

Ученые записки

Забайкальского государственного
университета



Серия
Педагогика и психология

2013/5(52)

Научный журнал

Основан в 1957 г.

Выходит шесть раз в год

Учредитель

ФГБОУ ВПО «Забайкальский
государственный университет»

Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77-54257 от 24.05.2013

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) 35-24-79,

факс: 8 (3022) 41-64-44

E-mail: gumvector@zabspu.ru

Сайт журнала в Интернете

<http://www.uchzap.ru>

Подписной индекс журнала
в каталоге «Пресса России» **42408**

Электронная версия журнала
размещена на платформе
Российской универсальной
научной электронной библиотеки –
www.elibrary.ru

© Забайкальский государственный
университет, 2013

Редакционный совет:

П. С. Атаманчук, доктор педагогических наук, профессор, академик
АН ВО Украины, Каменец-Подольский национальный университет
им. Ивана Огиенка (Каменец-Подольский, Украина); **Б. В. Базаров**,
доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Россий-
ской академии наук, Институт монголоведения, тибетологии и буддо-
логии СО РАН (Улан-Удэ, Россия); **Андре Буржо**, доктор социальных
наук, академик, Национальный центр научных исследований Фран-
ции (Париж, Франция); **М. И. Гомбоева**, доктор культурологии, про-
фессор, Забайкальский государственный университет (Чита, Россия);
В. П. Горлачёв, доктор педагогических наук, профессор, Забайкальский
государственный университет (Чита, Россия); **Л. Г. Гусякова**, доктор
социологических наук, профессор, Горно-Алтайский государственный
университет (Горно-Алтайск, Россия); **Б. Жадамба**, академик, Мон-
гольский государственный университет образования (Улан-Батор, Мон-
голия); **В. К. Зубарева**, доктор филологических наук, профессор, Пен-
сильванский университет (Филадельфия, США); **В. А. Ильин**, доктор
физико-математических наук, профессор, Московский государственный
университет им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия); **М. В. Кон-
стантинов**, доктор исторических наук, профессор, Забайкальский
государственный университет (Чита, Россия); **Кэйдзи Идэ**, заместитель
главы миссии, министр Посольства Японии в Российской Федерации
(Япония); **Масами Изухо**, доцент, Токийский столичный университет
(Токио, Япония); **В. В. Мазалов**, доктор физико-математических наук,
профессор, Институт прикладных математических исследований Кар-
ельского научного центра РАН (Петрозаводск, Россия); **Г. Ц. Пюрбе-
ев**, доктор филологических наук, профессор, академик РАЕН, Институт
языкознания Российской академии наук (Москва, Россия); **Ли Чуань-
сюн**, профессор (Харбин, КНР); **Чжэнь Шунь**, доктор филологических
наук, профессор (Харбин, КНР); **В. Д. Шадриков**, доктор психологи-
ческих наук, профессор, академик Российской академии образования,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа эконо-
мики» (Москва, Россия)

Редакционная коллегия серии:

Т. К. Клименко (выпускающий редактор),
доктор педагогических наук, профессор

Н. М. Сараева, доктор психологических наук, профессор

А. В. Рогова, доктор педагогических наук, профессор

Н. И. Виноградова, доктор психологических наук, профессор

Главный редактор объединённой редакции

И. В. Ерофеева,

д-р филол. наук, доцент, e-mail: irina-jour@yandex.ru

Ответственный секретарь объединённой редакции

Е. В. Седина,

канд. культурологии, e-mail: elvsed@mail.ru

Uchenye zapiski

of Transbaikal State
University



Series
Pedagogy and Psychology
2013/5(52)

Founded 1957

Scientific Journal

Bimonthly

Founder

FSBEI HPE "Transbaikal
State University"

The journal is registered

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

Registration certificate

ПИ № ФС77-54257 от 24.05.2013

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 edito-
rial board

The manuscripts submitted to the journal
are not returned

Address:

672007, Chita, 129 Babushkin St.

Phone: 8 (3022) 35-24-79,

Fax: 8 (3022) 41-64-44

E-mail: gumvector@zabspu.ru

Journal web site

<http://www.uchzap.ru>

Subscription index of the journal
in "Press of Russia" **42408**

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

© Transbaikal State University, 2013

Editorial Board:

