;

– организован систематический медико-педагогический контроль.

Занятия имели свою цель – содействовать улучшению физического и эмоционального состояния детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Были поставлены следующие задачи:

– обучать технике основных базовых шагов, хореографическим и танцевальным движениям;

– способствовать развитию физических качеств (координации движений, общей выносливости, силы) и эмоционально-волевой сферы детей;

– содействовать улучшению состояния здоровья;

– формировать устойчивый интерес к двигательной деятельности.

В подготовительной экспериментальной группе классической аэробикой занимались 12 детей (9 девочек и 3 мальчика). Дети имели следующие нарушения: нарушение осанки, деформация грудной клетки, вальгусная деформация коленных суставов, плоскостопие, резидуальная энцефалопатия, синдром гиперактивности, астено-невротический синдром на фоне резидуальной энцефалопатии, синдром мышечной гипотонии, резидуальная энцефалопатия. Допуск к занятиям утверждался врачом.

Занятия проводились 2 раза в неделю во второй половине дня в соответствии с разработанной и утверждённой программой. Длительность занятий составляла 30–35 мин. В течение учебного года изучались 4 комбинации, которые состояли из 4 простых базовых шагов.

В занятие фитнеса включались элементы хореографии, музыкальные композиции, силовая тренировка, упражнения на растягивание и расслабление (стретчинг), дыхательные упражнения, подвижные игры.

Методика занятий предусматривала постепенное повышение двигательных нагрузок, решающих задачи укрепления здоровья детей, развития координационных способностей. При подборе движений в соответствии с музыкой использовались два основных метода: свободный и структурный.

На начальном этапе занятий использовали свободный метод, который способствует наиболее быстрому усвоению основных движений (шагов, выпадов и т. д.), в дальнейшем с детьми изучались комплексы, составленные по структурному методу, то есть требующие большей координации движений и больших затрат времени на освоение. Использовались следующие методы: 1. Метод музыкальной интерпретации – связанный с характером движений и музыки. Для того чтобы его использовать, необходимо ознакомиться с элементарными понятиями музыкальной грамоты. 2. Метод усложнения – обеспечивает переход от простых движений к более сложным. 3. Метод сходства – помогает формировать идею простого движения в разнообразные варианты. 4. Метод блоков – при его использовании движения не складываются из составных частей, а объединяются в блоки по мере усвоения. 5. Фристайл – свободное повторение и выполнение движений под музыку. 6. Игровой метод – даёт возможность совершенствовать двигательные навыки, самостоятельные действия, проявления творчества; предполагает использование подвижных игр, развивающих необходимые для классической аэробики качества – скорость реакции, координация в пространстве. Разнообразие методов позволяет создать как можно больше вариантов обучения детей движениям, делает занятия интересными и разнообразными.

Выполнение упражнений на занятиях классической аэробикой может быть организовано фронтальным, групповым или индивидуальным методом, методом круговой тренировки. Преимущество фронтального метода заключается в том, что преподаватель имеет возможность следить за действиями всех занимающихся, однако контроль за каждым затруднён. Фронтальный метод используется в ходе разучивания простых движений, когда занимающиеся способны сразу овладеть показанными упражнениями. Он обеспечивает большую плотность занятия. При групповом методе группа делится на несколько групп, которые самостоятельно или под руководством инструктора отрабатывают учебное задание. Индивидуальный метод заключается в том, что каждый занимающийся получает определённое задание и самостоятельно его выполняет.

Необходимо найти наиболее адекватные методы обучения и воспитания, организации деятельности детей. Обязательным является

внимание к ребёнку, знание уровня его физической подготовленности, который необходимо определить перед началом занятий с помощью тестов. Следует провести деление детей на подгруппы в соответствии с уровнем физической подготовленности и составить программу выравнивания отстающих, учитывая при этом индивидуальный интерес.

Специфика методики обучения движениям состояла в следующем: все названия шагов на английском языке; инструктор стоит спиной к детям; счёт ведётся в обратном порядке; на последний счёт даётся следующая команда; только повтор движения выполняется на 8 счетов; смена ведущей ноги выполняется либо после повтора, либо после упражнения «jake»; связка повторяется, пока вся группа не будет выполнять синхронно: используется принцип разучивания «от большего к меньшему».

При составлении комплексов учитывались индивидуальные особенности детей: развитие физических качеств и возрастные особенности психики. Комплексы составлялись с учётом принципа доступности. Их содержание в случае необходимости передавалось образно, в игровой форме с музыкальным сопровождением. Разученные комплексы включались в физкультурно-развлекательные мероприятия как показательные выступления.

Комплексы упражнений классической аэробики сочетали в себе работу на развитие аэробной выносливости со специфическими особенностями гимнастики. Базовыми упражнениями являлся бег, ходьба и прыжки, различные вариации основных шагов, дополнительно использовались небольшие махи, поднимания согнутых ног, приставные шаги, повороты, танцевальные движения (современные или классические, джазовые или фольклорные).

Составленный комплекс (например, из 4 шагов) разучивался по принципу «от большего к меньшему»: сначала каждый шаг повторяется по 8 раз, т. е. на 32 счёта или один музыкальный квадрат. Затем по 4 раза, т. е. на 16 счетов. Затем по 2 раза, т. е. на 8 счетов и по 2 раза, т. е. на 4 счёта. Потом связка повторялась, пока вся группа не выполняла синхронно.

Элементы хореографии использовались во всех частях занятия, при этом ознакомление с новым материалом проводилось в подготовительной или в начале основной части.

Время, отводимое на изучение упражнений в отдельном занятии, было ограничено, по-

скольку упражнения быстро вызывали утомление у детей дошкольного возраста. В состоянии утомления дети не способны выполнять упражнения технически правильно, а эффективность воздействия зависит от правильной техники выполнения. В связи с этим разучивали элементы хореографии постепенно, в небольшом объеме и определённой последовательности, добиваясь на каждом занятии технически правильного выполнения упражнений и уделяя особое внимание положению туловища, ног, рук и головы.

В занятиях с детьми дошкольного возраста применялись подготовительные упражнения хореографии – движения, выполняемые у станка и на середине зала. К ним относят: позиции ног и рук, полуприседы («деми плие»), приседы («гран плие»), поднимание на полупальцы («релевэ»), выставление ноги вперед, в сторону, назад на носок («батман тандю сэмпль»), упражнения для рук, туловища, головы («пор де бра»).

Выполнялись упражнения из первой, второй и третьей позиции (более сложные четвертая и пятая не изучались). Учитывая, что не все дети могут стоять «выворотно» (с разворотом ног на 180°), допускали разворот ног на 160–170°. Во время занятия не требовали от детей в течение долгого времени полной «выворотности» (Т. К. Барышникова, 1996).

На первых занятиях разучивались основные (базовые) шаги. После изучения шагов приступали к разучиванию танцевальных связок. Постепенно усложнялись как шаги, так и комбинации. При составлении композиций, подбиралась музыка с чётким ритмом и сильными ритмическими ударами (130–160 уд/мин).

В начале обучения упражнения выполнялись под счёт, затем, по мере освоения упражнений, под музыку. Дети знакомилась с понятиями: музыкальный квадрат, ритм и темп музыки, начало музыкальной фразы. В аэробике очень важно связать ритм с характером движений. Благодаря музыкальным средствам ритм отмечается акцентами. В инструментальной музыке акценты выделяются с помощью ударных инструментов. Подсчитывая количество акцентированных звуков в единицу времени, можно определить темп, от которого зависит скорость выполнения упражнений. Музыка, используемая на занятиях аэробикой, как правило, имеет двухдольный размер. Под неё могут выполняться упражнения на 2, 4, 8 счетов.

В музыке есть определённый ритм, связанный с чередованием сильных и слабых долей. На счёт 1, 3, 5, 7 приходятся сильные доли, а на чётные счёты – слабые. В соответствии с этим различные акценты в движении (хлопки, щелчки и т. д.) должны приходиться на сильную долю. Как правило, упражнения должны повторяться 4–8 раз в соответствии с музыкальным квадратом (музыкальный квадрат – 32 счёта, состоит из 4 «восьмёрок»), а музыкальные фразы должны совпадать с фразами в движениях. Движения сочиняются как стихи к музыке. Например, если в первом куплете певец поёт два предложения на 16 счетов, то и движения должны составлять два предложения по 16 счетов. Если повторяется какая-то часть песни, то могут повторяться и движения.

Таблица

Музыкальный темп и упражнения

<i>Темп музыки</i>	<i>Количество акцентов в 1 мин</i>	<i>Примерные упражнения</i>
Медленный	40...70	Медленные наклоны головы, туловища, растягивания, дыхательные упражнения
Средний	80...90	Упражнения для различных мышечных групп, махи ногами, поочерёдное напряжение и расслабление
Быстрый	100...120	Подскоки, прыжки, бег

На первых занятиях придерживались минимальной нагрузки и темпа музыки, чтобы нагрузка повышалась постепенно, не причиняя неприятных ощущений детям. Для повышения физической работоспособности, увеличивали нагрузку постепенно, ступенчато, от занятий к занятию. На этапе первых 4–6 недель интенсивность частоты сердечных сокращений составляла 50–60 % от максимального пульса. Продолжительность занятия 20–30 мин. Далее длительность увеличивалась до 30–45 мин, с интенсивностью от 50 до 70 % от максимального пульса.

На занятиях дополнительно разучивались комбинации для показательных выступлений, где акцент делался на технической подготовке.

Темп музыки повышался: разминка – 120...130 уд/мин, аэробная часть – 130...160 уд/мин, первая заминка – 120...130 уд/мин, партерная часть – 120...130 уд/мин, заключительная часть – 90...100 уд/мин. Пульс у старших дошкольников после выполнения упражнений не должен превышать 140 уд/мин. Считается, что двойное увеличение показателя пульса в покое отражает нормальный уровень нагрузки. Чрезмерное увеличение не допустимо. Частоту пульса на занятии контролировали. Этому научили детей. Контролировали интенсивность занятий и уровень нагрузки по внешнему виду. Чрезмерное покраснение или побледнение, обильное потоотделение, поверхностное дыхание свидетельствует о плохой переносимости нагрузки. Особое внимание уделяли ослабленным детям. Подбирали задания в соответствии с особенностями каждого ребёнка, давали индивидуальные задания; следили, чтобы такие дети своевременно заканчивали упражнение; регулировали нагрузку уменьшением числа и темпа повторений. Физические нагрузки определяли как:

- развивающие, с интенсивностью от умеренной до максимальной, при пульсе 160 уд/мин;
- поддерживающие, интенсивность не выше умеренных 130–150 уд/мин;
- восстанавливающие, интенсивность слабая, нагрузка не продолжительная, пульс до 120 уд/мин.

На каждом занятии интенсивность нагрузки чередовалась. Восстанавливающие в основном относятся на период восстановления.

При обучении базовым и дополнительным элементам движения ног осваивались в медленном темпе. При этом обращали внимание на правильность постановки ног, удержание спины, положению плеч. Дети должны были запомнить название элемента. Затем этот элемент выполнить в среднем, далее в быстром темпе. И только когда техника выполнения элемента ногами была освоена, добавлялись движения руками. Т. С. Лисицкая (1994) обращает внимание на следующие правила техники выполнения упражнений базовой аэробики:

1. Контроль за осанкой. Спина должна быть прямая, плечи развёрнуты, голова приподнята.

2. Контроль за движением рук. Фиксируются крайние положения: вверх, в стороны, вперёд. Руки не уводить из фронтальной плоскости (плоскости тела) слишком далеко назад

(из положения в стороны) и за голову (из положения вверх). Работа руками должна быть чёткой, активной, с напряжением соответствующих мышц.

3. Сохранять устойчивое положение. Выполняя полуприседы, выпады, нельзя чрезмерно сгибаться и «заваливаться» на пальцы ног, это может привести к перегрузке связочного аппарата коленного сустава и к болям. Колени должны оставаться на уровне носков.

4. При выполнении прыжков приземление осуществляется с носка на пятку.

5. Выполняя движения, нельзя сильно прогибаться в поясничном и грудном отделе позвоночника.

6. Следует избегать резких поворотов и сгибаний туловища, резких движений во время растягивания, слишком интенсивных прыжков, быстрых махов руками и ногами.

После изучения шагов необходимо приступить к разучиванию танцевальных связок. Постепенно усложняются как шаги, так и комбинации.

Последовательность разучивания упражнений комбинации следующая:

1 – повторение первого элемента 4...8 раз без движений рук;

2 – добавление движений рук, выполнение элемента 4...8 раз;

3 – повторение всего комплекса 4...8 раз.

На этапе разучивания упражнений использовали объяснения, которые основывались на созданных представлениях и были точными, понятными, краткими, эмоциональными. Данный этап заканчивался, когда дети могли самостоятельно и правильно выполнить разучиваемое упражнение.

Силовая тренировка применялась для увеличения силы и выносливости мышц, тренировки сосудистых реакций и улучшения тканевого питания, снижения гипертонуса глубоких мышц позвоночника, создания «мышечного корсета» для профилактики нарушения осанки. В силовой тренировке применялись простые гимнастические упражнения, движения в парах, с небольшим отягощением и постепенным увеличением тренировочного объёма. Между сериями силовых упражнений выполнялись упражнения на растяжку в статическом режиме. Соблюдалось основное правило стретчинга – избегание перерастяжения мышц. Развитие силы в старшем дошкольном возрасте требует осторожности, так как постоянный рост

ребёнка при несформировавшемся опорно-двигательном аппарате требует осторожного обращения с нагрузками, особенно это касается применения отягощений и эспандеров.

Упражнения партерной части занятия были направлены на развитие силы мышц, гибкости, на коррекцию осанки, развитие выносливости. Подбор упражнений осуществлялся в зависимости от поставленных задач занятия. Упражнения выполнялись с отягощениями и без них, с различными предметами (скакалками, мячами, палки и др.).

Выполнялись корригирующие упражнения для профилактики нарушения осанки.

Каждое оздоровительное занятие завершалось комплексом дыхательных упражнений, т. к. они способствовали нормализации работы органов брюшной полости, профилактике легочных заболеваний и психорегуляции.

На протяжении занятий игровой метод использовался для закрепления полученных навыков на занятии, придавал эмоциональную окраску, соревновательный характер, что положительно сказывалось на процессе обучения. Игра использовалась как средство для развития внимания, запоминания отдельных связей и элементов.

Структура занятий классической аэробики включала три части (вводно-подготовительную, основную, заключительную) и имела различия на этапах разучивания:

– занятия первоначального разучивания: основная часть – базовые шаги / хореография, подвижные игры, силовая тренировка; заключительная часть – стретчинг, подведение итогов занятия;

– занятия углублённого разучивания: основная часть – хореография, базовые шаги (с движениями рук), подвижные игры, силовая тренировка; заключительная часть – стретчинг;

– занятия закрепления и совершенствования: основная часть – хореография, музыкальная композиция, подвижные игры, силовая тренировка; заключительная часть – стретчинг.

На этапе первоначального разучивания проводится знакомство детей с названием упражнений, их показ, объяснение техники выполнения, пробные попытки выполнить упражнения, повторный показ и объяснение.

На этапе углублённого разучивания упражнений используют объяснения, которые должны основываться на знакомых занимающимся ощущениях, образах и представлениях, быть точными, понятными, краткими, эмоциональными.

Продолжительность этапа разучивания упражнения зависела от сложности структуры упражнений, уровня общей и специальной подготовленности занимающихся и методического мастерства педагога. Данный этап заканчивался, когда дети могли самостоятельно правильно выполнить разучиваемое упражнение, хотя при этом ещё имелись отдельные неточности в выполнении некоторых деталей техники упражнения (Н. К. Меньшиков, 1998).

Переходить к освоению более сложных комплексов движений необходимо лишь после того, как вся группа хорошо освоила предыдущие движения. Движения можно считать освоенными в том случае, если ребёнок правильно выполняет их и в привычных стандартных и в вариативных условиях. Для этого использовали игру-конкурс «Школа фитнеса» с целью определения уровня развития координационных способностей и степени усвоения теоретического и практического материала. Результат определялся по балльной системе, разработанной в соответствии с правилами соревнований по фитнес-аэробике.

Составляя комплексы упражнений и выбирая дозировку, следует помнить, что одним из решающих условий увеличения или снижения нагрузки является темп (скорость) выполнения движений. Темп выполнения упражнения определяется темпом музыкального сопровождения. Необходимо иметь в виду, что серия упражнений, включающая бег, прыжки, подскоки, элементы танца, представляет самую большую нагрузку. Продолжительность и количество серий может быть различным: от нескольких секунд до минуты. Темп музыки изменяется в соответствии с уровнем физической подготовленности детей. На первых занятиях желательно придерживаться минимальной нагрузки и темпа музыки, чтобы нагрузка повышалась постепенно, не причиняя неприятных ощущений детям. Для повышения физической работоспособности увеличивать нагрузку следует постепенно, ступенчато, от занятия к занятию.

Методика составления показательных композиций. Выступления по оздоровительной аэробике включают произвольную программу по следующим возрастным группам: 5–7 лет, 8–10 лет. Команды-участницы из 6–8 чел. показывают разученную завершённую связку с использованием характерных для данного вида аэробики движений. В произвольную про-

грамму включаются движения, разрешённые в оздоровительной аэробике. Время композиции 1 мин 45 с – 2 мин.

При постановке композиции следует учесть:

- 1) подбор музыкального сопровождения (120–130 уд/мин);
- 2) соответствие движений выбранному стилю;
- 3) использование базовых элементов и их сочетание;
- 4) разнообразие рисунков в композиции;
- 5) оригинальность и сюжетную линию;
- 6) ракурс движений.

Предпочтительное внимание при постановке композиции отводится линии сюжетного, игрового, ролевого, имитационного характера. Выполняются интересные перестроения. Смена рисунка может происходить через 8 или 16 счетов. Повтор одного элемента в «восьмёрке» не более двух раз (4 счёта), а на следующие счёты нужно сменить базовый шаг или выполнить композиционное перестроение (круги, квадраты, диагонали, колонны, шеренги и т. д.). При постановке композиции следует также обратить внимание на подбор ракурса выполнения элементов (**front, back, side**) и использование всего пространства площадки.

В конце учебного года техническая подготовка определялась по следующим показателям:

- знание названия и техники выполнения базовых шагов;
- выполнение простой связки под музыку;
- выполнение связки с движением рук под музыку;
- соединение двух танцевальных связок с музыкальным сопровождением;

– выполнение одной танцевальной связки с усложнением шагов;

– чёткость линий, законченность и амплитуда движений.

По результатам игры-конкурса «Школа фитнеса» была отмечена положительная динамика в развитии координационных способностей. Дети должны были выполнить сложную связку с работой рук. На пять баллов самостоятельно выполнили сложную связку 3 девочки (25 % состава группы); на четыре балла выполнили соединение двух простых танцевальных связок 6 детей (4 девочки и 2 мальчика); на три балла выполнили связку с движением рук 2 девочки (17 %); на 2 балла выполнил простую связку один мальчик.

Полученные результаты выявили успешное усвоение большинством детей теоретических знаний и практических навыков овладения танцевальными композициями. Занятия фитнесом способствовали развитию физических качеств: координации движений, выносливости, силы, а также улучшению здоровья. В результате занятий был реализован личностный потенциал ребёнка в положительном эмоциональном настроении при показательных выступлениях, проходивших внутри учреждения к праздничным датам.

После проведённого исследования занятия классической аэробикой были внедрены в оздоровительный процесс детей среднего и старшего дошкольного возраста специального дошкольного учреждения. Проведённые исследования позволяют рекомендовать использование занятия детским фитнесом в рамках дополнительного физкультурного образования детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Список литературы

1. Барышникова Т. К. Азбука хореографии: метод. указ. СПб.: Респекс:Люкси, 1996.
2. Лисицкая Т. С. Аэробика на все вкусы. М.: Просвещение; Владос, 1994.
3. Меньшиков Н. К., Фирилёва Методическая разработка и материалы к проведению занятий по ритмической гимнастике в школе. М.: Минпрос. РСФСР; ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1998.

Spisok literaturey

1. Baryshnikova T. K. Azbuka horeografii: metod. ukaz. SPb.: Respeks:Ljuksi, 1996.
2. Lisickaja T. S. Ajerobika na vse vkusy. M.: Prosvewenie; Vlados, 1994.
3. Men'shikov N. K., Firiljova Metodicheskaja razrabotka i materialy k provedeniju zanjatij po ritmicheskoj gimnastike v shkole. M.: Minpros. RSFSR; LGPI im. A. I. Gercena, 1998.

Статья поступила в редакцию 05.04.2012 г.

ПСИХОЛОГИЯ

Psychology

Общая психология

General Psychology

УДК 17.024

ББК Ч737

Ольга Александровна Ворона,

кандидат психологических наук, доцент,

Лаборатория психологии посттравматического стресса, Институт психологии
Российской академии наук (Москва, Россия), e-mail: vorona_o@rambler.ru

Татьяна Юрьевна Короченко,

магистрант,

Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: tatyanakorochenko@mail.ru

Эмоционально-личностные характеристики в структуре профессионально важных качеств оперативного персонала энергетической отрасли

В статье представлены результаты углублённого психофизиологического исследования профессионально важных психологических свойств оперативного персонала энергетической отрасли. На репрезентативной выборке, включающей 250 человек – сотрудников оперативных служб энергетической отрасли, анализируются взаимосвязи эмоционально-личностных характеристик с профессионально важными качествами различных уровней личности. Предполагается, что эмоционально-личностные характеристики в системе профессионально важных качеств могут быть связаны со всеми уровнями личности (психофизиологическими характеристиками, познавательными процессами и др.). Установлено, что эмоционально-личностные характеристики имеют большое количество значимых связей с профессионально важными свойствами других уровней личностной структуры, что позволило сделать вывод об их значимости в качестве одного из регуляторов системы профессионально важных психологических свойств и необходимости их оценки в практике психологического сопровождения профессиональной деятельности оперативного персонала.

Ключевые слова: профессионально важные качества, структура профессионально важных качеств оперативного персонала, личность профессионала, психофизиологическое обеспечение безопасности деятельности в электроэнергетике.

Olga Alexandrovna Vorona,

Candidate of Psychology, Associate Professor,

Laboratory of Psychology of Post-Traumatic Stress, Institute of Psychology of the Russian
Academy of Sciences (Moscow, Russia) e-mail: vorona_o@rambler.ru

Tatiana Yurievna Korochenko,

Master's Program Student,

Zabaikalsky State University (Chita, Russia),
e-mail: tatyanakorochenko@mail.ru

Emotional and Personal Characteristics in the Structure of Professionally Important Qualities of the Operational Staff of the Energy Sector

The paper presents the results of an in-depth study of the psycho-physiological research on professionally important psychological features of the operational staff of the energy sector. The relationships of emotional and personal characteristics with professionally important qualities of the personality's different levels are studied on a representative sample consisting of 250 people, employees of the operational

services of the energy sector. It is assumed that the emotional and personal characteristics in the system of professionally important qualities may be associated with all levels of the individual (psycho-physiological characteristics, cognitive processes, etc.). The study shows that emotional and personal characteristics have a large number of significant relationships with professionally important features of other levels of the personality's structure. This fact allows making a conclusion about their importance as one of the regulators of the system of professionally important psychological characteristics and the need for their evaluation in the practice of psychological support of the operational staff's professional activity.

Keywords: professionally important qualities, structure of professionally important qualities of the operational staff, personality of a professional, psycho-physiological security in the activity of the electric power industry.

Изучение индивидуально-личностных характеристик, составляющих профессионально важные качества сотрудников различных отраслей деятельности, была и остаётся в настоящее время одной из самых актуальных проблем психологии профессиональной деятельности. Особенно это касается профессий типа «человек-техника», в частности сотрудников энергетической отрасли, непосредственно занятых в обслуживании и обеспечении безопасной деятельности энергоустановок [8].

Учёт и анализ личностных особенностей работников в этих профессиях являются особенно важными, так как их деятельность характеризуется жёсткой регламентацией, готовностью к внештатным ситуациям, необходимостью принятия решения в условиях дефицита времени и высокой ответственностью за правильность принятых решений [1; 10].

В психологическом аспекте эффективность профессиональной деятельности и оптимальная профессиональная работоспособность сотрудников энергетической отрасли связана с комплексом профессионально важных качеств, среди которых особое значение имеет уровень функционального состояния, процессуальные и качественные характеристики познавательных процессов (внимания, памяти, интеллекта); особенности эмоционально-волевой сферы, а именно устойчивость к нервно-психическим перегрузкам и система психологических особенностей, способствующих эффективной и безопасной деятельности, либо компенсирующих слабость некоторых психофизиологических или когнитивных характеристик [4].

Одним из основных факторов напряжённости труда оперативного персонала является высокий уровень эмоциональной нагрузки, обусловленный степенью ответственности за безопасность других лиц, значимостью ошибки, степенью риска для собственной жизни, а также возможностью внезапного возникнове-

ния аварийных ситуаций и необходимостью их быстрого устранения. Деятельность электро-монтажёров и диспетчеров в энергетической отрасли предъявляет повышенные требования к их психической устойчивости. Поэтому такие характеристики эмоционально-волевой сферы, как нервно-психическая и эмоциональная устойчивость, уравновешенность, способность адекватно реагировать на стрессовые факторы, способность сохранять производительность деятельности при наличии риска или опасности, адекватный уровень личностной и реактивной тревожности (отсутствие во внештатной обстановке напряжённости, растерянности, излишней нервозности, замешательства, чрезмерной осторожности) являются профессионально важными составляющими личности энергетиков. При неблагоприятных условиях организации деятельности и недостаточных психофизиологических и эмоционально-волевых ресурсах человека происходит снижение адаптационных возможностей его организма. Вследствие этого раньше наступает утомление и переутомление. Это создаёт негативный эмоциональный фон, в результате которого возникают чувство усталости, избыточное напряжение психических ресурсов и дезадаптация в профессиональной деятельности, способная приводить к снижению эффективности выполнения работы, к профессиональному выгоранию и психосоматическим нарушениям. Таким образом, разумный учёт личностных, психологических и психофизических особенностей людей может способствовать получению значительного экономического эффекта [3; 5].

Целью данного исследования являлся анализ взаимосвязей эмоционально-личностных характеристик с профессионально важными качествами различных уровней личности оперативного персонала энергетической отрасли.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что имеются значимые связи

эмоционально-личностных качеств с другими уровнями профессионально важных качеств в системе профессионально важных качеств оперативного персонала энергетической отрасли.

В качестве методологической основы исследования выступал системный подход Б. Ф. Ломова [6], теория деятельности А. Н. Леонтьева, понимание личности как многоуровневой системы К. К. Платонова [9], проблема направленности личности С. Л. Рубинштейна, подходы к анализу системы профессионально важных качеств и их формирование в процессе профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова [11], рассмотрение проблемы профессионализации и становления профессионала А. К. Марковой [7], В. А. Бодрова [2].

Исследование проводилось в рамках деятельности Лаборатории психофизиологического обеспечения надёжности профессиональной деятельности Сибирского корпоративного энергетического университета. В исследовании приняли участие 250 сотрудников оперативно-диспетчерских служб филиала ОАО «МРСК Сибири» – «Читаэнерго» в возрасте 20–62 лет (242 мужчины и 8 женщин).

Исследование психофизиологических и когнитивных характеристик (гибкости и подвижности нервных процессов, внимания, памяти, мышления) у оперативного персонала энергетической отрасли проводилось с помощью компьютерной системы психодиагностики PDS-IV и бланковых методов обследования. В комплекс методик входило: 1) простая зрительно-моторная реакция; 2) сложная зрительно-моторная реакция из двух альтернатив; 3) корректурная проба; 4) проба Мюнстерберга; 5) таблица 3x3; 6) оперативная память; 7) прогрессивные матрицы Равена; 8) краткий ориентировочный тест (КОТ).

Методики подобраны таким образом, чтобы смоделировать определённые аспекты профессиональной деятельности и выявить уровень развития профессионально важных характеристик психофизиологических и когнитивных процессов испытуемых.

Результаты исследования психофизиологических характеристик деятельности и характеристик познавательных процессов были проанализированы в сопоставлении с характеристиками эмоционально-личностной сферы оперативного персонала энергетической отрасли.

Исследование эмоционально-личностной сферы проводилось с помощью методик: «Ме-

тодика диагностики реактивной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина» и «16-факторный опросник Р. Б. Кеттелла» (шкалы, входящие в блок эмоционально-личностных характеристик: «Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» (С); «Высокая нормативность поведения – низкая нормативность» (G); «Сензитивность – жёсткость» (I); «Тревожность – спокойствие» (O); «Высокий самоконтроль – низкий самоконтроль» (Q₃); «Напряжённость – расслабленность» (Q₄). Личностные особенности испытуемых исследовались также с помощью опросника ММИЛ (в адаптации Ф. Б. Березина).

Обработка полученных данных проводилась с помощью программного пакета Statistica 6.0; использовался ранговый коэффициент корреляции r Спирмена.

Анализ связей реактивной тревожности, измеряемой с помощью опросника Спилбергера-Ханина, показал, что повышение уровня тревоги связано со снижением активности ЦНС, меньшей стабильностью реакций, увеличением средней скорости реакций и количества ошибок. Также обнаружены значимые связи со снижением показателей памяти и внимания (данные представлены на рис. 1).

Возрастание уровня реактивной тревожности связано с большей выраженностью таких эмоционально-волевых особенностей, выявляемых с помощью опросника Кеттелла, как «Эмоциональная неустойчивость», «Низкая нормативность поведения», «Тревожность», «Низкий самоконтроль», «Напряжённость (фрустрированность)». Выявлены также факторы, относимые к блоку коммуникативных особенностей и особенностей межличностного взаимодействия и коррелирующие с уровнем реактивной тревожности. К ним относятся такие факторы, как «Замкнутость», «Робость», «Сдержанность (пессимистичность)» и «Нонконформизм».

Выявлены значимые корреляции реактивной тревожности и с личностными особенностями сотрудников. Положительные значимые связи обнаружены со шкалами ММИЛ: «Невротический сверхконтроль», «Депрессивность», «Социальная дезадаптация», «Аффективная ригидность», «Тревога», «Индивидуалистичность», «Оптимизм», «Интраверсия». Значимые отрицательные связи обнаружены со шкалой коррекции.



Рис. 1. Значимые связи показателя реактивной тревожности с другими профессионально важными психологическими свойствами оперативного персонала

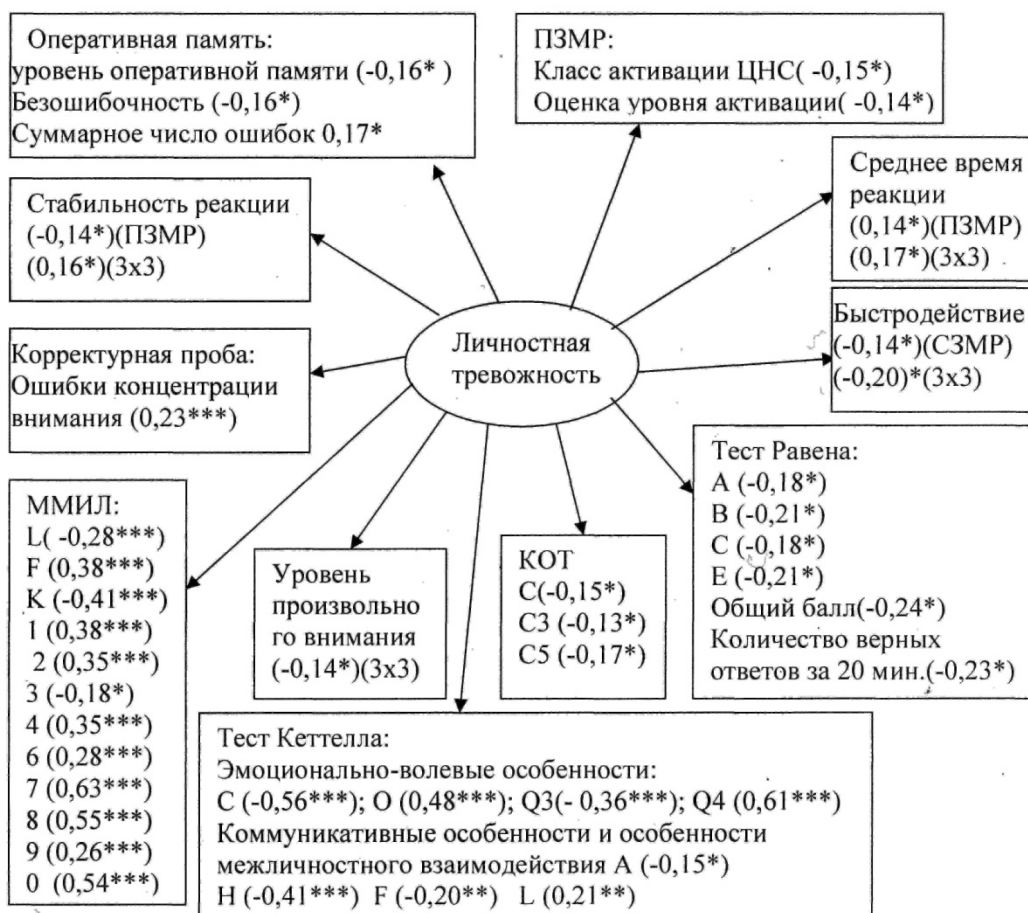


Рис. 2. Значимые связи показателя личностной тревожности с другими профессионально важными психологическими свойствами оперативного персонала

Проведённый анализ связей личностной тревожности, измеряемой с помощью опросника Спилбергера-Ханина, с показателями психофизиологических и познавательных процессов (данные представлены на рис. 2) показал, что высокие показатели личностной тревожности связаны с более низкими уровнями активации ЦНС, менее стабильными реакциями и более длительным временем реагирования, а также увеличением среднего времени реакций. Результаты показывают, что высокий уровень личностной тревожности связан с ухудшением некоторых психофизиологических параметров деятельности.

Более высокие уровни личностной тревожности связаны со сниженными уровнями произвольного внимания и более низкими показателями концентрации внимания. Уровень личностной тревожности не обнаружил значимых связей с показателями переключения, распределения внимания и помехоустойчивости.

Выявлены также значимые связи уровня личностной тревожности и оперативной памяти: более высокий уровень тревожности связан со снижением объёма оперативного запоминания и увеличением количества ошибок. Значимые отрицательные связи уровня личностной тревожности обнаружены и с показателями интеллекта: повышение уровня тревожности коррелирует со снижением качества и количества выполняемых интеллектуальных операций.

Кроме того, выявлены значимые корреляции личностной тревожности с личностными особенностями сотрудников. Положительные значимые связи обнаружены со шкалами ММИЛ: «Невротический сверхконтроль», «Депрессивность», «Социальная дезадаптация», «Аффективная ригидность», «Тревога», «Индивидуалистичность», «Оптимизм», «Интраверсия». Значимые отрицательные связи обнаружены со шкалой коррекции и шкалой «Эмоциональная лабильность».

Возрастание уровня личностной тревожности связано с большей выраженностью таких эмоционально-волевых особенностей, выявляемых с помощью опросника Кеттелла, как эмоциональная неустойчивость, тревожность, низкий самоконтроль, напряжённость. Выявлены также факторы, относимые к блоку коммуникативных особенностей и особенностей межличностного взаимодействия и коррелирующие с уровнем личностной тревожности. К ним относятся такие факторы, как «Замкнутость», «Робость», «Подозрительность», «Сдержанность (пессимистичность)».

Корреляционный анализ связей эмоционально-личностных свойств, измеряемых с помощью опросника Р. Б. Кеттелла, с психофизиологическими характеристиками деятельности и характеристиками познавательных процессов также позволил выявить наличие большого количества значимых связей между изучаемыми параметрами личности оперативного персонала энергетической отрасли.

Фактор С «Эмоциональная устойчивость» коррелирует с такими показателями, как уровень активации ЦНС ($r = 0,23^{***}$)¹, стабильность реакций ($r = -0,16^*$), быстроедействие (меньшая скорость реакции) ($r = 0,21^{**}$), безошибочность выполнения деятельности ($r = 0,15^*$), показателями оперативной памяти ($r = 0,17^*$). **Значимые связи этого фактора выявлены и с показателями невербального и вербального интеллекта (по общему баллу методик ($r = 0,38^{***}$) и показателю способности к анализу и обобщению информации ($r = 0,26^{***}$)).** Эмоциональная устойчивость связана и со значительно более низкими уровнями ситуативной ($r = -0,31^{***}$) и личностной тревожности ($r = -0,56^{***}$).

Выявленные значимые связи фактора О «Тревожность-спокойствие» демонстрируют, что более спокойные, уверенные в себе и своих силах люди значимо более часто имеют более высокие оценки уровня активации ЦНС ($r = -0,17^*$) и уровня сенсомоторных реакций ($r = -0,14^*$), **меньшее время реакции (показатели быстрогодействия)** ($r = 0,16^*$), их реакции более стабильны ($r = -0,18^{**}$). Они допускают меньшее количество ошибок в заданиях на произвольное внимание ($r = 0,26^{***}$), имеют более высокие показатели оперативного запоминания информации ($r = -0,23^{***}$), **невербального и вербального интеллекта, лучшие показатели таких характеристик мышления, как способность к анализу и обобщению информации ($r = -0,27^{***}$), отсутствие эмоциональной деструкции ($r = -0,15^*$), их уровень ситуативной ($r = 0,27^{***}$) и личностной тревожности ($r = 0,48^{***}$) значительно ниже.**

Значимые связи фактора Q4 «Напряжённость – расслабленность» свидетельствуют о том, что более спокойные, невозмутимые люди допускают меньшее количество ошибок при выполнении методик «Оперативная память» ($r = 0,15^*$), «Корректирующая проба» ($r = 0,17^*$) и

¹ Значимые связи помечены: * - $P < 0,05$; ** - $P < 0,01$; *** - $P < 0,001$.

имеют более высокие показатели невербального интеллекта ($r = -0,29^{**}$), т. е. **напряжение, фрустрированность** не позволяют концентрировать внимание на информации, оперативно запоминать и оперировать ею. Значимые связи показателя расслабленности выявлены и с более низкими значениями уровня ситуативной ($r = 0,32^{***}$) и личностной тревожности ($r = 0,61^{***}$).

Фактор I «Сензитивность» связан с увеличением времени реакции ($r = 0,13^*$) и снижением показателей быстродействия в сенсорных пробах ($r = -0,15^*$), снижением уровня произвольного внимания ($r = -0,16^*$), показателей оперативной памяти ($r = -0,18^*$) и увеличением количества ошибочных ответов ($r = -0,15^*$), более низкими показателями невербального ($r = -0,20^*$) и вербального интеллекта ($r = -0,25^{***}$).

Показатели фактора Q₃ «Высокий самоконтроль» связаны с более высоким уровнем активации ЦНС ($r = 0,13^*$), сокращением времени реакции ($r = -0,13^*$). Отрицательные значимые связи этого фактора обнаружены со шкалами ситуативной ($r = -0,25^{***}$) и личностной тревоги ($r = -0,36^{***}$).

Показатели фактора G «Высокая нормативность поведения» сопряжены с увеличением количества предупреждающих реакций в психофизиологических методиках ($r = 0,13^*$), показателем количества правильных ответов за ограниченное количество времени ($r = 0,19^*$) и в серии E по методике Равена ($r = 0,20^*$), снижением уровня ситуативной тревожности ($r = -0,19^{**}$).

В нашем исследовании идея о связи факторов нашла своё подтверждение – перечисленные

факторы, относимые к блоку эмоционально-волевых характеристик, такие как «Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость» (C); «Высокая нормативность поведения – низкая нормативность» (G); «Сензитивность – жёсткость» (I); «Тревожность – спокойствие» (O); «Высокий самоконтроль – низкий самоконтроль» (Q3); «Напряжённость – расслабленность» (Q4) значимо коррелируют с показателями психофизиологических и познавательных процессов, и с показателями интеллекта как интегральной характеристикой познавательной деятельности обследуемых в целом.

Анализ корреляционных связей эмоционально-личностных характеристик с характеристиками других уровней профессионально важных качеств позволил определить роль и значимость эмоционально-личностных особенностей в структуре профессионально важных качеств оперативного персонала энергетической отрасли.

Результаты проведённого исследования расширяют представление о взаимосвязи эмоционально-личностных характеристик с профессионально-важными качествами оперативного персонала энергетической отрасли, что может быть использовано в практике психологического сопровождения профессиональной деятельности оперативного персонала энергетической отрасли: профессионального отбора, оценке профессионально важных качеств работающего персонала, выявлении потенциальной группы риска среди работающих сотрудников, отборе сотрудников для целевой подготовки качественного кадрового резерва.

Список литературы

1. Абрамова В. Н., Белехов В. В. и др. Психологические методы в работе с кадрами на АЭС. М.: Энергоатомиздат, 1988. 192 с.
2. Бодров В. А., Спиркин Л. Д. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора // Психологический журнал. 2003. № 1. С. 73.
3. Дружилов С. А. Психология профессионализма: инженерно-психологический подход. Харьков: Гуманитарный центр, 2011. 296 с.
4. Клищевская М. В., Солнцева Г. Н. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1999. № 4. С. 5–11.
5. Купер Д., Робертсон А. Психология в отборе персонала. СПб.: Питер, 2003. 240 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
8. Музыка Л. П. Надежность и безопасность энергетики // Корпоративная подготовка персонала и управление знаниями в энергокомпаниях. 2009. № 6. С. 21–27.
9. Платонов К. К. Структура и развитие личности. М., 1986. 256 с.

10. Тарабрина Н. В., Лазебная Е. О. Успешность профессиональной деятельности и профессиональная пригодность оператора // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 3. С. 87–95.

11. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1996. 320 с.

Spisok literaturey

1. Abramova V. N., Belevov V. V. i dr. Psihologicheskie metody v rabote s kadrami na AJeS. M.: Jenergoatomizdat, 1988. 192 s.

2. Bodrov V. A., Spirkin L. D. Diagnostika i prognozirovanie professional'noj motivacii v processe psihologicheskogo otbora // Psihologicheskij zhurnal. 2003. № 1. S. 73.

3. Druzhilov S. A. Psihologija professionalizma: inzhenerno-psihologicheskij podhod. Har'kov: Gumanitarnyj centr, 2011. 296 s.

4. Kliwetskaja M. B., Solnceva G. N. Professional'no vazhnye kachestva kak neobhodimye i dostatochnye uslovija prognozirovanija uspeshnosti dejatel'nosti // Vestnik MGU. Ser. 14. Psihologija. 1999. № 4. S. 5–11.

5. Kuper D., Robertson A. Psihologija v otbore personala. SPb.: Piter, 2003. 240 s.

6. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. M.: Nauka, 1984. 444 s.

7. Markova A. K. Psihologija professionalizma. M.: Znanie, 1996. 312 s.

8. Muzyka L. P. Nadezhnost' i bezopasnost' jenergetiki // Korporativnaja podgotovka personala i upravlenie znaniyami v jenergokompanijah. 2009. № 6. S. 21–27.

9. Platonov K. K. Struktura i razvitie lichnosti. M., 1986. 256 s.

10. Tarabrina N. V., Lazebnaja E. O. Uspeshnost' professional'noj dejatel'nosti i professional'naja prigodnost' operatora // Psihologicheskij zhurnal. 1994. Т. 15. № 3. S. 87–95.

11. Shadrikov V. D. Psihologija dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka: ucheb. posobie. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Logos, 1996. 320 s.

Статья поступила в редакцию 13.01.2012 г.

Татьяна Александровна Терехова,

доктор психологических наук, профессор,

Байкальский государственный университет экономики и права
(Иркутск, Россия), e-mail: terehovata@mail.ru

Маргарита Александровна Белан,

аспирант,

Байкальский государственный университет экономики и права
(Иркутск, Россия), e-mail: mar-belan@mail.ru

Основные теоретические подходы к определению категорий смысла в отечественной и зарубежной психологии

В статье рассмотрены основные подходы к пониманию смысловых категорий в психологии. Подробно проанализированы категории смысла, смысловых образований, смысловой установки, смыслового процесса и смысловой сферы. Первые четыре категории более всего представлены в отечественной психологии. Категория же смысловой сферы представлена в трудах как отечественных, так и зарубежных авторов. Показано, что такие категории, как «смысл», «смысловое образование», «смысловая сфера» личности, изучались в контексте двух плоскостей: «личность-деятельность», «личность-сознание». Чем в большей степени теория обращается к человеку, его личности, тем в большей степени в ней обнаруживает себя категория смысла. Процесс смыслообразования рассматривается как система, включающая в себя отрефлектированные, осознанные и принятые личностью смысловые структуры, как детерминанта развития инновационного потенциала личности.

Ключевые слова: личность, категория, смысл, смысловые образования, смысловой процесс, смысловая сфера, смысловая установка, мотив, саморегуляция.

Tatiana Alexandrovna Terekhova,

Doctor of Psychology, Professor,

Baikal State University of Economics and Law
(Irkutsk, Russia), e-mail: terehovata@mail.ru

Margarita Alexandrovna Belan,

Graduate Student,

Baikal State University of Economics and Law
(Irkutsk, Russia), e-mail: mar-belan@mail.ru

Main Theoretical Approaches to the Definition of the Categories of Meaning in National and Foreign Psychology

The article considers the main approaches to the understanding of semantic categories in psychology and presents a detailed analysis of the categories of meaning, semantic formations, the semantic setting, semantic process and semantic sphere. The first four categories are more represented in national psychology. The category of the semantic sphere is represented in the writings of both national and foreign authors. The paper shows that such categories as “meaning,” “semantic formation,” “semantic sphere” of the personality have been studied in two contexts: “personality-activity” and “personality-consciousness.” The more the theory refers to a person, his personality, the more it reveals itself in the category of meaning. The process of meaning formation is seen as a system that includes reflected, realized and accepted by the person semantic structures, as a determinant of the development of the personality’s innovative potential.

Keywords: personality, category, meaning, semantic structure, semantic process, semantic sphere, semantic setting, motive, self-regulation.

Актуальность исследования определяется научно-теоретической и практической значимостью смыслообразования как процесса развития в современной психологии. Предметом исследования являются основные

теоретические подходы к определению категорий смысла в отечественной и зарубежной психологии. Цель работы – исследование понятийной структуры смысла и обзор основных теоретических подходов к определению

категорий смысла в отечественной и зарубежной науке. Развитие представлений о смысле в отечественной психологии началось в 1930–1970-е гг. с введения и теоретической разработки А. Н. Леонтьевым объяснительного понятия смысла. С середины до конца 1970-х гг. ряд авторов (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, В. К. Вилюнас, Е. Е. Насиновская, В. В. Столин, Е. В. Субботский) вводит в науку родственные понятия: «смысловое образование», «смысловая установка», «смысловой конструкт», «операционный смысл» и др.

Далее, с начала 1980-х гг. создаётся классификация смысловых образований, таких как «динамическая смысловая система» (Д. А. Леонтьев), «смысловая сфера личности» (Б. С. Братусь), концепции смысловой динамики (Ф. Е. Василюк), смысловой саморегуляции (Б. В. Зейгарник, В. А. Иванников).

Зарубежные подходы к определению смысла имеют некоторые точки соприкосновения с отечественными представлениями. Смысл наделяется свойствами значимости, необходимости, пристрастности, цели. Он обуславливается как когнитивными, так и аффективными компонентами психики и проявляет себя в поведенческих реакциях, выполняя функции взаимосвязи между субъектом и миром. Также смысл генерализует различные паттерны человеческой активности, поведения и жизни в целом. И чем в большей степени теория обращается к человеку, его личности, тем в большей степени в ней обнаруживает себя категория смысла.

Мы в своей работе попытались выделить и раскрыть 5 категорий, характеризующих смысл, как понятийную единицу психологии, и все его составляющие: категорию смысла, смыслового образования, смысловой установки, смыслового процесса и смысловой сферы.

Категория смысла. Согласно словарю под редакцией Зинченко и Мещеряковой, смысл (личностный) (англ. *personal sense, personal meaning*) выражает отношение субъекта к явлениям объективной действительности. Понятие смысла изначально разрабатывалось такими авторами, как А. Бине, Э. Титченер, Ф. Барглет. Общим в концепциях этих психологов была попытка понять смысл как явление сознания, выходя за пределы самого сознания.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев рассматривают категорию «смысл», как одну из

субъективных составляющих индивидуальности человека, наравне с мировоззрением, ценностными ориентациями, совестью и верой. Однако первым компонентом авторы называют систему смысловых отношений, которая представлена ансамблем индивидуализированных отношений человека к условиям его жизнедеятельности. Само по себе смысловое отношение складывается из ценностного отношения человека к миру, людям, культуре, истории, самому себе. В контексте самобытности человека В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев трактуют смысл как «осознание абсолютной ценности события и поступка и одновременно субъективное переживание этой ценности человеком» [10, с. 2]. По мнению В. В. Знакова, «смысл» предстаёт в качестве необходимого условия отличия научного знания от духовного (духовное тождественно религиозному). Процесс смыслообразования выступает источником формирования «духовного Я, понимающего мир субъекта» [14, с. 51]. Следовательно, истоки духовности лежат не в значениях, а в глубинных смыслах.

Д. А. Леонтьев является одним из исследователей, основные труды которого посвящены анализу и систематике различных трактовок категории «смысл», существующих в языках, философии и психологии. По его мнению, «за понятием смысла скрывается не конкретная психологическая структура, допускающая однозначную дефиницию, а сложная многогранная смысловая реальность, принимающая различные формы и выступающая в различных психологических эффектах» [4, с. 22].

В работах А. Н. Леонтьева Д. А. Леонтьев выделяет три аспекта рассмотрения смысла: структурный, генетический и функциональный. Структурный аспект подразумевает изучение места личностного смысла в структуре деятельности, сознания и личности. Генетический анализ даёт представление о порождении, формировании и изменении смысла. Функциональный аспект отражает представления о месте и роли смысла в деятельности и среди других психических процессов.

Категория смысловых образований. Группой авторов (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь и другие) были выделены основные свойства смыслового образования личности как специфической базовой единицы личности: а) производность от реального бы-

тия субъекта, его объективной позиции в обществе; б) предметность (ориентированность на предмет деятельности, смысл есть всегда смысл чего-то); в) независимость от осознания (т. е. недостаточность осознания личностного смысла для его изменения); г) некодифицируемость (невозможность прямого воплощения в системе значений).

Воплощением идеи многомерной системной организации смысловых образований стало введённое А. Г. Асмоловым понятие динамической смысловой системы (ДСС). ДСС обладает собственным внутренним движением, определяемым сложными иерархическими отношениями между составляющими динамической смысловой системы – смыслами, смысловыми установками и др.

Нам интересен также подход Д. А. Леонтьева к категории смысловых образований. Динамическую смысловую систему Д. А. Леонтьев понимает, как относительно устойчивую и автономную иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующую как единое целое.

А. В. Серый [11], описывая аспекты организации системы личностных смыслов, выделяет её уровневую структуру. В его концепции система личностных смыслов оказывает влияние на направленность личности и содержание социальной активности.

В работах А. Г. Асмолова, Е. З. Басиной, Б. С. Братуся, В. К. Вилюнаса, Е. Е. Насиновской, Е. В. Субботского и др. смысловые образования рассматриваются преимущественно в плоскости отношений «личность – деятельность». Другую плоскость анализа – плоскость отношений «личность – сознание» – представляют работы В. В. Столина и его сотрудников, которые развивают идеи А. Н. Леонтьева о сложных формах взаимоотношений между смыслом действия и несколькими рядоположенными соподчинёнными мотивами деятельности, на пересечении которых оказывается анализируемое действие.

В работах Б. В. Зейгарник на первый план выступают исследования саморегуляции и опосредствования в норме и патологии. Она впервые сформулировала принципиально важное положение о том, что смысловые образования осуществляют функцию контроля за жизнедеятельностью, образуют регуляторную систему. С этой идеей связана и другая, столь же важная, о

том, что смыслообразование связано с выходом за пределы ситуации. Человек способен «стать над ситуацией», изменив её психологический смысл для себя.

Е. Е. Насиновская объясняет смысловое образование, как определяющую личностно-смысловую сторону мотивации личности. В качестве одного из основных признаков смыслового образования она рассматривает слитность с областью «Я», ощущение внутренней необходимости действия, определяющее личностно-смысловую сторону его мотивации. Позднее, собственно к смысловым образованиям она стала относить смыслообразующие мотивы и личностные смыслы.

Категория смысловой установки. Исходя из позиции существования объективного смысла, личностный смысл, будучи «образующей» сознания, существует в виде объективного отношения к целям, средствам, предметам, включённым в деятельность, с точки зрения её смыслообразующего мотива. Наиболее адекватным термином, фиксирующим указанное объективно существующее в деятельности отношение, представляется понятие смысловой установки, возникшее как понятие о личностной установке в работах А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца и развитое применительно к гипотезе об иерархической, уровневой установочной регуляции деятельности А. Г. Асмоловым. Такое понимание смысловой установки оправдано и тем обстоятельством, что понятие установки в отечественной психологии в настоящее время является наиболее отработанным и обоснованным для описания процессов, неосознаваемых или непрезентированных сознанию, однако оказывающих влияние на протекание деятельности. Уровень смысловых установок, выделенный А. Г. Асмоловым, представлен как ведущий уровень установочной регуляции деятельности. «Смысловая установка актуализируется мотивом деятельности и представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершенно определённым образом направленной деятельности» [1, с. 62]. Личностный смысл в своей субъективной форме существования принадлежит сфере сознания, а в объективной форме – в виде смысловой установки, которая, разумеется, может отражаться в сознании, личностный смысл принадлежит области мотивации личности, участвуя в детерминации деятельности.

Обращаясь к анализу смысловых установок, следует иметь в виду неоднозначность их природы. Установки выражают и реализуют в деятельности определённые личностные смыслы, которые могут быть более или менее обобщёнными и устойчивыми. Исходя из этого, следует различать по крайней мере два вида смысловых установок – смысловую установку как фиксированное образование, и конкретно-ситуативную смысловую установку. Фиксация установки происходит на основе повторения похожих ситуаций или обострённой значимости некоторых ситуаций (в этом случае закрепление установки может произойти даже с первого раза). Фиксированная установка представляет собой устойчивую диспозицию и носит консервативный характер. Она способна влиять на выбор мотивов в тех или иных обстоятельствах. В других случаях смысловая установка как готовность к совершению определённого действия выступает в качестве динамической характеристики. Например, личностный смысл одного и того же действия оказания помощи другому человеку и соответствующая ему установка может меняться в зависимости от переживаемых субъектом помощи эмоциональных состояний. Смысловые установки, релевантные конкретным ситуативным смыслам, зависят от актуализации соответствующего мотива и ситуации, в которой развёртывается действие, и характеризуются своей динамикой, под которой понимается изменение силовых, временных параметров установки или смена одних установок другими.

Категория смыслового процесса. В своей работе о смыслообразовании как о процессе развития мы пытаемся доказать тождественность категорий «смыслообразование» и «смысловой процесс». Хорошей доказательной базой для этого послужила концепция А. Н. Леонтьева. Исследуя структуру человеческой деятельности, устанавливая объективные отношения между её компонентами, А. Н. Леонтьев показал, что смысл создаётся в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его *действия* направлены, как на непосредственный результат (цель). Именно отношение *мотива* к цели, по А. Н. Леонтьеву, порождает *личностный смысл*, причём смыслообразующая функция в этом отношении принадлежит мотиву. Возникая в деятельности, смыслы

становятся единицами человеческого *сознания*, его «образующими». В рамках сознания смысл вступает в отношения с другими его образующими, в частности, со *значениями*. Говоря о смысле как об отношении мотива к цели, А. Н. Леонтьев отмечал: «Смысл выражается в значениях (как мотив в целях), а не значение в смыслах» [4, с. 301].

Также в рамках доказательства тождественности категорий «смыслообразование» и «смысловой процесс» важна для нас точка зрения Е. В. Клочко о том, что смыслообразование может рассматриваться в качестве центрального процесса, происходящего в целостной психологической системе, посредством которого происходит порождение особых сверхчувственных свойств предметов и явлений. Понимаемое таким образом смыслообразование есть важное звено самоорганизации психологической системы.

Похожий подход к этой проблеме можно обнаружить у А. Р. Лурии, С. Л. Рубинштейна. С. Л. Рубинштейн, акцентируя внимание на единстве знания и переживания, отражающегося в смыслах, как производных устоявшихся в языке значениях, писал: «Фиксированные в языке обобщённые значения, отражающие общественный опыт, приобретают в контексте индивидуального сознания, в связи с мотивами и целями, определяющими речь как акт деятельности индивида, индивидуальное значение или смысл, отражающие личное отношение говорящего – не только его знания, но и его переживания в том неразрывном их единстве и взаимопроникновении, в котором они даны в сознании индивида» [цит по. 8, с. 66]. А. Р. Лурия указывал на тот факт, что слово в процессе длительного развития становится носителем кодовой системы. Слово не просто обозначает предмет, имеет предметную отнесённость, но и «вызывает целое «смысловое поле», слово имеет функцию определённого «значения»; иначе говоря, оно выделяет признаки, обобщает признаки и анализирует предмет, относит его к определённой категории и передаёт общечеловеческий опыт» [1, с. 55–56]. В. П. Зинченко указывает на ещё одно различие между значением и смыслом. По его мнению, смысл всегда обнаруживается одномоментно. Значение высказывания есть последовательная структура, образующаяся из значений знаков, из которых составлено высказывание. В то же время «Смысл, <...>

складывается (извлекается) не последовательно, линейно из различных уровней языка, в котором описана, дана ситуация, а схватывается нами комплексно, симультанно» [10, с. 4].

В. А. Иванников перечисляет целый ряд приёмов, позволяющих целенаправленно изменить смысл действия:

1. Переоценка значимости мотива или предмета потребности.

2. Изменение роли, позиции человека.

3. Предвидение и переживание последствий действия или отказа от его осуществления.

4. Обращение к внешним символам, напоминая о последствиях действий, к ритуалам, укрепляющим значимость совершаемых действий, к другим людям или божеству за поддержкой.

5. Соединение заданного и принятого действия с новыми мотивами или с новыми целями и за счёт этого переосмысление действия.

6. Включение заданного действия в другое более широкое и значимое для человека действие.

7. Связывание заданного действия с возможностью затем осуществить другое желаемое человеком действие.

8. Связывание действия с обещаниями и клятвами другим людям и себе, с самооценкой и самоодобрением.

Таким образом, отправной точкой любого смыслового процесса является смысловое образование. При этом смысловые образования не существуют изолированно, а образуют единую систему. По мнению многих авторов, начиная с А. Н. Леонтьева, иерархизованная система смыслов представляет собой ядро личности.

Исходя из этого, мы решили выделить на основе концепций о «системе смыслов» отдельную категорию. Категория смысловой сферы является, на наш взгляд, самой масштабной, так как это единственная, выделенная нами категория, в разработке которой представлены позиции не только отечественных, но и зарубежных исследователей.

Категория смысловой сферы. А. В. Серый [11], описывая аспекты организации системы личностных смыслов, выделяет её уровневую структуру и описывает функции смыслов каждого уровня.

Положения В. В. Столина тесно перекликаются с идеями Ф. Е. Василюка (1984) о специфической внутренней деятельности пере-

живания критических ситуаций, которая представляет собой смыслостроительство, направленное на устранение возникающего рассогласования между смысловой сферой личности и субъективной действительностью [3].

Б. С. Братусь (1988) рассматривает порождение смыслов как одну из важнейших сторон человеческого бытия. В структуре психического аппарата он выделяет особый (высший) уровень, отвечающий «за производство смысловых ориентаций, определение общего смысла и назначения своей жизни, отношений к другим людям и себе». Б. С. Братусь, введя понятие «смысловая сфера личности», в то же время отказался от использования понятия «смысловое образование» как родового, обобщающего, и дал ему более узкое определение – как отношение мотива более общего к мотивам менее общим и, соответственно, деятельности более общей и широкой к деятельности менее общим. Именно в смысловом образовании – отношении внутри пучка мотивов – Б. С. Братусь видит единицу анализа личности. К смысловым образованиям Б. С. Братусь относит и ценности.

Теперь попытаемся конкретизировать представления о смысловой системе и обратимся к зарубежной психологии, где смысл понимается как взаимодействие индивидуального и общественного в человеке.

Согласно описательной психологии Дильтея, ценностью жизни является только то, что переживается в чувствах. Волевые действия, по мнению Дильтея, следует анализировать через соотношение целей и средств, мотивов, выборов и предпочтений. Регулятором связи человека с внешним миром является сама жизнь, которая подчиняется закону всей органической природы – приспособлению «психофизической жизненной единицы» и обстоятельств, при которых она протекает. Человек делает выбор там, где может добиться приспособления действительности к своим потребностям

Э. Шпрангер, продолжая научные идеи описательной психологии В. Дильтея, не ограничивался рамками субъекта. Он акцентирует некую смысловую связь личности, имеющую отношение к ценности, а также выделяет 6 типов индивидуальности, проявляющихся в смысловой направленности.

В рамках бихевиорально ориентированных подходах смысл как научное понятие вообще исключён из понятийной системы.

А. Бэндура выделял в качестве одной из характеристик поведения саморегуляцию. Саморегуляция обуславливается двумя группами факторов: внешними – стандартами, по которым человек может оценивать своё поведение, и внутренними, или личностными, – набором когнитивных структур, включающих восприятие, оценку и регуляцию. Используя эти когнитивные процессы в качестве отправной точки, человек осуществляет саморегуляцию и самоуправление и делает своё поведение осмысленным [13].

Фрейд называл природу смысла двойственной. Выделял явный смысл, лежащий на поверхности, и скрытый, истинный, первичный смысл. Попытки человека познать смысл своего существования являются, по З. Фрейду, показателем психического нездоровья: «Когда человек задаёт вопрос о смысле и ценности жизни, он нездоров, поскольку ни того, ни другого объективно не существует; ручаться можно лишь за то, что у человека есть запас неудовлетворённого либидо» [13, с. 36].

А. Адлер рассматривал целеориентированность поведения человека через сверхкомпенсаторные механизмы. Смысл жизни, согласно А. Адлеру, имеет уникальное наполнение. А. Адлер называет три основные жизненные задачи, с которыми сталкивается каждый индивидуум: работа, дружба и любовь. Они определены фундаментальными условиями человеческого существования.

Смысл выступает у К. Г. Юнга в качестве задачи, которую человеку приходится решать в ходе индивидуации. Источниками и формами, придающими смысл всем аспектам человеческой жизни, К. Г. Юнг называет архетипы. Но сам архетип не является причиной смысла какого либо явления, он обладает возможностью привнесения в сознание образ физического события даже тогда, когда оно непосредственно не воспринимается. Следовательно, и сам смысл не обладает каузальной характеристикой [13].

Д. А. Леонтьев указывает, что в работах классиков психоанализа (З. Фрейда, А. Адлера и К. Г. Юнга) смыслы обозначены как структурный элемент внутреннего опыта, задаче структурирования которого подчинена вся психическая жизнь индивидов.

Нами был проведён сравнительный анализ позиций А. Маслоу и Э. Фромма в вопросе о природе смысла. Выделены следующие раз-

личия: во-первых, по Э. Фромму, человек может делать выбор, по какому пути ему пойти, в то время как у А. Маслоу индивид должен удовлетворять свои базовые потребности, так как они представляют жизненно важный аспект существования. Во-вторых, у Э. Фромма противоречие заставляет человека продвигаться по избранному пути, а у А. Маслоу вызывает неудовлетворённость потребности. В третьих, Э. Фромм говорит о том, что человек вынужден двигаться вперед с бесконечными усилиями, до тех пор, пока он не станет хозяином природы и самого себя. А. Маслоу чётко определяет, что существует жизненный предел, заключающийся в достижении человеком самоактуализации [6].

Экзистенциалист В. Франкл доказывал существование смысла жизни и постоянного поиска его личностью. В. Франкл проводит чёткую границу между влечениями, толкающими человека изнутри, и смыслами, действующими на человека извне. Субъективная значимость ценности, по мнению Франкла, должна сопровождаться принятием ответственности за её реализацию. Требование этой реализации «исходит от мира ценностей и направляется к миру человеческих судеб» [12, с. 40]. В. Франкл являлся основателем логотерапии. Согласно логотерапии, человек находит и реализует смысл тремя различными способами – через деятельность, через переживание ценностей и через страдания.

В результате теоретического анализа отечественных и зарубежных исследований в нашей работе выделен ряд характеристик смысла. Смысл индивидуально неповторим и осуществляет связь со значимыми для субъекта определёнными объектами, явлениями действительности, действиями и событиями. Смысл обусловлен его местом в более широком контексте, социокультурной средой. Смысл детерминирован отношениями между субъектом и миром. Потребности, мотивы, интенции субъекта выступают источником смысла. Смысл зависит от уникального опыта и биографии субъекта; обусловлен когнитивными процессами переработки информации и построения образа мира. Смыслы ситуаций, предметов и явлений укладываются в единую систему и определяют и детерминируют активность субъекта. Нахождение смыслов зависит и от активности самого субъекта, от обучения и самообучения.

Тема раскрытия и понимания смысла чрезвычайно актуальна и интересна, именно поэтому психология смысла выделена в отдельную научную ветвь в психологии. Возможно, плюрализм и противоречивость представлений о смысле в психологии, как отечественной, так и зарубежной, послужит хорошей базой для нашего дальнейшего, более глубокого исследования.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 2002. 416 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б. Зинченко и В. Мещерякова. СПб., 2007. 672 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживаний. М.: Изд-во МГУ, 1984. 201 с.
4. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС): метод. рук-во. М., 1999. 69 с.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М., 2003. 567 с.
6. Маслоу А. На подступах к психологии бытия. М.; Киев, 1997. 457 с.
7. Потанина Л. Т., Гусев А. Н. Связь образно-символического мышления с развитием ценностно-смысловых представлений личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 30–40.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005. 589 с.
9. Роджерс К. Свобода учиться. М., 2002, 246 с.
10. Смирнов Л. М. Типология базовых ценностей на основе неосознаваемого сравнения // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 120–131.
11. Сырцова А. Н. Митина О. В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41–54.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1999. 457 с.
13. Хьелл Л. Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2006. 699 с.
14. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема индивидуальности. М., 2006. 267 с.
15. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамические смысловые системы. М., 1990. 344 с.
16. Психологическая библиотека. URL: <http://www.psylib.ru/> (дата обращения: 11.05.2010).

Spisok literatury

1. Asmolov A. G. Psihologija lichnosti. M., 2002. 416 s.
2. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / pod red. B. Zinchenko i V. Mewjarjakova. SPb., 2007. 672 s.
3. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivanij. M.: Izd-vo MGU, 1984. 201 s.
4. Leont'ev D. A. Metodika predel'nyh smyslov (MPS): metod. ruk-vo. M., 1999. 69 s.
5. Leont'ev D. A. Psihologija smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'-nosti. 2-e izd., ispr. M., 2003. 567 s.
6. Maslou A. Na podstupah k psihologii bytija, M.; Kiev, 1997. 457 s.
7. Potanina L. T., Gusev A. N. Svjaz' obrazno-simvolicheskogo myshlenija s razvitiem cennostno-smyslovyh predstavlenij lichnosti // Voprosy psihologii. 2008. № 2. S. 30-40.
8. Rubinshtejn S. L. Osnovy obwey psihologii. SPb.: Piter, 2005. 589 s.
9. Rodzhers K. Svoboda uchit'sja. M., 2002, 246 s.
10. Smirnov L. M. Tipologija bazovyh cennostej na osnove neosoznavaemogo srav-nenija // Voprosy psihologii. 2006. № 6. S. 120–131.
11. Syrcova A. N. Mitina O.V. Vozrastnaja dinamika vremennyh orientacij lich-nosti // Voprosy psihologii. 2008. № 2. S. 41–54.
12. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla. M., 1999. 457 s.
13. H'ell L. Zigler D. Teorii lichnosti. 3-e izd. SPb.: Piter, 2006. 699 s.
14. Chudnovskij V. Je. Stanovlenie lichnosti i problema individual'nosti. M., 2006. 267 s.
15. Janickij M. S. Cennostnye orientacii lichnosti kak dinamicheskie smyslo-vye sistemy. M., 1990. 344 s.
16. Psihologicheskaja biblioteka. URL: <http://www.psylib.ru/> (data obravenija: 11.05.2010).

Статья поступила в редакцию 13.05.2012 г.

УДК 159.923.2
ББК Ю937.2

Светлана Анатольевна Калашникова,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: kotir_ksa@mail.ru

Жизненное самоопределение человека с ограниченными возможностями здоровья: к проблеме свободы личности¹

В статье предпринята попытка формулирования проблемы и выделения основных направлений анализа жизненного самоопределения в контексте вопросов свободы личности в условиях ограниченных возможностей здоровья. Жизненное самоопределение личности рассматривается посредством анализа психологических характеристик системы «человек – жизненная среда». Показано, что ограничение возможностей здоровья определяет жизненное пространство личности, задаёт направленность и качество жизненного самоопределения человека с ОВЗ. Внутренняя (позитивная) свобода является необходимой основой для оптимального жизненного самоопределения личности как проявления открытости системы. Специфика жизненной среды людей с ОВЗ может стать источником трансформации ценностно-смысловой системы как стержневого личностного ресурса. Это может привести к деструктивным вариантам развития личности, а может способствовать становлению адекватной личностной идентичности. Оптимальное развитие внутренних ресурсов и преодоление «психологии инвалида» следует связывать, в первую очередь, со становлением личностной идентичности, которая проявляется непосредственно в жизненном самоопределении в условиях ограничения возможностей здоровья.

Ключевые слова: жизненное самоопределение, ограниченные возможности здоровья, свобода, личностные ресурсы.

Svetlana Anatolyevna Kalashnikova,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: kotir_ksa@mail.ru

Life Self-determination of the Disabled: The Problem of Individual Freedom

The article attempts to formulate the problem and highlight the main directions for analyzing self-determination of the disabled in the context of individual freedom questions. The personality's self-determination is considered through the analysis of psychological characteristics of the system "man – living environment". It shows that disabilities determine the living space of the personality, specify the orientation and the quality of self-determination of the personality with health problems. Internal (positive) freedom is the necessary basis for optimal self-determination of the personality as a manifestation of the openness of the system. The specificity of the living environment of the human who has health problems can become a source of transforming values and the semantic system as a principal personal resource. It can lead to destructive variants of personality development, or contribute to the establishment of adequate personal identity. The optimal development of internal resources and overcoming "the psychology of the disabled" should be linked, first of all, with the formation of personal identity which manifests itself directly in the life self-determination of the personality with health problems.

Keywords: life self-determination, disabilities, freedom, personality resources.

Современное общество характеризуется увеличением степени свободы человека в определении своего образа жизни.

В социальной философии выделяются специфические характеристики современного

общества. Первая из них предполагает развитие человека как личностно независимого индивида. В связи с этим происходят процессы автономизации и дистанцирования человека по отношению к обществу. Во-вторых, на смену

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3626.2011.

взаимодействиям, предполагающим подчинение жизнедеятельности человека интересам общности, приходят взаимодействия, направленные на обеспечение оптимальной самореализации личности посредством увеличения вариативности взаимоотношений человека и общности. В-третьих, идентификация человека в современных условиях обретает черты инициативы самого человека на основе собственных ценностных ориентаций, убеждений и собственного выбора [1].

Значительная вариативность возможных путей развития ставит человека перед необходимостью выбора, обуславливающего его жизненное самоопределение.

Интерес к отдельному человеку и проблемам его самоосуществления наиболее отчетливо обозначился и стал развиваться в зарубежной философии и психологии в рамках экзистенциально-гуманистического направления (Л. Бинсвангер, А. Маслоу, Р. Мэй, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, В. Франкл и др.). Экзистенциалисты сформулировали ряд принципиальных положений, создающих основу для разработки проблем самоопределения. Во-первых, человек рассматривался с позиции активности и ответственности в определении своего жизненного пути и способа существования, в основе которого ставилась задача – сделать свою жизнь осмысленной. Во-вторых, в концепции становления было обозначено, что человек никогда не бывает статичен и всегда находится в процессе становления. В-третьих, единственной известной реальностью была определена реальность субъективная, личный мир переживаний.

Основы философско-психологического подхода к пониманию самоопределения личности в отечественной психологии заложены С. Л. Рубинштейном. Рассматривая человека как активного субъекта жизнедеятельности, он обосновал принцип детерминизма, согласно которому внешние воздействия преломляются сквозь внутренние условия, а сознательное самоопределение человека заключается в самостоятельном определении своего отношения к миру. Проблема самоопределения представлена С. Л. Рубинштейном как проблема свободы от внешних условий, как результат «творческой самодеятельности», в которой человек «не только обнаруживается и проявляется», а «созидается и определяется» [13, с. 106].

Психологические основания жизненного самоопределения в отечественной психологии рассматриваются в психологии личности (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, М. Р. Гинзбург, Д. А. Леонтьев и другие); психологии развития (Л. И. Божович, И. С. Кон и другие), психологии профессионализма (Е. М. Борисова, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников и другие).

Достижения в различных областях знания позволяют рассматривать психологический феномен самоопределения личности как системно детерминированный. В данном контексте жизненное самоопределение представляется как непрерывный процесс взаимодействия человека и окружающей его действительности, обеспечивающий установление ценностно-смыслового соответствия в системе «человек – жизненная среда» [3].

В данной работе, носящей в большей степени постановочный характер, предпринята попытка формулирования проблемы и выделения основных направлений анализа жизненного самоопределения в контексте вопросов свободы личности в условиях ограниченных возможностей здоровья. Осмысление проблемы жизненного самоопределения человека с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) актуально в связи с тем, что содержательная характеристика, анализ данного явления в рамках жизненного опыта человека может стать основой формирования эффективных стратегий использования психологических ресурсов и самоосуществления личности в условиях ограниченных возможностей жизнедеятельности.

В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья», понятие «лица с ограниченными возможностями здоровья» употребляется относительно людей, имеющих недостатки в физическом и (или) психическом развитии [15]. Человек с ограниченными возможностями вынужден искать свою собственную траекторию развития в специфических жизненных условиях. Жизненное самоопределение человека с ОВЗ функционально осуществляется в особом (ограниченном) жизненном пространстве.

Понятием «жизненное пространство» в работах К. Левина обозначено специфическое единство личности и среды, от которого зависит поведение и развитие человека [8]. Наличие дефекта (заболевания, нарушения развития) становится источником трансформации жизненного пространства личности, задающего специфическую направленность её развития.

С психологической точки зрения, ключевой проблемой анализа содержания и механизмов жизненного самоопределения человека в условиях ограниченных возможностей здоровья является проблема внутренней свободы личности.

Д. А. Леонтьев подвергает анализу внутренний аспект свободы, который обозначается понятиями «психологическая свобода», «внутренняя свобода», раскрываемая Ф. Ницше как «свобода для» (позитивная свобода), а не «свобода от чего» (негативная свобода) [9; 12]. Р. Мэй рассматривает способность к свободному выбору в качестве основного критерия психологического здоровья. Выбор, совершаемый человеком, представляется автором как акт реализации собственной свободы и творческое созидание своего будущего [11].

Свобода рассматривается в качестве одного из основных атрибутов человеческого Я, она связывается с наличием или отсутствием ограничений. Н. А. Симанова обозначает остроту проблемы свободы и выбора личности в граничной ситуации: «это либо “обязательная возможность”, то есть неизбежность выбора, от которого зависит многое в человеческой судьбе, либо это “невозможность возможности”, то есть ситуации, принципиально довлеющие над всеми способностями и возможностями человека, который оказывается бессилён миновать её» [14, с. 20].

Д. В. Колесов отмечает: «Ограничение – огромное благо, если это самоограничение, а не внешнее ограничение, которое легко принимает характер принуждения» [5, с. 21]. Для человека с ограниченными возможностями здоровья нарушение (дефект) выполняет, прежде всего, функцию внешнего ограничения. Вместе с тем, ограничение в данном случае может выступать в качестве самоограничения (внутреннего ограничения), которое теряет характер «блага» и начинает выполнять деструктивную роль в развитии личности индивида. Остановимся более подробно на анализе этих двух сторон ограничения.

Внешнее ограничение может быть представлено на двух уровнях: индивидуальном и социально-психологическом. *Индивидуальный уровень* предполагает наличие таких условий (в данном случае – дефекта), которые невозможно избежать, устранить (например, слуховой дефект); можно лишь в некоторых случаях уменьшить степень их негативного влияния с помощью специальных средств, не зависящих от личности (например, специальных средств реабилитации). *Социально-психологический уровень* ограничения приобретает для человека с ОВЗ характер непроизвольного принуждения, причинами которого может быть как барьерная социально-пространственная среда (например, отсутствие в большинстве населённых пунктов реализации необходимости физической доступности социальных объектов для человека с ОВЗ), так и наличие негативных социально-психологических установок и барьеров во взаимодействии со здоровыми членами общества, в том числе явления социальной отверженности (например, отсутствие у работодателей мотивации обеспечения рабочими местами лиц с ОВЗ, непринятие родителями здоровых детей идеи инклюзивного образования и др.).

Один из аспектов социального ограничения затрагивает в своих работах Л. С. Выготский: «Если бы развитию дефективного ребёнка не были поставлены социальные требования (цели), если бы эти процессы были отданы во власть биологических законов, если бы дефективный ребёнок не стоял перед необходимостью превратиться в определённую социальную единицу, социальный тип личности, тогда его развитие привело бы к созданию новой породы человека. Но так как цели развитию поставлены заранее (необходимостью приспособиться к социально-культурной среде, созданной в расчёте на нормальный человеческий тип), то и компенсация его течёт не свободно, а по определённому социальному руслу» [2, с. 14–15]. При этом если человек с ОВЗ находится в своём замкнутом вещном пространстве, в ближайшем окружении, то ограничение может не осознаваться им настолько остро, как оно ощущается под влиянием социальных ограничений.

Самоограничение (внутреннее ограничение) является собственно индивидуально-психологическим феноменом и тесно связано со спецификой идентификации личности.

Следует обозначить как психологически важный следующий момент: в исследованиях отмечается, что здоровому человеку войти в роль больного крайне сложно, практически невозможно, так как срабатывают механизмы психологической защиты. Именно поэтому здоровым людям свойственно преувеличивать трагедию. На самом деле возможности людей с ОВЗ гораздо менее ограничены, чем это кажется на первый взгляд здоровым людям [4].

Вследствие такого особенного восприятия людей с ОВЗ и их жизненной ситуации в обществе автоматически «отбрасывается» как ненужная потребность в актуализации собственных ресурсов и развития творческих способностей людей с ОВЗ. Человек начинает «выполнять» роль инвалида, которая имеет определённый социокультурный контекст, предполагающий недееспособность, жалость, значительные жизненные трудности и ограничения, вследствие чего мотивация самореализации сводится к минимуму, потребность в саморазвитии блокируется.

А. П. Князева и Е. Н. Корнеева рассматривают понятие «психологическая инвалидизация», которое предполагает своеобразную личностную идентичность [4]. В данном случае ограничения возникают без принуждения, прежде всего, в сознании человека, который воспринимает себя как инвалида со всеми вытекающими объективными и субъективными последствиями. Так, К. Хорни, развивая идеи психоанализа, в качестве основной причины аномального развития личности рассматривает «отчуждение от себя», которое происходит в тех крайних условиях, при которых человек утрачивает ощущение собственной идентичности [18]. Таким образом, отчуждение от себя, может рассматриваться как деформированный способ жизненного самоопределения в условиях ограниченных возможностей жизнедеятельности.

Вместе с тем возможны позитивные варианты развития личностной идентичности. Так, например, выражают своё видение проблемы люди с ОВЗ, добившиеся успехов в различных сферах жизни: «**Наши возможности ограничивают** только субъективные представления о мире, наши страхи и комплексы. На самом деле всё зависит в конечном итоге исключительно от самого человека» (А. Обыденнов); «Инвалид – это здоровая личность, просто его особенности ограничены из-за тех или иных

нарушений» (Л. Хартел); «В нашей жизни есть только те ограничения, которые мы выбираем и устанавливаем для себя сами» (Майлз Хилтон-Барбер) [19].

Значение восприятия ситуации и смыслового отношения к ней подчёркивают в своих исследованиях Д. А. Леонтьев и Л. А. Александрова: «Есть старая истина о том, чем отличается здоровый человек от невротика: здоровый человек трансформирует проблему в задачу, а невротик трансформирует задачу в проблему. По этому критерию люди с ОВЗ нередко гораздо здоровее, чем фактически здоровые [10, с. 119].

Н. А. Симанова, ссылаясь на работы Г. В. Ф. Гегеля, Х. Плеснера, К. Ясперса, Г. Спенсера, Б. Г. Соколова и других философов, отмечает, что проблема смысла существования встаёт перед человеком в тот момент, когда он начинает осознавать собственные границы: «именно в преодолении пространственно-временной индивидуальной ограниченности и выходе на линию всеобщего бытия кроется обретение смысла человеком» [14, с. 6].

С точки зрения системного подхода, человек представляет собой самоорганизующуюся систему, открыто взаимодействующую с другими системами, что проявляется в явлениях самодетерминации личности (самоактуализации, самоопределения, саморазвития, самореализации и др.). Соответственно закрытость приводит к невозможности поиска новых смыслов и прекращению динамики в системе.

М. Ю. Кондратьев, рассматривая проблему закрытости как социально-психологический феномен, обращается к вопросам социальной депривации, которая характеризуется закрытостью личности или социальной группы. Автор выделяет виды закрытых групп: 1) «закрытость» обусловлена вынужденной изоляцией, когда сообщество в целом и каждый его член в отдельности оторваны от социального окружения в силу сложившихся обстоятельств, независимо от их желания и воли социума; 2) «закрытость» обусловлена принудительной изоляцией, когда вне зависимости от желания людей общество сознательно отторгает их от себя (заключённые, солдаты срочной службы, воспитанники детских домов); 3) «закрытость» связана с добровольной изоляцией (монахи, сектанты), те, кто отчуждение от общества воспринимает как обязательное

условие сохранения своей личности; 4) закрытые группы на основе общих интересов (например, воспитанники специализированных интернатов) [6].

В логике наших рассуждений личность человека с ОВЗ как система, несущая на себе отпечаток внутренних и внешних ограничений, обладает характеристиками всех обозначенных групп. Как уже отмечалось, человек с ОВЗ подвержен внешним ограничениям индивидуального и социально-психологического уровня, которые в полной мере представляют первый и второй вид закрытости, выделенные М. Ю. Кондратьевым. Третий и четвёртый вид закрытости характеризует самоограничение как вариант внутренней несвободы личности.

Й. Лангмейер и З. Матейчек различают четыре вида психической депривации: сенсорную депривацию, обусловленную ограничением сенсорных стимулов; когнитивную депривацию, связанную с неупорядоченной структурой внешнего мира, которая не даёт возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее извне; эмоциональную депривацию как недостаточную возможность для установления эмоциональных отношений; депривацию идентичности (социальную) как ограниченную возможность для усвоения автономной социальной роли [7]. Относительно жизненной ситуации людей с ОВЗ актуальными являются все указанные виды депривации.

Таким образом, в ситуации ограниченных возможностей здоровья жизненное самоопределение человека осуществляется в системе «человек – жизненная среда», которая характеризуется относительной закрытостью и признаками депривации в силу причин различной модальности.

К. Левин и его последователи указывали на выраженную корреляцию уровня социально-психологической закрытости и сопротивления изменениям [6]. Варианты добровольного и принудительного ограничения в системе «человек – жизненная среда» блокируют саморазвитие, возможности позитивных личностных сдвигов, расширения жизненного опыта и оптимального жизненного самоопределения человека с ОВЗ. Как отмечает Д. В. Колесов, «свобода “открывается” для нас только “путём” и в связи с нашим движением, нашими действиями, нашей деятельностью» [5, с. 10–11].

Рассуждая о свободе человека, Д.В. Колесов приводит пример заключённого, несвобода которого препятствует нормальному течению его жизни, а желание свободы принимает форму надежды: «...отрицательно оценивая своё актуальное положение, заключённый создаёт образ желаемого будущего; мысленно проследживает путь или последовательность действий (событий), ведущих к нему; проникается уверенностью в достижимости желаемого, понимая, что изменения к лучшему в его положении возможны; ...благодаря надежде индивид становится свободным потенциально, т. е. более свободным, чем тот, кто... на лучшее не надеется» [5, с. 13].

Э. Фромм рассматривал надежду, наряду с рациональной верой и душевной силой, как один из психологических ресурсов человека в преодолении трудных жизненных ситуаций: надежда – то, что обеспечивает готовность к встрече с будущим, саморазвитие и видение его перспектив, что способствует жизни и росту [17].

Анализируя различные аспекты свободы, Д. А. Леонтьев отмечает, что «совокупность внутренних и внешних ресурсов определяет степень свободы данного субъекта в данной ситуации» [9, с. 25]. Автор различает: *внешние (ситуационные) ресурсы*, которые задаются внешней ситуацией и определяют абстрактное поле доступных возможностей в ситуации; *внутренние (личностные) ресурсы*, которые задаются инструментальной оснащённостью субъекта и определяют, какие из этих возможностей субъект в состоянии использовать [9].

Внешние ресурсы чаще всего в жизненном пространстве людей с ОВЗ оказываются ограниченными, поэтому основная нагрузка ложится на внутренние ресурсы, которые принимают на себя компенсаторную функцию, а следовательно, требуют большего напряжения для эффективного самоосуществления, поддержания оптимального уровня ресурсности и сохранения психологического здоровья субъекта.

Анализ жизненного самоопределения в контексте проблемы свободы личности в условиях ограниченных возможностей здоровья позволяет выделить следующие ключевые позиции:

– Жизненное самоопределение личности необходимо рассматривать посредством анализа психологических характеристик системы «человек – жизненная среда». Ограничение

возможностей здоровья определяет жизненное пространство личности, задаёт направленность и качество жизненного самоопределения человека с ОВЗ.

– Внутренняя (позитивная) свобода является необходимой основой для оптимального жизненного самоопределения человека как проявления самоорганизации и открытости системы.

– Специфика жизненной среды людей с ОВЗ, определяющая, в первую очередь, на психологическом уровне явления депривации, может стать источником трансформации ценностно-смысловой системы как стержневого личностного ресурса человека. Это создаёт, с одной стороны, существенный дисбаланс в жизненном пространстве личности, обуславливает социально-психологическую дезадаптацию и деструктивные варианты развития личности. Вместе с тем позитивная трансформация личности в условиях ограниченных возможностей здоровья может способствовать сохранению равновесия в системе «человек – жизненная среда», адекватному жизненному

самоопределению, целостности представлений человека о себе и способности контролировать ход собственной жизни.

– Оптимальное развитие внутренних ресурсов человека с ОВЗ и преодоление «психологии инвалида» следует связывать, в первую очередь, со становлением личностной идентичности, которая проявляется непосредственно в жизненном самоопределении в условиях ограниченных возможностей: «... человек лишь тогда достигает своего “действительного состояния”, когда он начинает хотя бы догадываться о том, кем он является и в чём он пребывает посредством собственной свободы» [16, с. 90].

Представленные позиции не могут считаться исчерпывающими. Поставленная проблема требует дальнейшего анализа и более подробной разработки. Наиболее актуальным представляется анализ процесса становления личностных ресурсов и идентичности людей в особых условиях жизненной среды, объективно определяемой ограниченными возможностями.

Список литературы

1. Барулин В. С. Социальная философия: учебник. Изд. 2-е. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. 560 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
3. Калашникова С. А. Адекватность профессионального самоопределения и её проявление в развитии синдрома «профессиональное выгорание» в особых условиях деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2004. 22 с.
4. Князева А. П., Корнеева Е. Н. Психологическая инвалидизация, или Личностная идентичность инвалида // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 2. С. 93–99.
5. Колесов Д. В. Свобода, воля и свобода воли как феномен социального (человеческого) бытия и проблемная ситуация их познания // Мир психологии. 2007. № 3. С. 10–23.
6. Кондратьев М. Ю. К вопросу о психологической границе в контексте социально-психологического феномена закрытости // Мир психологии. 2009. № 1. С. 158–165.
7. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авице-нум; Медицинское изд-во, 1984. 334 с.
8. Левин К. Психологическое поле // Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. 416 с. С. 37–41.
9. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. Т. 21. 2000. № 1. С. 15–26.
10. Леонтьев Д. А., Александрова Л. А. Вызов инвалидности: от проблемы к задаче // III Всерос. науч.-практ. конф. по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2010. С. 114–120.
11. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. М.: Класс, 1994. 114 с.
12. Ницше Ф. Так говорил Заратустра // Соч.: в 2 т. М.: Мысль, 1990. Т. 2. С. 5–237.
13. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–108.
14. Симанова Н. А. Саморазвитие личности в пространстве ограниченной возможности бытия: автореф. дис. ... канд. филос. наук. СПб., 2001. 26 с.
15. Собрание законодательства РФ. 2007. № 27. Ст. 3215.
16. Соловьев О. В. О естественно-научных предпосылках человеческой свободы и свободе как атрибуте существования «человеческого Я» // Мир психологии. 2007. № 3. С. 81–90.

17. Фромм Э. Революция надежды / пер. с англ. А. В. Певчева. СПб.: Ювента, 1999. 243 с.
18. Хорни К. Невроз и личностный рост. СПб: Б&К, Вост.-Европ. ин-т психоанализа, 2000. 316 с.
19. Энциклопедия мужества «Не инвалид. ru». URL: [http://neinvalid.ru /category/biografii/](http://neinvalid.ru/category/biografii/) (дата обращения: 02.11.2011).

Spisok literatury

1. Barulin V. S. Social'naja filosofija: uchebnik. Izd. 2-e. M.: FAIR-PRESS, 2000. 560 s.
2. Vygotskij L. S. Sobranie sochinenij: v 6 t. M.: Pedagogika, 1983. T. 5. 368 s.
3. Kalashnikova S. A. Adekvatnost' professional'nogo samoopredelenija i ejo projav-lenie v raz-vitii sindroma «professional'noe vygoranie» v osobyh uslovijah dejatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psi-hol. nauk. Barnaul, 2004. 22 s.
4. Knjazeva A. P., Korneeva E. N. Psihologicheskaja invalidizacija, ili Lichnostnaja identichnost' invalida // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2005. № 2. S. 93–99.
5. Kolesov D. V. Svoboda, volja i svoboda voli kak fenomen social'nogo (cheloveche-skogo) bytija i problemnaja situacija ih poznaniya // Mir psihologii. 2007. № 3. S. 10–23.
6. Kondrat'ev M. Ju. K voprosu o psihologicheskoy granice v kontekste social'no-psiholog-icheskogo fenomena zakrytosti // Mir psihologii. 2009. № 1. S. 158–165.
7. Langmejer J., Matejchek Z. Psihicheskaja deprivacija v detskom vozraste. Praga: Avicenum; Medicinskoe izd-vo, 1984. 334 s.
8. Levin K. Psihologicheskoe pole // Psihologija social'nyh situacij / sost. i obw. red. N. V. Grishi-noj. SPb.: Piter, 2001. 416 s. S. 37–41.
9. Leont'ev D. A. Psihologija svobody: k postanovke problemy samodeterminacii lichnosti // Psihologicheskij zhurnal. T. 21. 2000. № 1. S. 15–26.
10. Leont'ev D. A., Aleksandrova L. A. Vyzov invalidnosti: ot problemy k zadache // III Vseros. nauch.-prakt. konf. po jekzistencial'noj psihologii: materialy soobwenij / pod red. D. A. Leont'eva. M.: Smysl, 2010. S. 114–120.
11. Mjej R. Iskusstvo psihologicheskogo konsul'tirovanija. M.: Klass, 1994. 114 s.
12. Nische F. Tak govoril Zaratustra // Soch.: v 2 t. M.: Mysl', 1990. T. 2. S. 5–237.
13. Rubinshtejn S. L. Princip tvorcheskoj samodejatel'nosti (K filosofskim os-novam sovremen-noj pedagogiki) // Voprosy psihologii. 1986. № 4. S. 101–108.
14. Simanova N. A. Samorazvitie lichnosti v prostranstve ogranichennoj vozmozhnosti bytija: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. SPb., 2001. 26 s.
15. Sobranie zakonodatel'stva RF. 2007. № 27. St. 3215.
16. Solov'ev O. V. O estestvenno-nauchnyh predposylkah chelovecheskoj svobody i svo-bode kak atribut suvestvovanija «chelovecheskogo Ja» // Mir psihologii. 2007. № 3. S. 81–90.
17. Fromm Je. Revoljucija nadezhdy / per. s angl. A.V. Pevcheva. SPb.: Juventa, 1999. 243 s.
18. Horni K. Nevroz i lichnostnyj rost. SPb: B&K, Vost.-Evrop. in-t psihoanaliza, 2000. 316 s.
19. Jenciklopedija muzhestva «Ne invalid. ru». URL: [http://neinvalid.ru /category/biografii/](http://neinvalid.ru/category/biografii/) (data obrawenija: 02.11.2011).

Статья поступила в редакцию 20.01.2012 г.

Вадим Павлович Песков,

кандидат психологических наук, доцент,
Восточно-Сибирская государственная академия образования,
(Иркутск, Россия), e-mail: vpeskov@bk.ru

Архитектоника представления как события

Статья обосновывает новый взгляд на представление, синтезирующий когнитивные, ценностные, этические, эстетические, пространственно-временные и хронотопические отношения. Показывается, что представление об окружающем мире экзистенциально с точки зрения его переживания, осознания и понимания. Акцентируется, что экспликация представлений связана с идеей превращения объективной реальности в субъективное пространство мысленно отображаемой реальности. Вскрывается, что представление обладает для человека реальностью; как и окружающая его среда, оно имеет собственное относительно независимое бытие, индивидуальный контекст жизни. Процесс представления раскрывается с онтологической точки зрения, вскрывающей по-новому отношения человека и мира, через понятие «архитектоника представления». Производится реконструкция процесса представления как события, рассматриваются несколько его граней: ситуационной, мнемической, пространственно-временной, имажитивной, репрезентационной.

Ключевые слова: представление, архитектоника представления, процессуальность представления, субъект, объект, мир, бытие, событие.

Vadim Pavlovich Peskov,

Candidate of Psychology, Assistant Professor,
Eastern Siberian Academy of Education
(Irkutsk, Russia), e-mail: vpeskov@bk.ru

Architectonics of Representation as an Event

The article justifies a new point of view on the representation that synthesizes cognitive, valuable, ethical, aesthetic, spatial and temporal, and chronotope relationships. It shows that from the point of experience, realization, and understanding, the representation about the world is existential. The article emphasizes that the explication of representations is associated with the idea of transforming objective reality into subjective space of mentally displayed reality. It reveals that the representation as well as its environment has its own relatively independent existence, an individual context of life. The process of representation is disclosed from the ontological point of view, revealing a new relationship of man and the world, through the concept of “representation architectonics.” It reconstructs the representation process as an event, and considers some of its angles: situational, mnemonic, spatial-temporal, imaginative and representational.

Keywords: representation, representation architectonics, representation processuality, subject, object, world, being, event.

Антропологическое содержание познания включает не только социокультурную обусловленность, но и исследование бытийного статуса познавательной деятельности в системе отношений «человек – мир» у С. Л. Рубинштейна [11] или «человек-среда» у В. Н. Дружинина [3], что безгранично расширяет понимание самого человека познающего, а познание не сводит к взаимодействию субъекта и объекта как сознания и бытия.

В наших исследованиях [8; 9; 10] мы солидарны с С. Л. Рубинштейном [11], В. П. Зинченко [4], А. В. Барабанщиковым [2] в том, что внутреннее содержание человека включает всё богатство отношений к миру в его бесконечности, что в онтологии человека наличествует не только действенное, но и познавательное, созерцательное отношение к миру. Такой подход принимает в качестве *методологического основания для исследования представлений*

антропологические идеи Л. Фейербаха [6], М. Бубера [6], М. Бахтина [1] и др. Поскольку любое представление выступает не только как результат процесса отражения действительности, вторичного образа среды, как картинка, схема, карта, эталон и т. д., но и как переживание индивида, как регулятор его активности, оно обладает реальностью для него, как и окружающая его действительность, а значит, имеет собственное относительно независимое бытие, индивидуальный контекст жизни. Поэтому следующим *методологическим основанием, определённым на основании исследований С. Л. Рубинштейна, К. А. Абульхановой, В. Н. Дружинина, В. А. Барабанщикова, А. А. Гостева и др., стало положение о том, что целостное многоуровневое рассмотрение образного опыта возможно лишь экзистенциально, т. е. с точки зрения его переживаемости, осознаваемости, понимаемости.* Таким образом, мы представляем окружающий нас мир экзистенциально, посредством его индивидуального переживания, осознания и понимания. Данное положение подводит нас к тому, что в процессе представления задействована вся психика, весь человек без остатка, с его физическими, душевными и духовными качествами.

Следующей отправной точкой для нас послужили работы С. Л. Рубинштейна, Б. Ф. Ломова, А. А. Кроник, К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, позволившие принять в качестве *методологической посылки для исследования представления как события то, что объективно психическое может существовать лишь как субъективное; субъективность открывается как активность, избирательность отражения, неадекватность образа параметрам объекта, направленность личности, интегральная характеристика нейродинамики.*

Представление – это индивидуализированный образ, динамическое образование, которое требует определённой субъективной переработки. Это психическое явление, создающее и отражающее сложную жизнь личности в своём отношении к ней. Опираясь на работы С. Л. Рубинштейна [11], мы можем выделить в представлении три типа таких отношений: к предметному миру, к другим людям, к себе. Кроме того, работы А. А. Кроник [5] показали, что исследование субъективной картины жизни сводится к анализу «памяти жизни». Однако Д. Н. Узнадзе [12] доказал, что строительным материалом памяти являются представления,

в которых и интегрируется прошлый опыт человека. Вследствие этого у разных людей, в зависимости от их индивидуальных особенностей, представления могут в значительной степени отличаться, а также зависеть от способности вызывать представления и изменять их. А. А. Кроник [5], выделяя в качестве важнейшего понятия психологический возраст, являющийся не чем иным, как представлением о себе, показывает, что он чаще всего не согласуется с физическим возрастом.

По своей сути, представление это чувственная связь индивида со средой. Как следствие, экспликация представлений связана с идеей превращения объективной реальности в субъективное пространство мысленно отображаемой реальности, т. е. во вторичные чувственные образы предметов, событий, явлений, но вне воздействия непосредственных объектов окружающей среды, с которыми может быть соотнесено содержание представления, однако при их воздействии в прошлом. При этом, ставя в центр внимания проблему чувственного отражения действительности, многие считали, что мы представляем мир таким, каковым он действительно является.

Однако на протяжении всего развития психологии и в результате применения её методов на практике (особенно в прикладных эмпирических исследованиях) были накоплены факты, указывающие на зависимость результатов измерений от внутренних «переменных субъекта» (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, В. А. Барабанщиков, И. Г. Скотникова и др.).

В свете вышесказанного по-иному разворачивается структура познавательной деятельности, определяемая не только отражением, но и дополняемая не менее важными приёмами репрезентации, интерпретации, конвенции и другими операциями, проявляющими коммуникативную, ценностно-личностную природу познавательной деятельности.

Актуальность данного исследования продиктована тем, что представление как событие не было предметом научного исследования. Нашей целью явилась реконструкция процесса представления как целостного события.

Мы придерживаемся позиции М. Бахтина [1], что иное видение субъекта – человека познающего, рождает новое структурное понятие – архитектонику. Познающий, то есть активно действующий, участно поступающий

со своего единственного и конкретного места, «стягивает» в свой центр «эмоционально-волевые тона и смыслы», этические и эстетические ценности, и, наконец, пространственные и временные моменты. Пространство и время в архитектонике субъекта появляются как совершенно новые идеи в отличие от вневременности и внепространственности «теоретизма», от господства чисто «натуралистической» трактовки этих фундаментальных компонентов человеческой жизни и деятельности.

Новый взгляд М. М. Бахтина [1], продолжающий идеи А. А. Ухтомского [13], И. Канта [6], синтезирует не только когнитивные, но и ценностные, этические и эстетические, а также пространственно-временные, хронотопические отношения. Происходит слияние пространства-времени, «всех мыслимых пространственных и временных отношений» в единый центр – «архитектоническое целое». То есть вместо физических характеристик и традиционного противопоставления «субъект – объект», ставшего главным «маркером» традиционного гносеологизма, возникли принципиально иные возможности представления о взаимоположенности человека и мира. Они оформляются в понятии «архитектоника», которое существенно отличается от традиционных гносеологических параметрических конструкторов.

Таким образом, представления являются не только системами хранения знаний, но и средствами познания. Они являются своего рода внутренними умственными психологическими формами (матрицами, шаблонами, схемами, планами, сетками, моделями), «сквозь которые» или посредством которых человек смотрит на окружающий мир и на самого себя. Это структуры, с помощью которых человек извлекает информацию, на которых происходит анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений.

Мы постараемся провести реконструкцию процесса представления, которая, по аналогии с рассмотрением других психических процессов, будет основываться на первичности, главенстве жизни, а не духа; неотъемлемой составляющей жизни является познавательное отношение. Следствием жизни являются представления, которые, проецируясь вовне, создают познаваемый нами объектный мир, наделённый порождёнными нашей психикой свойствами и качествами.

Представления по своим нервным механизмам отличаются от ощущений и восприятий. Для первичных процессов возбудителем является предмет внешней действительности, который мы видим, слышим, осязаем и т. д. Для представления же возбудителем является не внешний предмет, а слово или мысль о внешнем предмете. Слово или мысль вызывает образ, представление, оживляет сохранённые следы физиологических реакций, соответствующих прошлым процессам восприятия. В представлениях действительность отражается в виде наглядных образов. Без ощущений и восприятий представления не могли бы сложиться, т. к. представления это вторичные образы по отношению к образам, порождаемым в ощущениях и восприятиях. Поэтому у слепорождённых нет представлений о цветах и красках, у глухих от рождения нет звуковых представлений и т. д. Представлять – значит мысленно видеть, мысленно слышать и т. д., то есть что-то отражать наглядно, а не просто знать.

Действительность действует на нас в каждый конкретный момент, поэтому без представлений было бы невозможно преодолеть рамки бытия в настоящем, а также преодолеть зависимость нашего поведения (деятельности) от сиюминутной ситуации.

Представления являются переживанием конкретного момента из прошлого, антиципируют его восприятие в настоящем и, переступая через пределы непосредственной данности, создают новую действительность, переживая этот момент будущего. Следовательно, роль представления в процессе познания не только в том, чтобы через повторное переживание действительности отражать ситуацию, имеющую место в прошлом, но и, выходя за рамки действительности, имеющей место в прошлом или настоящем, предвосхищать будущее, наполняя его новым содержанием, расширяющим пределы реальности, переживая его. Подводя итог, можно сделать вывод, что представление принадлежит реально существующему человеку; протекая как переживание, оно обуславливает и объединяет в целое течение всей его прошлой, настоящей и будущей жизни и её смысл, репрезентируя тем самым его бытие.

С онтологической точки зрения процесс представления не сводится к образованию слепа, следа действительности или активности индивида по отношению к уже имеющемуся в наличии. Представление как переживание,

с одной стороны, начинает переживаться через некоторое время после того, как прекратился процесс восприятия. Поэтому это не только и не столько продукт уже свершившихся в прошлом переживаний в связи с процессом восприятия, сколько процесс переживания в настоящий момент, но по поводу событий, имевших место в прошлом. Опора на концепцию порождающего процесса А. И. Миракяна [7] позволяет нам выделить более общую реальность, нежели только ту данность, которая взята за точку отсчёта в текущем представлении; эта реальность пространственно локализована в нём, что позволяет учитывать самодвижение (от самосохранения, к самопорождению, а затем к саморазрушению). Представление как переживание, происходит в настоящем заново, но не как повторное переживание ситуации, не как переживание, которое уже завершилось в прошлом и чего уже нет, а как новое самостоятельное переживание. Следовательно, в этом событии создаётся то, чего не было ранее, ни с точки зрения субъекта, ни с точки зрения объекта.

Мы имеем дело с рождением субъективно (локального, специфического) бытия человека, вбирающего в себя комплекс детерминант и проявлений вторичного образа (представления), в тех формах и взаимосвязях, которые опосредуются самим бытием. Такой подход близок взглядам Келли [14], согласно которому не существует объективной реальности, абсолютной истины, а существуют альтернативные способы конструирования, в которых события приобретают определённые значения, когда они конструируются или интерпретируются индивидом.

С другой стороны, переживаться могут не только события, свершившиеся в прошлом, но и мнимая, воображаемая ситуация, например представления, созданные ребёнком в иллюзивной игре, хорошо описанные Д. Н. Узнадзе [12].