P. S. Atamanchuk, Doctor of Pedagogy, Professor, Academician of the Academy of Sciences and Higher Education of Ukraine, Ivan Ogienko Kamenets-Podolsky National University (Kamenets-Podolsky, Ukraine); **B. V. Bazarov**, Doctor of History, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Ulan-Ude, Russia); **Andre Bourget**, Doctor of Sociology, Academician, French National Center for Scientific Research (Paris, France); **M. I. Gomboeva**, Doctor of Culturology, Professor, Transbaikal State University (Chita, Russia); **V. P. Gorlachev**, Doctor of Pedagogy, Professor, Transbaikal State University (Chita, Russia); **L. G. Guslyakova**, Doctor of Sociology, Professor, Gorno-Altaysk State University (Gorno-Altaysk, Russia); **B. Zhadambaa**, Academician, Mongolian State University of Education (Ulan Bator, Mongolia); **V. K. Zubareva**, Doctor of Philology, Professor, University of Pennsylvania (Philadelphia, PA, USA); **V. A. Il'in**, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia); **M. V. Konstantinov**, Doctor of History, Professor, Transbaikal State University (Chita, Russia); **Keiji Ide**, Deputy Head of Mission, Minister of the Embassy of Japan in the Russian Federation (Japan); **Masami Izuho**, Associate Professor, Tokyo Metropolitan University (Tokyo, Japan); **V. V. Mazalov**, Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Institute of Applied Mathematical Research, Karelian Scientific Center, Russian Academy of Sciences (Petrozavodsk, Russia); **G. T. Pyurbeev**, Doctor of Philology, Professor, Academician of the Russian Academy of Natural Sciences, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia); **Li Chuangxiang**, Professor (Harbin, People's Republic of China); **Zhen Shupu**, Doctor of Philology, Professor (Harbin, People's Republic of China); **V. D. Shadrikov**, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, National Research University "Higher School of Economics" (Moscow, Russia)

Series Editorial Committee:

T. K. Klimenko (editor), Doctor of Pedagogy, Professor

A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor

N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor

N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology, Professor

Editor-in-chief of the Unified Editorial Board

I. V. Erofeeva,

Doctor of Philology, Associate Professor,

e-mail: irina-jour@yandex.ru

Executive Secretary of the Unified Editorial Board

E. B. Sedina,

Candidate of Culturology, e-mail: elvsed@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Дошкольная педагогика

Лопсонова З. Б. Подготовка педагогических кадров для системы дошкольного образования Республики Бурятия в 1920–30-е гг. 5

Попова Л. Д. Особенности организации дополнительного образования в дошкольных учреждениях Монголии 12

Педагогика фамилистики

Маврина И. А. Целеполагание и целеобразование в педагогике фамилистики 19

Сёмина М. В. Событийно-рефлексивная многомерность фамилистического образовательного пространства вуза 24

Педагогика творчества

Дегтярёв Д. А., Рогова А. В. Рецепция в контексте культурологического подхода 29

Орехова Н. В. Структура личностной спонтанности как педагогического понятия 35

Рычкова В. В. Становление профессионализма учителя в работе с одарёнными подростками 41

Современные образовательные технологии

Зволейко Е. В. Реализация проектной технологии в практике подготовки бакалавра – специального психолога 46

Михалёва С. Н., Ушников О. В. Использование стратегий обучения при организации самостоятельной работы 52

Педагогика профессионального образования

Батаева Е. П., Любина М. С., Панченко А. С., Петрухина И. И., Потапова Н. Л., Максимова О. Г. Альтернативная практика студентов второго курса педиатрического факультета Читинской государственной медицинской академии 57

Го Синь Социокультурные эффекты модернизации профессионального образования в Китае 62

Мелихова М. И., Зволейко Е. В. Возможности ресурсного центра непрерывного профессионально-педагогического образования в профессиональной подготовке и переподготовке специальных психологов для системы образования Забайкальского края 68

ПСИХОЛОГИЯ

Общая и социальная психология

Гумницкий М. Е. Особенности ценностно-смысловой сферы личности молодых людей с разным уровнем выраженности религиозности 72

Кулганов В. А., Новикова А. С. Командообразование как метод повышения удовлетворённости трудом и уровня развития малой социальной рабочей группы 79

Мохова С. Ю. Идентичность и идентификация как составляющие информационно-психологической безопасности 86

Экологическая психология

Грзе Е. В. Методика развития субъектного восприятия природы в рамках эколого-психологического подхода 91

Суханов А. А. Теоретическое обоснование особенностей психологической адаптации населения экологически неблагоприятного региона 96

Шукова Г. В. Межвидовое взаимодействие человека: итоги и перспективы исследования 103

Педагогическая психология

Виноградова Н. И., Цыдыпова С. Д. Становление профессионального здоровья будущего психолога образования 111

Морозов Л. Т. Заметки о преподавании темы «Сознание» в медицинском вузе 118

Морозова И. Л. Методический приём для усвоения понятия «нейропсихологический фактор» студентами вуза 122

Сараева Н. М., Макарова Н. А. Психолого-педагогические условия формирования социального интеллекта педагогов 127

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Сергеев Д. В. Магистерская программа во Франции 134

CONTENTS

PEDAGOGY

Pre-school pedagogy

- Lopsonova Z. B.** Preparation of Pedagogical Staff for System of Preschool Education of the Buryat Republic in 1920–1930 5
- Popova L. D.** The Peculiarities of Supplementary Education in Preschool Institutions of Mongolia 12