Следовательно, в основе репродукции представлений лежат не переживания прошлых восприятий, а наглядное содержание объективной ситуации (события), т. е. новое переживание, однако вне прошлых переживаний оно было бы невозможно. Представление отлично от восприятия, поскольку оно, опираясь на материал, находящийся в памяти, оставшийся от переживания процесса восприятия, совершает интеллектуальный процесс переработки, при этом заново переживая это событие. Тем самым оно находится на более высокой степени познания.

Кроме того, одна из ролей представления в процессе познания – выходить за рамки действительности, имеющей место в прошлом или настоящем, и предвосхищать будущее, наполняя его новым содержанием, расширяя пределы реальности или создавая в представлениях новую реальность, новое событие, переживая её.

Представление как событие проявляется через призму нескольких граней: ситуационной (взаимодействие субъекта представления с объектом как порождающее основу представления); мнемической – как система внутренних условий представления, на основе которых и происходят репродукция, трансформирование; пространственно-временной – как форма осуществления познавательного акта; имажитивной – как развивающая, синтезирующая, трансформируемая форма вторичного образа, выходящая за рамки действительности, имеющей место в прошлом или настоящем, позволяющая предвосхищать будущее, наполняя его новым содержанием, расширяющим пределы реальности; репрезентационной – как интеллектуальная переработка информации с целью её обобщения и схематизации. Каждая грань, *план* представления как события обращает внимание на важнейшие стороны представления как психического явления:

Ситуационный – акцентирует внимание на комплексе внешних условий, детерминант возникновения, функционирования и развития представления как психического явления. В данном случае представление выступает как феномен бытийности, жизнедеятельности индивида, проникающий, насыщающий её ткань многочисленными связями и отношениями.

Мнемический – вскрывает внутренние, базовые условия природы представления, которые позволяют создавать в сознании субъекта самостоятельный образ, переживаемый субъектом. Память для представления выступает в качестве источника, хранилища, аккумулирующего (обобщающего) в себе признаки различных единичных образов и тем самым детерминирующего (обобщающего) класс объектов, который не может быть содержанием актуального, т. е. непосредственно совершающегося отражения.

Пространственно-временной – отражает либо особенности представленности в сознании смоделированных пространственных и временных отношений, либо пространственные свойства реальной среды жизнедеятель-

ности. В этом плане представление выступает в качестве формы осуществления познавательного акта, как психическое отражение пространственно-предметной среды, как субъективное представление реальности (события), имеющее определённую структуру и выполняющее функцию регулятора активности (деятельности), опосредуя взаимосвязь субъекта с реальностью.

Имажитивный – реализует в представлениях психическую функцию, порождающую в определённых пределах новую реальность, объект своей неудовлетворённой потребности. Выходя за рамки действительности, имеющей место в прошлом или настоящем, он позволяет предвосхищать будущее, наполняя его новым содержанием, расширяющим пределы реальности, и переживая его. Благодаря ему в представлениях сам субъект, характеризуемый определёнными свойствами, качествами, тенденциями, установками и т. д., становится определяющим, активным фактором, детерминирующим психическую реальность, являющуюся содержанием представлений. Этот план позволяет реализовать тенденцию задействования всех сил субъекта в нужном направлении для порождения образа объекта потребности и удовлетворения её. Человек порождает самого себя и мир, характеризующийся определёнными свойствами и качествами. Это развивающая, синтезирующая, трансформируемая форма вторичного образа, благодаря ей человек не просто отражает окружающий его мир объектов, а априорно мыслит (представляет) предметы, объекты этой реальности, опосредуя затем этим представлением процесс чувственного познания, включающий различные виды и способы гностических действий.

Репрезентативный – выступает как организующий каркас и смысловая основа представления, как активный элемент в процессе конструирования прогностических моделей. Он вскрывает внутренний интегрирующий механизм, обеспечивающий отражение, регулирование: это схема, план, когнитивная карта, эталон. Акцентируется наглядное содержание представления, выполняя в одних случаях роль иллюстрации (схема даёт возможность сделать наглядной ненаглядную мысль, но при этом схема выполняет лишь роль её символа), в других – осуществляя построение некоторой модели реальности, которая фиксирует наиболее важные с точки зрения приспособления субъекта к окружающей его среде факты, связи и закономерности последней. Атрибутом этого плана является его конвенциональный характер, подразумевающий «общепринятость» канонов культуры, на которые опирается субъект представления, т. е. норм, правил, знаков, символов, языковых и других систем на основе их принятия субъектом.

Таким образом, нами сделана попытка теоретической реконструкции представления как психического акта, взятого в контексте бытия (индивидуального контекста жизни). Реконструкция представления как многоаспектного, многомерного целого предполагает соотношение развития одних граней по отношению к другим, с учётом ситуации и психологических характеристик субъекта. Представление по своей природе избирательно, это активный процесс в том смысле, что оно изменяет представляющего, поэтому оно не может являться прямой функцией объекта. Представление как событие допускает, с одной стороны, его внутреннее расчленение, а с другой – синтез объекта.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
2. Барабанчиков В.А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр; Высш. шк. психол, 2006. 240 с.
3. Дружинин В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ, 2005. 135 с.
4. Зинченко В. П., Моргунев Е. Б. Человек развивающийся: очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
5. Кроник А. А. Жизненный путь личности. Киев: Наукова думка, 1987. 278 с.
6. Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 255 с.
7. Миракян А. И. Контуры трансцендентальной психологии. М.: Института психологии РАН, 1999. Кн. 1. 208 с.
8. Песков В. П. Разработка теоретической модели порождения полифункционального представления // Вестник МПГУ. Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 41–52.

9. Песков В. П. Попытка афизикального подхода к проблеме порождения представления // А. И. Миракян и современная психология восприятия: сб. материалов науч. конф. (30 ноября – 1 декабря 2010 г.). М.: Психол. ин-т; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. С. 384–402.
10. Песков В. П. Метасистемный подход к исследованию структуры представления // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: науч. журн. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. № 3. С. 192–202.
11. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. М.: Изд-во АН СССР, 1957. 328 с.
12. Узнадзе Д. Н. Общая психология. М.: Смысл, 2004. 413 с.
13. Ухтомский А. А. Принцип доминанты // Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. М., 1925. С. 20–25.
14. Kelly G. A. The psychology of personal constructs / G. A. Kelly. V. 1–2. Norton. N. Y., 1955. 556 с.

Spisok literaturey

1. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorcestva. M.: Iskusstvo, 1979. 423 s.
2. Barabanwikov V.A. Psihologija vosprijatija: organizacija i razvitie perceptivnogo processa. M.: Kogito-Centr; Vyssh. shk. psihol, 2006. 240 s.
3. Druzhinin V.N. Varianty zhizni: ocherki jekzistencial'noj psihologii. M.: PER SJe, 2005. 135 s.
4. Zinchenko V. P., Morgunov E. B. Chelovek razvivajuwija: ocherki rossijskoj psiholo-gii. M.: Trivola, 1994. 304 s.
5. Kronik A.A. Zhiznennyj put' lichnosti. Kiev: Naukova dumka, 1987. 278 s.
6. Lektorskiy V. A. Jepistemologija klassicheskaja i neklassicheskaja. M.: Jeditorial URSS, 2001. 255 s.
7. Mirakjan A. I. Kontury transcendental'noj psihologii. M.: Instituta psihologii RAN, 1999. Kn. 1. 208 s.
8. Peskov V. P. Razrabotka teoreticheskoy modeli porozhdenija polifunkcional'nogo predstavlenija // Vestnik MPGU. Pedagogika i psihologija. 2011. № 2. S. 41–52.
9. Peskov V. P. Popytka afizikal'nogo podhoda k probleme porozhdenija predstavlenija // А. И. Миракян и современная психология восприятия: сб. материалов науч. конф. (30 ноября – 1 декабря 2010 г.). М.: Психол. ин-т; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. С. 384–402.
10. Peskov V. P. Metasistemnyj podhod k issledovaniju struktury predstavlenija // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki: nauch. zhurn. Jaro-slavl': Izd-vo JaGPU, 2010. № 3. S. 192–202.
11. Rubinshtejn S. L. Bytie i soznanie. M.: Izd-vo AN SSSR, 1957. 328 s.
12. Uznadze D. N. Obwaja psihologija. M.: Smysl, 2004. 413 s.
13. Uhtomskij A.A. Princip dominanty // Novoe v refleksologii i fiziologii nerv-noj sistemy. M., 1925. S. 20–25.
14. Kelly G. A. The psychology of personal constructs / G. A. Kelly. V. 1–2. Norton. N. Y., 1955. 556 s.

Статья поступила в редакцию 11.01.2012 г.

Ольга Сергеевна Ширяева,

кандидат психологических наук, доцент,
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга
(Петропавловск Камчатский, Россия), e-mail: ola49@yandex.ru

Светлана Владимировна Кондрашенкова,

кандидат психологических наук, доцент,
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга
(Петропавловск Камчатский, Россия), e-mail: ola49@yandex.ru

Яна Алексеевна Сурикова,

кандидат психологических наук, доцент,
Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга
(Петропавловск Камчатский, Россия), e-mail: ola49@yandex.ru

Личность и экстремальная среда: от выживания к полноценному функционированию¹

В статье с позиции субъектно-средового подхода рассматривается психологическая готовность личности к экстремальному воздействию. Представлена классификация экстремальных воздействий на основе их пространственно-временных характеристик и характера преобладающей оценки экстремальности. Предлагается модель системы личностных ресурсов, способствующих конструктивному преодолению экстремального воздействия и составляющих психологическую готовность к чрезвычайным и кризисным ситуациям как ситуативного, так и биографического уровня. Описывается разработанная система психологического сопровождения людей, проживающих на территориях с экстремальными условиями жизнедеятельности (на примере Камчатского края). Представлены теоретико-методологические предпосылки, лежащие в основе психологического сопровождения людей, проживающих на территориях с экстремальными условиями жизнедеятельности, общие принципы его реализации. Описаны программы, реализуемые на разных уровнях психологического сопровождения населения. Представлены данные об апробации комплекса программ, реализующих модель психологического сопровождения людей, проживающих на территориях с экстремальными условиями жизнедеятельности.

Ключевые слова: экстремальность, объективная экстремальность, субъективная экстремальность, экстремальная среда, система «субъект-среда», личностные ресурсы, психологическая готовность личности к экстремальному воздействию.

Olga Sergeevna Shiryaeva,

Candidate of Psychology, Associate Professor
Kamchatka State University named after Vitus Bering,
(Petropavlovsk Kamchatsky, Russia), e-mail: ola49@yandex.ru

Svetlana Vladimirovna Kondrashenkova,

Candidate of Psychology, Associate Professor,
Kamchatka State University named after Vitus Bering
(Petropavlovsk Kamchatsky, Russia), e-mail: ola49@yandex.ru

Yana Alekseevna Surikova,

Candidate of Psychology, Associate Professor,
Kamchatka State University named after Vitus Bering
(Petropavlovsk Kamchatsky, Russia), e-mail: ola49@yandex.ru

Personality and Extreme Environment: From Survival to Full Functioning

The article considers the psychological readiness of the individual to extreme stress from the perspective of the subject-environmental approach. It describes the classification of extreme effects on the basis of their spatial and temporal characteristics and the nature of the prevailing assessment of extremality. It offers a model of the personal resources system, contributing to a constructive overcome

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Минобрнауки России в рамках программы стратегического развития ФГБУ ВПО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга» на 2012–2016 гг.

of the extreme influence and constituting psychological readiness to emergency and crisis situations of the situational and biographical level. The article describes the developed system of psychological support of people living in areas with extreme life conditions (for example, Kamchatsky Krai) and presents theoretical and methodological assumptions underlying the psychological support of people living in areas with extreme life conditions and general principles for its implementation. The authors describe the programs that are implemented at different levels of psychological support of the population and present the data on testing a set of programs that implement the model of psychological support of people living in areas with extreme life conditions.

Keywords: extremality, objective extremality, subjective extremality, extreme environment, “subject-environment” system, personal resources, individual psychological readiness to extreme stress.

В настоящее время проблема разработки комплекса мероприятий по сопровождению и оказанию психологической поддержки личности в экстремальных условиях жизнедеятельности является одной из актуальных и востребованных, что, прежде всего, обусловлено значительным увеличением числа антропогенных и природных экстремальных воздействий на человека, а также невозможностью нивелировать негативное воздействие природно-климатической среды, в отличие от влияний

среды социальной, образовательной, информационной. В России, две трети площади которой отнесены к территориям с экстремальными природно-климатическими условиями и приравненным к ним, подобного рода исследования наиболее актуальны. При рассмотрении влияния экстремальной среды на человека важно не только делать акцент на внешней оценке среды или реакции субъекта, но и учитывать параметры взаимоотношений в системе «субъект – экстремальная среда» (см. табл. 1).

Таблица 1

Субъект и экстремальная среда

<i>Подход к рассмотрению экстремальной среды</i>	<i>Наиболее часто употребляемые термины</i>	<i>Пространственно-временные характеристики</i>	<i>Преобладающая оценка экстремальности</i>	<i>Механизмы/реакция в ответ на экстремальное воздействие</i>
Среда как «арена» для одного события	Чрезвычайная ситуация	Внезапность, неожиданность, локализованность	Объективная	Поверхностные адаптационные механизмы
Среда как «арена» для серии событий	Кризисная ситуация, трудная ситуация, критическая ситуация, особые ситуации и т. д.	Длительность, ситуативность	Субъективная	Ситуативная реакция
Среда как «арена» для жизни в целом	Экстремальные условия жизнедеятельности	Постоянное воздействие	Объективно-субъективная	Глубинные механизмы, биографическая реакция (по Д. В. Сочивко)

Так, если среда рассматривается как «арена» для одного события, то на первое место выходит анализ гиперстрессовых, или чрезвычайных, ситуаций, при этом акцент делается на внешних резко выраженных ситуативных факторах экстремальности. В данную категорию попадают определения чрезвычайных и кризисных ситуаций, экстремальных условий, встречающихся чаще всего в литературе Министерства чрезвычайных ситуаций РФ, катастрофологии и т. д.

Если среда рассматривается как «арена» для серии событий, то, как правило, анализируются физико-химические и социально-психологические факторы, проявляющиеся, например, в профессиональной деятельности личности в изменённых условиях, в ситуациях боевых действий, в смоделированных экстремальных ситуациях. В зависимости от условий ситуации, делающих её экстремальной, принято говорить о травматических ситуациях, ситуациях риска, кризисных ситуациях, критических ситуациях и т. д.

При длительном воздействии экстремальности условий на личность, экстремальная среда выступает *в качестве «арены» для жизни в целом*, в этом случае рассматриваются аспекты жизнедеятельности человека в экстремальных условиях, когда задействуется психодинамика личности.

Оценка экстремальности в качестве характеристики среды может опираться как на внешние факторы («объективная экстремальность»), так и на внутренние («субъективная экстремальность») или же на их совокупность.

Экстремальные условия жизнедеятельности, по мнению Д. В. Сочивко, предъявляют повышенные требования к адаптации личности, актуализируют сложные формы социокуль-

турного поведения. Поскольку экстремальные условия включают в себя как внешние, так и внутренние факторы, то исследование личности в экстремальных условиях жизнедеятельности предполагает уже не ситуативный, а биографический подход к изучению поведения человека в экстремальных условиях. В этой связи *психологическая готовность к чрезвычайным и кризисным ситуациям*, понимаемая как система психологических характеристик субъекта, обеспечивающих адаптивное поведение в экстремальной среде, включает в себя следующие компоненты: позитивная оценка экстремальности, вненормативная активность, ориентация на взаимоподдержку, сила «Я», субъективная насыщенность жизни (см. табл. 2).

Таблица 2

Компоненты психологической готовности к экстремальному воздействию

№	Название компонента	Содержание компонента
1	Позитивная оценка экстремальности	Восприятие объективно экстремальных условий как субъективно не-экстремальных; оценка экстремальности как «вызова» (challenge)
2	Вненормативная активность	Творческая направленность личности, активная жизненная позиция, широкий кругозор, стремление к самореализации, эмоциональная вовлечённость в деятельность
3	Ориентация на взаимоподдержку	Стремление к взаимоподдержке и взаимопомощи, направленность на сотрудничество и кооперацию, ориентация на помощь другим со снижением акцентирования собственных интересов
4	Сила «Я»	Высокая нервно-психическая устойчивость, самоконтроль, самостоятельность, принятие риска, убеждение в способности контролировать обстоятельства своей жизни
5	Субъективная насыщенность жизни	Высокая осмысленность жизни, оценка её как эмоционально насыщенной, стремление к интенсивности и разнообразию впечатлений

Выделенные в процессе теоретического анализа качества личности, конструктивно взаимодействующей с экстремальной средой, с одной стороны, могут использоваться как перечень качеств, измеряемых в ходе первичной диагностики для прогноза развития личности в экстремальных условиях и обозначения путей работы с ней; а с другой стороны, выступают как качества, развитие которых будет включено в комплекс мероприятий по обучению личности конструктивным способам взаимодействия с экстремальными условиями.

В целом, наличие или отсутствие вышеперечисленных личностных характеристик чаще всего помещается в основу разделения стратегий преодоления, адаптации, совладания (в зависимости от того, в какой теоретической парадигме рассматривается взаимодействие в системе «субъект-среда») на способствующие

достижению психологического благополучия, эффективной жизнедеятельности в экстремальных условиях (успешные) и затрудняющие его достижение (неуспешные).

Следует особо отметить, что выделенные личностные ресурсы способствуют повышению адаптивного потенциала независимо от характера воздействия экстремальности: данные качества обеспечивают психологическое благополучие личности как в условиях ситуативного воздействия экстремальности (чрезвычайные и кризисные ситуации), так и в условиях длительного и постоянного воздействия экстремальности (экстремальные условия профессиональной деятельности, экстремальные условия жизнедеятельности в целом). Таким образом, развитие системы данных личностных ресурсов не только будет способствовать успешной адаптации личности в целом к условиям жиз-

недеятельности в регионе с экстремально-климатическими условиями, но и увеличивать степень психологической готовности к чрезвычайным и кризисным ситуациям, повышать способность к успешному совладанию с ними, а следовательно, способствовать более эффективному поведению в чрезвычайной ситуации.

Особое значение в этой системе личностных ресурсов приобретает субъективная оценка экстремальности среды: субъективная оценка условий труда, жизнедеятельности и др. как экстремальных, представляющих угрозу значимым потребностям личности, резко снижает адаптивный потенциал личности, способствуя нарастанию тревоги, количества страхов, сужению перспектив будущего. Напротив, восприятие объективно экстремальных условий как субъективно неэкстремальных способствует более эффективной адаптации; при этом среда может восприниматься либо как неэкстремальная («обычная»), либо как бросающая «вызов» адаптивным возможностям личности, стимулирующая активизацию адаптивного потенциала.

Таким образом, важнейшей задачей профилактики дезадаптации в экстремальных условиях становится формирование адекватного отношения к объективным параметрам экстремальности: конструктивное восприятие экстремальности способствует её эффективному преодолению. Между тем, современный подход к психологическому сопровождению личности в экстремальных условиях ориентирован на фиксацию на негативных аспектах экстремальных ситуаций, способствуя повышению тревожности и нагнетанию нервно-психического напряжения, что может привести к ослаблению внутренних ресурсов, снижению личностного потенциала и, в итоге, выбору неконструктивной стратегии совладания с экстремальной ситуацией. Следовательно, необходима новая модель психологического сопровождения личности в экстремальных условиях, ориентированная, прежде всего, на формирование устойчиво нейтрального (эмоционально безоценочного) отношения к ситуативным экстремальным воздействиям, а также на поиск ресурсов для позитивного отношения к длительным и постоянным экстремальным воздействиям, т. е. к проживанию на территории Камчатского края в целом.

Под экстремальными природно-климатическими воздействиями понимаются крайние естественные условия: температура, ветер,

электромагнитные колебания, атмосферное давление, а также другие воздействия, ставящие организм на грань переносимости. К азональным природно-климатическим факторам дискомфорта относятся также сейсмичность, определяемая на основе максимальной силы землетрясений по шкале Рихтера, и климатические экстремальные процессы – наводнения, тайфуны, цунами.

В качестве потенциальных объективных признаков экстремальности природно-климатической среды Камчатского края, несущих угрозу реализации значимых потребностей личности, можно выделить следующие:

– природно-климатические (параметры температуры, ветра, влажности, количество солнечных дней в году, изменения атмосферного давления т. д.);

– геофизические (вулканическая активность, сейсмическая активность, геомагнитные возмущения);

– социально-экономические и социально-культурные характеристики, обусловленные климатом (удорожание жизни, ограниченность рекреационных поездок, культурного отдыха).

Сочетание этих объективных признаков среды позволяет говорить о более или менее выраженной экстремальности природно-климатических условий жизнедеятельности.

Необходимо отметить, что при рассмотрении природно-климатической экстремальности речь идёт о том, что, даже если субъект не воспринимает эту среду как экстремальную, депривировавшую значимые потребности, по объективным параметрам среда всё равно рассматривается как экстремальная, предъявляющая повышенные требования к личности, несущая угрозу здоровью и жизни человека. Это положение должно стать одним из основных при обосновании сопровождения личности в экстремальных условиях жизнедеятельности.

В основу разработанной модели психологического сопровождения населения Камчатского края с целью повышения психологической готовности населения к чрезвычайным и кризисным ситуациям легли следующие теоретико-методологические предпосылки:

1. Положения субъектно-средового подхода, рассматривающего личность в экстремальных условиях как взаимодействие в системе «субъект – экстремальная среда», где экстремальная среда понимается как среда, депривировавшая значимые потребности субъекта.

2. Понятие об объективной и субъективной экстремальности среды: объективная экстремальность среды предполагает наличие условий, потенциально способных депривировать потребности личности; субъективная экстремальность подразумевает, что условия воспринимаются субъектом как депривационные. При этом объективные параметры среды выступают для личности в качестве экстремальных условий существования и развития, а субъективно переживаемая депривация значимых потребностей, вызванная экстремальными условиями, – в качестве экстремальной ситуации.

3. Пятикомпонентная модель психологической готовности к чрезвычайным и кризисным ситуациям, включающая такие комплексные параметры, как позитивная оценка экстремальности, вненормативная активность, ориентация на взаимоподдержку, сила «Я» и субъективная насыщенность жизни.

4. Положение о ведущей роли позитивной оценки экстремальности (субъективной неэкстремальности) для успешной адаптации личности к экстремальным условиям: позитивная оценка экстремальности является основным компонентом психологической готовности к чрезвычайным и кризисным ситуациям.

5. Положение о развитии адаптивного потенциала личности в экстремальных условиях за счёт расширения репертуара стратегий совладания, обращения к внутренним ресурсам и развития различных видов межличностного взаимодействия.

Реализацией данной модели стала разработка комплекса программ психологического сопровождения населения Камчатского края с целью повышения психологической готовности населения к чрезвычайным и кризисным ситуациям, включающего несколько уровней (см. табл. 3):

Таблица 3

Уровни реализации модели психологического сопровождения населения Камчатского края с целью повышения психологической готовности населения к чрезвычайным и кризисным ситуациям

<i>№</i>	<i>Уровень</i>	<i>Реализуемая программа</i>
1	Психологическая профилактика дезадаптации в экстремальных условиях (ситуативная, длительная и постоянная экстремальность)	– Программа актуализации внутренних адаптивных ресурсов личности – Программа профилактики психологической дезадаптации в экстремальных природно-климатических условиях
2	Психологическая реабилитация лиц, переживших экстремальную ситуацию (последствия воздействия ситуативной экстремальности)	– Программа реабилитации лиц, переживших землетрясение
3	Подготовка специалистов для работы с населением в экстремальных условиях	– Программы подготовки специалистов, осуществляющих психологическое сопровождение населения территорий с высоким уровнем сейсмического риска – Программы дополнительного обучения для специалистов, осуществляющих сопровождение личности в условиях чрезвычайных ситуаций

Данные программы включают в себя не только непосредственную работу по психологическому сопровождению учащихся средних и высших учебных заведений с целью повышения их психологической готовности к чрезвычайным и кризисным ситуациям, но также и схему работы с людьми, пережившими чрезвычайную ситуацию, т. е. направлены не только на психологическую профилактику дезадаптации в экстремальных условиях, но и на психологическую реабилитацию людей, испытавших воздействие экстремального фактора.

Очевидно, что специфика реализации программ психологического сопровождения требует от субъектов, играющих ведущую роль в их реализации, соответствующей квалификации:

конкретных знаний, умений и навыков, наличия определённых личностных черт и характеристик. В связи с этим необходимым является организация курсов повышения квалификации специалистов сферы образования, осуществляющих психологическое сопровождение учащихся (психологов службы образования, педагогов и др.), а также специалистов, осуществляющих сопровождение личности в условиях чрезвычайной ситуации (сотрудников МЧС, реабилитационных служб и др.). Показателями, свидетельствующими об эффективности программы, являются:

– теоретическая и практическая готовность населения к использованию полученных знаний и навыков на практике, овладение населением навыками саморегуляции и саморелаксации;

– повышение эмоциональной устойчивости, работоспособности, нервно-психической устойчивости, повышение уровня самоконтроля, самостоятельности населения;

– повышение социально-психологической компетентности населения, в том числе умения разрешать трудные ситуации в условиях дефицита информации и времени, навыков совладания с трудными ситуациями;

– повышение уровня творческой направленности личности, активной жизненной позиции, широкого кругозора, стремления к самореализации, эмоциональной вовлечённости в деятельность;

– увеличение стремления к взаимоподдержке и взаимопомощи, направленности на сотрудничество и кооперацию, преобладание ориентации на помощь другим со снижением акцентирования собственных интересов;

– повышение уровня принятия риска, убеждения в способности контролировать обстоятельства своей жизни, рефлексии, осмысленности жизни, её эмоциональной насыщенности.

Таким образом, предложенная модель психологического сопровождения лиц, проживающих на территории с природными экстремально-климатическими условиями, направлена как на повышение психологической устойчивости населения Камчатского края, так и на создание условий для раскрытия потенциальных возможностей личности. Так, в случае конструктивного прогноза работа должна быть направлена на усиление уже имеющихся внутренних ресурсов, обеспечивающих эффективное взаимодействие в системе «субъект-среда». При этом для личности, субъективно обесценивающей значимость внешней экстремальной среды для своего развития и функционирования, представляется важной выработка мероприятий, направленных на

поиск и демонстрирование содержащихся в среде ресурсов для развития. В случае деструктивного прогноза необходима работа, направленная на развитие необходимых личностных ресурсов. Кроме того, для специалистов, сопровождающих личность в экстремальных условиях, необходимы как программы повышения квалификации, направленные на расширение спектра знаний о специфике развития личности экстремальных условиях, так и программы, направленные на обучение работе с населением экстремальных территорий, исходя из региональной специфики.

Апробация данной модели психологического сопровождения населения Камчатского края с целью повышения психологической готовности населения к чрезвычайным и кризисным ситуациям осуществлялась в 2010–2011 гг. Было обнаружено, что реализация представленного комплекса программ способствует изменениям в каждом из компонентов психологической готовности к чрезвычайным и кризисным ситуациям (повышение эмоциональной устойчивости, расширение репертуара стратегий совладания, активизация творческого потенциала и др.). Наиболее существенные изменения выявлены внутри компонента «Позитивная оценка экстремальности», который является ведущим, поскольку восприятие объективно экстремальных условий как субъективно неэкстремальных способствует более эффективной адаптации к чрезвычайным и кризисным ситуациям. Информирование о возможностях, которые содержит в себе экстремальная среда, ведёт к переосмыслению своего жизненного опыта, способствует активизации мировоззренческой активности и создаёт мотивационную предпосылку для развития личностных ресурсов, необходимых для эффективного функционирования в экстремальных условиях жизнедеятельности.

Список литературы

1. Александрова Л. А. Психологические ресурсы адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 207 с.
2. Волович В. Г. Человек в экстремальных условиях природной среды. М.: Мысль, 1980. 190 с.
3. Гостюшин А. В. Человек в экстремальной ситуации. М.: Армада-Пресс, 2001. 384 с.
4. Дикая Л. Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности : дис. д-ра психол. наук. М., 2002. 342 с.
5. Завалова Н. Д., Пономаренко В. А. Психические состояния человека в особых условиях деятельности // Психологический журнал. 1983. № 6. С. 23–31.
6. Канеп В. В., Слуцкер Д. С., Шафран Л. М. Адаптация человека в экстремальных условиях среды. Рига: Звайгзне, 1980. 184 с.
7. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. М.: Политиздат, 1989. 303 с.
8. Лебедев В. И. Этапы психической адаптации в изменённых условиях существования // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 50–59.
9. Ломов Б. Ф. Психологические проблемы деятельности в особых условиях: сборник. М., 1985. 232 с.

10. Магомед-Эминов, М. Ш. Личность и экстремальная ситуация // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1996. № 4. С. 48–56.
11. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
12. Медведев В. И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. Л.: Наука, 1982. 104 с.
13. Михайлов В. И. Психологическое здоровье населения Дальнего Востока: клинико-эпидемиологические и этнокультурные аспекты: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 1998. 52 с.
14. Прошутинский Ю. С. Психологическая модель адаптации и дезадаптации человека в экстремальных условиях существования: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2003. 126 с.
15. Развитие личности в экстремальных условиях: кол. моногр. / Е. Б. Весна, А. А. Алискеров, Е. В. Прозорова [и др.]. Петр.-Камч.: Изд-во КГПУ, 2004. 136 с.
16. Рягузова Е. В. Психологическое конструирование ситуации в повседневных и экстремальных условиях: дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2004. 155 с.
17. Сараева Н. М., Дьячкова Н. М., Ежевская Т. И., Суханов А. А. Исследование когнитивной сферы детей, проживающих в неблагоприятных экологических условиях // Психологическая наука и образование. 2002. № 1. С. 73–79.
18. Собольников В. В. Развитие личности в особых условиях деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1997. 24 с.
19. Сочивко Д. В., Орлова М. Ю. Психодинамика личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003. 355 с.
20. Янчук М. Н. Субъективная оценка психического состояния личности в особых условиях жизнедеятельности // Ломоносов: материалы X Междунар. науч. конф. студ., аспирант. и молодых ученых. М., 2003. С. 96–98.

Spisok literatury

1. Aleksandrova L. A. Psihologicheskie resursy adaptacii lichnosti k uslovijam povy-shennogo riska prirodnyh katastrof: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2004. 207 s.
2. Volovich V. G. Chelovek v jekstremal'nyh uslovijah prirodnoj sredy. M.: Mysl', 1980. 190 s.
3. Gostjushin A. V. Chelovek v jekstremal'noj situacii. M.: Armada-Press, 2001. 384 s.
4. Dikaja L. G. Psihologija samoreguljicii funkcional'nogo sostojanija sub#ekta v jeks-tremal'nyh uslovijah dejatel'nosti : dis. d-ra psihol. nauk. M., 2002. 342 s.
5. Zavalova N. D., Ponomarenko V. A. Psihicheskie sostojanija cheloveka v osobyh uslovi-jah dejatel'nosti // Psihologicheskij zhurnal. 1983. № 6. S. 23–31.
6. Kanep V. V., Slucker D. S., Shafran L. M. Adaptacija cheloveka v jekstremal'nyh uslo-vijah sredy. Riga: Zvajgzne, 1980. 184 s.
7. Lebedev V. I. Lichnost' v jekstremal'nyh uslovijah. M.: Politizdat, 1989. 303 s.
8. Lebedev V. I. Jetapy psihicheskoj adaptacii v izmenjonnyh uslovijah suwestvovaniija // Vo-prosy psihologii. 1980. № 4. S. 50–59.
9. Lomov B. F. Psihologicheskie problemy dejatel'nosti v osobyh uslovijah: sbornik. M., 1985. 232 s.
10. Magomed-Jeminov, M. Sh. Lichnost' i jekstremal'naja situacija // Vestnik MGU. Ser. 14. Pсихология. 1996. № 4. С. 48–56.
11. Maklakov A. G. Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah // Psihologicheskij zhurnal. 2001. Т. 22. № 1. S. 16–24.
12. Medvedev V. I. Ustojchivost' fiziologicheskikh i psihologicheskikh funkcij cheloveka pri dejst-vii jekstremal'nyh faktorov. L.: Nauka, 1982. 104 s.
13. Mihajlov V. I. Psihologicheskoe zdorov'e naselenija Dal'nego Vostoka: kli-niko-jepidemiolog-icheskie i jetnokul'urnye aspekty: avto-ref. dis. ... kand. med. nauk. M., 1998. 52 s.
14. Proshutinskij Ju. S. Psihologicheskaja model' adaptacii i dezadaptacii chelo-veka v jekstremal'nyh uslovijah suwestvovaniija: dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2003. 126 s.
15. Razvitie lichnosti v jekstremal'nyh uslovijah: kol. monogr. / E. B. Vesna, A. A. Aliskеров, E. V. Prozorova [i dr.]. Petr.-Kamch.: Izd-vo KGPU, 2004. 136 s.
16. Rjaguzova E. V. Psihologicheskoe konstruirovanie situacii v povsednevnyh i jekstremal'nyh uslovijah: dis. ... kand. psihol. nauk. Saratov, 2004. 155 s.
17. Saraeva N. M., D'jachkova N. M., Ezhevskaja T. I., Suhanov A. A. Issledovanie kog-nitivnoj sfery detej, prozhivajuviw v neblagoprijatnyh jekologicheskikh uslovijah // Psiho-logicheskaja nauka i obrazovanie. 2002. № 1. S. 73-79.
18. Sobol'nikov V. V. Razvitie lichnosti v osobyh uslovijah dejatel'nosti: avto-ref. dis. ... d-ra psihol. nauk. Novosibirsk, 1997. 24 s.
19. Sochivko D. V., Orlova M. Ju. Psihodinamika lichnosti v jekstremal'nyh uslo-vijah zhiznedejatel'nosti: dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 2003. 355 s.
20. Janchuk M. N. Sub#ektivnaja ocenka psihicheskogo sostojanija lichnosti v osobyh uslovijah zhiznedejatel'nosti // Lomonosov: materialy X Mezhdunar. nauch. konf. stud., aspir. i molodyh uch-jonyh. M., 2003. S. 96–98.

Статья поступила в редакцию 01.06.2012 г.

Руслан Радифович Ишмухаметов,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: rus231078@mail.ru

Факторы миграционной готовности личности¹

В статье даётся анализ миграционной готовности личности как компонента механизмов, обеспечивающих стабильность и изменчивость деятельности, поведения личности. В литературе отсутствует психологическое определение понятия миграционной готовности и развёрнутый психологический анализ миграционной активности личности. Между тем уровень миграционной активности населения в нашей стране в настоящее время весьма высок, анализ феноменологии, факторов миграционного поведения приобрёл особую актуальность. Психологическая готовность личности – один из видов установки. Предлагается давать анализ установки (готовности) на основе методологии теории психологических систем (ТПС). В логике ТПС миграционная готовность – это психологическое новообразование, относящееся к проявлениям самоорганизации человека (понимаемого в качестве открытой психологической системы), которое в содержательном плане представляет собой установку на добровольное изменение места жительства. Миграционная готовность возникает у человека на основе противоречий между его образом мира, который включает оценки места проживания и желаемого будущего, с одной стороны, и образом жизни, с другой стороны, переставшими соответствовать друг другу. Определяется, что миграционная готовность имеет системную детерминацию, то есть источник миграционной готовности не может быть только внутренним или только внешним. Основными факторами возникновения миграционной готовности автор считает депривацию потребности личности в самореализации, особые параметры ценностно-смысловых составляющих её образа мира и неблагоприятные условия макро- и микросреды в месте проживания.

Ключевые слова: миграционная готовность, теория психологических систем, факторы миграционной готовности, депривация потребности в самореализации.

Ruslan Radifovich Ishmukhametov,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: rus231078@mail.ru

Factors of the Personality's Migration Readiness

The article analyzes the personality's migration readiness as a component of the mechanisms that ensure stability and variability of the personality's activity and behaviour. In literature there is no psychological definition of the concept of migration readiness and detailed psychological analysis of the migratory activity of the individual. Meanwhile, the level of migratory activity of the population in our country is rather high now and the analysis of phenomenology and the factors of migratory behaviour are of special importance. The paper offers an analysis of the guideline (readiness) on the basis of the methodology of the theory of psychological systems (TPS). In TPS logic, migration readiness is a psychological formation concerning the cases of the individual's self-organization (understood as an open psychological system) which in terms of content represents a guideline to a voluntary change of one's residence. Migration readiness forms on the basis of contradictions between the individual's image of the world (which includes evaluations of the present and desirable future place of residence), on the one hand, and the way of life, on the other hand, that no longer correspond to each other. The study determines that migration readiness has a system determination, i.e. the source of migration readiness cannot be only internal or only external. The author considers that the major factors of migration readiness are deprivation of the individual's need in self-realization, special parameters of valuable-semantic components of the image of the world and unfavorable conditions of macro-and micro-environment in the place of residence.

Keywords: migration readiness, theory of psychological systems (TPS), factors of migration readiness, deprivation of self-realization needs.

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 12-06-00025 «Снижение показателей психологической адаптации как следствие длительного проживания населения в регионе экологического неблагополучия»).

Актуальность темы исследования. Психологию всегда интересовали механизмы стабильности и изменчивости деятельности, поведения личности. К такого рода механизмам относятся установки (готовность личности воспринимать окружающее и действовать определённым образом). Установки изучались на громадном экспериментальном материале, тщательно, глубоко, но в рамках различных парадигм, в контексте различных концепций, на основе различных методологических принципов. К настоящему времени психологической наукой достигнуты определённые успехи в исследовании психологической готовности личности, её феноменологии, структуры, обуславливающих факторов. Одновременно с этим накопилась и информация о противоречиях в трактовке явлений, составляющих понятие «психологическая готовность» («установка»). Отсюда необходимость определения новых методологических оснований и принципов анализа установки и выхода исследователей на другой уровень его системности.

Цель исследования – раскрыть психологическое содержание понятия «миграционная готовность», обозначить факторы миграционной готовности личности.

Ещё исследователи Вюрцбурга определили установки как детерминирующие тенденции и наделили функциями направления и организации протекания психических процессов. Установки – это и готовность принимать важные решения, активно выбирать жизненные задачи и модифицировать в соответствии с ними собственное поведение [12, с. 123].

Новый методологический каркас анализа установок задаётся ТПС – теорией психологических систем [8; 9; 10; 13]. Выполненные в её рамках исследования установочной активности [4; 7; 11; 14 и др.] представляют следующий этап разработки и новые достижения в познании этого сложного явления.

Постнеклассическая парадигма позволяет связать установку, психологическую готовность с возможностью выхода за пределы адаптации, преодоления норм в процессе самореализации, изменения условий и способов жизнедеятельности. В свете всего сказанного представляется необходимым и возможным детально рассмотреть один из видов психологической готовности, который достаточно ярко проявляет себя в ситуациях резких изменений, столь характерных для современного этапа развития человека и общества, – миграционную готовность.

В доступной нам литературе мы не нашли психологического определения понятия миграционной готовности и развёрнутого психологического анализа миграционной активности личности. Складывается впечатление, что, несмотря на усилившуюся миграцию населения практически во всех развитых странах, изучением психологии миграционного поведения людей занимаются пока явно недостаточно. Во всяком случае, предметом широкого психологического исследования феноменология миграции ещё не стала. Самое большое внимание миграционной активности людей уделяет социология в рамках проблематики социальной мобильности [5; 16 и др.]. Социологи различают миграционную мобильность и миграцию населения. Миграционная мобильность (подвижность) – это готовность к перемещению, а миграция – это реализация этой готовности. Психологическое состояние готовности человека к переселению, к перемещению (его установки, намерения) также называют потенциальной миграцией. Загрывают социологи и механизмы миграции, к которым относят условия, заставляющие людей мигрировать. Изучая природу, характеристики социальной мобильности, её каналы и типологию, исследователи неизбежно выходят на пограничные с психологией или междисциплинарные проблемы: изменение образа жизни, нестабильность статусного поведения, напряжение при принятии новых социальных ролей, приживаемость и адаптация человека в новых условиях, стратегии выживания и другие. Однако психологические аспекты и психологическое содержание этих проблем остаются, естественно, за рамками изучения.

В психологии особенности миграционных процессов рассматривают преимущественно в аспекте психологической антропологии [3] психологической адаптации мигрантов (чаще эмигрантов) к новой культурной среде, понимая при этом адаптацию как процесс модификации психологии человека, проявляющийся в изменении ценностных ориентаций, ролевого поведения, социальных установок и т. д. [1; 6; 15; 17]. В рамках такого подхода исследуются и некоторые аспекты психологической готовности к миграции и к межкультурному взаимодействию.

В зарубежной психологии миграционного поведения описываются мотивы миграции [18], последствия перемещения для групповой

и индивидуальной идентичности, стратегии аккультурации мигрантов, психологические особенности мигрантов [19], специфика и основные направления психотерапевтической работы с ними.

Отечественные исследования, в которых рассматриваются психологические последствия трансформации образа жизни, связанной с миграцией, в основном также посвящены вопросам аккультурации, проблемам социокультурного шока и его преодоления [2; 7; 15; 17]. Специалисты в области психологии миграции опираются в своих разработках на социокультурный подход. Они анализируют главным образом ситуацию вынужденной миграции и средства реабилитации человека, переживающего посттравматический стресс в связи с ней [1; 6; 17 и др.].

Анализ понятия «психологическая готовность» (установка) в разных его модификациях позволяет нам наполнить психологическим содержанием и понятие «миграционная готовность» личности. На наш взгляд, в логике ТПС данное понятие можно определить следующим образом: миграционная готовность – это психологическое новообразование, относящееся к проявлениям самоорганизации человека (понимаемого в качестве открытой психологической системы), которое в содержательном плане представляет собой установку на добровольное изменение места жительства. Миграционная готовность возникает у человека на основе противоречий между его образом мира (который включает оценки места проживания и желаемого будущего), с одной стороны, и образом жизни, с другой стороны, переставшими соответствовать друг другу.

Миграционная готовность – это явление кризисного характера, возникающее в условиях, препятствующих удовлетворению потребности в самореализации, причём характер препятствий может быть самым различным. Понимание самореализации в данном случае тоже является широким (самореализация = форма жизни). Депривация потребности в самореализации в данном случае выступает в качестве источника миграционной активности личности. Возникновение миграционной готовности есть проявление самоорганизации психологической системы в специфических условиях, когда старое перестаёт устраивать человека, и он стремится к новому, что, по определению, составляет суть инициативы (почина, внутреннего побуждения), а формой инициативного

поведения является миграционная готовность. Изменившиеся параметры образа мира делают человека сензитивным к другой среде, что и приводит к её поискам.

Как и любая другая установка, миграционная готовность представляет собой сложный интегральный иерархизированный конструкт двойной объект-субъектной природы, являющийся новообразованием психологической системы человека, возникающим в процессе особого взаимодействия с внешним миром. Специфика этого взаимодействия заключается в том, что, осуществляя своё «дальное действие» во внешний мир, заключённый в границы старого, депривированного места жительства, человек перестаёт находить в нём необходимые для самореализации соответствия или обнаруживает несоответствие данного мира себе. Он не находит в этом мире себя, не видит в нём своего места. Следовательно, возникает угроза самой возможности взаимодействия с миром, что чревато прекращением развития психологической системы. Застой же означает «нежизнь». «Человек рождается как возможность (стать человеком), он живёт как осуществление этой возможности, он умирает, когда такой возможности не остается», – пишет В. Е. Ключко [10, с. 74]. В этих условиях как проявление и результат самоорганизации психологической системы и возникает такое новообразование, как миграционная готовность, удерживающее её от распада, направляя активность человека на поиск новых мест жизни, имеющих необходимые для него соответствия, соответствующих человеку, – с лучшими возможностями самореализации. Без такой готовности исчезла бы сама избирательность в отношении человека к месту жизни (избирательность отражения места).

Как все в многомерном мире человека, миграционная готовность имеет системную детерминацию, то есть источник миграционной готовности не может быть только внутренним или только внешним. В систему детерминант миграционной готовности входят следующие «причинные цепи»:

– запускающая (инспирирующая) детерминация, которая кроется в неблагоприятных, депривированных исходных условиях жизни человека в данный момент. Это неблагоприятные объективные характеристики региона, во многом определяющие образ жизни человека; конкретные обстоятельства его жизни именно «здесь и сейчас»;

– собственно причинная детерминация возникновения миграционной готовности личности проявляется в побуждениях, идущих от человека, реализующего в ней свои жизненные отношения. Эти жизненные отношения, соответствуя разным уровням системной организации человека, могут находиться в конфликте, отражением которого являются внутренние противоречия. В нашем случае это противоречия, связанные с расхождением между потребностью человека в самореализации и осознанием ограниченности возможностей её удовлетворения там, где он живет. Отсюда мысли, мечты об изменении места жительства, конкретные желания и намерения. Важно то, способен ли вообще человек осознать и принять наличие противоречий в своей жизни, особенно столь радикальных, ведь потребность в самореализации является одной из базисных. Если способен, то возникновение миграционной готовности может стать следствием рассмотрения миграции как средства разрешения данного противоречия. Таким образом, внешние неблагоприятные условия жизни, препятствующие самореализации, и открывающиеся новые, более высокие смыслы лишь «запускают» процесс формирования миграционной готовности личности, но настоящей причиной её возникновения является внутренний конфликт – в частности, осознание человеком противоречий между собственными потребностями и возможностями;

– наконец, обуславливающая детерминация (внеситуативные условия, объективные и субъективные, необходимые для возникновения миграционного поведения) проявляет себя как конкретный устоявшийся способ разрешения личностью внутренних противоречий в условиях конфликта между стремлением к самореализации и осознанием ограничений для осуществления этого стремления в настоящем месте проживания – между потребностью и возможностями. Обуславливающая детерминация определяется диспозиционными моментами (закрепившимися личностными установками, предрасположенностью к определённым общим способам реагирования на жизненные противоречия). Ведь не все люди, даже осознавая указанный конфликт, способны действительно изменить свою жизнь, например уехать туда, где возможностей для самореализации больше. Некоторые предпочитают отказаться от высокой планки достижений ради сохранения привычных форм жизни. К не причинной

обуславливающей детерминации миграционной готовности можно отнести также смыслы и ценности личности.

Продолжим анализ детерминационных потоков самореализации. Они берут начало в широких внешних условиях среды, в объективной ситуации, в самой личности и её деятельности. Но их интеграция происходит в возникающем системном новообразовании – конкретной многомерной психологической ситуации (рождающейся на пересечении человека с окружающим миром) с её ценностно-смысловой структурой. Ценностно-смысловая структура ситуации [8] объединяет в себе человека, объективную ситуацию и деятельность, в которой, собственно, и «вызревает» миграционная готовность. В ценностно-смысловой структуре ситуации инициируется интеллектуальная поисковая активность, направленная на разрешение осознанного противоречия между потребностью личности в самореализации и недостаточными, ограниченными возможностями для удовлетворения её в данном месте и в данных условиях. Эта поисковая активность может приводить к идее миграции и возникновению миграционной готовности – настроя на перемещение в другие места с лучшими условиями и большими возможностями самореализации.

Так как возникновение миграционной готовности возможно лишь в весьма определённой реальной ситуации неудовлетворённости человека, связанной с неблагоприятными условиями жизни и деятельности в регионе, депривирующими потребностью в самореализации, и поиском путей оптимизации существования, то её можно определить как ситуативный личностный конструкт, который обеспечивает направленность и устойчивость деятельности и поведения в обозначенных кризисных обстоятельствах.

В связи со всем сказанным выше становится понятной необходимость при анализе миграционной готовности рассматривать в единой системе общие социально-экономические и иные условия существования человека, входящие в «объективную» часть его многомерного мира (образ жизни), и возникающие во взаимодействии с ними ценностно-смысловые характеристики «субъективной» составляющей многомерного мира (образа мира), которые побуждают человека стремиться к изменениям. То есть системное устройство человека создаёт несколько полей детерминации миграционной готовности.

В миграционной готовности наиболее ярко проявляется детерминация поведения человека *возможностями* (и теми, которые он чувствует в себе, и теми, которые открываются ему в «прекрасном далёко» и которых не хватает в «близком» мире).

Способность человека к сохранению устойчивости поведения в потенциально проблемных ситуациях доказана В. Е. Клочко. Он утверждает, что при трансформации деятельности возникает новый эмоционально-установочный комплекс, «обеспечивающий единство человека, ситуации и деятельности в ней в единой психологической системе», который и определяет «устойчивую подвижность» деятельности [8, с. 14]. Вероятно, та же закономерность действует и когда речь идёт о трансформации целостного образа жизни, который по ряду причин не устраивает человека. В эмоционально-установочный комплекс, на наш взгляд, могут включаться не только фиксированные установки, обеспечивающие устоявшиеся формы поведения, но и психологическая готовность к новым формам поведения в случае рассогласования между эмоциями и сложившимися установками. Тем самым и обеспечивается не только устойчивость, но и подвижность психологической системы. Действием эмоционально-установочного комплекса можно объяснить и готовность человека (неосознанную или сознательную) к трансформации своей жизни, которая проявляет себя через возникновение таких новообразований, как миграционные мысли, настроения, намерения в ситуации неудовлетворения потребности в самореализации. Не зря установочный компонент является «несущим» в этом механизме. Депривированная потребность в самореализации заставляет человека искать пути и средства для своего удовлетворения. Если возможности самореализации ограничены недостаточностью социально-экономического развития, другими неблагоприятными особенностями региона, в котором человек живёт, можно ожидать, что он будет испытывать желание покинуть это место, чтобы оказаться в ином, лучшем, предоставляющем больше вариантов выбора самоосуществления. Необходимость в самореализации и психологический дискомфорт в связи с отсутствием условий для этого достаточно остро переживается людьми. Включаются механизмы поисковой активности, которые и создают миграционную готовность. Не находя в условиях и обстоятельствах своей жизни необходимых для самораз-

вития соответствий, человек будет искать их в других условиях – включатся механизмы мотивообразования и целеобразования, деятельность которых направлена на определение нового русла активности. При этом происходит обесценивание имеющихся условий и возможностей самореализации (что проявляется, в частности, в низких оценках региона проживания) и формирование нового эмоционально-установочного комплекса, обуславливающего побуждение к миграционной активности.

Миграционная готовность связана с эмоционально-оценочными структурами, которые опосредствуют её взаимодействие с ценностно-смысловыми составляющими образа мира личности. Согласно ТПС, эмоции играют особую роль в трансформации жизнедеятельности человека, выявляя противоречия, которые запускают причинную детерминацию миграционной готовности. Эмоции отражают смыслы и ценности предметов, явлений, событий. Эмоциональная неудовлетворённость человека обстоятельствами и условиями своей жизни, видимо, является индикатором происходящей трансформации ценностно-смысловой составляющей образа мира личности или необходимости такой трансформации. Эмоциональная неудовлетворённость человека соединяется с тенденцией действовать. Миграционная готовность формируется во взаимосвязи с ценностно-смысловыми координатами образа мира личности, что определяет избирательность и направленность миграционной активности.

Так, само понимание природы и сущности человека, механизмов его поведения позволяет объяснить, «каким образом человеку удаётся не быть рабом «объективных ситуаций», социальных прессингов и откуда берётся у него уникальная способность к самодетерминации, обеспечивающая ему возможность саморазвития и воздействия на себя» [10, с. 69].

Основными факторами возникновения миграционной готовности является: депривация потребности личности в самореализации, особые параметры ценностно-смысловых составляющих её образа мира и неблагоприятные условия макро- и микросреды в месте проживания.

Выводы

Явление психологической готовности (установки) к определённому поведению продолжает привлекать к себе внимание исследователей. Феноменология установочной активности сложна и разнообразна, она нуждается в

дополнительном изучении. Необходимо определение новых методологических оснований и принципов анализа установки и выхода исследователей на другой уровень его системности.

Новый методологический каркас задаётся теорией психологических систем. В контексте этой теории исследователи определяют установку как интегративное (субъект-объектного) новообразование психологической системы. Системообразующая функция, включена в механизмы, обеспечивающие избирательность, направленность, устойчивость, подвижность жизнедеятельности человека как системы.

Одним из видов психологической готовности личности, который достаточно ярко проявляет себя в ситуациях изменений, столь характерных для современного этапа развития человека и общества, является миграционная готовность. Это стремление добровольно изменить регион проживания, возникающее у человека на основе противоречий между его образом мира, включающим и оценки места проживания, а также желаемого будущего, с

одной стороны, и его образом жизни, с другой стороны, переставшими соответствовать друг другу.

Миграционная готовность имеет системную детерминацию, то есть источник миграционной готовности не может быть только внутренним или только внешним. При анализе миграционной готовности необходимо рассматривать в единой системе общие социально-экономические и иные условия существования человека, входящие в «объективную» часть его многомерного мира (образ жизни), и возникающие во взаимодействии с ними ценностно-смысловые характеристики «субъективной» составляющей многомерного мира (образа мира), которые побуждают человека стремиться к изменениям.

Основными факторами возникновения миграционной готовности являются: депривация потребности личности в самореализации, особые параметры ценностно-смысловых составляющих её образа мира и неблагоприятные условия макро- и микросреды в месте проживания.

Список литературы

1. Агеева Ж. Г. Экстремальные ситуации внутренней миграции в России // Антология тяжёлых переживаний: социально-психологическая помощь. М., 2002. 335 с.
2. Афанасьева О. В. Особенности аккультурации китайских мигрантов на Дальнем Востоке // Этнопсихологические и социокультурные процессы в современном обществе: материалы Второй Междунар. науч. конф. 22–24 сент. 2005 г. Балашов: Николаев, 2005. С. 42–47.
3. Браун О. А. Влияние городской культуры на коммуникативные характеристики жителей крупного города // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнестойкости. Кемерово: Графика, 2002. 308 с.
4. Гилева И. О. Системно-структурный анализ мотивационной готовности к творческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2000. 20 с.
5. Говако Б. И. Некоторые социальные проблемы межгородской миграции населения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Свердловск, 1973. 22 с.
6. Гриценко В. В. Эмоциональные состояния русских вынужденных мигрантов // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 22–31.
7. Даненова Д. Б. Трансформация образа жизни и образа мира людей как психоисторическая проблема: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2001. 189 с.
8. Ключко В. Е. Инициация мыслительной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1991. 46 с.
9. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. 174 с.
10. Ключко В. Е. Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 154 с.
11. Ключко Ю. В. Ригидность в структуре готовности человека к изменению образа жизни: дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2002. 189 с.
12. Кондаков И. М. Диагностика профессиональных установок подростков // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 122–130.
13. Краснорядцева О. М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов // Сибирский психологический журнал. Томск. 1998. Вып. 7. С. 25–28.
14. Кучеренко С. Н. Системная детерминация формирования категориальной установки личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 1999. 26 с.

15. Михайлова Н.Б. Психологическое исследование ситуации эмиграции // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 26–38.
16. Прохоров Б. Б. Миграция населения и общественное здоровье в прошлом и настоящем // Россия в окружающем мире: аналитический ежегодник 2002. М.: МНЭПУ, 2003. С. 243–247.
17. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности: учеб.-метод. пособие / под ред. Г. У. Солдатовой. М.: Смысл, 2002. 479 с.
18. Boneva B. Achievement, Power and Affiliation Motives as Clues to (E)migration Desires: A Four-Countries Comparison // European Psychologist. 1998. V. 3. № 4. P. 247–255.
19. Lifton R. J. Understanding the traumatized self // Human adaptation to extreme stress. New York; London, 1988. P. 7–31.

Spisok literatury

1. Ageeva Zh. G. Jekstremal'nye situacii vnutrennej migracii v Rossii // Antologija tjazhjoljyh perezhivanij: social'no-psihologicheskaja pomow'. M., 2002. 335 s.
2. Afanas'eva O. V. Osobennosti akkul'turacii kitajskih migrantov na Dal'nem Vos-toke // Jetnopsihologicheskije i sociokul'turnye processy v sovremennom obwestve: mate-rialy Vtoroj Mezhdunar. nauch. konf. 22-24 sent. 2005 g. Balashov: Nikolaev, 2005. S. 42–47.
3. Braun O. A. Vlijanie gorodskoj kul'tury na kommunikativnye harakteristiki zhite-lej krupnogo goroda // Lichnost' v sovremennom mire: ot strategii vyzhivanija k strategii zhiznetvorchestva. Kemerovo: Grafika, 2002. 308 s.
4. Gileva I. O. Sistemno-strukturnyj analiz motivacionnoj gotovnosti k tvorcheskoj dejatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Barnaul, 2000. 20 s.
5. Govako B. I. Nekotorye social'nye problemy mezhgorodskoj migracii naselenija: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Sverdlovsk, 1973. 22 s.
6. Gricenko V. V. Jemocional'nye sostojanija russkih vynuzhdennyh migrantov // Psiho-logicheskij zhurnal. 2000. № 4. S. 22–31.
7. Danenova D. B. Transformacija obraza zhizni i obraza mira ljudej kak psihoistoricheskaja problema: dis. ... kand. psihol. nauk. Barnaul, 2001. 189 s.
8. Klochko V. E. Inicijacija myslitel'noj dejatel'nosti: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 1991. 46 s.
9. Klochko V. E. Samoorganizacija v psihologicheskijh sistemah: problemy stanovlenija mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v transspektivnyj analiz). Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 2005. 174 s.
10. Klochko V. E. Galazhinskij Je. V. Samorealizacija lichnosti: sistemnyj vzgljad / pod red. G. V. Zalevskogo. Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 1999. 154 s.
11. Klochko Ju. V. Rigidnost' v strukture gotovnosti cheloveka k izmeneniju obraza zhizni: diss... kand. psihol. nauk. Barnaul, 2002. 189 s.
12. Kondakov I. M. Diagnostika professional'nyh ustanovok podrostkov // Vo-prosy psihologii. 1997. № 2. S. 122–130.
13. Krasnorjadceva O. M. Cennostnaja determinacija professional'nogo povedenija pedagogov // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. Tomsk. 1998. Vyp. 7. S. 25-28.
14. Kucherenko S. N. Sistemnaja determinacija formirovanija kategorial'noj usta-novki lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Novosibirsk, 1999. 26 s.
15. Mihajlova N. B. Psihologicheskoe issledovanie situacii jemigracii // Psiho-logicheskij zhurnal. 2000. T. 21. № 1. S. 26–38.
16. Prohorov B. B. Migracija naselenija i obwestvennoe zdorov'e v proshlom i na-stojawem // Rossija v okruzhajuwem mire: analiticheskij ezhegodnik 2002. M.: MNJePU, 2003. S. 243–247.
17. Psihologicheskaja pomow' migrantam: travma, smena kul'tury, krizis iden-tichnosti: ucheb.-metod. posobie / pod red. G. U. Soldatovoj. M.: Smysl, 2002. 479 s.
18. Boneva B. Achievement, Power and Affiliation Motives as Clues to (E)migration Desires: A Four-Countries Comparison // European Psychologist. 1998. V. 3. № 4. P. 247–255.
19. Lifton R. J. Understanding the traumatized self // Human adaptation to extreme stress. New York; London, 1988. P. 7–31.

Статья поступила в редакцию 12.06.2012 г.

УДК 159.943
ББК Ю952

Эльвина Александровна Мысникова,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: mysnikova_e@mail.ru

Исследование психологической адаптации студентов, проживающих в экологически неблагоприятном городе Балей¹

В статье описаны результаты исследования психологической адаптации юношеского населения экологически неблагоприятного города Балей Забайкальского края. Актуальность данного исследования обусловлена наличием неблагоприятной экологической ситуации в указанном регионе, а также социальной значимостью проблемы состояния психики юношеского населения, которое является инновационным потенциалом развития нации. Цель исследования – теоретическое и эмпирическое обоснование особенностей психологической адаптации людей юношеского возраста, постоянно проживающих на экологически неблагоприятной территории. Предметом изучения являлись особенности психологической адаптации людей юношеского населения, родившихся и постоянно проживающих на экологически неблагоприятной территории. Исследование опиралось на принцип системности. Применялся экопсихологический подход к развитию психики В. И. Панова. Использовались опросные и тестовые методы: на психофизиологическом уровне адаптации – экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния (методика М. П. Мороз), методика диагностики работоспособности (тест Э. Ландольта); на психическом уровне адаптации – диагностика структуры личности (личностный опросник ММПИ); на социально-психологическом уровне адаптации – тест С. Мадди. Осуществлялся анализ популяционной изменчивости характеристик психики испытуемых. Результаты проведенного исследования указали на существование тенденции к снижению показателей психофизиологического и психического уровней психологической адаптации.

Ключевые слова: патогенные экологические факторы, деформация жизненной среды, экологически неблагоприятный город, психологическая адаптация, системный подход.

Elvina Aleksandrovna Mysnikova,
Graduate Student,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: mysnikova_e@mail.ru

Research on Psychological Adaptation of the Students Living in the Ecologically Troubled Town of Baley

The article describes the results of the research on psychological adaptation of the young people living in the ecologically troubled town of Baley in Zabaikalskiy Krai. The relevance of this study is due to the presence of unfavorable environmental conditions in this region, as well as the social significance of the problem of the mental state of the young people who represent the innovative potential of the nation's development. The purpose of the study is to find theoretical and empirical explanations of the peculiarities of psychological adaptation of the young people constantly living in ecologically troubled areas. The object of the study is the peculiarities of psychological adaptation of the young people who were born and live in an ecologically troubled area. The research was based on the principle of systematicity and V. I. Panov's ecopsychological approach to psychic development. The study used the following questionnaires and test methods: at the psychophysiological level of adaptation – express method of diagnosing work efficiency and functionality (M. P. Moroz's method), the method of diagnosing work efficiency (E. Landolt's test); at the psychic level of adaptation – diagnostics of personality structure (MMPI personality questionnaire); at the psychosocial level of adaptation – S. Maddy's test. The study analyzed the population variation of the psychological characteristics of the people. The results of the study revealed a trend toward reduction in the psycho-physiological and psychological levels of psychological adaptation.

Keywords: pathogenic ecological factors, living environment deformation, ecologically troubled town, psychological adaptation, system approach.

¹ Работа выполняется при поддержке РГНФ (проект № 12-06-00025 «Снижение показателей психологической адаптации как следствие длительного проживания населения в регионе экологического неблагополучия»).

Проблема неблагоприятной экологической ситуации в России приобрела большую социальную значимость, так как здоровье человека, состояние его психики является основной ценностью любой страны. Данная проблема является актуальной и для Забайкальского края, где уязвимым к воздействию деформированной природной среды оказывается население, родившееся и/или длительное время здесь проживающее. На фоне вышесказанного актуальным становится исследование психологической адаптации юношеского населения, проживающего на экологически неблагоприятной территории, так как именно молодёжь является интеллектуальным и инновационным достоянием нации.

Природно-климатические условия Забайкальского края изначально создают предпосылки для острых и хронических интоксикаций, нарушения энергетического метаболизма населения, родившегося и/или длительное время проживающего в данном регионе. Как указывают В. П. Горлачёв и М. И. Сердцев, «в повседневной жизни в условиях Забайкалья организм 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» [5, с. 8].

Н. А. Агаджанян и Н. Г. Гомбоева отмечают, что в Забайкальском крае природно-климатические условия вызывают напряжение адаптационных механизмов и у пришлого, и у коренного населения, так как практически все компоненты природной среды Забайкалья являются факторами риска [2].

Анализ результатов медицинских и биологических исследований приводит к заключению, что воздействие доз экологического «загрязнения» также нарушает физическое и психическое здоровье человека.

Психологическая экология утверждает, что изменения в психическом состоянии человека, например такие, как повышение агрессивности поведения, общее понижение жизненного тонуса, депрессии, могут являться следствием воздействия средового фактора. Радиационное длительное воздействие даже в малых дозах непосредственно влияет на энергетическую сферу организма человека [10].

Одним из экологически неблагоприятных является Бале́йский район Забайкальского края.

Наличие промышленных предприятий, выброс в окружающую среду тяжёлых металлов-токсикантов, высокий естественный и антропогенный радиоактивный фон и недостаточность микроэлементов йода и селена приводит к ухудшению состояния здоровья населения [3]. Выявленные радиационные техногенные и природные аномалии вызывают у жителей Бале́й злокачественные образования, рост числа общей заболеваемости. Антропогенная природа экологически неблагоприятных факторов способствует снижению репродуктивной способности, что приводит к депопуляции населения, угнетению иммунобиологической реактивности организма [5].

Как отмечает Е. В. Абашкина, на протяжении многих лет, по официальным данным, в Бале́е показатели числа психических заболеваний в целом и по отдельным нозологическим единицам значительно превышают аналогичные показатели по Российской Федерации [1].

Обращает на себя внимание высокая распространённость у детей Бале́йского района интеллектуальных нарушений различной степени выраженности, что превышает общероссийские показатели почти в 2 раза. В группе непсихотических расстройств распространённым оказывается гиперкинетическое расстройство, расстройства поведения, невротические и невротоподобные расстройства [3].

Экологическая обстановка г. Бале́й, как утверждает И. А. Зимина, детерминирует рост нервно-психической патологии, и это напрямую связано с антропогенным загрязнением окружающей среды. Как следствие этого – развитие аддиктивного поведения, раннее формирование подросткового алкоголизма [6].

Высокая частота врожденных уродств и хромосомных аномалий, снижение иммунитета населения, отклонение в психическом развитии детей, смертность населения от заболеваний органов кровообращения и травматизма, онкологические патологии – всё перечисленное свидетельствует о крайне неблагоприятной экологической обстановке г. Бале́й [2].

Как пишет Н. М. Сараева, «жизнедеятельность в изменяющихся условиях среды осуществляется через универсальные процессы адаптации. Именно в общих закономерностях адаптации следует искать источник и основу изменения уровня психической активности человека в соответствии с особыми средовыми характеристиками его жизнедеятельности» [11, с. 50].

В последние годы в лаборатории региональных исследований психики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета проводится оригинальная разработка проблемы психологической адаптации населения, проживающего на экологически неблагоприятной территории (Н. М. Сараева, А. А. Суханов, Г. А. Чиркова). Методологической основой данных исследований является экпсихологический подход к развитию психики В. И. Панова [10]. Психологическая адаптация в рамках этого подхода определяется как системная характеристика системы «человек – жизненная среда» и отражает состояние всей системы в целом. А. А. Суханов определяет, что психологическая адаптация – «это процесс и результат приспособления человека к средовым условиям на уровне целостной психики в системе “человек – жизненная среда” с целью сохранения её динамического равновесия» [13, с. 150].

При изучении психологической адаптации обоснована необходимость анализа популяционной изменчивости характеристик психической активности населения [4; 11].

Для определения параметров психологической адаптации мы опирались на модель системной организации человека, согласно А. Н. Леонтьеву, выделявшему связанные иерархическими отношениями уровни: биологический, психологический и социальный [8]. Психологическая адаптация опирается на биологический уровень организации человека (иммунные и гормональные процессы, состояние нервной и других систем организма). Здесь закладываются основы осуществления энергетического обеспечения жизнедеятельности и активации психической деятельности человека.

Психологическая адаптация человека целостна, представляет собой неоднородную, сложную структуру, в которой можно выделить иерархические уровни: психофизиологический, психический, социально-психологический.

Цель нашего эмпирического исследования – изучение разноуровневых показателей психологической адаптации людей юношеского возраста (студентов), проживающих на экологически неблагоприятной территории – в г. Балей Забайкальского края.

Гипотеза исследования. Мы предполагали, что у студентов, живущих в экологически неблагоприятном городе, показатели психологической адаптации на психофизиологическом и психическом уровнях будут снижены. На социально-психологическом уровне показатели психологической адаптации будут находиться в пределах нормы.

Методы исследования. Для анализа умственной работоспособности человека использовалась методика М. П. Мороз [9] и тест Ландольта [14]. Показатели психического и социально-психологического уровней психологической адаптации определялись с помощью личностного опросника ММРП [12] и теста Мадди [8].

Было обследовано 89 студентов Балейского педагогического колледжа. Средний возраст испытуемых – $19 \pm 0,7$. Все родились и/или длительное время проживают на территории Балейского района.

Исследование проводилось в первой половине дня, в контролируемых условиях. Были получены следующие результаты.

По тесту Ландольта у всех студентов диагностирована высокая скорость переработки информации: 59 % на 1-м курсе, 91 % на 2-м курсе, 85 % на 3-м курсе, 65 % на 4-м курсе, 87 % на 5-м курсе.

Высокая продуктивность выявлена только у студентов 3-го (45 %) и 5-го курса (56 %). Продуктивность выше средней – у студентов 1-го (41 %), 2-го (82 %) и 4-го (40 %) курса.

Но при этом у всех студентов, кроме 5-го курса, определяется низкий коэффициент выносливости: 50 % на 1-м курсе, 64 % на 2-м курсе, 60 % на 3-м и на 4-м курсе, и только на 5-м курсе у 50 % испытуемых – коэффициент выносливости высокий.

Подобную картину мы наблюдаем и с параметром точности: только на 5-м курсе у студентов точность определена как средняя (56 %). У 54 % на 1-м курсе, 82 % на 2-м курсе, 55 % на 3-м курсе и 65 % на 4-м курсе выявлена низкая точность умственной деятельности.

У всех студентов выявлена высокая амплитуда колебаний продуктивности: 55 % на 1-м курсе, 64 % на 2-м курсе, 75 % на 3-м курсе, 60 % на 4-м курсе, 56 % на 5-м курсе.

Количественные результаты исследования приведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования психофизиологического уровня психологической адаптации студентов по тесту Ландольта

Параметры	Количество человек	Количество человек в процентах
1. Скорость переработки информации:		
высокая	67	75
средняя	8	9
выше среднего	13	15
низкая	1	1
2. Продуктивность:		
высокая	28	31,5
средняя	18	20,2
выше среднего	39	43,8
низкая	4	4,5
3. Коэффициент выносливости:		
высокий	33	37
средний	7	8
низкий	49	55
4. Точность:		
высокая	9	10,1
средняя	26	29,2
выше средней	3	3,4
ниже среднего	3	3,4
низкая	48	53,9
5. Коэффициент точности:		
колебания не учитываются	55	62
умеренные, допустимые изменения	18	20
значительные изменения, утомление	16	18
6. Амплитуда колебаний продуктивности:		
высокая	55	62
средняя	27	30
незначительная	7	8
7. Интегральная оценка УР:		
высокий уровень	4	4
средний уровень	81	91
низкий уровень	4	4

Таким образом, интегральная оценка умственной работоспособности у всех студентов соответствует среднему уровню. Но содержа-

тельный анализ данных показывает, что у 55 % испытуемых – низкий коэффициент выносливости, в 53,9 % случаев – низкая точность, у 62 % – высокая амплитуда колебаний продуктивности. Просматривается тенденция к снижению качественных характеристик работоспособности испытуемых.

По методике Мороз у большей части испытуемых (45 % первокурсников, 63 % студентов 2-го курса, 60 % студентов 3-го курса, 65 % студентов 4-го курса, 68 % студентов 5-го курса) выявлена незначительно сниженная работоспособность, для которой характерно увеличение времени выполнения задания и количества допускаемых ошибок; сложные элементы деятельности выполняются при этом в полном объёме и без ошибок.

Сниженная работоспособность, характеризующаяся одновременным ухудшением качества выполнения как трудных, так и лёгких элементов, была выявлена у 36 % студентов 1 и 2-го курса, у 20 % студентов 3-го курса, у 25 % испытуемых 4-го курса, у 18 % студентов 5-го курса.

Только у 9 % студентов 1-го курса, у 5 % студентов 3 и 4-го курса, у 6 % испытуемых 5-го курса определена нормальная работоспособность.

Существенно сниженная работоспособность, для которой характерно прогрессивное снижение выполнения лёгких и трудных элементов деятельности, проявления кратковременных блокад деятельности, диагностирована у 9 % испытуемых 1-го курса, у 15 % студентов 3-го курса, у 5 % студентов 4-го курса, у 6 % студентов 5-го курса.

Количественные результаты исследования приведены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты исследования психофизиологического уровня психологической адаптации студентов методикой Мороз

Виды состояний работоспособности	Количество испытуемых	Количество испытуемых в процентах
Ограниченная	0	0
Нормальная	5	5,6
Незначительно сниженная	53	59,5
Сниженная	24	27
Существенно сниженная	7	7,9

Мы видим, что в 59,5 % случаев работоспособность характеризуется как незначительно сниженная.

Из 89 испытуемых, обследованных ММРІ, только у 50 студентов результаты оказались достоверными. Из них у большей части испытуемых (71 % студентов 1-го курса, 83 % студентов 2-го курса, 53 % студентов 3-го курса и 54 % студентов 5-го курса) определен нормальный личностный профиль, что свидетельствует о достаточно высокой адаптационной способности.

У 23 % студентов 5-го курса, 67 % студентов 4-го курса, у 27 % студентов 3-го курса, 29 % студентов 1-го курса определён пограничный профиль в виде таких характеристик, как эмоциональная напряжённость, выраженные затруднения в адаптации, высокая степень стресса и низкая устойчивость к нему.

У 17 % студентов 2-го курса, у 20 % студентов 3-го курса и у 15 % испытуемых 5-го курса, у 23 % студентов 5-го курса, 67 % студентов 4-го курса, у 27 % студентов 3-го курса, 29 % студентов 1-го курса был выявлен тип профиля, показатели которого являют собой равное соотношение между нормальным и пограничным профилем. По нашему мнению, данный тип профиля может быть назван промежуточным и его наличие дает возможность предположить ограничение адаптационных возможностей.

У 8 % испытуемых 5-го курса выявлен показатель утопленного профиля, что является свидетельством возможных трудностей адаптации.

Количественные результаты исследования приведены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты исследования психического уровня психологической адаптации студентов по ММРІ (N = 50)

<i>Тип профиля</i>	<i>Количество испытуемых</i>	<i>Показатели в процентах</i>
Нормальный	28	56
Утопленный	1	2
Пограничный	15	30
Промежуточный	6	12

Таким образом, у 44 % испытуемых, живущих в экологически неблагоприятном горо-

де, можно констатировать разные варианты и диапазоны снижения показателей адаптационных возможностей.

В табл. 4 приведены количественные результаты исследования показателей социально-психологического уровня психологической адаптации студентов.

Таблица 4

Количество студентов (в %) с показателями социально-психологического уровня психологической адаптации по тесту С. Мадди

<i>Показатели жизнестойкости</i>	<i>Среднее значение (норма)</i>	<i>Завышенный показатель</i>	<i>Заниженный показатель</i>
Вовлечённость	58	15	27
Контроль	67	18	15
Принятие риска	56	29	15
Общий показатель жизнестойкости	61	19	20

Таким образом, у большинства испытуемых по всем показателям жизнестойкости определено среднее значение, соответствующее норме.

Выводы. На психофизиологическом уровне психологической адаптации наблюдается снижение показателей. По тесту Ландольта при общей интегральной оценке продуктивности как средней обнаружили признаки снижения работоспособности: низкий коэффициент выносливости, низкая точность деятельности. Также отмечается высокая амплитуда колебаний продуктивности. Методика Мороз выявляет у большей части студентов незначительно сниженную работоспособность, являющуюся нижней границей нормы, что подтверждает первую часть нашей гипотезы.

На психическом уровне наличие у большого числа студентов пограничного, утопленного, промежуточного профилей даёт возможность предположить некоторое ограничение адаптационных возможностей.

На социально-психологическом уровне психологической адаптации не наблюдается снижения показателей психологической адаптации, что свидетельствует о значимости и силе компенсаторных социальных процессов.

Список литературы

1. Абашкина Е. В. Эпидемиология нервно-психических расстройств у детей в зоне экологического неблагополучия Забайкалья (г. Бaley): 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, 2005. 152 с.
3. Атлас психического здоровья населения Забайкальского края. Чита: Экспресс-издательство, 2009. 132 с.
4. Бирюков С. Д. Дифференциально-психологические аспекты последствий аварии на ЧАЭС: пилотажное исследование темперамента. Подготовка популяционного мониторинга // Чернобыльский след: психологические последствия Чернобыльской катастрофы. М.: Вотум-Ψ, 1992. С. 158–161.
5. Горлачев В. П., Сердцев М. И. Экология Забайкалья и здоровье человека. Чита, 2003. 96 с.
6. Зими́на И. А. Состояние психического здоровья подростков в зоне экологического неблагополучия Забайкалья: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2004. 165 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
8. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
9. Мороз М. П. Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека: метод. руководство. СПб.: ИМАТОН, 2007. 40 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 неблагополучной территории: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010.
12. Соломин И. Л. Личностный опросник ММПИ. СПб.: ИМАТОН, 2007. 80 с.
13. Суханов А. А. Методологические и теоретические позиции исследования психологической адаптации людей, проживающих в экологически неблагополучных условиях // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Педагогика и психология». 2011. № 5 (40). С. 148–152.
14. Сысоев В. Н. Тест Ландольта диагностика работоспособности: метод. рук-во. СПб., 2007. 32 с.

Spisok literatury

1. Abashkina E. V. Jepidemiologija nervno-psihicheskikh rasstrojstv u detej v zone jekologicheskogo neblagopoluchija Zabajkal'ja (g. Balej): avtoref. dis. ... kand. med. nauk. M., 2003. 164 s.
2. Agadzhanjan N. A., Gomboeva N. G. Adaptacija, jekologija i zdorov'e naselenija razlichnyh jetnicheskikh grupp Vostochnogo Zabajkal'ja. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN; Chita, 2005. 152 s.
3. Atlas psihicheskogo zdorov'ja naselenija Zabajkal'skogo kraja. Chita: Jekspress-izdatel'stvo, 2009. 132 s.
4. Birjukov S. D. Differencial'no-psihologicheskie aspekty posledstvij avarii na ChAJeS: pilota-zhnoe issledovanie temperamenta. Podgotovka populjacionnogo monitoringa // Chernobyl'skij sled: psihologicheskie posledstvija Chernobyl'skoj katastrofy. M.: Votum-Ψ, 1992. S. 158–161.
5. Gorlachjov V. P., Serdcev M. I. Jekologija Zabajkal'ja i zdorov'e cheloveka. Chita, 2003. 96 s.
6. Zimina I. A. Sostojanie psihicheskogo zdorov'ja podrostkov v zone jekologicheskogo neblagopoluchija Zabajkal'ja: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. M., 2004. 165 s.
7. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1977. 304 s.
8. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestojkosti. M.: Smysl, 2006. 63 s.
9. Moroz M. P. Jekspress-diagnostika rabotosposobnosti i funkcional'nogo sostojanija cheloveka: metodicheskoe rukovodstvo. SPb.: IMATON, 2007. 40 s.
10. Panov V. I. Jekologicheskaja psihologija: opyt postroenija metodologii. M.: Nauka, 2004. 197 s.
11. Saraeva N. M. Intellektual'nye i jemocional'nye harakteristiki psihiki cheloveka, prozhivajuwego na jekologicheski neblagopoluchnoj territorii: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 2010.
12. Solomin I. L. Lichnostnyj oprosnik MMPI. SPb.: IMATON, 2007. 80 s.
13. Suhanov A. A. Metodologicheskie i teoreticheskie pozicii issledovanija psihologicheskoi adaptacii ljudej, prozhivajuwih v jekologicheski neblagopoluchnyh uslovijah // Uchjonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo. Serija «Pedagogika i psihologija». 2011. № 5 (40). S. 148–152.
14. Sysoev V. N. Test Landol'ta diagnostika rabotosposobnosti: metod. ruk-vo. SPb., 2007. 32 s.

Статья поступила в редакцию 06.03.2012 г.

Виктор Александрович Гвоздев,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: victorg26@mail.ru

Характеристики психологической адаптации лиц, находящихся в условиях лишения свободы¹

Статья посвящена исследованию разноуровневых показателей психологической адаптации правонарушителей, находящихся в условиях лишения свободы. Условия лишения свободы неадекватны природе человека. Возникает необходимость изучения психологической адаптации человека к этим осложнённым условиям жизнедеятельности. Условия лишения свободы – компонент жизненной среды правонарушителей – представляют собой не только деструктивный фактор, но и ресурс, который мобилизует физические и психические силы человека. В исследовании реализуется принцип системности. Психологическая адаптация рассматривается как системная характеристика системы «человек – жизненная среда» и включает в себя психофизиологический, психический, социально-психологический уровень. Представлены результаты пилотажного исследования. Выявлено снижение показателей адаптации правонарушителей на психическом уровне (эмоциональные нарушения). На социально-психологическом уровне за счёт социальной компенсации показатели психологической адаптации достигают нормативных значений.

Ключевые слова: жизненная среда, лишение свободы, психологическая адаптация, принцип системности, структура адаптации, уровни адаптации.

Victor Aleksandrovich Gvozdev,
Graduate Student,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: victorg26@mail.ru

Features of Man's Psychological Adaptation in Imprisonment Conditions

The article deals with multilevel indicators of offenders' psychological adaptation in the conditions of imprisonment. The conditions of imprisonment are inadequate to human nature. There is a need to study man's psychological adaptation to these complicated conditions of living. The condition of imprisonment as a component of offenders' living environment is not only a destructive factor but a resource that mobilizes man's physical and mental strength. The study is based on the systematicity principle. Psychological adaptation is considered as a systemic feature of the system "man – living environment" and consists of psycho-physiological, mental and socio-psychological levels. The study presents the results of preliminary research and emphasizes the decrease of adaptation rates on the mental level (emotional disorders). The rates of adaptation at the socio-psychological level reach normative values due to social compensation.

Keywords: living environment, imprisonment, psychological adaptation, systematicity principle, adaptation structure, adaptation levels.

Характерная для последнего времени нестабильность и непредсказуемость социальных, экономических и политических процессов способствует возникновению в сознании людей элементов «духовного вакуума» [7, с. 11; 12, с. 194], что нередко приводит к преступному поведению.

К человеку, совершившему правонарушение, применяются социальные санкции, в их числе – лишение свободы. Вследствие послед-

него происходит отчуждение человека от привычных для него средовых условий. Условия лишения свободы приобретают для правонарушителя статус новых, осложнённых, условий жизненной среды.

Будучи включённым в эти новые для себя средовые условия, отягчённые многочисленными депривационными факторами, человек подвергается воздействию широкого спектра биологических и социальных «вредностей»,

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ 6.3657.2011

переживает кризисные психические состояния и нуждается в психологической поддержке и реабилитации.

Условия лишения свободы не являются адекватными природе человека и существенно отличаются от его привычных параметров жизнедеятельности. Возникает необходимость психологической адаптации человека к этим новым, осложнённым условиям и ответа на вопрос о её характере и особенностях. Этим определяется актуальность изучения адаптации лиц, находящихся в осложнённых условиях – условиях лишения свободы, определяющих специфику структуры их адаптации. Именно в общих закономерностях адаптации, как считает Н. М. Сараева [9], следует искать источник и основу изменения уровня психической активности человека в соответствии с осложнёнными средовыми характеристиками его жизнедеятельности.

Осложнёнными являются особые природно-климатические, экологические и социальные характеристики жизненной среды, затрудняющие жизнедеятельность человека и обуславливающие специфику адаптационных процессов [Там же].

Существует большой массив исследований, посвящённых изучению особенностей жизнедеятельности человека, находящегося в изменённых условиях, которые часто соотносятся с понятием «экстремальные условия», «особые условия».

Необходимо отличать понятие «осложнённые условия» (жизненной среды) от понятий «особые условия» и «экстремальные условия» окружающей среды.

Под экстремальными условиями понимают крайние, весьма жёсткие условия среды, неадекватные врождённым и приобретённым свойствам организма [2]. Некоторые авторы относят к экстремальным такие условия среды, пребывание в которых ведёт к дополнительным затратам энергии, к расходованию резервных сил организма. От прочих раздражителей внешней среды экстремальные воздействия могут отличаться интенсивностью (силой), социальной или биологической значимостью, новизной или специфичностью воздействия на организм.

Понятие «осложнённые условия» (жизненной среды) необходимо также отличать от понятий «особые условия» (деятельности) и «экстремальные условия» (деятельности). Особые условия деятельности – это такие условия,

которые предъявляют повышенные требования к оператору. Такие условия называются иначе также осложнёнными или уникальными. К их числу относятся: наличие факторов риска, высокая психологическая «цена» деятельности, усложнение функций оператора, увеличение темпа деятельности, монотонность работы в условиях ожидания сигнала к действиям, переработка больших объёмов и потоков информации, недостаток информации, дефицит времени на выполнение требуемых действий, ограничение двигательной активности, нарушение суточных и околосуточных ритмов и др. Особые условия деятельности предъявляют повышенные требования к человеку, что часто является причиной ошибок и срывов в его работе, неблагоприятно влияют на его работоспособность и состояние здоровья. Особые условия всегда связаны с воздействием экстремальных факторов или возникновением экстренных ситуаций.

Экстремальные условия деятельности сопряжены с постоянным действием различных чрезвычайных по сложности факторов, в том числе представляющих социальную опасность. У субъекта деятельности в экстремальных условиях деятельности возникают негативные функциональные состояния типа динамического рассогласования (стресс, монотония, сильное утомление и пр.), отрицательно сказывающиеся на регуляции деятельности.

Осложнённые условия жизненной среды, на наш взгляд, входят в категорию особых условий окружающей среды. Второе понятие шире по объёму в силу того, что понятие «окружающая среда» шире понятия «жизненная среда».

Понятие «жизненная среда» обозначает совокупность природных и социальных условий и факторов, во взаимодействии с которыми происходит развитие организма и психики индивида, многих людей (Г. А. Ковалев, 1993; В. И. Панов, 2001; М. Черноушек, 1989; В. А. Ясвин, 1997).

Это понятие отвечает замыслу настоящего исследования, заключающегося в понимании условий лишения свободы не только как деструктивного фактора, обуславливающего снижение основных психических и психологических параметров психики человека (изменение адаптации в сторону её ослабления), но и как определённого ресурса, который мобилизует жизненные, в том числе психические, силы человека (изменение адаптации в сторону её укрепления, оптимизации). Ведь условия ли-

шения свободы, являясь компонентом жизненной среды правонарушителя, включают в себя не только социальную изоляцию, депривирующую многочисленным потребностям человека, но и большое число других средовых компонентов, которые уравнивают, бесспорно, негативные последствия жизнедеятельности человека в условиях социальной изоляции.

Криминальная субкультура, например, как неизменный атрибут тюремного заключения, альтернативным (по отношению к деятельности администрации учреждения) образом регулирует жизнедеятельность правонарушителей посредством обширной системы правил и норм поведения. В сочетании с жёстким распорядком жизни, установленным администрацией учреждений специального типа, регулятивные механизмы криминальной субкультуры вносят в жизнь человека, совершившего правонарушение, дисциплину, регламентируют его поступки.

Жизнедеятельность лиц, находящихся в условиях социальной изоляции, осуществляется посредством процессов адаптации. Теоретическая разработка проблемы адаптации является наиболее сложной в современной психологической науке.

В литературе, посвящённой проблеме адаптации, подчёркивается сложность и многоаспектность данного явления, недостаточная разработанность понятийного аппарата. Как правило, отдельные исследования проблемы адаптации сосредоточены на изучении взаимодействия индивида с каким-либо отдельным фактором или комплексом однородных факторов среды. Отсюда принято говорить о разных видах адаптации (производственной, культурной, адаптации к новому коллективу, различным экстремальным условиям и т. д.)

Многообразие понятий адаптации связано с использованием их в разных областях исследования (социальная, биологическая, психофизиологическая и т. д. адаптация). В связи с таким широким пониманием адаптации в сфере научного интереса исследователей попадают, по сути, многочисленные характеристики двух взаимодействующих систем – человека и его окружения (природного и социального), объединённых, в свою очередь, в систему следующего более высокого порядка – «человек – жизненная среда». Но психика человека, находящегося в условиях лишения свободы, в рамках данной системы в отечественной науке не рассматривалась.

Необходимость преодоления ограничений, вызванных использованием различных, порой противоречивых теоретико-методологических подходов к проблеме адаптации, достаточно давно осознана исследователями, в связи с чем повышается актуальность поиска и применения новых теоретических и методологических подходов к её изучению с целью избежания разделения и противопоставления компонентов в системе «человек – жизненная среда».

Изучение адаптации в условиях лишения свободы как пластичных, многомерных и системных явлений требует применения адекватной методологии. В качестве таковой назовем методологию системного подхода.

Согласно методологии системного подхода, природа психического раскрывается посредством анализа систем, к которым принадлежит человек и внутри которых осуществляется его развитие; изучения системных отношений между человеком и окружающей его средой [4; 5 и др.]. Необходимость системного изучения приспособительной активности человека к условиям окружающей его среды подчёркивалась многими исследователями.

Г. А. Балл, например, в своих работах, направленных, главным образом, на изучение адаптации человека к социальной среде, отмечает системный характер адаптации, понимая её как «взаимодействие между компонентами реальных систем» [1, с. 94]. В таком взаимодействии автор выделяет «активную подсистему (например, организм или субъекта) и среду», в которой эта система функционирует. При исследовании взаимодействия индивида с социальной средой надо учитывать «много-слойное строение обоих компонентов системы «индивид – среда», пишет Г. А. Балл.

Опираясь на положения системного подхода к изучению социальной адаптации личности, М. В. Ромм утверждает, что «адаптивная система принадлежит к классу самоуправляемых, функциональных, иерархически организованных систем открытого типа, осуществляющих свою деятельность на основе информационного принципа обратной связи, и позволяет учесть весь комплекс социокультурных, экономических, политических и психологических факторов и влияний на характеристики приспособительного процесса личности в социуме» [8, с. 18].

Предложенное И. А. Милославовой определение социальной адаптации базируется на

понимании адаптации как системного явления, обеспечивающего индивиду включение в систему общественных отношений в ходе осуществления специфических форм деятельности. Социальная адаптация, по Милославовой, позволяет личности «активно включаться в различные структурные элементы социальной среды» и даёт возможность «успешно функционировать в условиях динамичного социального окружения» [6, с. 5].

По мнению Е. К. Завьяловой, системный подход «позволяет преодолеть искусственное разделение видов и уровней адаптации и уточнить понятие адаптации» [3, с. 59]. Адаптация, по Е. К. Завьяловой, представляет собой «целостный, системный процесс, характеризующий взаимодействие человека с природной и социальной средой» [Там же].

Системный подход реализует принцип системности в психологических исследованиях. Значительный интерес представляет вариант реализации принципа системности в экпсихологических исследованиях. В. И. Панов считает, что «исходным для экологопсихологических исследований является представление о том, что психические процессы, состояния и сознание, психическое развитие, обучение и поведение человека, а также его психическое здоровье нельзя рассматривать вне связи конкретного индивида с окружающей средой (природной, информационной, образовательной, семейной и т. п.) и природой в целом, то есть вне системы «индивид – окружающая среда» [7, с. 19].

В работах Н. М. Сараевой, А. А. Суханова [10] с системных позиций изучаются последствия длительного воздействия на целостную психику человека экологически неблагоприятной среды (в единстве её природной и социальной составляющих). Опираясь на положения А. Н. Леонтьева [4], авторы рассматривают психику как «подсистему организации целостного человека, реализующего на психологическом и социальном уровнях этой организации (связанных с биологическим уровнем), разные отношения со средой, и как компонент системы “человек – жизненная среда” (природная и социальная)» [10, с. 97].

В изменённой, осложнённой среде реализация этих отношений приобретает форму психологической адаптации, которая представляет собой системную характеристику системы «человек – жизненная среда».

Психологическая адаптация не сводится только к изменению (перестройке) биологических, психических, социальных свойств человека в соответствии со средовыми требованиями и не детерминируется только параметрами внешней жизненной среды (природной или социальной). Психологическая адаптация является продуктом взаимодействия, соотношения компонентов указанной выше системы.

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 её динамического равновесия [11].

Авторами предлагается методология, адекватная поставленной в нашем исследовании проблеме, а используемый вариант реализации системного подхода представляется наиболее методологически стройным и последовательным. Применяемый понятийный аппарат («психологическая адаптация», система «человек – жизненная среда», «системное строение психики человека») позволяет проанализировать основные аспекты проблемы адаптации человека в условиях лишения свободы, учесть в исследовании одновременно и человека, и его окружение тем самым, интегрировать накопленные в науке достаточно разрозненные представления об их взаимодействии.

Целостная психологическая адаптация людей, совершивших правонарушение и находящихся в условиях лишения свободы, представляет собой систему. Моделируя её структуру, выделяют её психофизиологический, психический и социально-психологический уровень.

Согласно гипотезе нашего исследования, человек, находящийся в условиях лишения свободы, будет адаптирован к данным условиям, так как его жизнедеятельность не прекращается. Общий уровень психологической адаптации может быть разным, в том числе и высоким. Мы предполагаем, что в структуре психологической адаптации будут обнаружены деформации следующего характера: ожидается смещение показателей в обе стороны от диапазона средней нормы (оптима) на психофизиологическом и психическом уровнях психологической адаптации. Вследствие действия механизмов социальной компенсации возможно достижение нормативных (средних) показателей на социально-психологическом уровне психологической адаптации.

Для подтверждения гипотезы проводится эмпирическое исследование. В данной статье представлены материалы, полученные на этапе пилотажного исследования. Выборку составили лица, совершившие правонарушение и осуждённые к лишению свободы, в количестве 50 чел. Продолжительность сроков заключения варьировалась от 3 до 12 лет лишения свободы. Возраст лиц, составляющих выборку, 30 ± 10 лет. Образовательный уровень, социальный статус не учитывался.

В исследовании были получены показатели психического и социально-психологического уровня психологической адаптации. Показателями психического уровня адаптации выступили эмоциональные характеристики личности. Показателем социально-психологического уровня адаптации выступала такая личностная переменная, как жизнестойкость, представляющая собой конструкт, характеризующий меру способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность.

В исследовании использовались такие методы, как беседа с осуждёнными, опрос (личностный опросник Г. Шмишека) и тестирование (тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой).

У большинства обследованных (84 %) были обнаружены те или иные негативные изменения эмоциональной сферы, представленные широким спектром нарушений (показатели выше нормативных по шкалам личностного опросника Г. Шмишека: «Возбудимость», «Дистимность», «Циклотимность») в виде повышенной лабильности эмоций с частыми колебаниями настроения и преобладанием дистимных состояний, высокого уровня раздражительности, тревожности и др.

Результаты показывают, что на психическом уровне психологической адаптации существует тенденция к снижению адаптационных показателей опрошенных. Вместе с тем, у этих же лиц при помощи теста жизнестойкости

С. Мадди был выявлен достаточно высокий уровень жизнестойкости (у 94 % испытуемых общий балл жизнестойкости колебался в пределах 68–95), что может свидетельствовать об активизации личностных механизмов, компенсирующих ослабление психического уровня адаптации (нарушений эмоциональной сферы) за счёт повышения адаптивных возможностей на социально-психологическом уровне. В беседе с осуждёнными эти предположения в определённом смысле подтвердились. Так, например, были уточнены некоторые аспекты их жизнедеятельности и адаптации в связи с изменившимися (по сравнению с жизнью на свободе) средовыми условиями. Выяснилось, что условия лишения свободы структурированы таким образом, что обеспечивают заключённым удовлетворение различных потребностей (хотя и в ограниченном виде). В их числе: занятость за счёт включения в трудовую деятельность, общение, досуг, оказание различных видов помощи, в том числе и психологической помощи. Условия лишения свободы оказывают влияние на высшие психологические структуры личности правонарушителей (ценностные, смысловые): в репликах осуждённых часто звучат темы искупления вины, лучшего будущего по окончании срока наказания, самосовершенствования, декларируются социально одобряемые ценности.

Таким образом, в результате пилотажного исследования обнаружено снижение адаптационных показателей у правонарушителей на психическом уровне психологической адаптации. Это снижение заключается в различных проявлениях в сфере эмоций (неустойчивость фона настроения, раздражительность, высокий уровень тревожности и др.). Наряду с этим, на социально-психологическом уровне за счёт действия механизмов социальной компенсации (включённость в трудовую деятельность, получение различных видов помощи, общение и др.) выявлено укрепление приспособительной активности.

Список литературы

1. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 93–100.
2. Гора Е. П. Экология человека. М.: Дрофа, 2007. 544 с.
3. Завьялова Е. К. Психологические механизмы социальной адаптации человека // Вестник Балтийской педагогической академии. СПб., 2001. Вып. 40. С. 55–60.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.

6. Милославова И. А. Понятие и структура социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Л., 1974. 24 с.
7. Панов В. И. Экологическая психология: опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
8. Ромм М. В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. Новосибирск: Наука, 2002. 275 с.
9. Сараева Н. М. Психологический статус человека, живущего на экологически неблагоприятной территории (в Читинской области): монография. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 175 с.
10. Сараева Н. М., Суханов А. А. Обоснование необходимости применения принципа системности в экopsихологическом исследовании // Гуманитарный вектор. 2010. № 1. С. 96–98.
11. Сараева Н. М., Суханов А. А. Показатели психофизиологического и психического уровня психологической адаптации человека в условиях жизненной среды Забайкальского края // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. 2010. № 5. С. 234–239.
12. Франкл В. Э. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб.: Речь, 2000. 286 с.

Spisok literatury

1. Ball G. A. Ponjatie adaptacii i ego znachenie dlja psihologii lichnosti // Voprosy psihologii. 1989. № 1. S. 93–100.
2. Gora E. P. Jekologija cheloveka. M.: Drofa, 2007. 544 s.
3. Zav'jalova E. K. Psihologicheskie mehanizmy social'noj adaptacii cheloveka // Vest-nik Baltijskoj pedagogicheskoj akademii. SPb., 2001. Vyp. 40. S. 55–60.
4. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1977. 304 s.
5. Lomov B. F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii. M.: Nauka, 1984. 444 s.
6. Miloslavova I. A. Ponjatie i struktura social'noj adaptacii: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. L., 1974. 24 s.
7. Panov V. I. Jekologicheskaja psihologija: opyt postroenija metodologii. M.: Nauka, 2004. 197 s.
8. Romm M. V. Adaptacija lichnosti v sociume: teoretiko-metodologicheskij aspekt. No-vosibirsk: Nauka, 2002. 275 s.
9. Saraeva N. M. Psihologicheskij status cheloveka, zhivuvwego na jekologicheski neblagopoluchnoj territorii (v Chitinskoj oblasti): monografija. M.: Izd-vo LKI, 2008. 175 s.
10. Saraeva N. M., Suhanov A. A. Obosnovanie neobhodimosti primenenija princi-pa sistemnosti v jekopsihologicheskom issledovanii // Gumanitarnyj vektor. 2010. № 1. S. 96-98.
11. Saraeva N. M., Suhanov A. A. Pokazateli psihofiziologicheskogo i psihicheskogo urovnja psihologicheskoj adaptacii cheloveka v uslovijah zhiznennoj sredy Zabajkal'skogo kraja // Uchjonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo. 2010. № 5. S. 234–239.
12. Frankl V. Je. Osnovy logoterapii. Psihoterapija i religija. SPb.: Rech', 2000. 286 s.

Статья поступила в редакцию 01.02.2012 г.

Светлана Александровна Яковлева,

аспирант,

Забайкальский государственный университет

(Чита, Россия), e-mail: aspirant-2013@mail.ru

Особенности совладающего поведения старшекласников с учётом локуса контроля

В работе представлены результаты исследования особенностей совладающего поведения старшекласников в зависимости от состояния субъективного контроля. Предполагается, что локус контроля (в континууме «экстернальность-интернальность») влияет на формирование индивидуального стиля совладающего поведения. Уверенные в возможности контролировать негативные обстоятельства, интерналы воспринимают стрессовые ситуации как возможность испытать свои силы. Экстерналы не считают себя ответственными за свои действия и предпочитают покорно переносить трудности, не пытаясь их изменить. В ходе исследования установлено, что экстернальный локус контроля ориентирует старшекласников на выбор непродуктивных копинг-ресурсов. Интернальный локус способствует выбору копинг-стиля с преобладанием продуктивных стратегий совладания, которые способствуют успешной социализации и адаптации молодых людей. Таким образом, локус контроля может выступать в качестве фактора детерминации совладающего поведения.

Ключевые слова: стрессовая ситуация, копинг-поведение, факторы детерминации, экстерналы, интерналы, стиль совладания, копинг-стратегии.

Svetlana Alexandrovna Yakovleva,

Graduate Student,

Zabaikalsky State University

(Chita, Russia), e-mail: aspirant-2013@mail.ru

Coping Behavior Features of Senior Pupils Taking into Account the Locus of Control

The article presents the results of research on coping behavior features of senior pupils depending on the condition of subjective control. It is assumed that the locus of control (in a continuum “externality – internality”) influences the formation of the individual coping style. Confident in their ability to control negative circumstances, internals perceive stressful situations as an opportunity to test their strengths. Externals do not consider themselves responsible for their actions and prefer to endure difficulties obediently, without trying to change them. The study reveals that the external locus of control focuses senior pupils' attention on the choice of unproductive coping resources. The internal locus contributes to the choice of coping style with a prevalence of productive coping strategies which promote successful socialization and adaptation of young people. Thus, the locus of control may act as a factor determining coping behavior.

Keywords: stressful situation, coping behavior, determination factors, internals, externals, coping style, coping strategies.

Современный период развития российского общества характеризуется радикальными социально-экономическими преобразованиями. Они оказывают существенное влияние на все области жизнедеятельности человека, изменяя систему морально-ценностных ориентаций, поведенческих стереотипов, межличностного взаимодействия и т. д. Современная социально-психологическая обстановка кардинальным образом влияет на характер активности людей, их способность к выработке новых форм психологической и социальной адаптации, а также готовность к преодолению

часто возникающих стрессовых ситуаций. Отсутствие умения и готовности человека совладать с разного рода трудными жизненными ситуациями является основой расстройств его здоровья, ухудшения эмоционального состояния и снижения качества жизни в различных сферах.

Сказанное определяет актуальность изучения проблемы совладающего поведения как механизма адаптации к изменяющимся условиям жизни и возможности личности эффективно противостоять различным негативным внешним и внутренним воздействиям.

Ряд исследователей связывает понятие «совладание» с индивидуальными различиями и рассматривает его как процесс мобилизации и оптимального использования личностных ресурсов (Бодров В. А., 2006; Крюкова Т. Л., 2004; Муздыбаев К., 1998; Шкуратова И. П., 2007). В качестве одного из таких ресурсов исследователями отмечается локус контроля личности (Анненкова Е. А., 2007; Быков С. В., 2001; Пантелеев С. Р., 1991; Роттер Дж., 1966; Столин В. В., 2001).

Локус контроля – личностная характеристика, отражающая predisposed и склонность индивида приписывать ответственность за происходящие в жизни события и результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный локус контроля), либо собственным способностям и усилиям (интернальный локус контроля) [10].

Чаще всего в психологической литературе локус контроля личности рассматривается в качестве предиктора эффективных форм поведения человека, в частности совладающего поведения как поведения сознательного, направленного на активное взаимодействие с ситуацией – изменение ситуации (поддающейся контролю) или приспособление к ней (если ситуация не поддаётся контролю) [1].

Цель исследования: изучить роль локуса контроля в выборе определённых стратегий совладающего поведения.

Объект исследования: совладающее поведение личности.

Предмет исследования: локус контроля как один из факторов системной детерминации совладающего поведения личности.

Исследовательская гипотеза: известно, что локус контроля отражает убеждение человека в своей способности контролировать происходящие события, влиять на них и справляться с трудными ситуациями жизни. В связи с этим можно предположить, что локус контроля в зависимости от его характера (экстернальный-интернальный) может выступать в качестве одного из факторов, определяющих выбор предпочитаемых стратегий совладающего поведения личности.

Методологическая основа исследования. В основу исследования легли теоретические и методологические принципы отечественной психологии: принцип единства сознания и деятельности, согласно которому сознание образует внутренний план деятель-

ности, её программы. Деятельность оказывает формирующее воздействие на сознание (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); принцип детерминизма, согласно которому внешние воздействия на человека дают поведенческий эффект через внутренний мир, психическое состояние личности, через сложившийся строй мыслей и чувств (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн); принцип системности и системный подход Б. Ф. Ломова.

Теоретической основой исследования является ряд работ авторов, задавших формат анализа совладающего поведения личности: Бодрова В. А., 2006; Гушиной Т. В., 2005; Крюковой Т. Л., 2004; Русиной Н. А., 2008; Сапоровской М. В., 2002; Хазовой С. А., 2002. А также работы Бодалёва А. А., Столина В. В., 2001; Кондратьева М. Ю., 2007; Муздыбаева К., 1998; Роттера Дж., 1966; Шкуратовой И. П., Анненковой Е. А., 2007 – при изучении локуса контроля.

Большое количество публикаций, посвящённых диагностике совладающего поведения, за последние два десятилетия наблюдается в зарубежной психологии, в то время как в отечественной психологии таких работ явно недостаточно [1]. Наибольшее количество эмпирических исследований совладающего поведения отмечается в медицинской психологии (Русина Н. А., 2008; Сирота Н. И., Ялтонский М., 2011 и др.). Анализ процессов совладания на современном этапе осуществляется также в возрастной психологии (Анциферова Л. И., 1994; Либин А. В., 1998; Хазова С. А., 2002 и др.), психологии труда и инженерной психологии (Бодров В. А., 2006; Китаев-Смык Л. А., 1983 и др.).

В настоящей работе предпринята попытка раскрыть суть феномена совладающего поведения, представить психологический механизм формирования совладания с учётом характера локуса контроля.

Совладающее поведение связано с системной целеполагающих действий человека, прогнозированием исхода процесса, творческим порождением новых выходов и решений трудной (проблемной) ситуации [6].

В специальной литературе рассматриваются различные значения понятия «совладающее поведение», или «копинг-поведение» (от англ. *to cope* – справляться, совладать).

В качестве рабочего мы взяли определение Т. Л. Крюковой, определяющей совладающее

поведение как целенаправленное социальное поведение, которое позволяет субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией способами, адекватными личностным особенностям и ситуации [1].

Совладающее поведение детерминируется системой факторов и сопровождается применением различных стратегий совладания (копинг-стратегий), в частности на основе активизации личностных ресурсов [9]. К ресурсам личности, определяющим выбор продуктивных стратегий совладания, по мнению ряда исследователей, относится адекватная «Я-концепция», позитивная самооценка, энергетический ресурс, включая выносливость и темпераментальные характеристики, интеллект, креативность, а также локус контроля личности [7].

На сегодняшний день существует дефицит работ, направленных на изучение факторов детерминации совладающего поведения. Полученные разными специалистами неоднозначные эффекты влияния важнейших факторов детерминации (диспозиционных (личностных), динамических (ситуативных), регулятивных, социально-психологических) на выбор субъектом поведения в трудной ситуации требуют дальнейшего осмысления и научного обоснования [6].

Исследований, посвящённых анализу роли локуса контроля личности в выборе конкретных стратегий совладающего поведения, также явно недостаточно.

Известно, что интерналы (конструктивно преобразующие, активные типы личности) воспринимают трудную проблему в точки зрения её отрицательных и положительных сторон [6]. Именно у личности с интернальным локусом контроля, доминирующим в построении собственной активности, становится преимущественно ориентация на будущие достижения и преодоление неизбежных трудностей при реализации жизненных планов [2]. Высокий уровень саморегуляции позволяет контролировать негативные эмоции и импульсивные действия. Неудачи не снижают самооценку интерналов, а используются ими в качестве полезной информации для изменения направления поиска решения в той или иной ситуации [3]. Таким образом, уверенные в возможности контролировать негативные события, они воспринимают стрессовые обстоятельства как возможность испытать свои силы.

Экстерналы не считают себя ответственными за свои действия, которые интерпретируют как навязанные извне [6]. Низкий уровень саморегуляции, мотивации достижения, когнитивного оценивания и контроля окружающего мира задают тенденцию ухода от решения проблем, поэтому люди этого типа предпочитают покорно переносить трудности, не пытаясь их изменить.

Нами проведено исследование с целью изучения психологических особенностей совладающего поведения в юношеском возрасте с учётом характера локуса контроля.

Выбор возрастной группы обусловлен актуальностью анализа проблемы совладающего поведения именно в контексте ранней юности, рассматриваемой традиционно как один из наиболее уязвимых и стрессогенных периодов в онтогенетическом развитии [8]. Данный период связан с познанием и открытием своего внутреннего «Я», становлением мировоззрения, необходимостью профессионального выбора и потребностью в самоутверждении. Нестабильность современных условий жизнедеятельности определяет рост различных форм социально-психологической, психической дезадаптации молодых людей, среди которых самыми распространёнными являются поведенческие отклонения: агрессивное поведение, делинквентность, суицид, зависимость [5; 10].

Соответственно, необходимо изучать, каким образом молодым людям (прежде всего, подросткам и старшеклассникам) удаётся справляться с жизненными, учебными трудностями; к выбору каких стратегий совладания они склонны, чтобы справиться и преодолеть порождаемые ими эмоциональные, адаптационные, социально-психологические проблемы. От возможности преодоления и совладания с кризисными ситуациями во многом зависит вектор не только будущего профессионального, но и личностного развития в целом.

Выборку составили 60 старшеклассников г. Читы в возрасте 15–17 лет. В процессе исследования применялся метод психодиагностического тестирования, в рамках которого была использована методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера (в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда) и опросник для диагностики стилей психологического совладания (копингов) **Adolescent Coping Scale (ACS) (Юноше-**

ская копинг-шкала (ЮКШ), разработанный Э. Фрайденберг и Р. Льюисом, адаптированный Т. Л. Крюковой [1].

В результате исследования интернальный локус контроля был выявлен у 58 % старшеклассников, в то время как экстернальный локус контроля в данной группе был обнаружен у 42 % испытуемых.

При изучении стилей психологического совладания по методике ЮКШ Э. Фрайденберг и Р. Льюиса была определена роль локуса контроля (в континууме «экстернальность-интернальность») в выборе стратегий совладающего поведения.

Старшеклассники с интернальным локусом контроля в большей степени склонны к выбору стратегий «Решение проблемы» (43 %) и «Позитивный фокус» (29%), относящихся к Продуктивному стилю. У старшеклассников с экстернальным локусом контроля выявлено преобладание стратегий Непродуктивного стиля совладания, с повышением показателей шкал: «Разрядка» (у 44 % испытуемых), «Чудо» (у 24 %), «Игнорирование» (у 8 %). Он сочетается в данной группе с Социальным стилем совладания: выбор шкалы «Друзья» (20 % испытуемых).

Таким образом, существуют отличия в тех стратегиях совладания, к которым чаще прибегают юноши с разным локусом контроля. Можно думать, что локус контроля является одним из факторов детерминации совладающего поведения старшеклассников. В зависимости от характера локуса контроля влияет на

формирование индивидуального копинг-стиля. Полученные данные подтверждают возможность рассматривать локус контроля в качестве фактора детерминации совладающего поведения. Экстернальный локус контроля, сопровождающийся восприятием большинства событий как результата случайностей, ориентирует старшеклассников на выбор непродуктивных копинг-ресурсов и является фактором риска совладающего поведения. Интернальный локус способствует выбору копинг-стиля (стиля совладания) с преобладанием продуктивных копинг-стратегий разрешения проблем, способствующих успешной социализации и адаптации молодых людей, и является фактором эффективности совладания в стрессовых обстоятельствах.

Практическая значимость работы определяется тем, что полученные в исследовании начальные эмпирические результаты раскрывают детерминированность выбора предпочитаемых стратегий совладания уровнем субъективного контроля («интернального-экстернального»). Зная, что за выбором стоит такая психологическая характеристика личности, как локус контроля, можно делать научно обоснованные прогнозы адекватности реагирования личности на стресс и её дальнейшей успешной адаптации в изменяющихся условиях жизни.

В связи с этим очевидна целесообразность более глубокого анализа проблемы совладающего поведения личности с учётом характера локуса контроля.

Список литературы

1. Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Авантитул, 2007. 60 с.
2. Лазебная Е. О. Локус-контроль и успешность посттравматической стрессовой адаптации. URL: <http://psydialog.ru> (дата обращения: 13.11.2010).
3. Реан А. А. Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум: учеб. пособие. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 255 с.
4. Симатова О. Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2009. 172 с.
5. Сирота Н. А. Профилактика наркомании и алкоголизма: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 176 с.
6. Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во РАН, 2008. 474 с.
7. Фонарёва Н. В. Психология совладающего поведения. URL: <http://festival.1september.ru/subjects/24/> (дата обращения: 8.11.2010).
8. Хазова С. А. Исследование социально-психологических трудностей и копинг-стратегий одарённых старшеклассников и их сверстников // Психология и практика. Кострома, 2001. Вып. 1. С. 86–92.

9. Шкуратова И. П., Анненкова Е. А. Личностные ресурсы как фактор совладания с кризисными ситуациями // Психология кризиса и кризисных состояний: материалы междунар. междисц. симпозиума. (Ростов н/Д, 26–27 мая 2007). Вып. 4. Ростов н/Д, 2007. С. 17–23.

10. Яковлева С. А. Локус контроля как фактор риска и протекции делинквентного поведения старшеклассников // Теоретическая и прикладная психология: традиции и перспективы: материалы III Межрег. науч.-практ. конф. студентов (2009–2010 гг.) / Забайкал. гос. гум.-пед.ун-т. Чита, 2010. С. 267–271.

Spisok literaturey

1. Krjukova T. L. Metody izuchenija sovladajuwego povedenija: tri koping-shkaly. Kost-roma: Avantitul, 2007. 60 s.

2. Lazebnaja E. O. Lokus-kontrol' i uspešnost' posttravmaticheskoj stressovoj adapta-cii. URL: <http://psydialog.ru> (data obrawenija: 13.11.2010).

3. Rean A. A. Psihologija i psihodiagnostika lichnosti. Teorija, metody issledovanija, praktikum: uceb. posobie. SPb.: Prajm-EVROZNAK, 2006. 255 s.

4. Simatova O. B. Pervichnaja psihologo-pedagogicheskaja profilaktika addiktivnogo po-vedenija podrostkov v uslovijah srednej obweobrazovatel'noj shkoly. Chita: Izd-vo Za-bGGPU, 2009. 172 s.

5. Sirota N. A. Profilaktika narkomanii i alkogolizma: uceb. posobie dlja stud. vyssh. uceb. zavedenij. 2-e izd., ster. M.: Akademija, 2007. 176 s.

6. Sovladajuwee povedenie: sovremennoe sostojanie i perspektivy / pod red. A. L. Zhu-ravleva, T. L. Krjukovoj, E. A. Sergienko. M.: psihologii RAN, 2008. 474 s.

7. Fonarjova N. V. Psihologija sovladajuwego povedenija. URL: <http://festival.1september.ru/subjects/24/> (data obrawenija: 8.11.2010).

8. Hazova S. A. Issledovanie social'no-psihologicheskikh trudnostej i koping-strategij odarjonnyh starsheklassnikov i ih sverstnikov // Psihologija i praktika. Kostro-ma, 2001. Vyp. 1. S. 86–92.

9. Shkuratova I. P., Annenkova E. A. Lichnostnye resursy kak faktor sovladanija s kri-zisnymi situacijami // Psihologija krizisa i krizisnyh sostojanij: materialy mezhdunar. mezhdisc. simpoziuma. (Rostov n/D, 26–27 maja 2007). Vyp. 4. Ростов н/Д, 2007. С. 17–23.

10. Jakovleva S. A. Lokus kontrolja kak faktor riska i protekcii delinkventnogo povedenija star-sheklassnikov // Teoreticheskaja i prikladnaja psihologija: tradicii i per-spektivy: materialy III Me-zhreg. nauch.-prakt. konf. studentov (2009–2010 gg.) / Zabajkal. gos. gum.-ped.un-t. Chita, 2010. S. 267–271.

Статья поступила в редакцию 05.01.2012 г.

Социальная и педагогическая психология

Social and Educational Psychology

УДК 159.955.4
ББК Ю 953

Мария Валерьевна Карагачёва,
кандидат психологических наук, доцент, Петербургский государственный университет
путей сообщения (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: karagache@mail.ru

Светлана Игоревна Кедич,
кандидат психологических наук, доцент, Петербургский государственный университет
путей сообщения (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: kedichsi@inbox.ru

Валерий Леонидович Ситников,
доктор психологических наук, профессор, Петербургский государственный университет
путей сообщения (Санкт-Петербург, Россия), e-mail: sitnikof@mail.ru

**Социально-педагогическая рефлексия студентов
психолого-педагогических специальностей**

В статье рассматриваются результаты сравнительного исследования рефлексивных социально-перцептивных образов будущих педагогов и психологов, обучающихся в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Точность и эффективность рефлексивных образов особенно важна для педагогов и психологов. Целью исследования являлось определение структур и содержания рефлексивных и актуальных Я-образов студентов, а также сравнительный анализ их соотношения с образами преподавателей в сознании студентов. Вводятся понятия «социально-педагогическая рефлексия», «рефлексивный Я-образ». «Рефлексивный Я-образ» определяется как фиксированное представление человека о том, как он воспринимается тем или иным конкретным субъектом. Установлено, что Рефлексивные Я-образы имеют сходную структуру и содержание с актуальными Я-образами. При этом установлено, что рефлексивные Я-образы полярной модальности значительно больше взаимосвязаны с образами «любимого» и «нелюбимого» преподавателя, чем с Я-образами. Выявлены принципиальные различия рефлексивных Я-образов у студентов средних и высших учебных заведений.

Ключевые слова: студенты, будущие педагоги и психологи, социально-перцептивные образы, социально-педагогическая рефлексия, рефлексивный Я-образ, направленность личности.

Mariya Valeryevna Karagacheva,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Petersburg State Transport University (St. Petersburg, Russia), e-mail: karagache@mail.ru

Svetlana Igorevna Kedich,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Petersburg State Transport University (St. Petersburg, Russia), e-mail: kedichsi@inbox.ru

Valerii Leonidovich Sitnikov,
Doctor of Psychology, Professor,
Petersburg State Transport University (St. Petersburg, Russia), e-mail: sitnikof@mail.ru

Socio-pedagogical Reflection of Students of Psycho-pedagogical Specialities

The article discusses the results of a comparative study of reflexive socio-perceptual images of the future teachers and psychologists who are studying in the institutions of secondary and higher professional education. The accuracy and efficiency of reflexive images are especially important for teachers and psychologists. The aim of the study is to determine the structure and content of reflexive and actual self-images of students, as well as to make a comparative analysis of their connection with the images of teachers in the students' minds. The study introduces the concepts of "social-pedagogical reflection," and "reflexive self-image." "The reflexive self-image" is defined as a fixed representation of a person on how he is perceived by this or that given subject. Reflexive self-images are similar in structure and content with the current self-images. The reflexive self-images of polar modality are much more intertwined with the images of the "favorite" and "least favorite" teacher than with self-images. The paper reveals fundamental differences of reflexive self-images of students in secondary and higher education institutions.

Keywords: students, future teachers and psychologists, socio-perceptual images, socio-pedagogical reflection, reflexive self-image, personal orientation.

Результаты наших исследований социально-перцептивной сферы студентов педагогических колледжей и вузов показывают, что их представления о том, как они отражаются в сознании преподавателей, оказывают существенное влияние на отношение к этим педагогам и преподаваемым ими предметам, а в итоге сказываются на качестве профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов.

Многим студентам сложно ответить на вопрос, почему изучению одного предмета они уделяют много времени и сил, а другого нет. Часть студентов отмечает, что им нравится преподаватель и не хочется «упасть в его глаза», то есть, по сути, в первую очередь, важен не преподаватель, а то «каким он меня воспринимает». Это вполне логично, ведь студент не может изменить преподавателя, но может изменить его представление о себе.

Редко услышишь, что отношение к предмету или к преподавателю зависит от того, как он (преподаватель) относится к студенту (ко мне): во-первых, потому что рефлексивные процессы не лежат на поверхности; а во-вторых, такая зависимость от мнения другого не приветствуется среди молодежи. В то же время на вопрос «Как ты себя чувствуешь на занятиях у преподавателя, который, по твоему мнению, хорошо к тебе относится?» студенты отвечают без затруднений. Чаще всего они относятся к такому преподавателю хорошо, на его занятиях они чувствуют себя намного уверенней, не боятся отвечать, больше стараются и эти занятия им больше нравятся.

В ответах на противоположный вопрос «Как ты себя чувствуешь на занятиях у преподавателя, который, по твоему мнению, плохо к тебе относится?» большое значение имеет, нравится ли студенту преподаватель или нет, чаще всего такой преподаватель не нравится, на его занятиях не хочется ничего делать, часто такие занятия прогуливают. Некоторые отмечают, что если преподаватель нравится, а ты чувствуешь, что он плохо к тебе относится, то сначала хочется реабилитироваться в его глазах, но если не получается, то преподаватель становится нелюбимым, а значит, и на его занятия приходишь без удовольствия, перестаёшь стараться.

Такие наблюдения натолкнули нас на мысль о том, что в системе социальной пер-

цепции следует особо выделить рефлексивные образы, то есть такие образы, которые возникают в процессе коммуникативной рефлексии (размышления о том, что обо мне думают другие) и выполняют, прежде всего, регулятивную и мотивирующую функцию. А зависят эти образы в первую очередь от того, как субъектом воспринимается человек, по мнению которого он формирует свой образ.

Рассматривая роль образов в сознании профессионала Е. А. Климов пишет: «Одним из фундаментальных понятий психологии является «образ» (как отображение субъектом некоторой реальности, включая и самого субъекта). <...> Образы самосознания человека (наряду с образами окружающего мира) – необходимая основа целесообразной регуляции, саморегуляции его трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми» [4, с. 32, 41].

На наш взгляд, важнейшей является смыслообразующая, мотивирующая, прогностическая, регулирующая и корректирующая функция образа. Особенно отчётливо они проявляются в рефлексивных образах, точность и эффективность которых особенно важна для педагогов и психологов.

Эрик Берн говорил, что есть лишь два пути сближения реальности и её отражения в сознании: либо изменить саму реальность, либо изменить образ её. Причём он отмечал, что изменить реальность, казалось бы, гораздо сложнее, чем представления о ней, но люди упорно пытаются делать наоборот [2].

В этом проявляется убеждение, не всегда осознаваемое, в собственной правоте и непогрешимости, так характерное для многих педагогов, особенно по отношению к детям и к самим себе.

Любой психический образ, как уже отмечалось, представляет собой полиморфную, интегральную, многомерную и динамическую структуру. В обобщённом виде эта структура может быть представлена следующим образом:

Как видно из рис. 1, структура образа зависит как от реальной структуры отражаемого объекта или явления, так и от субъективно приписываемых человеком, но реально не существующих черт, сторон, качеств этих объектов или явлений.

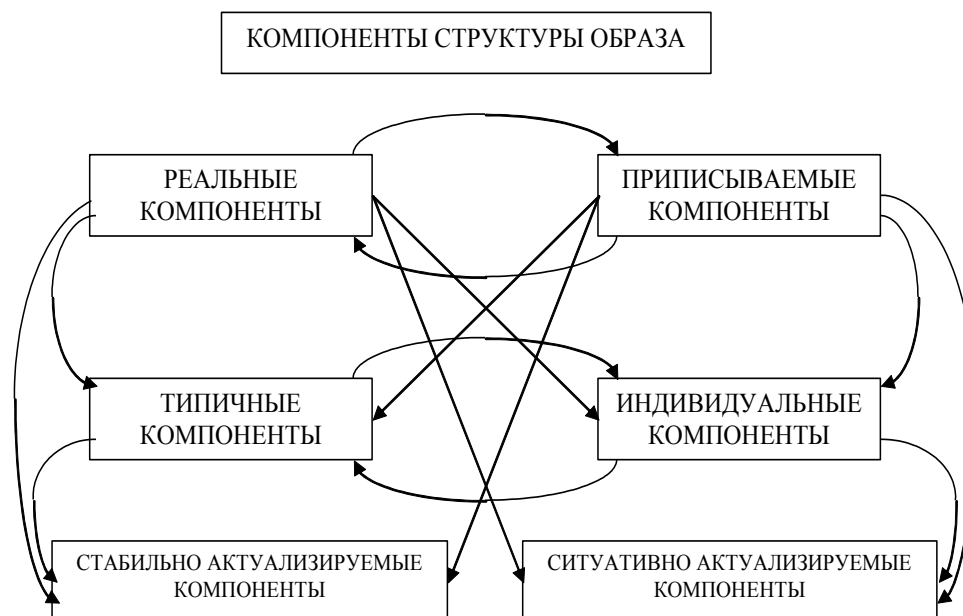


Рис. 1. Структура образа (по В. Л. Ситникову) [9]

Как реальные, так и приписываемые компоненты образов, имеющих у различных субъектов, могут быть типичными и индивидуальными, т. е. имеющимися в сознании либо многих, либо единичных субъектов. Анализируя как реальные, так и приписываемые реальности черты, можно выявить те из них, которые присутствуют в сознании постоянно, независимо от условий и причин их актуализации, и те, которые актуализируются ситуативно: одни в одних ситуациях, другие в других.

Постоянные компоненты составляют основу, базовую структуру образа, а ситуативные определяют их временную динамику и зависят от условий и причин актуализации образов.

Структура субъективного образа представлена в сознании человека в «свёрнутом» виде и потому в реальной деятельности, как правило, не осознаётся. Более того, в полном объёме не осознаётся не только структура, но и сами образы. В полной мере это относится и к социально-перцептивным образам.

Социально-перцептивные образы – это отражение в сознании человека образов других людей и самого себя как члена человеческого сообщества. Они могут отражать как наиболее значимые и существенные характеристики, так и поверхностные, несущественные, ситуативные, а порой и просто случайные. Именно поэтому так часто рефлексивные образы оказываются далеки от реальности, а наши представле-

ния о том, как нас воспринимают другие люди, нередко не соответствуют их действительному представлению о нас.

Рефлексивные образы проходят как минимум тройную трансформацию. В начале происходит согласование Ты-концепции (представления о человеке, отражающем меня в своем сознании) с нашим мнением о его концепции человека в целом и о его представлениях о нас в частности. В результате этого согласования трансформируется представление об отражающем нас человеке, на основании чего происходит вторая трансформация – изменяется наше представление о том, какими мы предстаём перед этим человеком, то есть формируется первичный «рефлексивный Я-образ». И на третьем этапе происходит его согласование с имеющейся Я-концепцией; уточняется, не приводит ли изменение представлений о другом человеке и его мнения о нас к необходимости существенно изменить наше представление о себе или скорректировать складывающийся рефлексивный Я-образ, предположив, что мы недостаточно точно отразили его на предыдущих этапах. Если мы через какое-то время обнаруживаем такую неточность, то начинается новый круг формирования рефлексивного образа нашего «Я», но уже на новом уровне рефлексивного отражения. То есть эти три этапа формирования рефлексивного Я-образа сменяют друг друга по спирали соответственно нашему собственному личностному и профессиональному развитию.

При включении содержания рефлексии в имеющуюся Я-концепцию происходит сверка на устранение противоречий новой информации с уже имеющейся, что является важнейшим признаком профессионализма в психолого-педагогической деятельности (Ф. Н. Гоноволин, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, Э. А. Максимова, Е. А. Панько, А. А. Реан, Л. А. Редуш, В. Л. Ситников, А. И. Щербаков и др.).

В результате развития личности профессионала может сформироваться три типа рефлексивных образов:

– тип а – прямое соответствие рефлексивного Я-образа сложившемуся Я-образу профессионала;

– тип б – обратное соответствие рефлексивного Я-образа сложившемуся Я-образу профессионала;

– тип в – несоответствие рефлексивного Я-образа сложившемуся Я-образу профессионала.

Тип «а» может свидетельствовать как о хорошо развитой социальной перцепции, т. е. способности адекватно отражать себя и другого человека, так и о чрезмерном конформизме, неуверенности в себе, полной зависимости от чужого мнения.

Типы «б» и «в» свидетельствуют о проблемах межличностного взаимодействия, в основе которого может лежать неадекватность как носителя Я-образа, так и его окружения. Причём наиболее серьёзные проблемы могут наблюдаться в случае обратного соответствия рефлексивного и актуального Я-образов.

Многие исследователи отмечают, что мнения индивида о самом себе в большинстве случаев представляются ему вполне убедительными и объективными независимо от того, соответствуют ли они на самом деле действительности. В ряде исследований самоанализ и самопознание в педагогической деятельности и общении рассматривается как факторы повышения её продуктивности (Н. В. Кузьмина [6]; А. С. Тотанова [9], и др.).

Для студентов психологических и педагогических специальностей адекватность рефлексивных образов особенно значима, т.к. преподаватель является для них ориентиром в будущей профессиональной деятельности. Рефлексивный образ «Я, по мнению преподавателя» способен оказывать сильнейшее воздействие, как на учебную деятельность, так и на последующую

профессиональную. Положительный рефлексивный образ, особенно основанный на мнении эмоционально значимого преподавателя, вселяет веру в свои силы, побуждает к деятельности. Негативный же, совсем наоборот, способен подтолкнуть к самосовершенствованию, только если он кратковременный и ситуативный. Продолжительный негативный рефлексивный образ провоцирует активизацию психологической защиты учащегося, которая препятствует продуктивному взаимодействию с педагогом.

Целью нашего исследования являлось выявление структур и содержания рефлексивных и актуальных Я-образов студентов, а также сравнительный анализ их соотношения с образами преподавателей в сознании студентов средних и высших учебных заведений психолого-педагогического профиля.

Гипотезы исследования:

1. Социально-педагогические рефлексивные Я-образы имеют более тесную взаимосвязь с образами-отражениями любимых и нелюбимых преподавателей, чем с актуальными Я-образами студентов.

2. Уровень профессионального образования (средний или высший) соотносится со спецификой структур и содержания рефлексивных Я-образов студентов психологических и педагогических специальностей.

Проведённый нами анализ литературы показал, что представления человека типа: «Я, по мнению другого» рассматриваются как проявление и рефлексии, и самосознания, и Я-концепции, и Я-образа человека. Такое разнообразие подходов является следствием того, что в психологии нет чёткого разграничения между этими понятиями.

Существуют исследования, свидетельствующие о том, что коммуникативная рефлексия является показателем развития психологической культуры [55], что работа над ней важна в рамках тренингов психологической безопасности в школе [11]. Коммуникативная рефлексия рассматривается как механизм самосознания, как компонент «Я» концепции или одна из составляющих «Я» человека, а также как некая способность человека. Однако мало внимания уделяется исследованию роли коммуникативной рефлексии в формировании Я-образа человека, а также её взаимосвязи с образами других людей.

Прежде чем рассматривать проблему Я-образа человека, необходимо дифференцировать понятия «Я-концепция», «самосознание»,

«рефлексия» и «Я-образ», которые многие авторы отождествляют, считая их взаимозаменяемыми или же, используя схожие определения, дают различные названия. И. В. Дубровина отмечает, что такие термины, как: «самосознание», «Я», «Я-концепция», «Я-система», «представление о себе», «отношение к себе», «самооценка», «Я-образ», «Образ самого себя» и т. п. употребляются в «неопределённом и расплывчатом значении, выступая как полностью или частично взаимозаменяемые» [10, с. 67].

Изучением Я-образов, Я-концепции, самосознания, рефлексии занимались многие психологи, в частности: И. В. Дубровина, А. В. Карпов, А. В. Карагачева, С. И. Кедич (Гусева), Е. А. Климов, И. С. Кон, М. И. Лисина, В. Л. Ситников, Т. В. Слотина, В. В. Столин, И. И. Чеснокова и другие. Нередко некоторые из этих понятий рассматриваются как равноправные синонимы.

Нам представляется что, несмотря на безусловное содержательное сходство между этими понятиями, каждое из них имеет свою достаточно конкретную специфику. Для более чёткого понимания соотношения понятий «рефлексия», «самосознание», «Я-концепция» и «Я-образ» и выявления того места, которое занимают рефлексивные социально-перцептивные образы, мы предприняли попытку обобщить имеющиеся представления о разграничении этих понятий (рис. 2) [3].

В результате проведённого анализа мы пришли к выводу, что необходимо ввести понятие «рефлексивный Я-образ», которое мы определили как фиксированное представление человека о том, как он воспринимается тем или иным конкретным субъектом. Именно это понятие является ядром понятий «рефлексия», «самосознание», «Я-концепция» и «Я-образ» [3].

Рефлексивный Я-образ, являясь одной из разновидностей социально-перцептивных образов, вариативен, неоднороден и индивидуален, обладает определённой структурой, включающей в себя вербализованные и невербальные компоненты, выполняет смыслообразующую, мотивирующую, прогностическую, регулирующую и корректирующую функцию. Мы полагаем, что в русле учебной или профессиональной деятельности основными, ведущими для социально-педагогического рефлексивного образа («Я по мнению субъекта социально-педагогической деятельности») является мотивирующая и регулирующая функция.

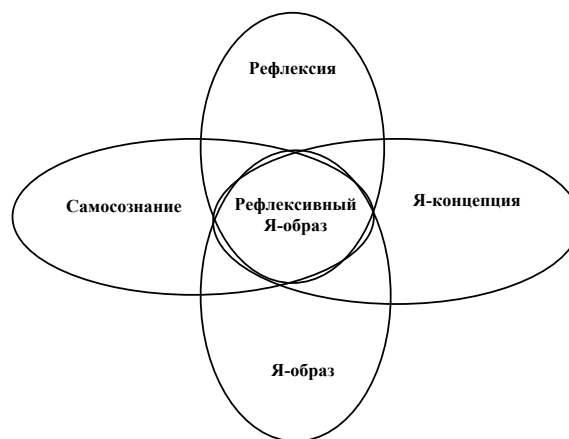


Рис. 2. Соотношение понятий «самосознание», «рефлексия», «Я-концепция», «Я-образ»

Отличительным для рефлексивного Я-образа является то, что в механизме его формирования всегда присутствует коммуникативная рефлексия «Я по мнению другого» и тесная взаимосвязь как с Я-образом, так и с образом-отражением того человека, с позиции которого и формируется рефлексивный Я-образ.

Рефлексивные Я-образы могут быть самыми разнообразными, в зависимости от того, с чьей позиции происходит коммуникативная рефлексия. Так, например, можно говорить о существовании семейных рефлексивных Я-образов, т. е. такие образы, которые сформированы с позиции члена семьи. Это могут быть образы «Я по мнению отца», «Я по мнению матери», «Я по мнению мужа (жены)». Социально-педагогические рефлексивные Я-образы сформированы как в сознании учащихся или студентов – «Я по мнению учителя (преподавателя)», так и в сознании учителей и преподавателей – «Я по мнению учеников (студентов)». В нашем исследовании изучены социально-педагогические рефлексивные Я-образы студентов, сформированные на основе их представлений о том, как они воспринимаются любимыми и нелюбимыми преподавателями.

Для изучения содержания и структуры образов был использован полный вариант методики В. Л. Ситникова «СОЧ(И)» – структура образа человека (иерархическая) [8], включающий вербальную и невербальную часть. В процессе исследования были изучены актуальные образы студентов: Я-образы, образы «любимого» и «нелюбимого» преподавателя, и рефлексивные Я-образы: образ «Я по мнению любимого преподавателя» и образ «Я по мнению нелюбимого преподавателя».

Данная методика позволила не только определить содержание перечисленных образов, но и выявить их иерархическую структуру, включающую 10 основных компонентов: социальный, интеллектуальный, социальный интеллект, эмоциональный, мотивационно-волевой, деятельностный, поведенческий, телесный, конвенциональный, метафорический.

Изучение направленности проводилось при помощи методики, разработанной чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучером [7]. Данная методика позволяет выявить ведущую направленность человека: деловую, личностную или коллективистскую.

Для изучения личностных особенностей представителей колледжа и университета была использована методика многофакторного личностного опросника Р. Кэттелла 16PF, версия «С». Проведение методик не ограничивалось временем и занимало в среднем 1 ч 30 мин.

Для обработки первичных эмпирических данных, полученных по методике «СОЧ(И)», применялся компьютерный вариант программы первичной и математико-статистической обработки, разработанный В. Л. Ситниковым, С. И. Кедич, И. Ю. Шиловым и программистом С. Н. Левич.

Для математического и статистического анализа были использованы следующие функции и параметры: среднее арифметическое, стандартное отклонение, средняя ошибка, сравнение средних арифметических значений, корреляционный анализ. Сравнение полученных структур проводилось с помощью t-критерия Стьюдента и ϕ -критерия Фишера. Корреляция структур различных образов рассчитывалась с помощью критерия ранговой корреляции r_s -критерий Спирмена.

В ходе проведённого исследования были выявлены и сопоставлены между собой структуры и содержание социально-педагогических рефлексивных Я-образов полярной модальности, актуальных Я-образов и образов-отражений эмоционально значимых преподавателей в сознании студентов учреждений среднего и высшего профессионального образования психолого-педагогического профиля. В результате проведённого анализа можно сделать следующие выводы:

1. Психологические понятия «самосознание», «рефлексия», «Я-концепция», «Я-образ» тождественны в той части, которую называют представлениями о себе по мнению других

людей. Такие представления, формируются в процессе коммуникативной рефлексии «Я глазами другого», а её продуктом является определённый рефлексивный Я-образ, который мы определили как фиксированное представление человека о том, как он воспринимается тем или иным конкретным субъектом. Рефлексивный Я-образ связан со структурными компонентами самосознания, Я-концепции, обобщённого Я-образа, а также с коммуникативной рефлексией, являющейся одним из компонентов понятия «рефлексия».

2. Полярные социально-педагогические рефлексивные образы («Я по мнению любимого преподавателя» и «Я по мнению нелюбимого преподавателя») близки по структуре (одинаковые ранговые места занимают 8 компонентов из 10). В структуре образов «Я по мнению преподавателей» у студентов преобладают социальные, эмоциональные, интеллектуальные и волевые характеристики. Внутри рефлексивных Я-образов полярной модальности обнаруживается значительно больше устойчивых связей, чем внутри Я-образа (9 корреляционных связей по сравнению с 18 в положительном и 24 в отрицательном рефлексивном образе, на 1-процентном уровне значимости). Это позволяет говорить о меньшей вариативности в механизмах формирования рефлексивных образов по сравнению с актуальным Я-образом.

3. Несмотря на схожую структуру, обнаружено большое количество достоверных различий между рефлексивными Я-образами полярной модальности. Анализ достоверных различий представленности полярных характеристик показал, что в положительном рефлексивном образе значительно больше позитивных и нейтральных, телесных и эмоциональных характеристик (при $p < 0,01$), а также волевых, деятельностных и социальных (при $p < 0,05$), а в отрицательном – значительно больше негативных определений (при $p < 0,01$).

4. Рефлексивные Я-образы имеют сходную структуру и содержание с актуальными Я-образами. При этом установлено, что рефлексивные Я-образы полярной модальности значительно больше взаимосвязаны с образами «любимого» и «нелюбимого» преподавателя, чем с Я-образами. Причём между компонентами рефлексивных образов и образа «нелюбимого» преподавателя связей выявлено в 2,2 раза больше, чем с образом «любимого» преподавателя. Это может говорить о меньшей вариативности

в механизмах формирования рефлексивных образов и образов «нелюбимого» преподавателя по сравнению с Я-образами и образами «любимого» преподавателя в сознании студентов.

5. Выявлены принципиальные различия рефлексивных Я-образов у студентов средних и высших учебных заведений. Самым ярким отличием является то, что рефлексивные образы студентов колледжа как положительной, так и отрицательной модальности более негативны, чем соответствующие образы студентов университета (при $p < 0,01$). Кроме того, студенты колледжа используют достоверно больше деятельностных и конвенциональных характеристик при описании рефлексивных образов. Преобладание конвенциональных (общепринятых) характеристик может говорить о слабо развитой коммуникативной рефлексии. А большее количество деятельностных характеристик может объясняться спецификой средних учебных заведений, обучение в которых носит практическую направленность и сводится к формированию определённых умений и навыков.

6. Обнаружена взаимосвязь между интеллектуальным компонентом структуры образа «Я по мнению любимого преподавателя» и показателем эмоциональной устойчивости. Вероятно, это следствие того, что студенты, которые получают больше «обратной связи» от преподавателя о позитивных качествах интеллектуально-творческой сферы, отличаются большей эмоциональной устойчивостью, и наоборот. Студенты, которые больше направлены на задачу и меньше на взаимодействие в рефлексивных Я-образах, чаще используют волевые и интеллектуальные характеристики.

Результаты нашего исследования целесообразно использовать при подготовке психологов и педагогов, включив их в курс педагогической психологии, а также в основу спецкурса

«Социально-педагогическая рефлексия». Всестороннее изучение социально-педагогических рефлексивных Я-образов и их взаимосвязи с личностными особенностями тех, в чьём сознании они формируются, с успешностью учебной или профессиональной деятельности, а также с другими факторами, позволит, на наш взгляд, повысить эффективность профессиональной подготовки студентов психолого-педагогических специальностей.

Нам представляется, что понимание студентами того, как они воспринимают преподавателей и отражают их представления о себе, может помочь в осознании студентами своих проекций и защитных механизмов, которые препятствуют более эффективному взаимодействию с преподавателями. С другой стороны, знание структур и содержания положительных и отрицательных рефлексивных Я-образов в сознании студентов поможет сформировать собственные адекватные профессиональные позиции студентов как будущих педагогов и психологов.

Полученные данные также могут быть использованы практическими психологами, работающими в учебных заведениях профессионального образования, при разрешении конфликтов, возникающих между студентами и преподавателями. Оценка рефлексивных Я-образов поможет в диагностике как внутриличностных, так и межличностных проблем студента и преподавателя.

Также полезным представляется определение адекватности рефлексивных Я-образов, то есть выявление, насколько рефлексивный образ студента «Я по мнению преподавателя» соответствует образу-отражению этого студента в сознании преподавателя, и наоборот. Но это не являлось предметом данного исследования и требует специального исследования.

Список литературы

1. Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе. СПб.: Речь, 2002. 151 с.
2. Берн Э. Введение в психотерапию и психоанализ для непосвящённых. СПб., 1992. 448 с.
3. Карагачева М. В. Социально-педагогические рефлексивные Я-образы студентов психологических и педагогических специальностей: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 191 с.
4. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.
5. Колмогорова Л.С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2001.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 120 с.
7. Реан А. А. Психология изучения личности: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 288 с.

8. Ситников В. Л. Образ ребёнка (в сознании детей и взрослых). СПб.: Химиздат, 2001. 288 с.
9. Тотанова А. С. Изучение учителем результатов своей деятельности как фактор самосовершенствования. Л., 1982. 17 с.
10. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психол. Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1987. 184 с.

Spisok literatury

1. Baeva I. A. Treningi psihologicheskoj bezopasnosti v shkole. SPb.: Rech', 2002. 151 s.
2. Bern Je. Vvedenie v psihoterapiju i psihoanaliz dlja neposvjajjonnyh. SPb., 1992. 448 s.
3. Karagacheva M. V. Social'no-pedagogicheskie reflektivnye Ja-obrazy studentov psihologicheskikh i pedagogicheskikh special'nostej: dis. ... kand. psihol. nauk. SPb., 2006. 191 s.
4. Klimov E. A. Obraz mira v raznotipnyh professijah. M: Izd-vo MGU, 1995. 224 s.
5. Kolmogorova L. S. Vozrastnye vozmozhnosti i osobennosti stanovlenija psihologicheskoj kul'tury uchawijsja: avtoref. dis. ... d-ra psihol. nauk. M.: MGU im. M. V. Lomonosova, 2001.
6. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija. M., 1990. 120 s.
7. Rean A. A. Psihologija izuchenija lichnosti: ucheb. posobie. SPb.: Izd-vo Mihajlova V. A., 1999. 288 s.
8. Sitnikov V. L. Obraz rebyonka (v soznanii detej i vzroslyh). SPb.: Himizdat, 2001. 288 s.
9. Totanova A. S. Izuchenie uchitelem rezul'tatov svoej dejatel'nosti kak faktor samosovershenstvovanija. L., 1982. 17 s.
10. Formirovanie lichnosti v perehodnyj period: ot podrostkovogo k junosheskomu vozrastu / pod red. I. V. Dubrovinoj; Nauch.-issled. in-t obw. i ped. psihol. Akad. ped. nauk SSSR. M.: Pedagogika, 1987. 184 s.

Статья поступила в редакцию 09.04.2012 г.

Олеся Борисовна Большакова,
аспирант,

Байкальский государственный университет экономики и права
(Чита, Россия), e-mail: olesyabolshakova@yandex.ru

Особенности этнических авто- и гетеростереотипов населения Забайкальского края

Межэтническое восприятие людьми друг друга является одним из ключевых условий понимания и эффективного взаимодействия представителей различных культур. Важной составляющей межэтнического восприятия являются этнические стереотипы. В статье представлен анализ результатов эмпирического исследования авто- и гетеростереотипов населения Забайкальского края. В качестве диагностического инструментария в рамках исследования была использована модифицированная методика «Диагностический тест отношений» Г. У. Солдатовой. Анализ результатов исследования показал, что респонденты положительно оценивают собственные действия, отношения и качества, что свидетельствует о преобладании в сознании респондентов позитивных автостереотипов. Среди представителей других национальностей, проживающих за пределами России, наибольший интерес наблюдается к китайцам, что обусловлено соседством Китая, возможностью въезда на территорию данной страны, знакомства с её традициями и обычаями, общения с представителями данной национальности. В меньшей степени респондентов интересуют личностные качества и отношения американцев и немцев, что объясняется редкими контактами с представителями данных национальностей и, как следствие, отсутствием чётких представлений об особенностях их менталитета.

Ключевые слова: этнические стереотипы, автостереотипы, гетеростереотипы, межэтническое восприятие, личностные качества, отношения, русские, буряты, представители других национальностей, китайцы, немцы, американцы.

Olesya Borisovna Bolshakova,
Graduate Student,

Baikal State University of Economics and Law
(Chita, Russia), e-mail: olesyabolshakova@yandex.ru

Peculiarities of Ethnic Auto- and Heterostereotypes of the Population in the Zabaikalsky Krai

People's interethnic perception of each other is one of the key aspects of understanding and effective interacting of the representatives of different cultures. Ethnic stereotypes are considered to be an important component of interethnic perceptions. The article presents the analysis of the results of an empirical study of auto- and heterostereotypes of the population in the Zabaikalsky Krai. As a diagnostic tool the study uses G. U. Soldatova's "Diagnostic Test of Attitudes." The results of the research show that the respondents evaluate positively their own actions, attitudes and personal qualities. This fact indicates the predominance of positive autostereotypes in the minds of the respondents. Among the representatives of other nationalities residing outside of Russia, the greatest interest in the Chinese is observed due to the proximity of China's border and the opportunity to enter the territory of this country, learn about its traditions and customs and communicate with the representatives of this nationality. To a lesser extent the respondents are interested in personal qualities and attitudes of Americans and Germans, because of occasional contacts with the representatives of these nationalities and, consequently, lack of clear understanding their mentality features.

Keywords: ethnic stereotypes, autostereotypes, heterostereotypes, interethnic perception, personal qualities, attitudes, Russians, Buryats, representatives of other nationalities, Chinese, Germans, Americans.

Современный этап развития международных отношений характеризуется рядом противоречий. С одной стороны, в условиях глобализации наметились тенденции к сотруд-

ничеству между представителями различных стран в сфере экономики, науки, образования и в других областях. С другой стороны, наблюдается обострение межнациональных кон-

фликтов в отдельных регионах России, а также за рубежом. Поиск путей преодоления конфликтов, разрешения противоречивых вопросов, стабилизация и оптимизация взаимоотношений между представителями различных культурных сообществ являются значимыми факторами развития глобализирующегося общества [5; 8; 9].

Межэтническое восприятие людьми друг друга является одним из ключевых условий понимания и взаимодействия представителей различных культур. Важной составляющей межэтнического восприятия являются этнические стереотипы [1; 2; 4; 10].

Под этническим стереотипом мы вслед за А. А. Бодалевым понимаем упрощённые, схематизированные, эмоционально окрашенные и чрезвычайно устойчивые образы каких-либо этнических групп или общностей, легко переносимые на всех представителей этих групп [3].

В рамках данной статьи будут представлены результаты социально-психологического исследования межэтнических авто- и гетеростереотипов. Исследование проводилось на территории Забайкальского края. Отличительной особенностью данного региона является полиэтничность [6; 7; 11]. Для участия в исследовании были привлечены респонденты различных национальностей. Общее число респондентов составило 500 чел. Из них 366 чел. – русские, 75 – буряты, 59 – представители других национальностей.

При исследовании авто- и гетеростереотипов в качестве диагностического инструментария была использована модифицированная методика «Диагностический тест отношений» Г. У. Солдатовой. Основу данной методики составляет метод семантического дифференциала. Методическим принципом, положенным в основу ДТО, является учёт особенностей механизма восприятия этнических групп, который работает по шкале «позитивное качество – негативное качество» в зависимости от этнического контекста объекта оценки [12].

С целью выявления наличия таких противоречий и последующего определения их выраженности, как эмпирического индикатора эмоционально-оценочного компонента этнического стереотипа, мы использовали шкалированные пары качеств: заботящийся о природе/не заботящийся о природе; соблюдающий экологические нормы/не соблюдающий экологические нормы; участвующий в борьбе с экологическими нарушениями/не участвующий в борьбе с экологическими нарушениями; не допускаю-

щий случаев браконьерства/допускающий случаи браконьерства; имеющий устойчивые привычки охраны природы/не имеющий устойчивые привычки охраны природы; благодарный/неблагодарный; коллективист/индивидуалист; трудолюбивый/ленивый; общительный/необщительный; рассудительный/безрассудный; бережливый/расточительный; бескорыстный/корыстный; деятельный/пассивный; неравнодушный/равнодушный; оптимист/пессимист.

Респондентам предлагалось дать оценку в соответствии с указанными параметрами:

1) собственным действиям, отношениям и личностным качествам;

2) действиям, отношениям и личностным качествам «типичных представителей» 1–2 национальностей, предложенных в списке (американцы, буряты, евреи, кавказцы, китайцы, немцы, русские, украинцы).

При этом 1 балл является минимальным показателем наличия личностного качества, а 5 баллов максимальным.

Для выявления отношения респондентов к природе им было предложено оценить собственные действия и действия представителей 1–2 национальностей по следующим параметрам: «Заботящийся/не заботящийся о природе»; «Соблюдающий/не соблюдающий экологические нормы»; «Участвующий/не участвующий в борьбе с экологическими нарушениями»; «Не допускающий/допускающий случаи браконьерства»; «Имеющий/не имеющий устойчивые привычки охраны природы». В табл. 1 представлены средние показатели по указанным параметрам.

Респонденты всех национальностей считают, что они заботятся о природе и соблюдают экологические нормы. Однако степень собственной заботы о природе оценивают только на 3 балла; соответственно, средний показатель по данному параметру составил 3 балла ($M = 3$, $\sigma = 1,785$). Что касается параметра «Соблюдение экологических норм», то русские и буряты дают себе более высокую оценку ($M = 2,8$, $\sigma = 2,027$) и ($M = 2,9$, $\sigma = 1,674$), чем представители других национальностей ($M = 2,1$, $\sigma = 2,630$). Значимые различия также прослеживаются по таким параметрам, как «Участвующий/не участвующий в борьбе с экологическими нарушениями» и «Имеющий/не имеющий устойчивые привычки охраны природы» между русскими и представителями других национальностей. Между бурятами и русскими не выявлено значимых расхождений в значениях средних ни по одному из параметров.

Средние показатели отношения к природе у русских, бурят и представителей других национальностей

<i>Оцениваемый параметр</i>	<i>Русские (среднее)</i>	<i>Буряты (среднее)</i>	<i>Другие национальности (среднее)</i>
Я сам			
Заботящийся/не заботящийся о природе	3	3	3,2
Соблюдающий/не соблюдающий экологические нормы	2,8	2,9	2,2
Участвующий/не участвующий в борьбе с экологическими нарушениями	2,7	2,5	1
Не допускающий/допускающий случаи браконьерства	2,5	2,4	2,4
Имеющий/не имеющий устойчивые привычки охраны природы	2,3	2	1,6

На наш взгляд, данные показатели отражают реальное положение дел в сфере защиты природы на территории Забайкальского края. Потребительское отношение к природным ресурсам, загрязнение прилегающих территорий, безусловно, указывает на недостаточный уровень экологической культуры общества. Деятельность, направленная на защиту окружающей среды, на территории края носит в основном стихийный характер. В акциях волонтерских отрядов принимает участие в основном студенческая молодёжь. Значимым фактором, на наш взгляд, также является отсутствие пропаганды, призывающей к бережному отношению к окружающей среде и природным ресурсам. Однако следует отметить, что в некоторых районах края ведётся активная деятельность по сохранению природных богатств, поддержанию экологического баланса. Большая заслуга в этом принадлежит представителям бурятской национальности. По мнению опрошенных респондентов бурятской национальности, именно данной нации свойственна забота о природе. Буряты также считают, что представители их национальности участвуют в борьбе с экологическими нарушениями ($M = 1,3$, $\sigma = 2,516$).

Стремятся не допускать случаев браконьерства как русские, так и буряты ($M = 2,6$, $\sigma = 2,668$) и ($M = 2,4$, $\sigma = 2,498$) соответственно. По параметру «Имеющий/не имеющий устойчивые привычки охраны природы» были получены следующие результаты: у русских средний показатель составил 2,3 балла, у бурят 2,1 балла, у представителей других национальностей – 1,7 балла.

Необходимо также отметить, что русские, по мнению бурят, проявляют недостаточную заботу о природе ($M = 0,8$, $\sigma = 1,852$). По мнению респондентов других национальностей, русские участвуют в борьбе с экологическими нарушениями ($M = 1,2$, $\sigma = 2,2$) и имеют устойчивые привычки охраны природы ($M = 1,5$, $\sigma = 2,112$).

Для проверки гипотезы о значении средних величин использовался критерий Стьюдента (t-критерий). При сравнении средних значений по параметрам, с помощью которых оценивалось отношение к природе, были выявлены значимые различия, представленные в табл. 2.

Как видно из таблицы, у русских и бурят наблюдаются значимые различия в оценке отношения к природе немцев и американцев. Так, по мнению бурят, для немцев не характерна забота о природе ($p = 0,021$), соблюдение экологических норм ($p = 0,008$), а также наличие устойчивых привычек охраны природы ($p = 0,034$). Американцы, по мнению респондентов бурятской национальности, допускают случаи браконьерства ($p = 0,050$). Значимые различия обнаружены в оценке бурятами отношения русских к соблюдению экологических норм ($p = 0,008$), из чего следует, что буряты склонны полагать, что русские стремятся к соблюдению экологических норм.

Значимые различия в оценке отношения к природе представителей различных национальностей у русских и представителей других национальностей представлены в табл. 3.

Значимые различия у русских и бурят в оценке отношения к природе представителей различных национальностей

<i>Параметры</i>	<i>Русские (среднее)</i>	<i>Буряты (среднее)</i>	<i>t-критерий Стьюдента</i>	<i>Уровень значимости (p)</i>
Русские				
Соблюдающий/не соблюдающий экологические нормы	0,39	0,96	-2,665	0,008
Американцы				
Не допускающий/допускающий случаи браконьерства	0,45	0,02	1,967	0,050
Немцы				
Заботящийся/не заботящийся о природе	0,64	0,17	2,313	0,021
Участвующий/не участвующий в борьбе с экологическими нарушениями	0,96	0,5	2,089	0,037
Имеющий/не имеющий устойчивые привычки охраны природы	0,95	0,46	2,124	0,034

Значимые различия у русских и представителей других национальностей в оценке отношения к природе

<i>Параметры</i>	<i>Русские (среднее)</i>	<i>Другие националь-ности (среднее)</i>	<i>t-критерий Стьюдента</i>	<i>Уровень значимости (p)</i>
Русские				
Соблюдающий/не соблюдающий экологические нормы	0,4	1	-2,474	0,014
Участвующий/не участвующий в борьбе с экологическими нарушениями	0,6	1,2	-2,399	0,017
Не допускающий/допускающий случаи браконьерства	0,3	1	-3,036	0,003
Имеющий/не имеющий устойчивые привычки охраны природы	0,5	1,5	-3,882	0,000
Кавказцы				
Участвующий/не участвующий в борьбе с экологическими нарушениями	0,1	0,5	-3,038	0,003
Не допускающий/допускающий случаи браконьерства	0,1	0,5	-2,547	,011

Представители других национальностей дают более русским высокую оценку по параметрам «соблюдающий экологические нормы» ($p = 0,014$), «участвующий в борьбе с экологическими нарушениями» ($p = 0,017$), «не допускают случаев браконьерства» ($p = 0,003$), а также «имеющий устойчивые привычки охраны природы» ($p = 0,000$).

Русские же значительно ниже оценивают отношение к природе со стороны кавказцев по параметрам «участвующий в борьбе с экологическими нарушениями» ($p = 0,003$) и «не допускающий случаев браконьерства» ($p = 0,011$).

Анализ показателей, касающихся отношения к природе американцев, евреев, китайцев,

немцев и украинцев, показал, что большинство респондентов избегает давать оценки по указанным параметрам представителям этих национальностей, в связи с этим, средние показатели по большинству параметров не превышают 1.

В рамках исследования респондентам было также предложено оценить степень проявления личностных качеств: благодарный/неблагодарный; коллективист/индивидуалист; трудолюбивый/ленивый – и других, названных выше, у себя и типичных представителей 1–2 национальностей, предложенных в списке.

В результате анализа полученных данных в оценках русских и бурят были выявлены следующие значимые различия (табл. 4).

Значимые различия в оценке личностных качеств у русских и бурят

Параметры	Русские (среднее)	Буряты (среднее)	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
Я сам				
Неравнодушный/равнодушный	3	2,3	2,829	0,005
Оптимист/пессимист	3,1	2,3	2,617	0,009
Китайцы				
Деятельный/пассивный	1,7	0,74	3,112	0,002
Оптимист/пессимист	1,4	0,8	2,179	0,030
Немцы				
Благодарный/неблагодарный	0,76	0,28	2,355	0,019
Трудолюбивый/ленивый	0,98	0,34	2,676	0,008
Рассудительный/безрассудный	1,1	0,32	2,994	0,003
Бережливый/расточительный	1,2	0,56	2,388	0,017
Деятельный/пассивный	0,9	0,33	2,378	0,018

При оценке собственных качеств значимые различия у русских и бурят выявлены по параметру «неравнодушный/равнодушный» и «оптимист/пессимист». Русские оценивают свой собственный уровень данных личностных качеств выше, чем буряты; значимые различия составляют $p = 0,005$ и $p = 0,009$ соответственно.

При анализе оценки личностных качеств представителей различных национальностей

было выявлено, что русские в большей степени, чем буряты, склонны считать немцев благодарными ($p = 0,019$), трудолюбивыми ($p = 0,008$), рассудительными ($p = 0,003$) и бережливыми ($0,017$). В отношении китайцев прослеживается схожая тенденция: русские дают представителям данной национальности более высокие оценки по параметрам «деятельный/пассивный» ($p = 0,002$) и «оптимист/пессимист» ($p = 0,030$).

Значимые различия у русских и представителей других национальностей в оценке личностных качеств

Параметры	Русские (среднее)	Другие националь- ности (среднее)	t-критерий Стьюдента	Уровень значимости (p)
Я сам				
Рассудительный/безрассудный	3,3	2,6	2,922	0,004
Русские				
Благодарный/неблагодарный	0,6	1,9	-5,350	0,000
Коллективист/индивидуалист	0,9	1,6	-2,577	0,010
Трудолюбивый/ленивый	0,4	1,1	-3,092	0,002
Общительный/необщительный	1,1	2	-2,937	0,003
Рассудительный/безрассудный	0,7	1,7	-3,691	0,000
Общительный/необщительный	1,1	2	-2,937	0,003
Бережливый/расточительный	0,7	1,6	-4,548	0,000
Бескорыстный/корыстный	0,9	1,6	-2,867	0,004
Деятельный/пассивный	0,7	1,3	-2,568	0,011
Неравнодушный/равнодушный	0,9	1,7	3,055	0,002
Оптимист/пессимист	1,2	2	-2,950	0,003
Кавказцы				
Благодарный/неблагодарный	0,3	0,9	-2,442	0,015
Трудолюбивый/ленивый	0,3	0,7	-2,318	0,021
Бескорыстный/корыстный	1,3	0,6	-2,438	0,015
Буряты				
Коллективист/индивидуалист	0,8	0,3	2,329	0,020
Китайцы				
Рассудительный/безрассудный	1	0,4	2,204	0,028

При анализе параметров, касающихся личностных качеств, было выявлено, что различия у русских и представителей других национальностей наблюдаются по параметру «рассудительный/безрассудный» ($p = 0,004$). У русских средний показатель составляет 3,3 балла, у представителей других национальностей – 2,6 балла, таким образом, русские считают себя более рассудительными, чем представители других национальностей.

Значимые различия у русских и представителей других национальностей обнаружены в оценке личностных качеств русских по параметрам «благодарный/неблагодарный» ($p = 0,000$), «коллективист/индивидуалист» ($p = 0,010$), «трудолюбивый/ленивый» ($p = 0,002$), «общительный/необщительный» ($p = 0,003$), «рассудительный/безрассудный» ($p = 0,000$), «бережливый/расточительный» ($p = 0,000$), «бескорыстный/корыстный» ($p = 0,004$), «деятельный/пассивный» ($p = 0,011$), «неравнодушный/равнодушный» ($p = 0,002$), «оптимист/пессимист» ($p = 0,003$). Представители других национальностей оценивают личностные качества по названным параметрам русских выше, чем русские.

При оценке личностных качеств кавказцев значимые различия обнаружены по параметрам «благодарный/неблагодарный» ($p = 0,015$), «трудолюбивый/ленивый» ($p = 0,021$) и «бескорыстный/корыстный» ($p = 0,015$). Русские в большей степени, чем представители других национальностей, склонны полагать, что кавказцы бескорыстны. В то время как представители других национальностей дают более высокую оценку представителям кавказской национальности по параметрам «благодарный» и «трудолюбивый».

Значимые различия у русских и представителей других национальностей были обнаружены при оценивании личностных качеств бурят по параметру «коллективист/индивидуалист» ($p = 0,020$). Русские считают, что буряты в большей степени тяготеют к коллективизму, в то время как у представителей других национальностей средний показатель по данному параметру близок к нулю, что свидетельствует о некоторой амбивалентности представлений. Респонденты бурятской национальности относят себя к коллективистам, средний показатель по данному параметру составил ($M = 2,2, \sigma = 3$). В оценке личностных качеств китайцев значимые

различия были выявлены по параметру «рассудительный/безрассудный» ($p = 0,028$); русские считают китайцев более рассудительными, чем представители других национальностей. Мы полагаем, что данный факт обусловлен тем, что русские чаще взаимодействуют с китайцами в рамках делового сотрудничества, что даёт им возможность оценить такое значимое качество, как рассудительность, у представителей солидных китайских фирм.

В общей выборке наибольший интерес со стороны респондентов прослеживается по отношению к личностным качествам китайцев, американцев и немцев. По мнению респондентов, китайцы заботятся о природе ($\sigma = 0,83$), имеют устойчивые привычки охраны природы ($\sigma = 0,6$), благодарны ($\sigma = 0,7$), трудолюбивы ($\sigma = 1,8$), общительны ($\sigma = 1$), рассудительны ($\sigma = 0,9$), бережливы ($\sigma = 1$), деятельны ($\sigma = 1,5$), неравнодушны ($\sigma = 0,8$), оптимисты ($\sigma = 1,2$), тяготеют к коллективизму ($\sigma = 1,2$).

У немцев респонденты положительно оценивают следующие качества: заботящийся о природе ($\sigma = 0,5$), соблюдающий экологические нормы ($\sigma = 0,8$), участвующий в борьбе с экологическими нарушениями ($\sigma = 0,8$), не допускающий случаев браконьерства ($\sigma = 0,7$), имеющий устойчивые привычки охраны природы ($\sigma = 0,8$), благодарный ($\sigma = 0,6$), трудолюбивый ($\sigma = 0,8$), рассудительный ($\sigma = 0,9$), бережливый ($\sigma = 1$) и деятельный ($\sigma = 0,8$).

Респонденты дают положительную оценку таким личностным проявлениям американцев, как заботящийся о природе ($\sigma = 0,5$), участвующий в борьбе с экологическими нарушениями ($\sigma = 0,6$), общительный ($\sigma = 0,8$), бережливый ($\sigma = 0,5$), деятельный ($\sigma = 0,7$), оптимист ($\sigma = 0,6$).

Таким образом, проведённое нами исследование межэтнических авто- и гетеростереотипов позволило сформулировать следующие выводы: респонденты положительно оценивают собственные действия, отношения и качества, что свидетельствует о преобладании в сознании респондентов позитивных автостереотипов.

Среди представителей других национальностей, проживающих за пределами России, наибольший интерес вызывают китайцы, что обусловлено соседством Китая, возможностью въезда на территорию данной страны, знакомства с её традициями и обычаями, общения с представителями данной национальности. В меньшей степени респондентов ин-

интересуют личностные качества и отношения американцев и немцев, что объясняется редкими контактами с представителями данных национальностей и, как следствие, отсутствием чётких представлений об особенностях их характера.

Список литературы

1. Аллик Ю., Мыттус Р., Реало А. и др. Конструирование национального характера: свойства личности, приписываемые типичному русскому // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 2–18.
2. Антонов В. И., Ямпилова З. С. Проблема стереотипов как один из барьеров в контексте коммуникации культур // Россия и Запад: диалог культур. Вып. 7. М.: Изд-во МГУ, 1999. С. 31–39.
3. Бодалев А. А. Познание человека человеком. СПб.: Речь, 2005. 324 с.
4. Бучек А. А. Полиэтническая среда и её влияние на этническое самосознание личности // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 5(19). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.01.2012).
5. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
6. Карнышев А. Д., Винокуров М. А. Этнокультурные традиции и инновации в экономической психологии. М.: Институт психологии РАН, 2010. 480 с.
7. Карнышев А. Д., Винокуров М. А., Трофимова Е. Л. Межэтническое взаимодействие и межкультурная компетентность. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009. 310 с.
8. Карнышев А. Д., Костин А. К., Иванова Е. А. Вопросы межэтнического взаимодействия и межкультурной компетентности. Иркутск: БГУЭП, 2008. 104 с.
9. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросскультурную психологию: учеб. пособие. М.: Ключ-С, 1999. 224 с.
10. Ракитина О. В., Багдасарян Л. М. Особенности межэтнических авто- и гетеростереотипов // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 4. С. 138–144.
11. Тансахаева А. С., Тансахаева С. С. Бурятские народные традиции как социально-педагогическое явление. Улан-Удэ, 2003. 61 с.
12. Трофимова Е. Л., Карнышев А. Д. Методы исследования и оптимизации межэтнического взаимодействия. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2007. 224 с.

Spisok literatury

1. Allik Ju., Myttus R., Realo A. i dr. Konstruivovanie nacional'nogo haraktera: svojstva lichnosti, pripisyvaemye tipichnomu russkomu // Kul'turno-istoricheskaja psihiologija. 2009. № 1. С. 2–18.
2. Antonov V. I., Jampilova Z. S. Problema stereotipov kak odin iz bar'erov v kontekste kommunikacii kul'tur // Rossija i Zapad: dialog kul'tur. Vyp. 7. M.: Izd-vo MGU, 1999. S. 31–39.
3. Bodalev A. A. Poznanie cheloveka chelovekom. SPb.: Rech', 2005. 324 s.
4. Buchek A. A. Polijetnichnaja sreda i ejo vlijanie na jetnicheskoe samosoznanie lichnosti // Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. 2011. № 5(19). URL: <http://psystudy.ru> (data obravnenija: 18.01.2012).
5. Grushevickaja T. G., Popkov V. D., Sadohin A. P. Osnovy mezhkul'turnoj kommunika-cii. M.: JuNITI-DANA, 2002. 352 s.
6. Karnyshev A. D., Vinokurov M. A. Jetnokul'turnye tradicii i innovacii v jekonomi-cheskoj psihologii. M.: Institut psihologii RAN, 2010. 480 s.
7. Karnyshev A. D., Vinokurov M. A., Trofimova E. L. Mezhetnicheskoe vzaimodejstvie i mezhkul'turnaja kompetentnost'. Irkutsk: Izd-vo BGUJeP, 2009. 310 s.
8. Karnyshev A. D., Kostin A. K., Ivanova E. A. Voprosy mezhjetnicheskogo vzaimodejstvija i mezhkul'turnoj kompetentnosti. Irkutsk: BGUJeP, 2008. 104 s.
9. Lebedeva N. M. Vvedenie v jetnicheskiju i krosskul'turnuju psihologiju: ucheb. posobie. M.: Kljuch-S, 1999. 224 s.
10. Rakitina O. V., Bagdasarjan L. M. Osobennosti mezhjetnicheskikh avto- i getero-stereotipov // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2008. № 4. S. 138–144.
11. Tansahaeva A. S., Tansahaeva S. S. Burjatskie narodnye tradicii kak social'-no-pedagogicheskoe javlenie. Ulan-Udje, 2003. 61 s.
12. Trofimova E. L., Karnyshev A. D. Metody issledovanija i optimizacii mezhjet-nicheskogo vzaimodejstvija. Irkutsk: Izd-vo BGUJeP, 2007. 224 s.

Статья поступила в редакцию 25.02.2012 г.

УДК 378.183
ББК Ч481.43

Галина Васильевна Кравец,
Марийский государственный университет
(Йошкар-Ола, Россия), e-mail: sfera04@mail.ru

Взаимосвязь самоуправления личности и социально-коммуникативной компетентности современных студентов вузов

В статье раскрываются теоретические и экспериментальные аспекты исследования проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности (СКК) во взаимосвязи с самоуправлением личности (СУ) будущих психологов. Категория самоуправления личности рассматривается как целенаправленное изменение, цель которого себе ставит человек, самостоятельно управляющий своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. Под социально-коммуникативной компетентностью понимается интегративное свойство личности, обеспечивающее её социально-коммуникативную успешность. В результате статистического анализа данных, полученных на констатирующем этапе исследования, были установлены значимые корреляционные связи между показателями самоуправления личности и СКК студентов, выявлен недостаточный уровень их развития. На формирующем этапе исследования была разработана и реализована авторская программа цикла социально-психологических тренингов, объединяющих личностные и поведенческие блоки, направленные на развитие СКК во взаимосвязи с самоуправлением личности. Контрольный этап исследования доказал высокую эффективность программы.

Ключевые слова: компетентностный подход, самоуправление личности, саморегуляция, целеполагание, субъективная локализация контроля, рефлексивность, социально-коммуникативная компетентность, социально-психологические тренинги.

Galina Vasilievna Kravets,
Mari State University
(Yoshkar-Ola, Russia), e-mail: sfera04@mail.ru

Relationship of Personal Self-governance and Social-Communicative Competence of Modern University Students

The article describes the theoretical and experimental aspects of forming social and communicative competences (SCC) in conjunction with self-governance (SG) of future psychologists. The category of self-governance is considered as a purposeful change which allows the person to manage his/her own forms of activity: communication, behavior, actions and emotions. Social and communicative competence is an integrative characteristic of the individual which ensures his/her social and communicative success. The results of the statistical analysis of the data from the ascertaining phase of the study led to correlations between the indices of individual self-governance and the students' SCC and revealed inadequate level of their development. At the formative phase of the study, the author worked out and implemented the program for students which included a cycle of social and psychological trainings combining personal and behavioral blocks to develop SCC in conjunction with personal self-governance. The control phase of the study proved high efficiency of the program.

Keywords: competence approach, self-governance, self-regulation, goal-setting, subjective localization of control, reflexivity, social and communicative competence, social and psychological training.

Динамичность происходящих во всех сферах жизнедеятельности перемен объективно выдвинула проблему подготовки высококомпетентных профессиональных кадров, с активным потенциалом к саморазвитию, «... готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мо-

бильности...» [6], способных осваивать новые сферы как профессионального, так и социального пространства в целом. Поэтому Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС-3) нацеливает вузы на «формирование социально-личностных компетенций выпуск-

ников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления...)» [5].

Самоуправление личности является условием и одним из механизмов формирования любой компетентности, поскольку является потребностью и способностью личности к самоизменению. Следовательно, самоуправление личности, с одной стороны, может выступать как базовая компетентность для успешной самореализации личности, включая её профессиональное развитие. С другой стороны, способность к самоуправлению развивается и формируется в процессах социализации и самореализации личности в разных формах её активности, прежде всего в деятельности (учебной, профессиональной, в общении и т. д.). Таким образом, способность к самоуправлению может выступать важнейшей структурной составляющей профессиональной, социально-коммуникативной, психологической, личностной компетентности, так как напрямую связана с саморегуляцией психических состояний человека, поведением, самоконтролем и саморазвитием.

Проявляясь в деятельности и одновременно выступая её механизмом, самоуправление в значительной степени определяет её успешность. Эффективность социально-коммуникативной сферы жизнедеятельности человека напрямую зависит от его социально-коммуникативной компетентности (СКК), под которой мы понимаем основывающуюся на знаниях закономерностей социальной жизни, принципов и техник общения, интеллектуально и личностно обусловленную социально-коммуникативную характеристику сложного системно организованного, актуального, формируемого личностного качества человека, позволяющего ему самостоятельно и ответственно осуществлять эффективные социально-коммуникативные действия в различных ситуациях социальной жизни.

Категория самоуправления личности определена Н. М. Пейсаховым как целенаправленное изменение, цель которого себе ставит человек, самостоятельно управляющий своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями [4]. Это предполагает способность личности к самостоятельному выявлению проблем деятельности и их решение при помощи новых способов и подходов. Установлено, что способность к самоуправлению является важнейшей характери-

стикой личности, реализуется во всех формах активности личности и выступает детерминантой развития человека. Н. Д. Джига обоснованно рассматривает самоуправление личности как фактор успешности обучения и развития студента [1].

Самоуправление нужно отличать от саморегуляции. Самоуправление – процесс творческий, он связан с созданием нового, встречей с необычной ситуацией или противоречием, необходимостью постановки новых целей, поиском новых решений и средств достижения целей. Саморегуляция – это тоже изменения, но совершаемые в рамках имеющихся правил, норм, стереотипов. Функция саморегуляции иная – закрепить то, что приобретено в процессе самоуправления. Следовательно, самоуправление и саморегуляция – не два разных процесса, а две стороны активности личности, диалектическое единство изменчивого и устойчивого в непрерывном развитии субъективного мира человека.

Можно выстроить целую иерархию «самопроцессов», начиная её с авторегуляции, т. е. произвольной саморегуляции в системе жизнеобеспечения организма животных и человека; затем надстроить более сложные процессы произвольной регуляции и психического самоуправления; на более высоком уровне поместить самоуправление по ходу совместной деятельности и общения – как самый сложный процесс психического управления и регуляции, в котором участвует не менее двух человек – субъектов самоуправления и саморегуляции. К высшему уровню самоуправления можно отнести управление развитием своих способностей и личности в целом, а также расширением зоны компетентности в профессии и в жизни в целом.

На каждом из уровней появляются новые качества, которых не было на предыдущих, что и даёт право говорить об их специфичности и относительной самостоятельности, а вместе с тем и об их целостности.

Развитие способности самоуправления проходит две стадии. На первой стадии происходит формирование горизонтальной её структуры. Прежде чем начнёт складываться система самоуправления, должна возникнуть потребность в ней. Такая нужда действительно возникает, когда привычные, ранее сложившиеся способы и средства деятельности, поведения, общения не «срабатывают», не приводят

к успеху. У человека появляется чувство неудовлетворённости результатами своей деятельности, своими действиями и поступками, недовольства собой. Человек начинает действовать методом «проб и ошибок», перебирает известные и неизвестные подходы, приёмы. Когда и они не приводят к успеху, то возникает необходимость перейти к рациональному анализу сложившегося положения, к анализу ситуации, к выработке цели и к целенаправленному изменению (самоуправлению) его. С этого момента и начинается собственно формирование системы самоуправления, включающей в себя восемь последовательно разворачивающихся этапов: анализ противоречий, прогнозирование, целеполагание, формирование критериев, оценки качества, принятия решения к действию, контроль, коррекция [4, с. 7]. Эти циклы повторяются до тех пор, пока не отпадёт потребность в совершенствовании отдельных этапов самоуправления и не произойдёт переход к саморегуляции, т. е. привычным поступкам и действиям, совершаемым на основе найденных в процессе самоуправления целей, планов, критериев.

Особенности индивидуального стиля самоуправления заключаются в определённом индивидуальном способе изменения человеком своего поведения, деятельности и общения в соответствии с рассмотренными выше этапами цикла самоуправления. Формирование стиля и уровня самоуправления зависит от того, в какой степени личность овладела содержанием этапов цикла самоуправления и как она использует свои практические навыки в деятельности, поведении, общении и т. п.

На формирование самоуправления личности существенное влияние оказывает система факторов, включающих как сознательные процессы (воспитание, образование), осуществляемые в соответствии с определённой целью, программой, так и стихийные, непредусмотренные воздействия на личность. Механизмы формирования самоуправления личности связаны с влиянием и контролем социальных институтов (семья, различные организации, образовательные учреждения и т. п.), а также специальных средств (норм, принципов поведения, традиций, обычаев, санкций и др.).

Развитие системы самоуправления личности осуществляется под воздействием разнообразных факторов, условий, влияний на неё: объективных и субъективных, макро- и микро-

условий, внешних и внутренних, непосредственных и опосредованных и т. д. Внутренними факторами можно считать разнообразные образования интегральной индивидуальности человека (нейродинамические, психодинамические, личностные).

Для самоуправления должны сложиться определённые предпосылки, создающие готовность к восприятию действия других детерминант. Это определённый уровень психического и личностного развития, складывающийся в условиях общения и деятельности, характеризующийся способностью к социальному мышлению и рефлексии, сформированностью самосознания, Я-концепции, нормативно-ценностной системы и образа мира, наличием субъектного опыта жизнедеятельности.

На основе данного теоретического подхода мы провели эмпирическое исследование уровней развития и взаимосвязи показателей самоуправления личности и социально-коммуникативной компетентности современных студентов. Исследование проводилось с октября 2005 по май 2010 гг. в ГОУ ВПО «Марийский государственный университет» г. Йошкар-Ола. В нём принимали участие 468 студентов I-х, 3-х и 5-х курсов дневной формы обучения специальностей «педагогика и психология» и «специальная педагогика и психология» факультета педагогики и психологии. Способность к самоуправлению изучалась с помощью методики Н. М. Пейсахова, а социально-коммуникативная компетентность – с помощью батареи тестов: методики «КОС-1» (коммуникативно-организаторские способности) В. В. Синявского, В. А. Федорошина; методики «Коммуникативные умения» Л. Михельсона, в переводе и обработке Ю. З. Гильбуха; «Теста на оценку самоконтроля в общении» М. Снайдера; методики «Выявление умения слушать» А. А. Андреева; методики для оценки компетентности социально-коммуникативной (КСК) А. Н. Сухова, А. А. Деркача.

Обработка количественных данных проводилась с помощью программы Microsoft Excell 2007, а также пакета прикладных программ StatPlus 2005.

В результате статистического анализа линейной корреляции по Пирсону были установлены значимые корреляционные связи на уровне $p \leq 0,001$ (критическое значение 0,115) между умением слушать и самоуправлением (0,27); между коммуникативными склонно-

стями и самоуправлением (0,19); между организаторскими способностями и самоуправлением (0,24). Отрицательные значимые связи выявлены между «фрустрационной нетолерантностью» и самоуправлением личности (-0,27), между показателями самоуправления и социально-коммуникативной некомпетентностью (-0,24).

Согласно полученным результатам, 76 % первокурсников проявили недостаточный уровень самоуправления (по Н.М. Пейсахову): «средний» – 23 %, «ниже среднего» – 35 %, «низкий» – 18 %. Данные по уровню развития СКК участников выборки также вызвали тревогу: «средний» уровень был зафиксирован у 21 % студентов, «ниже среднего» у 28 %, «низкий» у 16 %. Такая ситуация подтвердила необходимость проведения социально-психологических тренингов, направленных не только на развитие социально-коммуникативных навыков, но и на качества, обуславливающие социально-коммуникативную компетентность, и, в первую очередь, на развитие способности к самоуправлению.

В соответствии с выводами констатирующего этапа исследования была разработана программа цикла социально-психологических тренингов (общей продолжительностью 48 ч), объединяющих личностные и поведенческие блоки, направленные на развитие самоуправления и СКК. Её эффективность и, следовательно, возможность интенсивного развития СКК во взаимосвязи со способностью к самоуправлению средствами социально-психологического тренинга проверялась в формирующем эксперименте. С экспериментальными группами (ЭГ), в которые вошли все студенты, участвовавшие в выборке на констатирующем этапе исследования, проводилась серия названных тренингов, основной задачей которых являлось формирование потребности, готовности и способности к самоизменениям с целью повышения успешности в социально-коммуникативной сфере жизнедеятельности.

Интегрирующая идея тренинга заключалась в том, что индивидуальный «талант-предназначение» (понимание и принятие себя, своей уникальности, осознание смысла жизни) является мощной самоорганизующей силой, тем внутренним ядром, которое позволяет любому человеку всегда найти точку опоры в себе, сохранить себя, найти внутренние ресурсы для развития, выйти из любого кризиса обновлён-

ным и двигаться вперёд и вверх навстречу к себе лучшему, «компетентному», «эффективному в социуме», к относительной гармонии профессионального и личного бытия. Понимая механизмы самоорганизации и целостного самоуправления, можно очень многое изменить в себе и тем самым оптимизировать отношения с окружающими людьми. Задача развития самоуправления личности тесно связана с задачей формирования внутреннего (интернального) локуса контроля и развития рефлексивности студентов, что так же включено в программу тренинга по формированию СКК, но не является предметом рассмотрения в данной статье.

Анализ и статистическая обработка данных, полученных на контрольном этапе эксперимента, убедительно доказала рост средних и уровневых показателей самоуправления личности и СКК студентов ЭГ, а также достоверность и значимость произошедших изменений средних (по t-критерию Стьюдента для связной выборки) и уровневых показателей (методом «хи-квадрат критерия»). Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности проведённых социально-психологических тренингов, которые решают задачи по развитию СКК и самоуправления личности в неразрывном единстве.

В заключение хочется подчеркнуть, что развитие способности к самоуправлению личности и формирование СКК рассматривается нами как актуальная и приоритетная задача современного образования. Поскольку реальный уровень способности к самоуправлению и СКК большинства выпускников школ недостаточен для требований современной жизни (включая высшее профессиональное образование и дальнейшее профессиональное развитие), задачу развития данных качеств необходимо решать уже на первом курсе обучения в вузе. Одним из путей решения этой задачи могут являться социально-психологические тренинги, которые должны быть включены в учебный план первого семестра обучения студентов всех вузов, независимо от профиля.

На сегодняшний день обнаруживается явное противоречие: ФГОС-3 определяет СКК, самоуправление и самоорганизацию ключевыми компетенциями, но из учебных планов вузов (даже психолого-педагогического профиля) исчезли (либо значительно сокращена их продолжительность) все социально-психологические тренинги для первокурсников. Такая ситуация

не соответствует принципам практико ориентированного, компетентностного подхода, который нацеливает нас на интеграцию процессов личностного роста и профессионального развития в высшей школе, а также на приобретение реальных, а не декларативных знаний, умений и навыков (ЗУН). Это обеспечивается включением ЗУН в личный опыт студентов с помощью методов активного социально-психологического обучения и развития личности.

Безусловно, проблему формирования самоуправления личности и социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов невозможно решить в рамках только одной учебной дисциплины или одного тренинга, поскольку данная задача решается в ходе всего воспитательно-образовательного процесса в вузе [2; 3]. Но СПТ может запустить механизмы саморазвития личности студентов, дать мощный толчок к дальнейшему совершенствованию их коммуникативных качеств.

Список литературы

1. Джига Н. Д. Самоуправление, самоизменение личности студента как фактор успешности развития // Знание, понимание, умение. 2009 № 3. С. 206–210.
2. Лежнина Л. В. Формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности: монография. М.: Прометей, МПГУ, 2009. 240 с.
3. Морова Н. С., Грунина С. О. Формирование социальной активности студентов в условиях воспитательной системы педагогического вуза: монография. Йошкар-Ола: МГПИ им. Н. К. Крупской, 2007. 104 с.
4. Пейсахов Н.М. Система понятий теории психического самоуправления // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: тез. докл. науч. конф. Казань, 1982. С. 5–8.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования // Министерство образования и науки РФ. М., 2007. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm> (дата обращения: 24.12.2011).
6. Федеральный проект «Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики» на период до 2020 года. М., 2010 г. URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/main> (дата обращения: 14.12.2011).

Spisok literatury

1. Dzhiga N. D. Samoupravlenie, samoizmenenie lichnosti studenta kak faktor uspešno-sti razvitija // Znanie, ponimanie, umenie. 2009 № 3. S. 206–210.
2. Lezhnina L. V. Formirovanie gotovnosti buduwego pedagoga-psihologa k professio-nal'noj dejatel'nosti: monografija. M.: Prometej, MPGU, 2009. 240 s.
3. Morova N. S., Grunina S. O. Formirovanie social'noj aktivnosti studentov v uslo-vijah vospitatel'noj sistemy pedagogicheskogo vuza: monografija. Joshkar-Ola: MGPI im. N. K. Krupskoj, 2007. 104 s.
4. Pejsahov N. M. Sistema ponjatij teorii psihicheskogo samoupravlenija // Teoretiche-skie i prikladnye issledovanija psihicheskoy samoreguljaccii: tez. dokl. nauch. konf. Kazan', 1982. S. 5–8.
5. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'no-go obrazovanija // Ministerstvo obrazovanija i nauki RF. M., 2007. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm> (data obrawenija: 24.12.2011).
6. Federal'nyj proekt «Sovremennaja model' obrazovanija, orientirovannaja na reshenie zadach innovacionnogo razvitija jekono-miki» na period do 2020 goda. M., 2010 g. URL: <http://www.economy.gov.ru/minec/main> (data obrawenija: 14.12.2011).

Статья поступила в редакцию 18.03.2012 г.

УДК 37.016: 159.9

ББК Ч 486. 61

Елена Владимировна Зволейко,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: ezvoleyko@mail.ru

Теоретические аспекты моделирования педагогического процесса профессиональной подготовки бакалавров специального образования, профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии»

В структуру построенной нами теоретической модели профессиональной подготовки бакалавров в качестве её основных компонентов входят предпосылки, факторы, педагогические условия, которые в совокупности определяют эффективность процесса их профессионального становления. Недостаточно выстроенная преемственность между школой и системой профобразования заставляет искать предпосылки, делающие процесс профессионализации эффективнее, уже на этапе обучения в вузе. Успешность профессионального становления зависит от предпосылок, к которым мы относим: развитие представлений студентов-первокурсников о специфике профессиональной деятельности; наличие способностей в области гуманитарной сферы, интереса к психологии как области знаний и практике; систему дидактической и социально-психологической адаптации студента к образовательному процессу вуза. В статье показано влияние предпосылочной основы на успешность профессионализации студентов в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: специфика профессиональной деятельности, способности в области гуманитарной сферы, дидактическая и социально-психологическая адаптация, целеполагание обучения, компетентностный подход, мониторинг результатов обучения.

Elena Vladimirovna Zvoleyko,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: ezvoleyko@mail.ru

Theoretical Aspects of Modeling the Pedagogical Process of Training Special Education Bachelors, profile “Psychological Support of Educating Persons with Problems in Development”

The paper presents the author's structure of the theoretical model of bachelor's training that includes as its main components the prerequisites, factors and pedagogical conditions that combine to determine the efficiency of the process of their professional development. Not enough built continuity between school and vocational education system makes the author look for the conditions that make the process of professionalization effective already at the stage of higher education. The success of professional development depends on the following assumptions: the development of representations of first-year students about the specifics of professional activity, abilities in the humanitarian sphere, interest in psychology as a field of knowledge and practice and the system of didactic and socio-psychological adaptation of students to the educational process at the university. The article shows the importance of the prerequisites basis for the successful professionalization of students in the educational process at the university.

Keywords: professional activity specifics, abilities in the humanitarian sphere, didactic and socio-psychological adaptation, goal-setting in training, competence-based approach, monitoring of learning outcomes.

В структуру построенной нами теоретической модели профессиональной подготовки бакалавров в качестве её основных компонентов входят предпосылки, факторы, педагогические условия, которые определяют эффективность процесса профессионального становления

бакалавров. Рассмотрим значение и действие предпосылок как компонентов моделирования педагогического процесса отдельно.

В создании предпосылок успешной профессионализации немалое значение имеет участие общеобразовательных школ; всё большую

ценность приобретают профильные классы, учеба в которых сориентирована на определённую область знания. Однако недостаточно выстроенная преемственность между школой и системой профобразования заставляет искать предпосылки, делающие процесс профессионализации эффективнее, уже на этапе обучения в вузе. Предпосылки выделены нами на основе концепции уровней помощи оптанту в его профессиональном и личностном самоопределении (Пряжников Н. С., 2002) [4].

Успешность профессионального становления зависит от *предпосылок*, к которым мы относим: развитие представлений студентов-первокурсников о специфике профессиональной деятельности; наличие способностей в области гуманитарной сферы, интереса к психологии как области знаний и практике; систему дидактической и социально-психологической адаптации студента к образовательному процессу вуза.

1. Развитие представлений студентов-первокурсников о специфике профессиональной деятельности. В современных условиях профессиональное самоопределение выпускников школ затруднено рядом обстоятельств: отсутствием ясного образа социального будущего, неустойчивостью нормативно-ценностной системы в обществе, изменением «набора» доступных профессий, исчезновением прежних источников информации о мире профессий [5]. В результате отмечается психологическая неготовность старшеклассников к профессиональному самоопределению ко времени окончания школы. Согласно Н. С. Пряжникову, в условиях современной школы рано говорить о профессиональной ориентации; у старшеклассника скорее происходит самоопределение относительно будущего стиля жизни, уровня образования, социальное самоопределение, а профессиональное происходит уже после получения профессионального образования и чаще выглядит не как самоопределение, а как вынужденный выбор и приспособление. В современных условиях мотивы выбора профессии нередко увязываются со статусными и социально-охранительными соображениями; у молодых людей часто отсутствует возможность посвятить себя любимому делу и приходится выбирать такую профессию, которая позволит найти работу, то есть пользуется спросом.

В результате личные ценностные ориентации молодого человека перестают соответствовать представлениям о ценностях, обеспечива-

ющих успех в профессиональной деятельности в новых социально-экономических условиях. Л. М. Митина [7, с. 32] выделила ряд типичных психологических проблем, вытекающих из этого противоречия: рассогласование идеальной и реальной мотивации профессионального выбора, идеального и реального образа выбранной профессии. Эти тенденции способствуют формированию противоречивой системы смысловых ориентаций.

Начинающие обучаться студенты не сразу становятся заинтересованной стороной: непродуманные предварительные подготовки, они довольно далеки от понимания сути профессии, которую выбрали, представляют себе профессиональную психологию приблизительно, основываясь на мифах, порождённых быденными мнениями, слухами, чтением популярной литературы, стоящих за тем, как они формулируют причины своего выбора: «Хочу лучше в себе разобраться», «помогать людям», «научиться лучше общаться» [1, с. 10]. Профессиональная осведомлённость в вузе развивается медленно, складываясь лишь к старшим курсам. В числе трудностей, с которыми сталкиваются студенты 1 курса, отмечают неверные представления о будущей профессии, неопределённость профессиональных целей, искажённую субъективную модель учебной деятельности и пр. Отмечается, что даже студентам 3 курса подчас неизвестна структура деятельности и ролевые функции [6, с. 51]. Всё вышеизложенное позволяет говорить о необходимости сопровождения профессионального самоопределения в вузе, включающего помощь в конструировании образа желаемого будущего, «размещении» себя в выбранной профессии, нахождении своих смыслов в профессии, оказание помощи в построении индивидуальной образовательной траектории, позволяющей реализовать образ собственного будущего.

2. Наличие способностей в области гуманитарной сферы, интереса к психологии как области знаний и практике. Специальная психология относится к области гуманитарного знания. Гуманитарный (от лат. *humanitas* – человеческая природа) означает относящийся к человеческому обществу, к человеку и его культуре. Гуманитарное образование предстаёт как феномен культуры и система духовно-практического освоения человеком реальности. Выбор психологической профессии предполагает ярко выраженную гуманитар-

ную ориентацию (ориентацию на человека с его проблемами); представители гуманитарно ориентированных профессий на первое место должны ставить интересы людей, которые им доверились [1, с. 13].

Важным психологическим ресурсом, условием успешного выполнения какой-либо деятельности, являются способности – индивидуально-психологические свойства личности человека, отличающие его от других и отвечающие требованиям этой деятельности (Маркова А. К., 1996) [2, с. 84]. Способности формируются на основе анатомо-физиологических особенностей человека, задатков, влечений, рассматриваются как «додеятельностные характеристики личности». Процесс развития личности осуществляется как процесс развития и смены видов деятельности, которая в ходе своего осуществления вызывает психические новообразования в личности и её способностях, стимулируя их дальнейшее развитие. На основе общечеловеческих способностей возникают специальные (например, в области гуманитарной сферы), как индивидуально-психологические, характеристики, обеспечивающие успешность выполнения конкретных видов деятельности.

Профессиональные способности формируются на основе общечеловеческих, с опорой на специальные (в нашем случае – гуманитарные). Они формируются на основе задатков, склонностей и интересов человека и до начала профессионального обучения существуют в качестве потенциальных. Осознание и развитие своих потенциальных профессиональных способностей, особенно при поддержке окружающих, переводит их в разряд актуальных. Профессиональные способности поначалу выступают как *общие*, в виде профессионально-ценных качеств, определяющих профпригодность человека; в дальнейшем, на стадии обучения и профессионализации на рабочем месте появляются *специальные* профессиональные способности, которые определяются особыми условиями труда, требованиями к специальным качествам человека.

Среди факторов, определяющих выбор профессии, важнейшее место отводят выраженности интересов к этому труду (Е. А. Климов, С. Н. Чистякова, В. В. Ярошенко). *Интересы* являются составной частью направленности личности, её мотивационной сферы и представляют собой форму проявления потребностей. В. Н. Мясичев, рассматривая интересы в

тесной связи с потребностями личности, в то же время отмечал своеобразие интересов, заключающееся в том, что они выражают познавательное отношение к предмету, тогда как потребности выражают тенденцию к реальному овладению им. Круг интересов, входя в сложную структуру потребностей, целей, мотивов, идеалов, является психологической базой смысло-жизненных ориентаций личности. Под профессиональным интересом понимают избирательную направленность личности на профессию как на социально-психологическую роль. Необходимо различать заинтересованность и устойчивый профессиональный интерес, которые отличаются по критерию информационной полноты: устойчивый интерес основан на всесторонней, объективной информации, а заинтересованность – на ограниченной.

Как правило, студенты **I курса** находятся на стадии заинтересованности профессией психолога; направленность на сущностные стороны профессии – предмет, условия труда и пр. – формируется уже в ходе профессиональной подготовки (профессиональные интересы возникают на основе познавательных и тесно с ними связаны). Таким образом, способности в области гуманитарной сферы и интерес к профессии психолога могут быть использованы в качестве отправной точки становления профессионала в вузе.

3. Система дидактической и социально-психологической адаптации студента к образовательному процессу вуза. Актуальность постановки проблемы адаптации первокурсников связана с тем, что индивид попадает в абсолютно новую социальную ситуацию, требующую перестройки прежнего динамического стереотипа, что неизбежно вызывает ощущение внутреннего дискомфорта и может оказать влияние на весь последующий процесс профессионализации. Практика показывает, что проблема неуспеваемости не обязательно связана с тем, что студенты не имеют достаточных интеллектуальных способностей; нередко это случается с теми, кто по разным причинам не смог определиться в новых условиях, принять новую социальную роль, наладить межличностные взаимоотношения, самостоятельно разрешать различные учебные и жизненные проблемы. Адаптационный период и его особенности определяют в дальнейшем морально-психологическое самочувствие студентов, их дисциплинированность, отношение к учёбе,

общественную активность, возможность личностной самореализации в студенческой среде – то есть успешность профессионального и личностного развития в целом.

В. А. Слостенин [8] утверждает, что первокурсники – особая категория молодежи, нуждающаяся в более глубоком психологическом изучении и более действенной и всесторонней помощи. Им выделены четыре основных группы трудностей, с которыми сталкиваются первокурсники: трудности саморегуляции поведения и деятельности, неумение планировать быт и отдых, управлять собой, выполнять правильный режим дня; неумение организовать умственный труд, плохое приспособление к новым формам учебы; трудности, связанные с уходом из семьи и школьного коллектива; психологическая неподготовленность к освоению избранной профессии. Кроме того, часто первокурсники не имеют ясного представления о содержании и объёме учебной работы в пределах семестра, года, не умеют распределять учебную нагрузку равномерно, у них слабо развиты навыки самостоятельной работы: не умеют конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками.

Под адаптационной способностью понимается способность человека приспособиваться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой. Адаптация – это предпосылка активной деятельности и необходимое условие её эффективности. Исследователи [3, с. 320] различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза: адаптация формальная (познавательное-информационное приспособление студентов к новому окружению, новым условиям и содержанию обучения); социально-психологическая (приспособление индивида к группе, выработка собственного стиля поведения); дидактическая, связанная с подготовкой студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе. С самого начала обучения в вузе студенты должны приспособиться к образовательной среде, которая значительно отличается от школьной (по характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса) и пройти социально-психологическую адаптацию (приспособление к группе, студенческой среде в целом). Анализ основных трудностей, которые испытывают первокурсники, позволяет выделить две груп-

пы факторов, влияющих на адаптацию студентов, что позволяет выделить основные области адаптации – дидактическую и социально-психологическую (табл. 1):

Таблица 1

Факторы, влияющие на адаптацию студентов

<i>Дидактическая адаптация</i>	<i>Социально-психологическая адаптация</i>
Недостаточный уровень школьной подготовки	Состояние здоровья
Слабо сформированные навыки самостоятельной работы	Микроклимат студенческой группы
Проблема мотивации выбора и освоения профессии	Проблема взаимоотношений с преподавателями
Степень развития ответственности и самостоятельности	Материальный статус студента
Индивидуальные характеристики деятельности (темп, работоспособность)	Индивидуальные личностные, характерологические особенности студента

На практике смыслы реализации стратегии образования для обучающихся задаются разнообразной профессиональной образовательной средой: именно в свойствах созданной среды и в стиле взаимодействия её субъектов воплощаются профессиональные ценности, представления о нормах и идеалах профессиональной деятельности. Но эту среду нужно освоить, приспособиться к ней. *Дидактическая адаптация* – это целенаправленный процесс согласованного взаимодействия субъектов образовательного процесса и образовательной среды, регулируемый при помощи дидактических средств и методов. Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями потому, что у них часто не сформирована готовность к учению, способность контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять своё рабочее время для самостоятельной подготовки [3, с. 286]. Методы и организация обучения в вузе значительно отличаются от школьных: отсутствует ежедневная опека, значительно возрастает доля самостоятельной работы. Система обучения в вузе в значительной степени рассчитана на высокий уровень сознательности, построена на интересе студентов.

Необходимость дидактической адаптации студентов первого курса обусловлена тем, что выявляются недостатки школьного образования: «наблюдается устойчивая тенденция к снижению уровня подготовки выпускников школ: неспособность оперировать большим объёмом информации и выделять главное, несформированность навыков самостоятельной работы»; отмечается «падение уровня культурной и языковой компетентности выпускников школ» [9, с. 137]. Системные проблемы средней школы, возможность платного обучения в вузе, демографическая ситуация также способствуют снижению общего уровня знаний выпускников школ. Также на сегодняшний день существует проблема большой вариативности социальных, культурных и образовательных сред, в которых воспитывался будущий студент (семья/детский дом; город/село; национальные культуры) и ко-

торые существенным образом влияют на уровень его подготовки и готовности к обучению в вузе.

Социальная адаптация определяется как активное приспособление к условиям социальной среды путём усвоения и принятия целей, ценностей, норм и стилей поведения, принятых в конкретной среде. Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Новые условия деятельности студента в вузе – это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения. Выявленные предпосылки являются теми ключевыми моментами, которые определяют успешность профессионализации студентов, поэтому возникает необходимость управления этим процессом.

Список литературы

1. Вачков И. В., Гриншпун И. Б., Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие / под ред. И. Б. Гриншпуна. М.: Воронеж, 2004. 464 с.
2. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М. В. Буланова-Топоркова, Л. Д. Столяренко [и др.]. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 512 с.
4. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Модэк, 2002. 400 с.
5. Пряжников Н. С. Профориентационные игры: проблемные ситуации, задачи, карточные методики: учеб. пособие. М.: МГУ, 1991. 87 с.
6. Профессиональное самоопределение и становление личности при формировании специалиста с высшим образованием: сб. науч. тр. / под ред. Т. В. Кудрявцева. М., 1977. С. 51.
7. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л. М. Митина, Л. В. Брендакова [и др.]; под ред. Л. М. Митиной. М.: Флинта, 2003. 184 с.
8. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. для вузов. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
9. Чикина Т. Учебно-профессиональная адаптация первокурсников // Высшее образование в России. 2007. № 12. С. 137–140.

Spisok literatury

1. Vachkov I. V., Grinshpun I. B., Prjazhnikov N. S. Vvedenie v professiju «psiholog»: ucheb. posobie / pod red. I. B. Grinshpuna. M.; Voronezh, 2004. 464 s.
2. Markova A. K. Psihologija professionalizma. M.: Znanie, 1996. 308 s.
3. Pedagogika i psihologija vysshej shkoly: ucheb. posobie / M. V. Bulanova-Toporkova, L. D. Stoljarenko [i dr.]. Rostov n/D: Feniks, 2006. 512 s.
4. Prjazhnikov N. S. Metody aktivizacii professional'nogo i lichnostnogo samoopredelenija. M.: Izd-vo Mosk. psihol.-soc. in-ta; Voronezh: Modjek, 2002. 400 s.
5. Prjazhnikov N. S. Proforiencionnye igry: problemnye situacii, zadachi, kartoch-nye metodiki: ucheb. posobie. M.: MGU, 1991. 87 s.
6. Professional'noe samoopredelenie i stanovlenie lichnosti pri formirovanii specialista s vysshim obrazovaniem: sb. nauch. tr. / pod red. T. V. Kudrjavceva. M., 1977. S. 51.
7. Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii / L. M. Mitina, L. V. Brendakova [i dr.]; pod red. L. M. Mitinoj. M.: Flinta, 2003. 184 s.
8. Slastenin V. A., Isaev I. F., Miwenko A. I., Shijanov E. N. Pedagogika: ucheb. dlja vuzov. M.: Shkola-Press, 1997. 512 s.
9. Chikina T. Uchebno-professional'naja adaptacija pervokursnikov // Vyssee obrazovanie v Rossii. 2007. № 12. S. 137–140.

Статья поступила в редакцию 05.04.2012 г.

Светлана Дабаявна Цыдыпова,

аспирант,

Забайкальский государственный университет

(Чита, Россия), e-mail: sveda05@mail.ru

Продуктивная самооценка как регулятор становления профессионального здоровья педагога высшей школы

Проблема развития профессионального здоровья представителей разных специальностей является многогранной и охватывающей весь комплекс психологического и социального знания. Педагоги как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями здоровья, которое снижается по мере увеличения стажа работы в высшем образовательном учреждении. Педагогическая деятельность предполагает постоянное взаимодействие с людьми, что требует от педагога мобилизации всех ресурсов (физических, психологических и т. д.). Современная социальная ситуация характеризуется слабой социальной защитой, высоким темпом жизни, возросшей ответственностью в условиях модернизации высшей школы, что ведёт к увеличению нервно-психического напряжения. Педагоги высшей школы подвержены профессиональному выгоранию. Зрелые педагоги накапливают опыт негативного общения со студентами, теряя здоровье, испытывают проблемы в решении фундаментальных задач. Не найден внутренний регулятор повышения качества профессионального здоровья педагога. Как любое сложное психическое явление, профессиональное здоровье включает все показатели регуляции профессиональной деятельности. Основным регулятором – «функциональным органом» – выступает продуктивная самооценка, которая регулирует разные аспекты профессионального здоровья.

Ключевые слова: профессиональное здоровье педагога высшей школы, продуктивная самооценка, регулятор, становление, профессиональное саморазвитие.

Svetlana Dabaevna Tsydyпова,

Graduate Student,

Zabaikalsky State University

(Chita, Russia), e-mail: sveda05@mail.ru

Productive Self-esteem as a Regulator of University Teachers' Professional Health Formation

The problem of professional health development of the representatives of different professions is many-sided. It encompasses the whole complex of psychological and social knowledge. Teachers as a professional group differ from other groups with extremely low rates of their health which decreases with the growth of their length of service in higher educational institutions. Educational activity involves constant interaction with people and requires the teacher to mobilize all the resources (physical, psychological, etc.). Today the social situation is characterized by weak social protection, high pace of life and increased responsibility in the modernization of higher education which lead to an increase in mental stress. High school teachers are exposed to professional burnout. Mature teachers, gaining experience of negative interaction with students, lose their health and acquire difficulties in solving fundamental problems. The internal regulator to improve the quality of educators' professional health has not been found yet. Like any complex psychological phenomenon, occupational health includes all the indicators to regulate professional activity. The main regulator, "the functional body" is productive self-esteem which regulates various aspects of professional health.

Keywords: university teachers' professional health, productive self-esteem, regulator, formation, professional self-development.

Модернизация образовательной системы, меняющиеся в связи с этим профессиональные установки, отсутствие установившихся требований к результатам деятельности образо-

вательного учреждения, к профессиональным качествам педагога вынуждают его постоянно выбирать между естественным стремлением личности к стабильности и необходимостью

ломки старых представлений, смены системы ценностей. Сложность и противоречивость процессов развития нашего общества в целом порождает и ряд проблем педагогической деятельности, о которых в последние годы написано достаточно много работ. В частности, к ним относят проблему творческого потенциала педагога и возможностей преодоления им педагогических стереотипов, проблему психологической подготовки и профессионализма учителя, а также проблему повышения квалификации преподавателя, проблему восприимчивости педагога к инновационным процессам и т. п.

Весьма актуальной остаётся проблема содействия профессиональному здоровью будущих специалистов. Данную миссию берёт на себя преподаватель высшей школы, который обеспечивает сопровождение становления профессионального здоровья студентов. Вопрос о качестве сопровождения требует анализа понятия «профессиональное здоровье педагога высшей школы». Анализ данной категории необходим для разработки психотехнологий сохранения и самосохранения профессионального здоровья преподавателей.

Профессиональное здоровье преподавателя, по мнению Н. М. Амосова, И. И. Брехмана, Э. Н. Вайнера, включает всю целостность его индивидуальной, личностной и субъектно-деятельностной сущности.

Педагогический труд требует хорошего здоровья, физической и психической подготовленности, уравновешенности нервных процессов. Педагогу надо обладать большой работоспособностью, выдерживать действие сильных раздражителей, уметь концентрировать внимание, быть активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего дня высокий общий и эмоциональный тонус, иметь способность быстро восстанавливать силы. Высокие требования к уравновешенности нервных процессов вызваны тем, что педагогу в силу характера его деятельности необходимо быть сдержанным в ситуациях, провоцирующих интенсивное возбуждение; проявлять терпение, уравновешенность, собранность; быть выдержанным и спокойным в изменяющихся условиях деятельности; отличаться чёткостью дикции, уметь выразительно излагать мысли. Высокие требования к подвижности нервных процессов учителя связаны с тем, что он должен приступать к решению поставленных задач «без раскачки», быстро переключаться с одного вида деятельности на другой; быстро

привыкать к новой обстановке, устанавливать контакты, непринуждённо чувствовать себя в кругу незнакомых и малознакомых людей.

Для исследования категории профессионального здоровья и механизмах его развития необходимо выбрать методологические ориентиры, позволяющие рассматривать данную категорию как обозначающую системную характеристику психики преподавателя, включающую все уровни его психической и психологической организации. В качестве таких ориентиров мы выбрали следующие подходы:

– системный подход, раскрывающий интегративную сущность профессионального менталитета преподавателя, несводимого к сумме отдельных элементов (В. П. Афанасьев, В. П. Кузьмин, Н. В. Садовский и др.);

– целостный подход к исследованию проблем развития человека, развиваемый Н. А. Бердяевым, М. Шелером; Б. Г. Ананьевым, В. М. Бехтеревым, Л. А. Головей, П. Ф. Лесгафтом, Б. Ф. Ломовым, А. А. Реаном, Е. И. Степановой, А. А. Ухтомским и др.;

– теорию функциональных систем П. К. Анохина, обосновывающую принцип развития системы в соответствии с качеством результата как её системообразующего компонента, и разработанную на её основе теорию педагогической деятельности Н. В. Кузьминой;

– субъектно-деятельностный подход, объясняющий тенденции становления человека, обладающего активным целеполаганием, сознательно строящего и регулирующего свою деятельность (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, С. Л. Рубинштейн и др.);

– синергетический подход, обосновывающий наличие «веера вероятностных возможностей» реализации проектируемых задач профессионального развития преподавателя (В. И. Аршинов, В. П. Бранский, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов и др.);

– базовые принципы, обосновывающие перерастание управляемого развития профессионализма преподавателя в саморазвивающийся процесс – активность, детерминизм, рефлексивность, оптимальность (А. Менегетти, Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, М. Библер, В. П. Зинченко, Н. Б. Крылова, К. Обуховский, П. Г. Щедровицкий и др.).

Методологическим ориентиром исследования послужили общепсихологические основы комплексного структурно-функционального изучения педагогической деятельности

(О. С. Анисимов, Н. В. Кузьмина, К. К. Платонов, В. А. Слостенин, А. И. Щербаков и др.); поиск алгоритмов продуктивного формирования Я-концепции профессионала (В. С. Агапов, В. Г. Зазыкин, Е. В. Григорьева, О. К. Манулова, А. Б. Орлов, и др.).

Определяющее значение в теоретико-методологическом основании работы имеют положения и выводы, раскрывающие значимые аспекты становления деятельностных и личностных качеств профессионализма педагога (Е. В. Бондаревская, Н. Ф. Голованова, В. В. Краевский, Р. Л. Кричевский, В. А. Ляудис, Л. М. Митина, А. И. Мищенко, В. Д. Шадриков, В. А. Якунин и др.), разработки по их диагностике и развитию (Р. Б. Кеттелл, Н. В. Кузьмина, Н. И. Непомнящая, А. А. Реан, Г. И. Михалевская и др.).

Исследования показывают, что педагоги как профессиональная группа отличаются крайне низкими показателями здоровья, которое снижается по мере увеличения стажа работы в высшем образовательном учреждении (если речь идёт о вузовском преподавателе). Педагогическая деятельность предполагает постоянное взаимодействие с людьми, что требует от педагога мобилизации всех ресурсов (физических, психологических и т. д.). Современная социальная ситуация деятельности педагогов характеризуется их слабой социальной защитой, высоким темпом жизни, возросшей ответственностью в условиях модернизации высшей школы, что ведёт к увеличению нервно-психического напряжения. Постоянное напряжение может вести к снижению работоспособности, к повышенной утомляемости, к эмоциональному выгоранию, к снижению показателей психических процессов (памяти, внимания, мышления), что напрямую отражается на результатах деятельности. При этом среди внешних факторов наиболее значимым являются особенности контингента учащихся, психологические закономерности развития современной студенческой среды.

В определении содержания профессионального здоровья преподавателя высшей школы мы опирались на субъективные факторы, влияющие на его развитие. Профессиональное здоровье педагога можно определить как целостное многомерное динамическое состояние организма, которое позволяет педагогу в максимальной степени реализовывать свой потенциал в профессионально-педагогической деятельности.

Подходы к определению профессионального здоровья и выделению факторов, его обеспечивающих, разнообразны. Так, в отечественной психологии данный феномен рассматривается сквозь призму компенсаторных и защитных механизмов, обеспечивающих надёжность и работоспособность (В. А. Пономаренко); посредством определения уровня характеристик, отвечающих требованиям профессии и обеспечивающих её эффективность (А. Г. Маклаков); необходимости обучения методам самоконтроля и самооценки для профилактики негативных явлений (К. В. Судаков).

По мнению Г. С. Никифорова, продуктивной основой для анализа вопросов, относящихся к проблеме профессионального здоровья, может стать концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности. Она нацелена на сквозное психологическое обеспечение профессиональной деятельности – от «входа» в профессию до «выхода» из неё [6]. Процесс непрерывного психологического сопровождения рассматривается в качестве обязательного условия становления специалиста и его последующего профессионального функционирования. Данная концепция ориентирует психологию на формирование целостного и достаточно сбалансированного знания о психологическом обеспечении субъекта деятельности на всём протяжении его профессионального пути.

Л. М. Митина указывает на то, что профессиональное здоровье педагога есть способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие его личности во всех условиях протекания профессиональной деятельности.

В науке ещё не сложилось общего мнения о содержании профессионального здоровья и его продуктивной регуляции. Наше предположение об его структуре и регуляции строится на ряде положений.

Под профессиональным здоровьем педагога высшей школы нами понимаются такие составляющие его физического, психического и социального статуса, которые определяют его способность к эффективной адаптации к непрерывно усложняющимся ситуациям содействия будущим специалистам в профессиональном саморазвитии. При этом сохраняется возможность максимально полного самовосстановления творческого потенциала, обеспечивающего самокоррекцию профессионального здоровья.

Профессиональное здоровье имеет три уровня: 1. Индивидуальные составляющие профессионального здоровья отражают состояние базовых медико-биологических показателей. 2. Личностные составляющие выступают как субъективно обусловленные причины развития профздоровья. Они определяют центральную сторону развития всех его возможностей. В свою очередь, развитие этих возможностей осложнено рядом региональных факторов, значимыми из которых является отдалённость нашего региона от центра, слабое развитие производственной и социальной сферы. В осложнённых условиях среды создаётся определённая социальная напряжённость развития профессионального здоровья. 3. Деятельностные составляющие профессионального здоровья выступают результирующими показателями его качества. Они отражают его предметную сторону. Понятно, что осложнённая жизненная среда подавляет продуктивность, эффективность, производительность труда.

Исследователи выделяли разные доминанты развития профессионального здоровья. Большинство склоняется к выделению личностных доминант развития профессионального здоровья. Одной из особенностей труда педагога является необходимость проявлять постоянную самооценку, преодолевать своё эмоциональное напряжение, поддерживать концентрацию внимания для достижения высоких педагогических результатов.

Относясь к ядру личности, самооценка выступает важным регулятором поведения. От неё зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым она влияет на эффективность деятельности и дальнейшее развитие личности. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида [3].

Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей, ценность, приписываемая себе или отдельным качествам личности. В работах С. Ю. Головина описаны главные функции самооценки. К ним он относит:

- регуляторную, на основе которой происходит решение задач личностного выбора;
- защитную, обеспечивающую относительную стабильность и независимость личности [1].

Подвергнуты тщательному психологическому анализу виды самооценки. Например,

В. А. Степанов в своих исследованиях выделяет прогностическую, актуальную, ретроспективную самооценку [2]. В работах С. А. Подосинникова выделяется рефлексивная самооценка – предполагаемая оценка себя со стороны других [3], а в трудах Н. П. Рапохина рассматривается социальная самооценка – оценка педагогом самого себя, относительно своего места среди других людей – коллег, учащихся, родителей [5].

В качестве основного регулятора профессионального здоровья педагога высшей школы рассмотрим продуктивную самооценку. Рефлексия педагогом структурных компонентов своего профессионального здоровья является важной доминантой его самосознания, так как обеспечивает содержательное основание продуктивной самооценки. Самосознание согласуется с представлениями о значимости самооценки собственной эффективности для мотивации поведения, определения уровня усилий по преодолению трудностей, предсказания и выбора действия. Под продуктивной самооценкой мы понимаем такое самоотношение к индивидуальным, личностным и деятельностным составляющим своего профессионального здоровья, которое стимулирует преподавателя к усложнению форм содействия студентам, способствует становлению активной позиции, стимулирует на генерирование идей. Продуктивная самооценка активизирует и интегрирует витальные (психофизические) потенции преподавателя в единый функциональный орган, способствующий становлению активной позиции при решении системы профессиональных задач содействия будущему педагогу.

Вместе с тем это концептуальное положение требует дальнейшего изучения и проработки в теоретическом, экспериментальном и прикладном аспекте.

Все вышеизложенное определило объект, предмет, цель и задачи исследования. Объектом нашего исследования является профессиональное здоровье педагога высшей школы, а предметом – продуктивная самооценка как составная часть профессионального здоровья педагога высшей школы.

Преподаватели высшей школы подвержены профессиональному выгоранию. Зрелые педагоги накапливают опыт негативного общения со студентами, теряя здоровье, испытывают проблемы в решении фундаментальных задач. Не найден внутренний регулятор повышения качества профессионального здоровья

педагога и не определена структура, которая способна взять функцию поддержания профессионального здоровья, чтобы не происходило профессиональное выгорание.

Целью исследования является определение структуры и механизма регуляции профессионального здоровья, обеспечивающего профессиональное долголетие. Логику исследования предопределила необходимость аналитического сравнения механизмов высоко-, средне-, достаточно- и малопродуктивного становления профессионализма педагогов.

Этапы выявления устойчивых зависимостей между проявлениями профессионализма учителей разных уровней продуктивности и системой субъективных факторов, их детерминирующих, соответствуют традиционным процедурам научного исследования и отражают специфику предмета исследования: выделение существенных механизмов развития продуктивной самооценки; проектирование шкал выявления соответствующей готовности как инструмента ранжирования педагогов по уровням продуктивности педагогической деятельности; продуктивная самооценка педагогами профессионального здоровья;

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений используется целостная акмеологически ориентированная технология, объединившая, в соответствии с методологией познания закономерностей,

развития и оценки деятельности, теоретико-методологические и диагностические методы исследования.

Предварительно изучены теоретические основы профессионального здоровья педагогов. К сожалению, в рамках одной публикации не представляется возможным в полном объеме отразить все содержательные линии этого исследования, поэтому мы коротко обобщаем полученные в его ходе результаты: профессиональное здоровье педагогов высшей школы характеризуется низкими показателями и сложной структурой, нуждается в продуктивном регулировании и укреплении различными видами оздоровительных воздействий. Как любое сложное психическое явление, профессиональное здоровье включает все показатели регуляции профессиональной деятельности. Они свёртываются и трансформируются в структурных связях и функциональных взаимосвязях профессионального здоровья. Основным регулятором – «функциональным органом» – выступает продуктивная самооценка, регулирующая разные аспекты профессионального здоровья, которое исследуется через способность решать профессиональные задачи. То есть деятельностные показатели, которые регулируются продуктивной самооценкой, обеспечивают успешность в труде. Следовательно, мы можем говорить о здоровье педагога высшей школы как о показателе профессионального развития личности.

Список литературы

1. Бороздина А. В. Что такое самооценка? // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 4. С. 99–100.
2. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. Минск, 1993. 98 с.
3. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994. 216 с.
4. Митина Л. М. Профессиональное здоровье учителя: стратегия и технология // СЭТС / Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, организация; Камская гос. инженерно-эконом. академия (КамПИ) 2003-2006. № 15. 2006. С. 28-37.
5. Никифоров Г. С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. 192 с.
6. Психология здоровья: учеб. для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
7. Рапохин Н. П. Прикладная психология: учеб. пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2007. 307 с.

Spisok literatury

1. Borozdina A. V. Chto takoe samoocenka? // Psihologicheskij zhurnal. 1992. T. 13. № 4. S. 99–100.
2. Zaharova A. V. Psihologija formirovaniya samoocenki. Minsk, 1993. 98 s.
3. Mitina L. M. Uchitel' kak lichnost' i professional. M., 1994. 216 s.
4. Mitina L. M. Professional'noe zdorov'e uchitelja: strategija i tehnologija // SJeTS / Social'no-jekonomicheskie i tehniczeskie sistemy: issledovanie, proektirovanie, organizacija; Kamskaja gos. inzhenerno-jekonom. akademija (KamPI) 2003-2006. № 15. 2006. S. 28-37.
5. Nikiforov G. S. Samokontrol' kak mehanizm nadezhnosti cheloveka-operatora. L.: Izd-vo LGU, 1977. 192 s.
6. Psihologija zdorov'ja: ucheb. dlja vuzov / pod red. G.S. Nikiforova. SPb.: Piter, 2006. 607 s.
7. Rapohin N. P. Prikladnaja psihologija: ucheb. posobie. M.: FORUM: INFRA-M, 2007. 307 s.

Статья поступила в редакцию 01.02.2012 г.

Татьяна Юрьевна Курапова,

аспирант,

Забайкальский государственный университет
(Дульдурга, Россия), e-mail: kirova10a@mail.ru

Исследование мотивации достижения учащихся вечерних школ

Статья посвящена изучению мотивов достижения и избегания неудач у учащихся вечерних школ. Дается краткая характеристика контингента обучающихся в данных школах, показана значимость изучения личностных особенностей этих школьников. Приводится анализ основных причин ухода подростков из дневных школ в вечерние, результаты исследования локуса контроля личности. Предложено понимание мотивации как динамического процесса физиологического и психологического управления поведением человека, определяющего его направленность, организованность, активность и устойчивость. На основе теоретических положений о развитии мотивации в онтогенезе и концепциях мотивации активности личности проведено эмпирическое исследование мотивации достижения учащихся вечерних школ в сравнении с учениками дневных школ. Полученные результаты могут быть полезными педагогам и психологам общеобразовательных школ в выборе индивидуального подхода обучения учащихся.

Ключевые слова: личность, мотив, мотивация достижения, избегание неудач, вечерняя школа.

Tatiana Yurievna Kurapova,

Graduate Student,

Zabaikalsky State University
(Duldurga, Russia), e-mail: kirova10a@mail.ru

Research on Achievement Motivation of Evening School Students

The article is devoted to the study of achievement and failures avoidance motivation of evening school students. It presents a brief description of the students' contingent in these schools and emphasizes the importance of studying personal characteristics of these students. It analyzes the main reasons for teenagers' leaving day secondary schools and entering evening schools and presents the results of the study of the personality's locus control. The paper offers the understanding of motivation as a dynamic process of physiological and psychological management of man's behaviour which determines his orientation, organization, activity and stability. Based on the theoretical positions on motivation development in ontogenesis and the concepts of motivating personality's activity, an empirical study was conducted to determine achievement motivation of evening school students compared with day school students. The results obtained may be useful to teachers and psychologists of general secondary schools in choosing an individual approach to teaching students.

Keywords: personality, motive, achievement motivation, avoidance of failures, evening school.

Современному российскому обществу нужны образованные, конкурентноспособные, социально зрелые, мобильные и успешные люди. Эти положения отражены в Национальной доктрине образования, проекте «Наша новая школа», образовательных стандартах нового поколения [5; 6; 8].

Особенно важным этот государственный заказ является для вечерних общеобразовательных школ. Жизнь давно изменила их прежний облик. Если в 20–30 гг. прошлого столетия это были преимущественно школы для взрослых, то за последние 10–20 лет они превратились в школы для подростков, оставивших обучение в

дневных общеобразовательных школах, но не отказавшихся от обучения полностью. По последним данным, в России работают 1533 вечерних (сменных) школы, в которых обучается 332 753 школьника [9]. Среди них около 30 % составляют учащиеся в возрасте 15 лет и моложе; 45 % 16–17-летние; 24 % 18–29 летние и 1,3 % старше 30 лет [7]. Современная вечерняя школа отличается сложным контингентом обучающихся: неоднородным по возрасту, уровню обученности и обучаемости, характеристикам восприятия, памяти, внимания, учебной мотивации.

Если проанализировать основные причины ухода подростков из дневных школ, то на

первое место выходит низкая успеваемость и, как следствие, конфликты с учителями. Результаты ранее проведённых исследований показывают, что четвертая часть опрошенных не проявляет интереса к учебе. Это весьма проблемная часть учащихся, к которым требуется повышенное внимание педагога. За них вечерняя школа должна активно бороться и находить новые альтернативные пути повышения успеваемости [4].

Проблемам обучения учащихся вечерних школ посвящён ряд работ С. Г. Вершловского, М. А. Гаученова, Ю. Н. Кулюткина, В. И. Соколова, Т. В. Черемухиной и др. В основном в них рассмотрены вопросы организации учебного процесса. К сожалению, в научной литературе представлено мало исследований, касающихся личностных особенностей учащихся вечерних школ. Имеются результаты исследования локализации контроля личности, которые показывают, что среди обследуемых учащихся доля экстерналов и интерналов представлена почти в равной степени. Причём самыми интернальными областями лиц данной категории являются достижения, семейные взаимоотношения. Экстернальными областями выступила сфера неудач, здоровье, межличностные взаимоотношения и профессиональная деятельность [2].

Следует отметить, что основной целью деятельности педагогов вечерней школы является повышение успешности обучения подростка, развития у него ответственности за своё будущее, дальнейшее жизненное самоопределение.

Многочисленные исследования показали тесную связь между успехом в жизнедеятельности и уровнем мотивации достижения. И это не случайно, поскольку люди, обладающие высоким уровнем мотивации достижения, уверены в успешном исходе, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределённых ситуациях, проявляют настойчивость в стремлении к цели, не теряются в ситуации соревнования, показывают большое упорство при столкновении с препятствиями.

Мотивации и мотивам посвящено большое количество исследований как в отечественной психологии (В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, Л. С. Выготский, Е. П. Ильин, В. И. Ковалёв, А. Н. Леонтьев, М. Ш. Магомед-Эминов, В. С. Мерлин, Д. Б. Орлов, Д. Н. Узнадзе, П. М. Якобсон и др.), так и в зарубежной (Дж. Аткинсон, К. Левин, А. Маслоу, Х. Хекхаузен, Г. Холл и др.). В исследованиях по

проблеме мотивации и мотивов обозначены различные точки зрения на их природу и значение в процессе становления личности. Ряд учёных рассматривает мотивы как внутренние детерминанты деятельности (Р. С. Вайсман, В. К. Вилюнас и др.), как намерение, представления, переживания (Л.И. Божович), условия существования (В. К. Вилюнас), отношения (В. Н. Мясищев, В. С. Мерлин) и т. д.

Многочисленные исследования (Д. Аткинсон, Д. Мак-Клелланд, А. К. Маркова, Ю. М. Орлов, Х. Хекхаузен и др.) говорят о том, что мотивация достижения успеха и мотивация избегания неудач являются важными видами человеческой мотивации.

«Мотивация» представляет собой более широкое понятие, чем «мотив». Если мотив – это то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определённых действий [1], то понятие «мотивация» используется в двояком смысле: как обозначающее систему факторов, детерминирующих поведение, и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определённом уровне. К примеру, Дж. Аткинсон предлагает рассматривать мотивацию как единство личностных детерминант, т. е. устойчивых мотивов личности и характеристик непосредственной ситуации (т. е. ситуативных детерминант) [10]. В понимании М. Ш. Магомед-Эминова мотивация достижения – это психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения [4].

Резюмируя данные точки зрения, мы можем определить мотивацию как динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость. Следовательно, мотивация достижения будет пониматься нами как психическая регуляция деятельности в ситуациях достижения, в которых имеется возможность реализовать мотив достижения. В свою очередь, мотив достижения мы намерены понимать как относительно устойчивую позицию личности, стремление человека выполнить дело на высоком уровне качества везде, где есть возможность проявить своё умение и способности.

Известно, что мотивация достижения даже у одного и того же человека не всегда оди-

накова и зависит от ситуации и предмета деятельности. Учёные выделяют четыре фактора, определяющие уровень мотивации в каждой конкретной деятельности: значимость достижения успеха, надежда на успех, субъективно оцениваемая вероятность достижения успеха, субъективные эталоны достижения. При этом каждый отдельный человек имеет доминирующую тенденцию руководствоваться либо мотивом достижения, либо мотивом избегания неудачи.

В своём исследовании мы попытались выявить, какой мотив преобладает у учащихся вечерних школ. Исследование основывается на теории Х. Хекхаузена, Д. Мак-Клелланда, Дж. Аткинсона и теоретических положени-

ях о развитии мотивации в онтогенезе; мотивации активности личности В. Г. Асеева, Л. И. Божович, Е. П. Ильина, А. Н. Леонтьева, М. Ш. Магомед-Эминова.

Эмпирическое исследование проводилось на выборке учащихся двух общеобразовательных школ с. Дульдурга Забайкальского края. Всего в исследовании приняли участие 215 учащихся: 122 учащихся МБВСОУ «Дульдургинская вечерняя (сменная) общеобразовательная школа» (основная группа) и 93 учащихся МБОУ «Дульдургинская средняя общеобразовательная школа» (контрольная группа): из них 100 девушек и 115 юношей в возрасте 16–18 лет. Общая выборка по половозрастным группам представлена в табл. 1.

Таблица 1

Половозрастной состав общей выборки испытуемых

Возраст испытуемых	Юноши		Девушки		Всего обследовано	
	Дневная школа	Вечерняя школа	Дневная школа	Вечерняя школа	Дневная школа	Вечерняя школа
16 лет	27 (29 %)	27 (22,1 %)	25 (27,1 %)	23 (18,9 %)	52 (56 %)	50 (41 %)
17 лет	15 (16,1 %)	22 (18%)	17 (18,2 %)	21 (17,2 %)	32 (34,3 %)	43 (35,2 %)
18 лет	5(5,3 %)	19 (15,6 %)	4 (4,3 %)	10 (8,1 %)	9 (9,7 %)	29 (23,8 %)
Итого:	47 (50,5 %)	68 (55,8 %)	46 (49,5 %)	54 (44,3 %)		
	115		100		93	122

Испытуемым был предложен тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД), разработанный М. Ш. Магомед-Эминовым. Данный тест предназначен для диагностики двух обобщённых

устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует. Значение показателей приведены на рисунке.

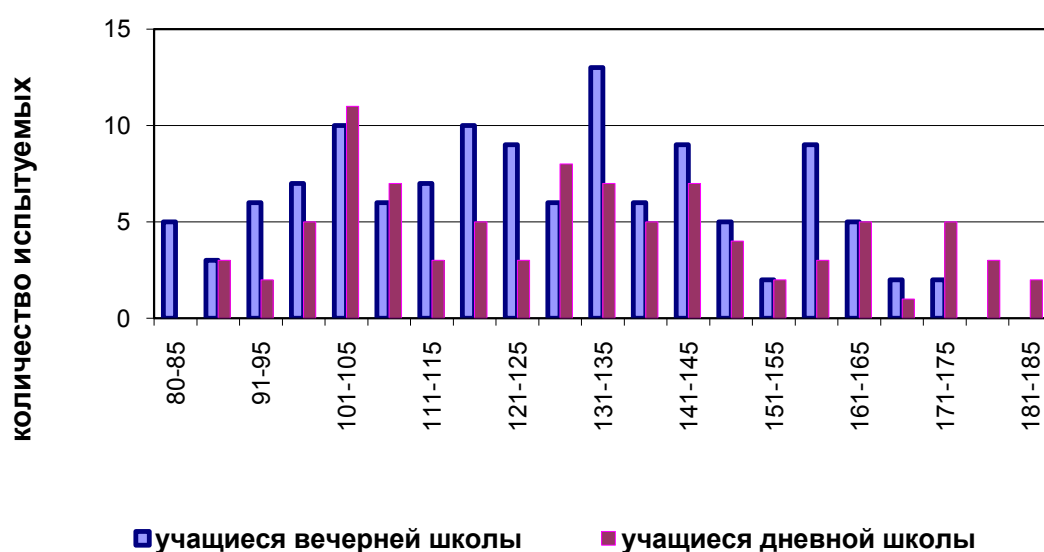


Рис. Значение показателей мотивации достижения и избегания неудач у испытуемых

По рисунку видно, что одной из характерных особенностей обследуемых групп является преобладание мотива избегания неудач: в дневной школе она отмечена у 79 (84,9 %) учащихся и в вечерней у 116 (95 %). Среднее значение мотива избегания неудач у учащихся дневной школы 173,5 баллов, у учащихся вечерней школы – 168,3. Мотив достижения среди учащихся дневной школы выражен у 14 (15,1 %), среди учащихся вечерней школы – 6 (5 %). Среднее

значение мотива достижения у учащихся дневной школы 127,1 балла и у учащихся вечерней школы 111,64 балла. Таким образом, для учащихся вечерней школы характерна низкая мотивация достижения и достаточно высокий мотив избегания неудач. Надеемся, что данное исследование поможет психологам и учителям в работе с данной категорией школьников и позволит выработать новые подходы к формированию у них чувства ответственности, уверенности.

Список литературы

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976 . 158 с.
2. Курапова Т. Ю. Исследование локализации контроля личности учащихся вечерних школ // Материалы VIII Междунар. науч. конф. Белово: Канцлер, 2010. Ч. 4 . С. 67–71.
3. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности: [новые теории]: учеб. пособие. М., 1998. 496 с.
4. Национальная доктрина образования Российской Федерации. URL.: <http://www.dvgu.ru/umu/zakrf/doktrin1.htm> (дата обращения: 04.12.2011).
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». URL.: <http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns.doc> (дата обращения: 12.03.2012)
6. Организация обучения в вечерней школе / под ред. С. Г. Вершловского. М.: ВЛАДОС, 2001. 112 с.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL.: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 27.02. 2012).
8. Федеральная служба государственной статистики. URL.: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 25.01.2012).
9. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А. К. Марковой. М., 1986. 192 с.

Spisok literatury

1. Aseev V. G. Motivacija povedenija i formirovanie lichnosti. M., 1976 . 158 s.
2. Kurapova T. Ju. Issledovanie lokalizacii kontrolja lichnosti uchavivhsja vechernih shkol // Materialy VIII Mezhdunar. науч. конф. Belovo: Kancler, 2010. Ch. 4 . S. 67–71.
3. Magomed-Jeminov M. Sh. Transformacija lichnosti: [novye teorii]: ucheb. posobie. M., 1998. 496 s.
4. Nacional'naja doktrina obrazovanija Rossijskoj Federacii. URL.: <http://www.dvgu.ru/umu/zakrf/doktrin1.htm> (data obravenija: 04.12.2011).
5. Nacional'naja obrazovatel'naja iniciativa «Nasha novaja shkola». URL.: <http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns.doc> (data obravenija: 12.03.2012)
6. Organizacija obuchenija v vecheernej shkole / pod red. S. G. Vershlovskogo. M.: VLADOS, 2001. 112 s.
7. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty. URL.: <http://standart.edu.ru/> (data obravenija: 27.02. 2012).
8. Federal'naja sluzhba gosudarstvennoj statistiki. URL.: <http://www.gks.ru/> (data obravenija: 25.01.2012).
9. Formirovanie interesa k ucheniju u shkol'nikov / pod red. A. K. Markovoj. M., 1986. 192 s.

Статья поступила в редакцию 05.04.2012 г.

Специальная психология

Special psychology

УДК 159.923.3

ББК Ю937.2

Лариса Геннадьевна Заборина,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: zaborinalarisa@yandex.ru

Исследование личностных характеристик и особенностей эмоционального реагирования у лиц с ограниченными возможностями здоровья¹

В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования, посвящённого изучению личностных характеристик и особенностей эмоционального реагирования у взрослых людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Исследование выполнено в рамках комплексного подхода. Получены надёжные данные о наличии у людей с ограниченными возможностями здоровья таких личностных характеристик, как высокая тревожность, мнительность, чувствительность, инфантилизм, ипохондричность, обидчивость, склонность к формированию навязчивых идей. Наиболее характерным эмоциональным проявлением людей с ограниченными возможностями является сниженный, тоскливый фон настроения, выявлены тенденции к депрессивности. Уровень образования испытуемых положительно коррелирует с ипохондричными особенностями личности. Фиксация на внутренних ощущениях положительно коррелирует с выраженным беспокойством и мнительностью в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнений, неэффективности лечения.

Ключевые слова: психологические особенности, личностные характеристики, эмоциональные особенности, люди с ограниченными возможностями здоровья.

Larisa Gennadyevna Zaborina,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: zaborinalarisa@yandex.ru

**Analysis of Personal Characteristics and Emotional Response
Peculiarities of Physically Challenged Persons**

The article deals with some findings of an empirical study dedicated to the analysis of personal characteristics and emotional response peculiarities of physically challenged adults. The study is based on an integrated approach. Reliable evidences were obtained about such personal characteristics of physically challenged persons as high anxiety, suspiciousness, sensitivity, infantilism, hypochondria, touchiness, inclination for obsessions. The most characteristic emotional manifestations of physically challenged people are dispirited mood and tendencies to depression. The educational level of those tested is positively correlated with hypochondriacal personality characteristics. Fixation on internal sensations is positively correlated with severe anxiety and suspiciousness on the adverse course of illness, possible complications and ineffective treatment.

Keywords: psychological peculiarities, personal characteristics, emotional peculiarities, physically challenged persons.

¹ Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3626.2011.

Инвалиды относятся к категории так называемого «маломобильного» населения и являются наименее защищённой, социально уязвимой частью общества. Это связано, прежде всего, с физическим состоянием, вызванным заболеваниями и приведшим к инвалидности, с понижением общей активности. В значительной степени социальная незащищённость этих групп населения связана с наличием психологического фактора, деформирующего взаимоотношения с обществом и затрудняющего адекватный контакт. Психологические проблемы возникают при изолированности инвалидов от внешнего мира как вследствие имеющихся недугов, так и в результате неприспособленности окружающей среды. Всё это ведёт к возникновению эмоционально-волевых расстройств, изменениям поведения.

Важная роль в объяснении тех или иных пограничных психопатологических проявлений, а также личностно-типологических особенностей человека принадлежит знаниям, полученным в ходе изучения личности людей с ограниченными возможностями здоровья, их эмоциональных способов реагирования. Знание особенностей личности людей с ограниченными возможностями здоровья и наиболее характерных способов их эмоционального реагирования является актуальным и в процессе реабилитации инвалидов, так как одним из важнейших принципов в работе с такими людьми является апелляция к личности в процессе лечебно-восстановительных мероприятий.

Основной целью нашего исследования было изучение эмоциональных и личностных особенностей у лиц с ограниченными возможностями. Исследование проводилось в Федеральном государственном учреждении медико-социальной экспертизы по Забайкальскому краю. В исследовании приняли участие 50 чел., проходящих освидетельствование для определения или подтверждения группы инвалидности, в возрасте 15–60 лет; 24 мужчины и 26 женщин; из них 23 человека с высшим образованием, 25 человек со среднеспециальным и 2 с неполным средним.

Средний возраст испытуемых 46 лет; в основном, это люди трудоспособного возраста: 3 человека из принявших участие в исследовании имеют возраст до 30 лет; 10 человек 30–45 лет, 28 респондентов 45–55 лет и 9 человек старше 55 лет.

Для реализации основной цели исследования была подобрана батарея эмпирических методов, представленных следующими психодиагностическими методиками:

1. СМОЛ, основанный на Миннесотском многопрофильном опроснике личности, который позволяет уточнить личностные особенности пациентов, анализировать индивидуальные тенденции и психопатологические переживания. СМОЛ обеспечивает многофакторную оценку актуального психологического состояния и особенностей личности [1].

2. Личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ). Разработан с целью диагностики типов отношения к болезни и других, связанных с нею личностных отношений у больных хроническими соматическими заболеваниями [3].

3. Самооценка психических состояний Г. Айзенка [4].

4. Проективный «Цветовой тест Люшера», применяемый для оценки эмоциональных нарушений. На основании метода цветových выборов Люшера (МЦВ) выполняется оценка уровня тревожности и стресса, выраженности эмоциональной дезадаптации [5].

Достоверность полученных результатов обеспечивалась адекватностью применяемых методов и методик, анализом и проверкой полученных данных с помощью критерия Спирмена. Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета «Statistika 6.0».

Представим некоторые данные, полученные в результате проведённого исследования по методикам СМОЛ и ЛОБИ.

Достаточно большой массив данных получен по методике СМОЛ. Ниже представлены показатели описательной статистики по шкалам представленной методики.

Уровень реагирования в выборке испытуемых, проходивших освидетельствование МСЭ, находится в пределах нормативных значений с тенденцией к формированию невротической триады (М по шкале «ипохондричность» – 62,28; по шкале «депрессия» – 62,86; по шкале «истерия» – 61,96) и заострению психастенических (М = 62,22) и паранойяльных черт (М = 60,42). Авторы методики отмечают, что показателями относительной нормы для всех шкал СМОЛ являются значения в диапазоне от 40 до 60 Т [2].

**Описательная статистика личностных особенностей лиц
с ограниченными возможностями по шкалам СМОЛ**

<i>Шкалы СМОЛ</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Std.Dev.</i>
1. Ипохондричность	50,00	62,28	22,00	101,00	14,97
2. Депрессия	50,00	62,86	39,00	88,00	11,72
3. Истерия	50,00	61,96	31,00	97,00	13,13
4. Психопатия	50,00	54,42	31,00	98,00	13,11
5. Паранойя	50,00	60,42	39,00	95,00	12,59
6. Психастения	50,00	62,22	31,00	84,00	13,96
7. Шизотипия	50,00	58,80	35,00	89,00	14,42
8. Гипомания	50,00	56,68	26,00	79,00	11,23

Данные значения показывают, что у испытуемых представленной выборки существует тенденция к преобладанию пессимистической настроенности на происходящие события, желание уйти от решения сложных жизненных ситуаций; у людей с ограниченными возможностями здоровья преобладает сниженный фон настроения, носящий неустойчивый характер, им свойственна опечаленность, удрученность собственным положением. У испытуемых выражены такие характеристики, как тревожная мнительность, склонность к драматизации событий, чувствительность, инфантильность. Испытуемые склонны к застреванию на отрицательных переживаниях, ригидности и формированию сверхценных идей.

Анализ полученных данных по шкалам невротической триады (шкалы «ипохондрия», «депрессия», «истерия») показывает, что у 54 % испытуемых (27 человек) не выявляются завышенные показатели профиля ($T < 70$). У 46 % выборки (23 испытуемых, из них 8 мужчин и 15 женщин) показатели профиля превышают нормативные значения. При этом профиль выше 70 T по одной шкале невротической триады выявляется у 10 чел. с ОВЗ, по двум шкалам – у 6, а по трём шкалам – у 7 испытуемых (что составляет 20 %, 12 % и 14 % от всей выборки соответственно).

Показатели по шкале «ипохондрия» свидетельствуют, что у 32 % испытуемых (6 мужчин, 10 женщин) выражены лёгкие (у 10 испытуемых), умеренные или выраженные отклонения по шкале. Авторы методики отмечают, что респондентам с завышенными показателями значений по шкале «ипохондрия» свойственны такие характеристики, как фиксированность внимания человека на внутренних ощущениях,

склонность к преувеличению тяжести своего состояния, ипохондричность. У 68 % людей, принимавших участие в исследовании, показатели находятся в пределах нормативных значений.

Показатели по шкале «депрессия» в пределах нормативных показателей – у 72 % респондентов. Однако у части выборки (28 %, из них 6 мужчин, 8 женщин) выявлены лёгкие (у 4 лиц с ОВЗ), умеренные (у 6 респондентов) и выраженные (у 4 чел.) изменения, заключающиеся в клинически выраженной депрессии с чувством тоски, бесперспективности, суицидальными мыслями и намерениями.

Шкалами, в которых достаточное число (от 18 % до 34 %) испытуемых имеет завышенные показатели ($T > 70$), стала «психастения» (всего у 34 % испытуемых, из них 6 мужчин, 11 женщин), «паранойя» (всего у 28 % испытуемых, из них 8 мужчин, 6 женщин), «истерия» (у 26 % выборки, 7 мужчин, 6 женщин) и «шизотипия» (у 18 % выборки, 3 мужчины, 6 женщин). По шкале «психастения» выраженные отклонения выявлены у 2 респондентов (4 % испытуемых), умеренные изменения – у 11 респондентов (22 % выборки), лёгкие – у 4 респондентов (8 % выборки). По шкале «паранойя» выделены лёгкие и средневыраженные изменения у 24 % лиц с ОВЗ (по 6 чел. в каждой подгруппе), выраженные клинические отклонения выявлены у двоих респондентов (4 % испытуемых). Таким образом, части представленной выборки (34 % испытуемых) свойственны такие личностные характеристики, как тревожность, мнительность, склонность к образованию навязчивых идей, и, как следствие, дезорганизация поведения вследствие этих особенностей. Одной трети выборки присущи такие качества личности, как застревание на отрицательных переживаниях, обид-

чивость, склонность к прямоте в общении, к формированию сверхценных или бредовых идей с чувством собственной ущемлённости, враждебности со стороны окружающих. Истерические черты, такие как демонстративность, жажда признания, эгоцентризм, экзальтированность, инфантильность, согласно полученным данным, присутствуют приблизительно у одной четверти испытуемых. Выраженная дезорганизация поведения, снижение реалистичности, склонность к аутистическому типу мышления как проявление шизотипических свойств личности свойственно одной пятой всех респондентов.

Только 38 % испытуемых не имеют выраженных изменений и отклонений по клиническим шкалам методики СМОЛ. Завышенные профили по шкалам имеют 62 % респондентов. Из них 9 испытуемых (18 % выборки) имеют завышение профиля по одной шкале СМОЛ, 3 испытуемых (6 %) – завышение по двум шкалам, по 6 чел. (по 12 % испытуемых) – по трём, четырём и пяти шкалам; у одного испытуемого зафиксировано превышение Т по шести шкалам из 8 описанных.

Анализ данных по половой принадлежности испытуемых, имеющих завышенные значения Т, показал, что из 24 мужчин, принявших участие в исследовании, завышение профиля по методике СМОЛ наблюдается у 54 %, обратившихся за освидетельствованием на МСЭ. Из 26 женщин, принявших участие в исследовании, завышенные значения Т имеют 69 % исследуемых респонденток с ОВЗ.

Ниже в таблице представлены данные корреляционного анализа между личностными характеристиками, выявляемыми по тесту СМОЛ, и возрастом испытуемых.

Таблица 2

**Коэффициент корреляции Спирмена
возраста и дивидуальных
характерологических тенденций**

<i>Шкалы СМОЛ</i>	<i>Возраст</i>
1. Ипохондричность	0,11
2. Депрессия	-0,06
3. Истерия	0,04
4. Психопатия	-0,03
6. Паранойя	0,03
7. Психастения	-0,05
8. Шизофрения	0,04
9. Гипомания	-0,32*

Примечание: * уровень значимости $p < 0.05$.

Корреляционный анализ данных с применением коэффициента корреляции Спирмена выявил обратную корреляционную взаимосвязь связь возраста испытуемых и гипертимных черт личности ($r = -0,32$, $p < 0,05$): чем старше человек с ограниченными возможностями, тем меньше оптимизма он проявляет.

Представим данные, полученные в результате обследования испытуемых по методике Личностный Опросник Бехтеревского института (ЛОБИ), с помощью которого выявляется сложившийся под влиянием болезни паттерн отношений к самой болезни, к её лечению, врачам и медперсоналу, родным и близким, окружающим, работе (учёбе), одиночеству и будущему, а также к своим витальным функциям (самочувствие, настроение, сон, аппетит). В методике ЛОБИ диагностируются 13 типов отношения к болезни, представленные ниже в табл. 3.

Таблица 3

Описательная статистика типов отношения к болезни по методике ЛОБИ

<i>Показатели</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Std.Dev.</i>
Гармоничный	50,00	0,60	0,00	3,00	0,83
Тревожный	50,00	1,02	0,00	5,00	1,65
Ипохондрический	50,00	0,40	0,00	3,00	0,81
Меланхолический	50,00	0,04	0,00	1,00	0,20
Апатический	50,00	0,34	0,00	4,00	0,77
Неврастенический	50,00	1,40	0,00	6,00	1,94
Обсессивно-фобический	50,00	0,62	0,00	3,00	0,99
Сенситивный	50,00	1,14	0,00	4,00	1,11
Эгоцентрический	50,00	0,28	0,00	3,00	0,73
Эйфорический	50,00	0,18	0,00	3,00	0,60
Анозогнозический	50,00	0,12	0,00	4,00	0,63
Эргопатический	50,00	0,46	0,00	4,00	0,99
Паранояльный	50,00	0,96	0,00	5,00	1,07

Из представленных данных видно, что наиболее часто встречающиеся типы отношений к болезни у людей, проходивших освидетельствование группы инвалидности медико-

социальной экспертизой, – это тревожный (M = 1,02), неврастенический (M = 1,40) и сенситивный типы (M = 1,14).

Таблица 4

Результаты диагностики доминирующих типов отношения к болезни у лиц с ограниченными возможностями здоровья по тесту ЛОБИ

Типы отношения к болезни	Уровни отношения		
	Низкий уровень (1–2 балла)	Умеренный уровень (2–4 балла)	Высокий уровень (4–7 баллов)
Гармоничный	Н-2; Оф-2; П-2; П-2; А-2; Э-2;	Г-3	-
Тревожный	2(Г-1)	4(Н-4); 5(Н-3); 4(ОФ-3); 3(Г-2,Н-2)	-
Ипохондрический	1(П-1)	3(Т-1); 3(ОФ-3)	-
Меланхолический	-	-	-
Апатический	1; 3(М-1,Н-1)	-	4(ЭР-3,С-2)
Неврастенический	2(С-1,Г-1)	4(А-1,С-1); 1(С-1); 3(Г-2,Т-1)	5(Т-4,С-4); 6(Т-3); 5(И-4); 5(АН-4); 5(С-3); 5(С-2); 5(Н-2); 6(Т-5);
Обсессивно-фобический	2(П-1)	3(Н-2,С-2); 3(А-1); 3(ЭР-3)	-
Сенситивный	2(ОФ-1); 2(И-1); 2(ОФ-1); 2(П-1); 3(П-3)	3(Э-3); 3(Н-1)	-
Эгоцентрический	-	-	-
Эйфорический	1; 2(ЭР-2)	-	-
Анозогностический	-	-	-
Эргопатический	-	-	-
Паранойяльный	1; 2(АП-1); 2(И-1); 2(ОФ-1); 3(С-1); 2(С-1); 2(С-1,ОФ-1)	-	-
Всего	27	15	9

Обозначения типов отношений: (Г) гармоничный, (Т) тревожный, (И) ипохондрический, (М) меланхолический, (Ап) апатический, (Н) неврастенический, (Оф) обсессивно-фобический, (С) сенситивный, (Эго) эгоцентрический, (Эйф) эйфорический, (АН) анозогностический, (Эр) эргопатический, (П) паранойяльный. В скобках представлены значения смешанных типов в доминирующем типе отношения к болезни.

Как уже было отмечено, наиболее часто встречающимся типом отношения к болезни у представленной выборки является неврастенический тип отношения к болезни (высокий уровень отношения к болезни по неврастеническому типу выявлен у 16 %, средний тип – у 6 % выборки), характеризующийся поведением по типу «раздражительной слабости». Эмоциональные проявления при этом типе характеризуются вспышками раздражения, особенно при болях, при неприятных ощущениях, при неудачах лечения, неблагоприятных данных обследования. Раздражение нередко носит ситуативный характер и «изливается на первого

встречного», нередко завершается раскаянием и слезами. При таком типе отношения к болезни испытуемые плохо переносят болевые ощущения, нетерпеливы, не способны ждать, например, облегчения состояния после процедур или принятия лекарств. Респонденты с невротическим типом отношения к болезни после вспышек раздражительности переживают раскаяние за проявленную несдержанность и доставленное беспокойство.

Более мягко эмоциональные реакции проявляются у испытуемых, которые, согласно полученным результатам по методике ЛОБИ, показали свою принадлежность к паранойяль-

ному (14 % выборки) и сенситивному (10 % испытуемых) типам отношения к болезни. Особенности эмоционального реагирования у этой подгруппы испытуемых проявляются в чрезмерной озабоченности возможностью произвести неблагоприятное впечатление на окружающих и стремлении приписывать возможные осложнения в своем здоровье халатности или злему умыслу медицинского персонала.

Только в одном случае нами выявлен гармоничный тип отношения к болезни, при котором испытуемая адекватно оценивает своё состояние без склонности преувеличивать его тяжесть и без оснований видеть всё в мрачном свете; стремится во всём активно содействовать успеху лечения и не желает обременять других тяготами ухода за собой.

Далее был проведён корреляционный анализ связи типа отношения к болезни по методике ЛОБИ и уровнем образования респондентов, принявших участие в исследовании (табл. 5).

Таблица 5

Значения корреляционных связей (по Спирмену) между типом отношения к болезни и уровнем образования у людей с ограниченными возможностями здоровья

<i>Шкалы ЛОБИ</i>	<i>Уровень образования</i>
Тревожный	0,11
Ипохондрический	0,29*
Меланхолический	0,27
Апатический	0,10

Неврастенический	0,17
Обсессивно-фобический	0,28
Сенситивный	0,06
Эгоцентрический	0,11
Эйфорический	0,10
Анозогнозический	0,16
Эргопатический	0,11
Паранойяльный	0,18

Примечание: * уровень значимости $p < 0,05$.

Как видно из представленных данных, положительная корреляционная зависимость выявлена между образовательным уровнем и ипохондрическим типом отношения к болезни ($r = 0,29, p < 0,05$): чем выше уровень образования у людей с ограниченными возможностями здоровья, тем чаще человек склонен сосредотачиваться на субъективных болезненных и иных неприятных ощущениях, склонен к преувеличению действительных и выискиванию несуществующих у себя болезней и страданий; положительная корреляционная зависимость данных показывает сочетание у испытуемых желания лечиться и, одновременно, неверия в успех осуществляемых реабилитационных мероприятий.

На основе полученных данных был проведён корреляционный анализ (по Спирмену) между личностными характеристиками людей с ограниченными возможностями здоровья и типами их эмоционального реагирования по методикам СМОЛ и ЛОБИ. Полученные данные представлены в табл. 6.

Таблица 6

Коэффициенты корреляции (по Спирмену) между показателями выраженности личностных особенностей и типом отношения к болезни

<i>Типы отношения к болезни по методике ЛОБИ</i>	<i>Шкалы СМОЛ</i>							
	<i>Ипохондрия</i>	<i>Депрессия</i>	<i>Истерия</i>	<i>Психопатия</i>	<i>Паранойя</i>	<i>Психастения</i>	<i>Шизофия</i>	<i>Гипомания</i>
Гармоничный	-0,06	-0,06	00,00	-0,02	-0,03	-0,13	-0,08	00,08
Тревожный	00,44**	00,54***	00,44**	00,23	00,16	00,37**	00,25	-0,09
Ипохондрический	00,09	00,15	00,05	00,05	00,07	00,05	00,06	00,13
Меланхолический	00,02	-0,08	-0,03	-0,09	-0,04	-0,14	00,00	-0,01
Апатический	-0,09	-0,12	-0,11	-0,13	-0,02	-0,10	-0,10	-0,08
Неврастенический	0,50***	0,46***	00,54***	00,25	00,20	00,34*	00,15	-0,17
Обсессивно-фобический	00,01	00,15	-0,05	-0,06	0,05	0,00	-0,02	-0,06

Сенситивный	-0,04	-0,10	-0,01	00,00	-0,05	-0,11	-0,10	-0,17
Эгоцентрический	00,01	00,25	00,05	00,08	00,13	00,12	-0,03	-0,04
Эйфорический	-0,06	00,18	00,04	00,27	00,16	00,11	00,21	00,32*
Анозогнозический	00,09	00,07	00,16	00,23	-0,05	-0,02	00,22	00,04
Эргопатический	00,16	00,04	00,12	00,05	-0,07	00,04	-0,04	-0,01
Паранояльный	00,21	-0,03	00,15	00,13	00,02	00,16	00,26	00,04

Примечание: * уровень значимости $p < 0,05$; ** уровень значимости $p < 0,01$; *** уровень значимости $p < 0,001$.

Выявлены положительные корреляционные связи между невротической триадой (шкалы «ипохондрии», «депрессии», «истерии»), тревожным ($r = 0,44$, $p < 0,01$; $r = 0,54$, $p < 0,001$; $r = 0,44$, $p < 0,01$) и неврастеническим ($r = 0,50$, $p < 0,01$; $r = 0,46$, $p < 0,001$; $r = 0,54$, $p < 0,001$) типом отношения к болезни.

Корреляционный анализ позволяет сделать следующие выводы:

- чем больше внимание человека фиксировано на внутренних ощущениях, тем ярче выражено постоянное беспокойство и мнительность в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнений, неэффективности и даже опасности лечения. Ипохондрические особенности личности усиливают желание поиска новых способов лечения, жажду дополнительной информации о болезни, вероятных осложнениях, методах лечения;

- повышенная тревожность в оценке своего состояния положительно коррелирует с уровнем сниженного фона настроения, усиливает опечаленность, удрученность своим положением;

- постоянное беспокойство и мнительность в отношении неблагоприятного течения болезни вызывают перепады настроения, усиливают проявление истерических черт поведения: демонстративность, «жажду признания», эгоцентризм, экзальтированность, инфантильность;

- «раздражительная слабость» ещё больше фиксирует внимание человека на внутренних ощущениях и усиливает тенденцию к преувеличению тяжести своего состояния;

- сниженный фон настроения приводит к учащению вспышек раздражительности у людей с ограниченными возможностями здоровья;

- непереносимость болевых ощущений усиливает проявления истерических реакций.

Выявлена положительная корреляция между шкалой «психастения» методики СМОЛ и тревожным типом отношения к болезни

($r = 0,37$, $p < 0,01$). Согласно этим данным, постоянное беспокойство и мнительность в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнений, неэффективности и даже опасности лечения приводит к дезорганизации поведения, что ещё больше усиливает угнетённость эмоционального состояния.

Положительная корреляционная зависимость обнаружена между психастеническими особенностями личности (тревожностью, мнительностью, навязчивыми идеями) и неврастеническим типом отношения к болезни, который характеризуется частыми вспышками раздражения, нетерпеливостью ($r = 0,34^*$, $p < 0,05$): указанные личностные характеристики усиливают эмоциональные проявления раздражительности и нетерпеливости.

Выявлена положительная корреляция между гипертимными чертами личности и эйфорическим типом отношения к болезни ($r = 0,32$, $p < 0,05$): оптимистические качества личности могут усиливать эмоциональные проявления, заключающиеся в необоснованно повышенном настроении, нередко пренебрежении, легкомысленном отношении к болезни и лечению.

Таким образом, в результате проведённого исследования были выявлены следующие психологические характеристики и особенности эмоционального реагирования у лиц с ограниченными возможностями здоровья.

1. У лиц с ОВЗ преобладает сниженный фон настроения, им свойственна опечаленность, удрученность собственным положением. Преобладают пессимистические тенденции. Некоторые испытуемые склонны к застреваемости на отрицательных переживаниях, ригидности и формированию сверхценных идей

2. У испытуемых выражены такие характеристики, как тревожная мнительность, склонность к драматизации событий, чувствительность, инфантильность.

3. Каждому третьему испытуемому присущи такие характеристики, как фиксирован-

ность внимания на внутренних ощущениях, склонность к преувеличению тяжести своего состояния, ипохондричность.

4. Почти 30 % респондентов с ограниченными возможностями переживают выраженные депрессивные эмоции с чувством тоски, бесперспективности, суицидальными мыслями и намерениями.

5. Одной трети выборки (34 %) свойственны такие личностные характеристики, как склонность к образованию навязчивых идей, застреваемость на отрицательных переживаниях, обидчивость.

6. Истерические черты, такие как демонстративность, жажда признания, эгоцентризм, экзальтированность, инфантильность, согласно полученным данным, присутствуют приблизительно у одной четверти испытуемых.

7. Шизоидные характеристики личности свойственны одной пятой всех респондентов.

8. Чем старше человек с ограниченными возможностями, тем меньше оптимизма он проявляет.

9. Доминирующее отношение к болезни – неврастеническое, для которого характерны вспышки раздражения с последующим раскаянием из-за несдержанности, «раздражительная слабость» ещё больше фиксирует внимание человека на внутренних ощущениях и усиливает тенденцию к преувеличению тяжести своего состояния.

10. Уровень образования испытуемых положительно коррелирует с ипохондричными особенностями личности.

11. Фиксация на внутренних ощущениях положительно коррелирует с выраженным беспокойством и мнительностью в отношении неблагоприятного течения болезни, возможных осложнений, неэффективности лечения.

12. Сниженный фон настроения, опечаленность, удрученность своим положением напрямую зависит от уровня тревожности личности. Сниженный фон настроения приводит к учащению вспышек раздражительности у людей с ограниченными возможностями здоровья.

Исследование продолжается, обработка всех полученных данных не завершена. Однако уже на этапе первичной обработки подтверждается предположение о том, что наличие стойких нарушений здоровья, приводящих к ограничениям жизнедеятельности, и инвалидность влияют на адаптационные способности личности. Психологические проблемы возникают при изолированности лиц с ограниченными возможностями от внешнего мира как вследствие имеющихся недугов, так и в результате невозможности приспособиться к реальности в окружающих условиях среды. Всё это может приводить к возникновению эмоционально-личностных расстройств и изменениям поведения людей с ОВЗ.

Список литературы

1. Зайцев В. П. Вариант психологического теста Mini-Mult // Психологический журнал. 1981. № 3. С. 118–123.
2. Козюля В. Г. Применение психологического теста СМОЛ для исследования подростков: краткое руководство. М.: Фолиум, 1994. Вып. 8. 64 с.
3. Личностный опросник Бехтеревского института (ЛОБИ). URL: http://azps.ru/tests/tests_lobi.html (дата обращения: 01.12.2011).
4. Самооценка психических состояний по Айзенку. URL: www.psyport.ru/test/sps.htm (дата обращения: 01.12.2011).
5. Собчик Л. Н. Метод цветочных выборов. Модификация восьмицветного теста Люшера. СПб.: Речь, 2007. 128 с.

Spisok literatury

1. Zajcev V. P. Variant psihologicheskogo testa Mini-Mult // Psihologicheskij zhurnal. 1981. № 3. S. 118–123.
2. Kozjulja V. G. Primenenie psihologicheskogo testa SMOL dlja issledovanija podrostkov: kratkoe rukovodstvo. M.: Folium, 1994. Vyp. 8. 64 s.
3. Lichnostnyj oprosnik Behterevskogo instituta (LOBI). URL: http://azps.ru/tests/tests_lobi.html (data obrawenija: 01.12.2011).
4. Samoocenka psihicheskikh sostojanij po Ajzenku. URL: www.psyport.ru/test/sps.htm (data obrawenija: 01.12.2011).
5. Sobchik L. N. Metod cvetovyh vyborov. Modifikacija vos'micvetnogo testa Ljushera. SPb.: Rech', 2007. 128 s.

Статья поступила в редакцию 14.06.2012 г.

УДК 159.922.76
ББК Ч430

Наталья Александровна Маруева,

кандидат медицинских наук, краевая детская клиническая больница,
краевой противоэпилептический центр (Чита, Россия),
e-mail: maruevana@mail.ru.

Галина Анатольевна Гольтваница,

кандидат медицинских наук,
краевой противоэпилептический центр (Чита, Россия), e-mail: galinaanat@mail.ru.

Елена Викторовна Леонтьева,

кандидат медицинских наук, краевая детская клиническая больница,
краевой противоэпилептический центр (Чита, Россия), e-mail: netmail_Leo 1372@mail.ru.

Вклад эпилепсии в структуру инвалидности вследствие неврологических заболеваний у детей и подростков в Забайкальском крае

Цель статьи – изучение структуры и динамики частоты случаев инвалидности вследствие неврологических заболеваний у детей и подростков Забайкальском крае за 2003–2007 гг. и вклада эпилепсии в формирование инвалидности при неврологических расстройствах. Эпилепсия и судорожные синдромы являются одними из наиболее частых заболеваний нервной системы. В России до 60 % случаев относится к таким, в которых не удаётся добиться контроля над припадками и адекватной социальной адаптации. Большинство детей, страдающих резистентной эпилепсией, является инвалидами. Но потенциально резистентные эпилепсии при рано начатом и адекватном лечении могут не приводить к тяжёлым последствиям в виде умственной отсталости и нарушений поведения. За период 2003–2007 гг. в Забайкальском крае зарегистрировано достоверное увеличение частоты случаев инвалидности вследствие неврологических заболеваний. Частота случаев инвалидности вследствие эпилепсии у детей и подростков достоверно снизилась.

Ключевые слова: структура и динамика инвалидности, дети и подростки, неврологические заболевания, эпилепсия.

Natalia Aleksandrovna Maruyeva,

Candidate of Medicine,
Regional Children's Clinical Hospital,
Regional Antiepileptic Center (Chita, Russia), e-mail: maruevana@mail.ru

Galina Anatolyevna Goltvanitsa,

Candidate of Medicine,
Regional Antiepileptic Center (Chita, Russia), e-mail: galinaanat@mail.ru.

Elena Viktorovna Leontyeva,

Candidate of Medicine,
Regional Children's Clinical Hospital,
Regional Antiepileptic Center (Chita, Russia), e-mail: netmail_Leo 1372@mail.ru.

The Contribution of Epilepsy to the Structure of Disability due to Children's and Teenagers' Neurological Disorders in the Zabaikalsky Krai

The goal of this paper is to study the structure and dynamics of the cases of disability due to children's and teenagers' neurological disorders in the Zabaikalsky Krai for the period from 2003 to 2007 and the contribution of epilepsy to the formation of disability in case of neurological disorders. Epilepsy and convulsive syndromes are among the most frequent diseases of the nervous system. In Russia, in up to 60% of cases, neither convulsions control nor adequate social adjustment is achieved. Most children with resistant epilepsy are disabled. But in case of early and adequate treatment, potentially resistant epilepsy may not lead to serious consequences in the form of mental retardation and behavioral disorders. During the period from 2003 to 2007 the Zabaikalsky Krai registered an increase in disability cases due to neurological diseases. But the number of children's and teenagers' disability cases due to epilepsy has decreased.

Keywords: structure and dynamics of disability, children and teenagers, neurological diseases, epilepsy.

Детская инвалидность – одна из острейших медико-социальных проблем современного общества. В настоящее время (2011 г.) инвалидами являются 495 тыс. детей в возрасте до 17 лет включительно [1]. По данным отделения Пенсионного фонда РФ (Государственное учреждение) по Забайкальскому краю, количество детей-инвалидов на 01.01.2012 составляет 4782 чел., 1,8% от общего количества детей в возрасте 0–18 лет. За последние 20 лет численность детей-инвалидов в России увеличилась в 12 раз [6].

Важнейшим компонентом анализа детской инвалидности является исследование её причин. По данным Д. И. Зелинской в соавторстве с Л. С. Балевой (2001 г.), среди причин детской инвалидности первое ранговое место принадлежит болезням нервной системы и органов чувств [3].

Эпилепсия и судорожные синдромы являются одними из наиболее частых заболеваний нервной системы [7]. Распространённость эпилепсии в популяции высока и достигает 0,5–0,75 %, а среди детского населения – до 1 % [8].

Несмотря на значительный прогресс в изучении патогенеза, в диагностике и лечении эпилепсии, до 30 % пациентов в наиболее бога-

тых странах мира и до 60 % в России относятся к случаям, в которых не удаётся добиться контроля над припадками и адекватной социальной адаптации [4].

Это случаи так называемой фармакорезистентной или рефрактерной эпилепсии. Большинство детей, страдающих резистентной эпилепсией, являются инвалидами, так как именно при резистентной эпилепсии увеличивается риск появления у ребёнка умственной отсталости [2]. Однако существуют многочисленные доказательства того, что потенциально резистентные эпилепсии при рано начатом и адекватном лечении могут не приводить к тяжёлым последствиям в виде умственной отсталости и нарушений поведения [Там же].

Целью нашего исследования явилось изучение структуры и динамики частоты случаев инвалидности вследствие неврологических заболеваний у детей и подростков Забайкальском крае за период 2003–2007 гг. и вклада эпилепсии в формирование инвалидности при неврологических расстройствах.

Материалы и методы. Исследована структура инвалидности у детей и подростков вследствие неврологических заболеваний в Забайкальском крае за период 2003–2007 гг. (табл. 1; 2; 3).

Таблица 1

Количество детей-инвалидов при неврологических заболеваниях за период 2003–2007 гг.

Годы наблюдения									
2003 (n = 4234)		2004 (n = 4469)		2005 (n = 4353)		2006 (n = 4374)		2007 (n = 4060)	
абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
714*	16,86	820	18,35	853	17,95	841	19,23	804*	19,80

Примечание: n – общее число детей-инвалидов; * – статистически значимое отличие $p < 0,001$.

Таблица 2

Структура инвалидности у детей и подростков при неврологических заболеваниях за период 2003 – 2007 гг. (с учётом пола)

Пол	Годы наблюдения									
	2003		2004		2005		2006		2007	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мальчики	424*	59,38	475*	57,93	504*	59,09	479*	56,96	458*	59,97
Девочки	290*	40,62	345*	42,07	349*	40,91	362*	43,04	346*	43,07
Всего	714	100	820	100	853	100	841	100	804	100

Примечание: * – статистически значимое отличие $p < 0,001$.

Структура неврологических заболеваний, приводящих к инвалидности у детей и подростков, за период 2003–2007 гг.

Заболевание нервной системы	Годы наблюдения									
	2003 (n = 714)		2004 (n = 820)		2005 (n = 853)		2006 (n = 841)		2007 (n = 804)	
ДЦП	297*	41,597	332	40,49	384	45,02	414	49,23	417*	51,87
Эпилепсия	100#	14,01	108	13,17	129	15,2	126	14,98	71#	8,83
ЧМТ, СМТ и последствия	110^	15,41	106	12,93	108	12,66	88	10,46	90^	11,19
ВАР	68	9,52	73	8,90	76	8,91	82	9,75	86	10,697
Инфекция и последствия	46	6,44	50	6,098	47	5,51	56	4,28	36	4,48
РЭ	37**	5,18	64	7,81	33	3,87	22	2,62	24**	2,99
ПЭ	16	2,24	21	2,56	15	1,76	11	1,32	20	2,49
Опухоли	13**	1,82	29	3,54	31	3,63	26	3,09	29**	3,61
Наследственно-дегенеративные	18	2,52	27	3,29	24	2,81	26	3,09	26	3,23
Сосудистые	9	1,26	8	0,98	6	0,7	9	1,07	5	0,62
Генерализованный тик	-	-	2	0,12	-	-	-	-	-	-

Примечание: n – число детей-инвалидов в связи с неврологическими заболеваниями; * – статистически значимое отличие $p < 0,001$; # – статистически значимое отличие между группами $p < 0,005$; ^ – статистически значимое отличие между группами $p < 0,025$; ** – статистически значимое отличие между группами $p < 0,05$.

Анализ статистической достоверности показателей между группами оценивался непараметрическими критериями Фишера.

Результаты и обсуждение. Анализ структуры инвалидности вследствие неврологических заболеваний у детей и подростков Забайкальского края за период 2003–2007 гг. выявил увеличение числа детей-инвалидов в 1,2 раза, с 16,86 % (2003 г.) до 19,80 % (2007 г.), $p < 0,001$. Частота случаев инвалидности среди мальчиков преобладала весь период наблюдения. Так, в 2003 г. частота случаев среди мальчиков в 1,5 раза преобладала по сравнению с девочками ($p < 0,001$), в 2004–2005 гг. – в 1,4 ($p < 0,001$), в 2006–2007 гг. – в 1,3 раза ($p < 0,001$).

Основным заболеванием НС, приводящим к инвалидности у детей и подростков, в нашем исследовании является ДЦП. Второе место среди заболеваний НС, как причины инвалидности, занимают ЧМТ и спинно-мозговые травмы (СМТ) и их последствия, а также эпилепсия. В 2003 г. и 2007 г. второе место представлено ЧМТ, СМТ и их последствиями (15,41 % и 11,19 % случаев соответственно). В остальные годы эпилепсией, частота которой составила: в 2004 г. – 13,7 %, в 2005 г. – 15,2 %, в 2006 г. – 14,98 %.

Третье место представлено: в 2003 г. эпилепсией (15,41 %); в 2004 г. – 2006 г. – ЧМТ, СМТ и их последствиями (12,93 %, 12,66 % и 10,46 % соответственно); в 2007 г. – ВАР НС (10,697 %). Лишь в 2007 г. четвертое место занимает эпилепсия – 8,83 %.

Динамика изменений структуры инвалидности вследствие заболеваний НС заключалась в статистически значимом увеличении частоты случаев инвалидности вследствие ДЦП в 2003–2007 гг. в 1,3 раза (с 41,4 % до 51,8 % соответственно, $p < 0,001$), опухолей – в 2 раза (с 1,82 % до 3,61 %, $p < 0,05$).

При следующих заболеваниях НС, приводящих к инвалидности у детей и подростков, зарегистрировано статистически значимое снижение частоты случаев: ЧМТ, СМТ и их последствия в 1,4 раза (с 15,41 % до 11,19 %, $p < 0,025$), эпилепсии в 1,6 раза (с 14,1 % до 8,83 %, $p < 0,005$), РЭ в 1,7 раза (с 5,1 % до 2,99 %, $p < 0,05$).

Эпилепсия среди неврологических заболеваний, приводящих к формированию инвалидности у детей и подростков, в нашем исследовании занимает второе место в 2004–2006 гг.: 13,17 %, 15,2 % и 14,98 % соответственно. В 2003 г. – третье место (15,41 %), в 2007 г. – четвертое (8,83 %), табл. 4.

Частота случаев инвалидности у детей и подростков при эпилепсии за период с 2003–2007 гг.

Пол	Годы наблюдения									
	2003		2004		2005		2006		2007	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мальчики	59*	59,0	60	55,56	74**	57,36	62	49,21	37	52,11
Девочки	41*	41,0	48	44,44	55**	42,64	64	50,794	34	47,89
Всего	100	100	108	100	129	100	126	100	71	100

Примечание: * – статистически значимое отличие $p < 0,025$; ** – статистически значимое отличие $p < 0,05$.

Возрастная структура инвалидности при эпилепсии представлена в различные годы следующими образом. В 2003 г. 70,0 % случаев зарегистрировано в группе 8–14 лет, что в 3,5 раза чаще, чем в группе 15 лет и более (20,0 %), $p < 0,05$, в 10 раз, чем в группе 4–7 лет (7,0 %), $p < 0,001$, в 23,3 раза чаще, чем в группе 0–3 г (3,0 %), $p < 0,001$, табл. 5.

Таблица 5

Возрастная структура инвалидности у детей и подростков при эпилепсии за период 2003–2007 гг.

Год	Возраст, годы							
	0–3		4–7		8–14		15 и более	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
2003 (n = 100)	3*	3,0	7*	7,0	70*	70,0	20*	20,0
2004 (n = 108)	7*	6,48	15*	13,89	60*	55,56	26*	24,07
2005 (n = 129)	14*	10,85	10*	7,75	58*	44,96	47	36,43
2006 (n = 126)	10*	7,94	14*	11,11	53*	42,06	49	38,89
2007 (n = 71)	6*	8,45	16#	22,54	28*,#	39,44	21	29,58

Примечание: n – число детей-инвалидов при эпилепсии; * – статистически значимое отличие $p < 0,001$; ** – статистически значимое отличие $p < 0,01$; # – статистически значимое отличие $p < 0,05$.

В 2004 г. у детей 8–14 лет выявлено 55,56 % случаев, в остальных группах реже: 15 лет и более – 24,07 %, $p < 0,001$; 4–7 лет – 13,89 %, $p < 0,001$; 0–3 г. – 6,48 %, $p < 0,001$, в 2,3 раза, в 4 и 8,6 соответственно.

В 2005 г. также наибольшая частота отмечена в группе 8–14 лет (44,96 %). В 1,2 раза реже у подростков 15 лет и более (36,43 %); в 4,1 раза – в группе 0–3 г. (10,85 %), $p < 0,001$; в 5,8 раза в возрасте 4–7 лет (7,75 %), $p < 0,001$.

В 2006 г. в группе 8–14 лет зарегистрировано 42,06 %, что чаще по сравнению с другими возрастными периодами: 15 лет и более в 1,1 раза; 4–7 лет – 3,8 раза, $p < 0,001$; 0–3 г. – в 5,3 раза, $p < 0,001$ (38,89 %, 11,11 % и 7,94 % соответственно).

В 2007 г. частота случаев инвалидности составила 39,44 % у детей 8–14 лет. В возраст-

те 15 лет и более 29,58 %; 4–7 лет – 22,54 %, $p < 0,05$; 0–3 г. – 8,45 %, $p < 0,001$, это в 1,3 раза, 1,8 раза и в 4,7 раза реже по сравнению с группой 8–14 лет.

Исследование динамики частоты инвалидности при эпилепсии у детей и подростков за период наблюдения показало нарастание в возрастной группе 0–3 г. в 2,8 раза с 3,0 % (2003 г.) до 8,45 % (2007 г.); в группе 4–7 лет – в 3,2 раза с 7,0 % (2003 г.) до 22,4 % (2007 г.), $p < 0,01$; в 1,5 раза – в группе 15 лет и более с 20,0 % (2003 г.) до 29,58 % (2007 г.). У детей 8–14 лет определяется обратная тенденция – уменьшение в 1,8 раза с 70,0 % (2003 г.) до 39,44 % (2007 г.), в 1,8 раза, $p < 0,001$.

Таким образом, основными неврологическими заболеваниями, приводящими к формированию инвалидности у детей и подростков

в Забайкальском крае за период 2003–2007 гг., являлись: ДЦП, ЧМТ, СМТ и их последствия, эпилепсия.

Исследование динамики изменений структуры случаев инвалидности выявило статистически значимое увеличение частоты инвалидности вследствие ДЦП и опухолей НС, и снижение вследствие ЧМТ, СМТ и их последствий, эпилепсии, РЭ.

Преимущественно инвалидность вследствие эпилепсии имеют дети возрастной группы 8–14 лет, реже подростки 15 лет и более, наиболее редко дети 0–3 г. В динамике выявлено статистически значимое нарастание случаев инвалидности в группе 4–7 лет, $p < 0,01$, тогда как среди детей 8–14 лет определяется обратная тенденция к уменьшению, $p < 0,01$.

Выводы

– За период 2003–2007 гг. в Забайкальском крае зарегистрировано достоверное увеличение частоты случаев инвалидности вследствие неврологических заболеваний (с 16,86 % до 19,80 %).

– Основными неврологическими заболеваниями, приводящими к формированию инвалидности у детей и подростков в Забайкальском крае за период 2003–2007 гг. являлись: ДЦП, ЧМТ, СМТ и их последствия, эпилепсия, ВАР НС.

– Динамика изменений структуры инвалидности вследствие заболеваний нервной системы в 2003–2007 гг. заключается в статистически значимом увеличении частоты случаев инвалидности вследствие ДЦП (с 41,4 % до 51,8 %), опухолей (с 1,82 % до 3,61 %) и снижении частоты случаев инвалидности вследствие черепно-мозговых и спинномозговых травм и их последствий (с 15,41 % до 11,19 %), эпилепсии (с 14,1 % до 8,83 %), резидуальной энцефалопатии (с 5,1 % до 2,99 %).

– Частота случаев инвалидности вследствие эпилепсии у детей и подростков достоверно снизилась с 14,1 % до 8,83 %.

– Преимущественно инвалидность вследствие эпилепсии имеют дети возрастной группы 8–14 лет, реже подростки 15 лет и более, наиболее редко дети 0–3 г.

Список литературы

1. Баранов А. А., Ильин А. Г. Актуальные проблемы сохранения и укрепления здоровья детей в Российской Федерации // Российский педиатрический журнал. 2011. № 4. С. 7–11.
2. Белоусова Е. Д., Ермаков А. Ю., Дорофеева М. Ю. и др. Комплексная реабилитация детей с медикаментозно-резистентными инвалидизирующими формами эпилепсий: пособие для врачей. М., 2004. 48 с.
3. Зелинская Д. И., Балева Л. С. Детская инвалидность. М.: Медицина, 2001. 136 с.
4. Зенков Л. Р., Притыко А. Г. Фармакорезистентные эпилепсии: рук-во для врачей. М.: МЕДпресс-информ, 2003. 208 с.
5. Мохов К. О., Акопьян Т. А., Владимирова И. А. Характеристика первичной инвалидности у детей вследствие болезней нервной системы в Российской Федерации в 2001–2006 гг. // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2008. № 2. С. 28–29.
6. Пузин С. Н., Науменко Л. Л., Великолуг Т. И. Реабилитация детей-инвалидов: правовые и организационные аспекты // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2009. № 4. С. 3–4.
7. Эпилепсия и судорожные синдромы у детей: рук-во для врачей / под ред. П. А. Темина, М. Ю. Никаноровой. М.: Медицина, 1999. 656 с.
8. Aicardi J. Epilepsy in children. Lippincott – Raven Publishers. 1996. 555 p.

Spisok literatury

1. Baranov A. A., Il'in A. G. Aktual'nye problemy sohraneniya i ukrepleniya zdorov'ja detej v Rossijskoj Federacii // Rossijskij pediatričeskij žurnal. 2011. № 4. S. 7–11.
2. Belousova E. D., Ermakov A. Ju., Dorofeeva M. Ju. i dr. Kompleksnaja rehabilitacija detej s medikamentozno-rezistentnymi invalidizirujušimi formami jepilepsij: posobie dlja vrachej. M., 2004. 48 s.
3. Zelinskaja D. I., Baleva L. S. Detskaja invalidnost'. M.: Medicina, 2001. 136 s.
4. Zenkov L. R., Prityko A. G. Farmakorezistentnye jepilepsii: ruk-vo dlja vrachej. M.: MEDpress-inform, 2003. 208 s.
5. Mohov K. O., Akopjan T. A., Vladimirova I. A. Harakteristika pervičnoj invalidnosti u detej vsledstvie boleznej nervnoj sistemy v Rossijskoj Federacii v 2001–2006 gg. // Mediko-social'naja jekspertiza i rehabilitacija. 2008. № 2. S. 28–29.
6. Puzin S. N., Naumenko L. L., Velikolug T. I. Reabilitacija detej-invalidov: pravovye i organizacionnye aspekty // Mediko-social'naja jekspertiza i rehabilitacija. 2009. № 4. S. 3–4.
7. Jepilepsija i sudorozhnye sindromy u detej: ruk-vo dlja vrachej / pod red. P. A. Temina, M. Ju. Nikanorovoj. M.: Medicina, 1999. 656 s.
8. Aicardi J. Epilepsy in children. Lippincott – Raven Publishers. 1996. 555 p.

Статья поступила в редакцию 05.01.2012 г.

Нина Иннокентьевна Виноградова,
доктор психологических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: vin57@list.ru

Евгения Ивановна Касьянова,
доктор философских наук, доцент,
Забайкальский институт железнодорожного транспорта
(Чита, Россия), e-mail: qn@zab.meqalink.ru

Сравнение механизмов решения диагностико-проблемных и стратегических задач учителями разных уровней продуктивности деятельности

Автор анализирует психологические механизмы развития профессионализма учителей начальной школы. Критерием оценивания уровня развития профессионализма выступил уровень универсальных учебных действий школьников. Анализ причин эффективного развития профессионализма осуществлён в процессе сравнения способов высоко-, достаточно, средне- и малопродуктивной деятельности учителей. Применение метода «Парное сравнение» (в модификации Н. В. Кузьминой) позволяет распределить педагогов по уровням эффективности развития профессионализма. Анализ и систематизация наиболее проблемных задач позволили автору выделить систему задач, решение которых обеспечивает эффективное формирование универсальных учебных действий школьников. Она включает 9 групп задач. Сравнительно-сопоставительный анализ взаимосвязи между проявлениями разных уровней развития профессионализма и качеством решения задач, связанных с обеспечением познавательного саморазвития школьников, даёт возможность выделить механизмы продуктивного решения таких задач. Установлено, что наибольшие проблемы средне- и малопродуктивные учителя испытывают при решении диагностико-проблемных и стратегических задач. Диагностико-проблемные задачи связаны с дифференцированием затруднений, возникающих у школьников при освоении здоровосберегающего варианта самообразовательного действия, а также с выделением доминантных звеньев в таких затруднениях. Стратегические задачи связаны с умением создавать условия для развития у школьников мотивации самообразования не только на ближайшую, но и на отдалённую перспективу. Автором установлено, что решение малопродуктивными педагогами диагностико-проблемных и стратегических задач, обеспечивающих познавательное саморазвитие младших школьников, значимо влияет на становление профессионализма.

Ключевые слова: профессионализм учителя, психологические механизмы становления профессионализма учителя, универсальные учебные действия, продуктивное решение профессиональных задач, содействие школьникам в познавательном саморазвитии, диагностико-проблемные задачи, стратегические задачи.

Nina Innokentievna Vinogradova,
Doctor of Psychology, Professor,
Zabaikalsky State University
(Chita, Russia), e-mail: vin57@list.ru
Yevgenia Ivanovna Kasyanova,
Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Zabaikalsky Railway Transport Institute
(Chita, Russia), e-mail: qn@zab.meqalink.ru

Comparing Mechanisms for Solving Diagnostic, Problematic and Strategic Tasks by the Teachers with Different Levels of Productivity

The author analyses the psychological mechanisms for developing primary school teachers' professionalism. The criterion for evaluating the level of professionalism is the pupils' level of universal educational activities. The analysis of the determinants of the effective professionalism formation is accomplished in the process of comparing the methods of highly productive, sufficiently productive, medium-productive and low-productive teachers' work. The application of the method of "paired com-

parison” (as modified by N. V. Kuzmina) allows grouping teachers according to the levels of professional formation efficiency. The analysis and systematization of the most problematic tasks allow the author to provide a system of tasks to ensure the effective development of schoolchildren’s universal educational activities. The system includes 9 groups of tasks. A comparative analysis of the interconnection between the displays of different professionalism formation levels and the quality of the solution of the tasks related to the provision of schoolchildren’s cognitive self-development makes it possible to identify the mechanisms of productive solutions of this kind of problems. Teachers with medium and low productivity have the greatest problems when solving diagnostic, problematic and strategic tasks. Diagnostic and problematic tasks are connected with the differentiation of difficulties that pupils face during the period of the development of the health-protecting variant of the self-educational action as well as with the release of dominant units in these difficult situations. Strategic tasks are related to the ability to create facilities for the development of the pupils’ motivation to self-education not only for the immediate but for the long-term perspective. The author finds that low-productive teachers’ solution of diagnostic, problematic and strategic tasks that provide cognitive self-development of younger schoolchildren affects significantly the formation of professionalism.

Keywords: teacher’s professionalism, psychological mechanisms for forming teachers’ professionalism, universal educational activities, productive solution of professional tasks, supporting pupils in their cognitive self-development, diagnostic and problematic tasks, strategic tasks.

Реализация в начальной школе стандартов второго поколения сопряжена с формированием базовых личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий школьников. Их формирование обеспечивает успешное познавательное саморазвитие учеников на всех последующих этапах обучения. Достижение требований стандарта требует от учителей высокого уровня развития профессионализма. Однако не все учителя осознают резервы своего профессионализма, логику мобилизации его компонентов, необходимых и достаточных для обеспечения познавательного саморазвития школьников. Задача эффективного становления профессионализма учителей предполагает углублённый анализ психологических механизмов его развития в группе учителей, которые стабильно обеспечивают здоровьесберегающие варианты познавательного саморазвития всех категорий учащихся класса.

Мы рассматривали качество сформированных универсальных учебных действий школьника как объективный критерий, позволяющий оценить уровень становления профессионализма учителей. Его применение позволяет дифференцировать учителей по уровням продуктивности деятельности.

В связи с чрезвычайной сложностью качественного анализа процесса становления профессионализма учителя [8; 9; 10; 11], невозможностью математической формализации решения такой задачи была применена методика «Парное сравнение» (в модификации Н. В. Кузьминой, 1980 г.). С её помощью удалось распределить выборочную совокуп-

ность (355 чел., 2010 г.) по уровням эффективности содействия школьникам в становлении универсальных учебных действий. В качестве экспертов выступили учителя русского языка, математики, биологии среднего звена школы, завучи школы 1 ступени, руководители районных методических объединений учителей начальной школы. В результате выделились следующие группы: высокопродуктивные учителя (ВПУ) – 6,8 % от общей выборки; достаточно продуктивные достигающие (ДПУ) – 31,6 %; среднепродуктивные адаптивные (СПУ) – 50,4 %; мало продуктивные регрессивные (МПУ) – 16,5 %.

Обозначение детерминант эффективного становления профессионализма педагогов начальной школы потребовало аналитического сравнения механизмов высоко-, достаточно, средне- и малопродуктивной деятельности учителя.

Сравнительно-сопоставительный анализ взаимосвязи между проявлениями разных уровней становления профессионализма учителя и качеством решения задач по содействию школьникам в становлении универсальных учебных действий позволяет выделить механизмы продуктивного решения таких задач. Систематизация наиболее проблемных задач (в оценках высокопродуктивных педагогов) дала возможность сконструировать систему задач, решение которых обеспечивает эффективное содействие школьнику в познавательном саморазвитии. Она включает 9 основных блоков, каждый из которых представляет подсистему необходимых и достаточных задач разных классов:

1. Задачи предварительной ориентации в качестве становления профессионализма по результатам оценивания уровня готовности школьников к познавательному саморазвитию в предыдущем образовательном цикле.

2. Диагностико-проблемные задачи, связанные с рефлексией образа продуктивного профессионального действия на базе анализа модели готовности школьника к эффективному самообразованию.

3. Поиск альтернативных вариантов становления профессионализма в процессе отбора природосообразных для каждого школьника форм познавательного самообразования на основе оценки их эффективности в соответствии с принятыми критериями.

4. Выдвижение «сверхзадач» в становлении профессионализма через соизмерение Я-идеального и Я-реального в каждом 4-летнем образовательном цикле и в целостном профессиональном маршруте.

5. Разработка тактических задач, связанных с планированием собственных действий, мобилизующих школьника на непрерывный самоконтроль познавательных действий.

6. Решение оперативных задач, связанных с рефлексией и отбором конкретных методов

и приёмов обучения отдельным разделам программы, конструирования специфических ситуаций, позволяющих школьнику в условиях «предельной трудности» (Л. В. Занков) быстро, экономно, творчески осуществлять самообразовательные действия.

7. Задачи согласования последовательности совместных действий с родителями, организующими и контролирующими качество познавательной деятельности ребёнка во внеучебный период.

8. Задачи гармоничного согласования и разведения собственных управленческо-контролирующих действий и самообразовательно-самоконтролирующих действий ученика.

9. Оценка качества становления профессионализма в данном образовательном цикле соответствии с показателями качества самообразовательных действий школьников.

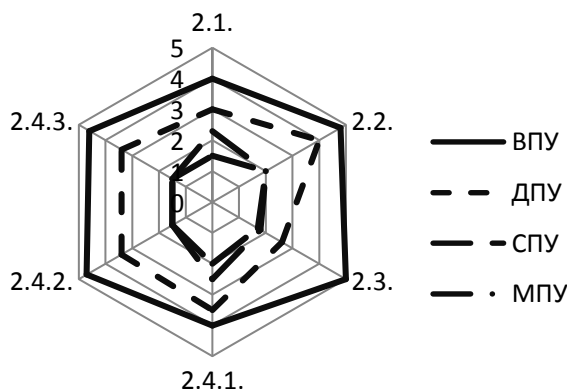
Остановимся на сравнительном анализе качества решения педагогами разных уровней продуктивности труда диагностико-проблемных задач. Значимые отличия в качестве решения учителями таких задач представлены в табл. 1.

Таблица 1

Различия в качестве решения диагностико-проблемных задач педагогами разных уровней продуктивности труда

<i>Качество решения задач диагностико-проблемного блока педагогами разного уровня продуктивности</i>	<i>Средний балл</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и ДПУ) N = 129 R = 1,980 P < 0,05</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и СПУ) N = 192 R = 1,972 P < 0,05</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и МПУ) N = 78 R = 2,003 P < 0,05</i>
Высокий уровень	4,94	2,07	2,19	2,31
Достаточный уровень	2,95	-	-	-
Средний уровень	2,17	-	-	-
Малопродуктивный уровень	1,14	-	-	-

Закономерные зависимости между качеством содействия школьникам в познавательном саморазвитии и среднегрупповыми оценками решения отдельных задач диагностико-проблемного блока отражены на рис. 1.



Задачи диагностико-проблемного блока:

2.1. Мониторинг качества рассогласования между показателями готовности к познавательному саморазвитию на начало учебного года и динамикой становления самообразовательных действий.

2.2. Сравнение динамики взаимопереходов психических состояний ребёнка в недельном учебном цикле.

2.3. Установление причинно-следственных зависимостей между проявлениями когнитивно-коммуникативного, мотивационно-волевого и действенно-практического блоков готовности к самообразованию.

2.4.1. Выявление многообразных проявлений соотношения показателей когнитивно-коммуникативного и мотивационно-волевого блоков готовности школьников на репродуктивно-тормозящем уровне.

2.4.2. Анализ фактов низкого уровня развития когнитивно-коммуникативного блока и высокого уровня сформированности мотивационно-волевого блока готовности и их обратного соотношения.

2.4.3. Осмысление сущности соотношения проявлений высокого уровня развития мотивационно-волевого и когнитивно-коммуникативного блоков готовности школьников к самообразовательной деятельности по отдельным образовательным областям.

Рис. 1. Зависимости между уровнями продуктивности педагогической деятельности и качеством решения задач диагностико-проблемного блока

Анализ рис. 1 показывает наличие достоверных отличий в качестве решения ВПУ и ДПУ задачи 2.3, связанной с распознаванием причин инволюционных процессов, блокирующих эффективное познавательное саморазвитие школьников.

Уровень решения задач данного блока выявлялся в соответствии со следующими показателями: диагностика качества превращения школьником учебной задачи в цель учебного действия; владение «точечной диагностикой» уровня усвоения нового понятия; выделение сильных и слабых сторон организации школьником самообразовательной операции; моделирование механизмов «выращивания» слабого звена самообразовательного действия при опоре на сильные; выделение информационных средств разной модальности, стимулирующих становление проблемного самообразовательного действия.

Качество диагностирования учителем механизмов «первоначальной учебной ориентировки» школьника, т. е. умения вычленять учебную задачу и превращать её в цель собственной деятельности, обуславливает уровень информационно-ценностного моделирования зависимостей в специфичной для каждого ученика системе фонема-графема. Решение таких задач сопряжено с выделением дифференцированных сложностей зрительного, слухового, моторного восприятия учеником смысла учебного задания [1; 3; 4; 6].

Анализ способов решения ВПУ таких задач показывает, что они «схватывают» все предметы, зоны, события воспринимаемые учениками, а не только те, на которые ориентирован сам учитель. Это позволяет им «точно» диагностировать качество становления самообразовательного действия ученика на уровне понимания им смысла учебного задания. Как правило, ВПУ не могут детально описать последовательность своих действий, отмечая, что они «интуитивно видят проблему». Возможно, высокий уровень диагностической интуиции складывается благодаря способности выстраивать зрительный образ проблемного звена операций самообразования в составе развёрнутого речевого акта школьника. Это позволяет сосредоточиться на причинах возникновения нарушения, вычленять структуру дефекта, т. е. устанавливать, на каком уровне психической организации соответствующей операции произошло нарушение и в каком его звене. Такие действия дают возможность мысленно отвлечься, т. е. исключить из диагностической задачи многочисленные сопутствующие, второстепенные факторы как «побочные шумы», заслоняющие истинную причинность проблемы. В процессе

непрерывного, многоаспектного наблюдения, «опробывания» совместно выполняемых познавательных действий учителя вычлениют совокупность трудностей, блокирующих формирование эффективного самообразовательного действия ребёнка.

В процессе бесед с ВПУ было выяснено, что при систематизации наиболее часто встречаемых трудностей становления самообразовательного действия школьника на первую позицию они ставят трудности переработки ребёнком слухоречевой и зрительно-вербальной информации. Далее называются трудности сниженной работоспособности, колебания внимания, слабости мнемических процессов, недостаточности сформированности речи, недостаточности развития функций программирования, зрительно-пространственные трудности. Такие трудности находят подтверждение в выводах нейропсихологов о частоте парциальных слабостей отдельных психических функций и их компонентов у младших школьников [2].

Наблюдения за способами решения учителями-мастерами задач, связанных с осмыслением, первичным запоминанием школьником способов действий и взаимосвязей в новом объекте, позволили выделить алгоритм создания педагогом информационно-ценностных моделей (образов) наиболее проблемных операций самообразования.

Продуктивное решение диагностических задач позволяет педагогу осуществлять эффективное «выращивание» проблемного, слабого звена при опоре на сильные звенья в процессе совместной деятельности. Мастер ставит перед учеником «поильную» учебную задачу, мотивирует к её выполнению и прини-

мает участие в выполнении. Затем постепенно берёт на себя функции слабого звена и постепенно передаёт её ребёнку. Он намеренно конструирует учебные задачи «вокруг» слабого звена и оказывает детям дифференцированную подсказку, позволяющую выполнить функцию слабого звена.

Последовательность этапов решения ДПУ диагностических задач соответствовала развёрнутой схеме продуктивного диагностирования, однако общая стратегия выбора вариантов решения задачи была «размыта». Это усложняло прогнозирование и «растягивало» период выявления причинных звеньев в проблемном самообразовательном действии школьника.

СПУ и МПУ, как правило, применяли свёрнутый вариант схемы решения диагностической задачи, вычленив не более двух её этапов, что обуславливало отсутствие или минимальное количество предположений относительно причин возникновения препятствий в становлении эффективных самообразовательных действия школьников. Предъявление им схем классифицированных причин возможных трудностей развития у школьников самообразовательных действий помогало выделить причинное звено несформированного действия.

Анализ табл. 1 показывает, что благодаря высокой продуктивности труда решение диагностико-проблемных задач (средние показатели качества их решения ВПУ-4,92) обеспечивается высокий уровень профессиональной компетентности учителя.

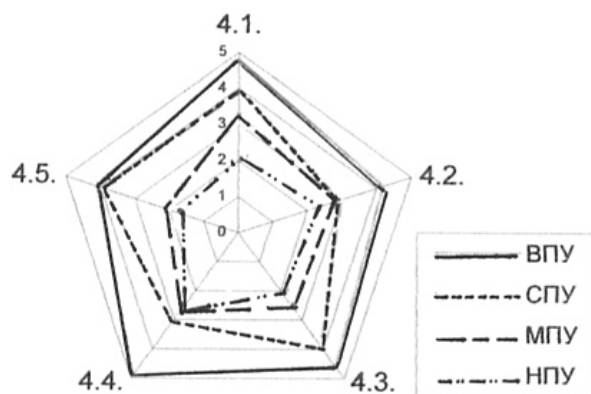
В процессе исследования были обнаружены значимые отличия в качестве решения учителями стратегических «сверхзадач» становления профессионализма, объединённых в 4-й блок (см. табл. 2).

Таблица 2

Отличия в качестве решения учителями разного уровня продуктивности стратегических «сверхзадач»

<i>Качество решения задач стратегического блока педагогами разного уровня продуктивности</i>	<i>Средний балл</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и ДПУ) N = 129 R = 1,980 P < 0,05</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и СПУ) N = 192 R = 1,972 P < 0,05</i>	<i>t-критерий Стьюдента (между ВПУ и МПУ) N = 78 R = 2,003 P < 0,05</i>
Высокопродуктивные	4,65	2,17	2,19	2,25
Достаточнопродуктые	3,32	-	-	-
Среднепродуктивные	2,72	-	-	-
Малопродуктивные	1,99	-	-	-

Закономерные зависимости между качеством содействия педагогами разных уровней продуктивности познавательному саморазвитию школьников и среднегрупповыми оценками решения стратегических задач представлены на рис. 2.



Стратегические задачи становления профессионализма в перспективах отдельных образовательно-функциональных циклов:

4.1. Прогнозирование вариантов горизонтальной и вертикальной интеграции содержания учебных предметов, синтеза всех видов учебной и внеучебной деятельности младшего школьника.

4.2. Определение необходимых и достаточных, объективных и субъективных условий, обеспечивающих становление эффективных форм самообразования и самоконтроля для каждого варианта соответствующей готовности школьника в зоне ближайшего развития.

4.3. Построение модели возможного обогащения самообразовательной и самоконтрольной деятельности ребёнка по отдельным образовательным областям, включающей механизмы компенсаторных замещений.

4.4. Прогнозирование развития познавательных интересов, состояний.

4.5. Определение необходимых и достаточных условий, обеспечивающих формирование представлений ребёнка о процессе выполнения учебного действия.

Рис. 2. Зависимости между уровнями продуктивности педагогической деятельности и качеством решения стратегических задач

Обнаруженные достоверные различия между ВПУ и ДПУ при решении задачи 4.4 (см. табл. 3) указывают, что наиболее проблемная область в прогнозировании эффективных состояний готовности школьника к самообразованию связана с проектированием развития познавательных интересов.

Таблица 3

Различия между ВПУ и ДПУ при решении задачи 4.4

Группы учителей	Средний балл решения задачи 4.4	t-критерий Стьюдента (между ВПУ и ДПУ) N = 129, R = 1,980, P < 0,05
ВПУ	4,93	2,01
ДПУ	3,16	-

Сравнение эффективности способов решения педагогами задачи 4.4 осуществлялось в соответствии со следующими показателями: ранжирование учащихся по уровням сформированности интереса к определённым областям познания; моделирование интересов школьников в расчёте на каждый учебный год и на более отдалённую перспективу; владение техникой перевода познавательных интересов с низкого уровня на более высокий; «улавливание» темпов эффективного развития интересов.

Качество управления педагогом формированием познавательных интересов школьников (ведущих мотивов развития самообразовательных действий) составляет важный резерв совершенствования профессионализма. Основу управления составляет умение создавать условия для пробуждения у учащихся мотивации самообразования не только на ближайшую, но и на отдалённую перспективу.

Анализ качества обеспечения мотивационной «включённости» школьников в «улавливание» смыслового содержания учебного задания, показал, что мастера владеют технологией перевода интереса из состояния кратковременного активного включения в процесс распознавания смысла задания в состояние долгосрочной любознательности в области выбора способов его выполнения. Следующий этап связан с переводом любознательности в состояние устойчивой потребности проявлять разные варианты творчества в области слушания-говорения-чтения-письма.

Системное возбуждение таких состояний резко расширяет область понимания учеником смысла способа действия. При этом осуществляется энергетическая активизация подструктур мотивационно-волевого блока готовности школьника к познавательному саморазвитию,

обеспечивающих «переключение эмоций с режима блокировки учебной информации на режим энергетической подпитки» [12].

Активизация учителем устойчивых состояний заинтересованности способствуют становлению высокой избирательности мышления учащихся, ориентации «проницательности ума» на те свойства объектов, которые позволяют эффективно применять определённые способы учебного действия, а также целенаправленной фильтрации учебной информации. В результате формируется устойчивая познавательная позиция ученика, т. к. происходит переориентация внутренних структур соответствующей готовности школьника на активное осмысленное проектирование собственной системы эффективных самообразовательных действий.

Продуктивная соорганизация действий учителя по последовательному усложнению психических состояний заинтересованности школьника раскрывает механизм «самогенерации» действий самообразования (рис. 3).

Педагоги-мастера при проектировании процесса преобразования отдалённых мотивационных установок ребёнка в устойчивую потребность самообразования опираются на логику взаимосвязи определённых опознавательных действий – видения, слушания как базовых психофизиологических оснований самообразования. Отдельные познавательные потребности школьника преобразуются в системообразующую структуру продуктивной внутренней мотивации к самообразованию, когда ситуации содействия адекватны качеству мотивационных установок.

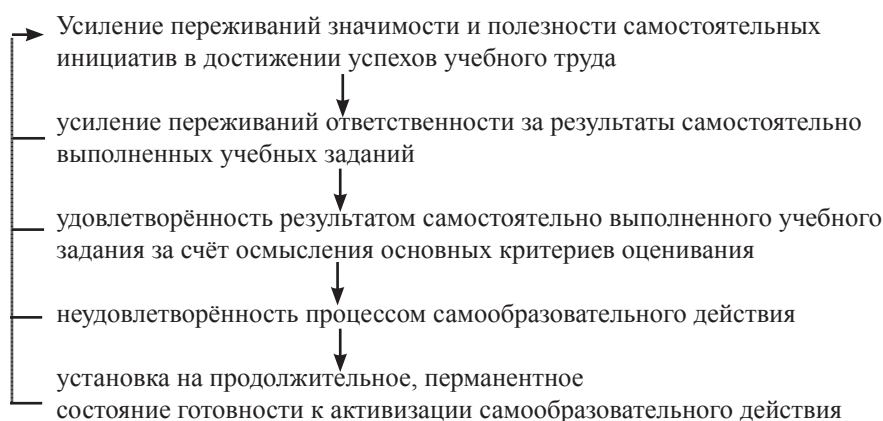


Рис. 3. Алгоритм становления познавательного интереса ученика к самообразованию

Продуктивное прогнозирование мастерами развития познавательных интересов учащихся осуществляется на базе мониторинга качества их сформированности по всем образовательным областям. Педагоги легко ранжируют учащихся по уровням сформированности интереса к определённым областям познания, вычленивают ведущие склонности и увлечения детей, определяют перспективы их развития. Они владеют большим арсеналом средств стимуляции интересов, применяя их в соответствии с потребностью педагогической ситуации.

В большинстве случаев ДПУ и СПУ правильно определяют место интереса в структуре готовности школьника к познавательному саморазвитию, однако СПУ испытывают большие трудности в планировании системы средств активизации интереса. Они не учитывают объективных закономерностей развития творче-

ских способностей школьников, кроме того, им свойственен уровень житейского предвидения в прогнозировании направленности становления познавательных интересов школьников.

МПУ в большинстве ситуаций не акцентируют внимание на целенаправленном изучении познавательных интересов школьников. Они эксплуатируют естественно доминирующую в данном возрасте познавательную активность учеников, не прогнозируя путей её дальнейшего совершенствования. Такие педагоги не дифференцируют средства индивидуального стимулирования интересов детей с разными типами нервной системы, темпами обучаемости и т. д. В их суждениях доминирует убеждённости в том, что большинство слабоуспевающих школьников пассивно и лениво, им свойственно сопротивление любым формам познавательной саморазвития.

Выделим два варианта стратегий МПУ при решении задач управления познавательными интересами учащихся (рис. 4). Анализ динамики становления познавательных интересов учащихся среднего звена школы (выпускников учителей-мастеров) подтверждает, что умение управлять познавательными ин-

тересами детей выступает значимым фактором, стимулирующим становление профессионализма. Нами выявлено, что доминантой при решении стратегических задач выступает компетентность учителя в механизмах интенсификации развития познавательных интересов школьников.

<i>Жёсткий вариант стратегии учителя</i>	<i>Мягкий вариант стратегии учителя</i>
Он построен на игнорировании познавательных интересов детей и их родителей. Высокие показатели обученности учеников обеспечиваются угрозами, тотальным контролем, наказаниями	Он предполагает удовлетворение ближайших интересов школьников, стремление избежать проблемных ситуаций, использование псевдодемократических форм общения
<i>Последствия жёсткого варианта</i>	<i>Последствия мягкого варианта</i>
У детей раскоординируются функциональные системы организма, наблюдаются дисфункции пищеварительной системы, общего обмена веществ, кровообращения [5], проявляется познавательный нигилизм, антагонизм требованиям педагога, наличие воинственных объединений в классе	Наблюдается выраженная антипатия и безразличие учащихся к процессу учения, ориентация на репродуктивные способы познания

Рис. 4. Варианты стратегий МПУ при решении задач управления познавательными интересами учащихся

Обобщение полученных эмпирических данных и результатов сравнительного анализа качества решения ВПУ отдельных профессио-

нальных задач позволяет вычленить область наиболее проблемных задач для большинства педагогов (табл. 4).

Таблица 4

Связь общей продуктивности педагогической деятельностью с решением профессиональных задач

	<i>Средние показатели качества решения высокопродуктивными учителями блоков задач содействия познавательному саморазвитию школьников</i>								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Высокопродуктивные учителя	0,611	0,774	0,486	0,593	0,432	0,525	0,415	0,417	0,421

$R = 0,404 \quad p < 0,05$

Анализ данных показывает, что связь общей продуктивности педагогической деятельности с решением диагностико-проблемных задач наиболее устойчива. Решение задач, связанных с дифференцированием затруднений, возникающих у школьников при освоении определённого самообразовательного действия, а также с вы-

делением доминантных звеньев в таких затруднениях, обуславливает продуктивное решение системы профессиональных задач.

Таким образом, чем эффективнее педагог диагностирует проблемные звенья самообразовательного действия школьника, тем интенсивнее процесс становления его профессионализма.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Акмеология мышления. М.: Наука, 1997. 418 с.
2. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии: нейропсихологический аспект // Вопросы психологии. 2002. № 4. С. 101–111.
3. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д: Университет, 1983. 183 с.
4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
5. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология. М.: Академия, 2010. 320 с.
6. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безрукова М. М. Психофизиология ребенка: психофизиологические основы детской валеологии. М.: Владос, 2000, 144 с.
7. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования. Л., 1980. 153 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 126 с.
9. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал. М., 1994. 241 с.
10. Психология и педагогика / под ред. К. А. Абульхановой-Славской, М. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. М.: Совершенство, 1998. 320 с.
11. Профессиональная деятельность молодого учителя / под ред. С. Г. Вершловского, Л. И. Лесиной. М., 1982. 123 с.
12. Шадриков В. Д. Проблемы систематогенеза профессиональной деятельности. М.: Логос, 2007. 189 с.

Spisok literatury

1. Anisimov O. S. Akmeologija myshlenija. M.: Nauka, 1997. 418 s.
2. Ahutina T. V. Zdorov'esberegajuvie tehnologii: nejropsihologicheskiy aspekt // Voprosy psihologii. 2002. № 4. S. 101–111.
3. Bogojavlenskaja D.B. Intellektual'naja aktivnost' kak problema tvorchestva. Rostov n/D: Universitet, 1983. 183 s.
4. Bodrov V. A. Psihologija professional'noj prigodnosti: ucheb. posobie dlja vuzov. M.: PER SJe, 2001. 511 s.
5. Dubrovina I. V., Danilova E. E., Prihozhan A. M. Psihologija. M.: Akademija, 2010. 320 s.
6. Dubrovinskaja N. V., Farber D. A., Bezrukova M. M. Psihofiziologija rebenka: psihofiziologicheskie osnovy detskoj valeologii. M.: Vlados, 2000, 144 s.
7. Kuz'mina N.V. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovanija. L., 1980. 153 s.
8. Markova A.K. Psihologija professionalizma. M., 1996. 126 s.
9. Mitina L.M. Uchitel' kak lichnost' i professional. M., 1994. 241 s.
10. Psihologija i pedagogika / pod red. K. A. Abul'hanovoj-Slavskoj, M. V. Vasinoj, L. G. Lapteva, V.A. Slastenina. M.: Sovershenstvo, 1998. 320 s.
11. Professional'naja dejatel'nost' molodogo uchitelja / pod red. S. G. Vershlovskogo, L. I. Lesihinoj. M., 1982. 123 s.
12. Shadrikov V. D. Problemy sistematozeneza professional'noj dejatel'nosti. M.: Logos, 2007. 189 s.

Статья поступила в редакцию 05.04.2012 г.

**Требования к статьям,
публикуемым в научном журнале
«Ученые записки ЗабГГПУ им. Н.Г. Чернышевского»**

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в жанрах:

<i>Жанр</i>	<i>Минимальный объём</i>
Статья (<i>теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором</i>)	0, 5 п. л. (<i>20 000 знаков</i>)
Научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (<i>12 000 знаков</i>)
Научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (<i>8 000 знаков</i>)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

Печатный и электронный вариант 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.

Договор на оказание услуг – в 2 экземплярах.

Рецензия на статью – внешний отзыв, заверенный печатью.

Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, **если автор статьи – аспирант, соискатель ученой степени кандидата наук.**

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 (объём – от 100 до 200 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 даётся 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 полуторный. Отступ первой строки – 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи **ОБЯЗАТЕЛЬНО** представить их в редакцию.

Статья должна быть со сквозной нумерацией. *На последней странице указывается*, что «статья публикуется впервые», ставится 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 чёткое 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».

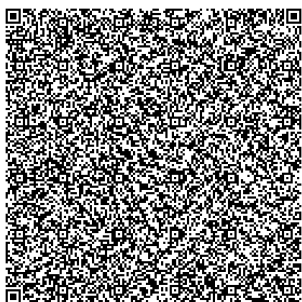
Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращённо (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, 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 сокращённо (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.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма 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 «Объединённой редакционной коллегии научных журналов ЗабГГПУ».

Редактор Т. Р. Шевчук
Корректор Л. К. Яковлева
Вёрстка И. Н. Аргуновой
Дизайн обложки М. Р. Коптеловой
Переводчик
Е. В. Наказная, канд. филол. наук, доцент

Managing editor T. R. Shevchuk
Corrector L. K. Yakovleva
Make-up I. N. Argunova
Cover design M. R. Koptelova
English Editor E. V. Nakaznaya,
Candidate of Philology, associate professor

Подписано в печать 15.12.12.
Формат 60×84¹/₈.
Гарнитура «Times New Roman».
Способ печати оперативный.
Усл. печ. л. 19,9. Уч. изд. л. 39,8.
Заказ № 08912. Тираж 1000 экз.

Signed to print 15.12.12.
Format 60×84¹/₈.
Headset «Times New Roman»
Operative printing
Conv. quires 15,0. Ed.-print quires 30,0.
Order № 08912. Circulation 1000 copies.

Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского
672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129

Zabaikalsky State
Humanitarian Pedagogical University
named after N. G. Chernyshevsky
672007, Chita, 129 Babushkin St.