Pedagogics of the familistic

- Mavrina I. A.** Goal-Setting and Goal Formation in Familistic Pedagogics 19
- Semina M. V.** Event-Reflexive Multidimensionality of Familistic Educational University Space 24

Creativity pedagogics

- Degtyarev D. A., Rogova A. V.** Reception in the Context of the Cultural Approach. 29
- Orekhova N. V.** Personal Spontaneity Structure as a Pedagogical Concept 35
- Rychkova V. V.** Formation of Teacher's Professionalism Working with Gifted Children 41

Modern educational technologies

- Zvoleyko E. V.** The Implementation of Project Technologies in Preparation Practice of Bachelor – Special Psychologist. 46
- Mikhalyova S. N., Ushnikova O. V.** Learning Strategies Usage for Independent Work 52

Pedagogics of professional education

- Batayeva E. P., Lyubina M. S., Panchenko A. S., Petrukhina I. I., Potapova N. L., Maksimova O. G.** The Alternative Training of the Second Year Students of the Pediatric Faculty of Chita State Medical Academy 58
- Guo Xun** Socio-Cultural Effects of Professional Education Modernization in China 62
- Melikhova M. I., Zvoleyko E. V.** Resource Center of Continuous Professional-Pedagogical Education in Special Psychologists' Professional Training and Retraining for the Education System of Zabaikalsky Krai 68

PSYCHOLOGY

General and social psychology

- Gumnitskiy M. E.** Feature of Value-Sense Sphere of Young People's Personality with Different Level of Religiousness Intensity. 73
- Kulganov V. A., Novikova A. S.** Team Building as a Method of Increasing the Contentment with the Labor and the Level of Development of the Small Social Working Group. 79
- Mokhova S. Y.** Identity and Identification as Components of Information and Psychological Security. 86

Ecological psychology

- Greze E. V.** Method of Development of Subject Nature Perception Within Ecological-Psychological Approach. 91
- Sukhanov A. A.** Theoretical Substantiation of Psychological Adaptation Characteristics of People in Ecologically Unfavorable Regions. 96
- Shukova G. V.** Inter-Specific Interaction of Person: Results and Prospects of the Study 103

Pedagogical psychology

- Vinogradova N. I., Tsydypova S. D.** The Professional Health Formation of Future Education Psychologist 111
- Morozov L. T.** Notes on Teaching the Theme «Consciousness» in Medical Institute 118
- Morozova I. L.** A Systematic Method for the Assimilation of the Concept of 2 «Neuropsychological Factor» by the University Students 122
- Sarayeva N. M., Makarova N. A.** Psycho-Pedagogical Conditions of Social Intellect Development of Teacher's Self-Realization Factor 127

SCIENTIFIC LIFE

- Sergeev D. V.** The Master's Program in France. 134

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGY

Дошкольная педагогика Pre-school pedagogy

УДК 373(09)(571.54)
ББК 74.1г(2Рос.Бур)

Зинаида Баторовна Лопсонова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Бурятский государственный университет
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: Lopsonova@mail.ru

Подготовка педагогических кадров для системы дошкольного образования Республики Бурятия в 1920–30-е гг.

В статье автор рассматривает историю вопроса подготовки кадров для дошкольного воспитания в Республике Бурятия. На основе историко-педагогического анализа фактов, событий начального этапа становления дошкольного образования выявлены характерные особенности, противоречия, трудности решения проблемы подготовки кадров. Основной формой подготовки кадров того времени явилась организация краткосрочных курсов, в зависимости от продолжительности освоения которых люди назначались на должность руководителей или заведующих детскими садами. Автором осуществлён содержательный анализ учебных планов курсовой подготовки, которые имели определённую логику и соответствовали решению задач профессиональной подготовки. Несмотря на социально-экономические трудности сложного этапа в становлении республики, своевременное обеспечение кадрами оказало существенное влияние на дальнейшее развитие системы общественного дошкольного воспитания в Бурят-Монгольской АССР.

Ключевые слова: детский сад, дошкольное воспитание, подготовка кадров, повышение квалификации, сезонные детские площадки, курсовая подготовка, учебный план.

Zynaida Batorovna Lopsonova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Buryat State University
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: Lopsonova@mail.ru

Preparation of Pedagogical Staff for System of Preschool Education of the Buryat Republic in 1920–1930

In the article the author examines the history of the issue of training for pre-school education in the Republic of Buryatia. On the basis of historical and pedagogical analysis of the facts, events, the initial stage of pre-school education the author identifies the characteristics of contradictions, difficulties, solving the problem of training. The main form of training at that time was the organization of staff courses, depending on their duration, the managers or heads of kindergartens were appointed. Analysis of the content of the curriculum course preparation indicates a serious approach to the solving of training problem. Despite of the socio-economic difficulties of a complex phase in the establishment of the Republic, the timely staffing had a significant impact on the further development of public pre-school education in the Buryat-Mongol Autonomous Soviet Socialist Republic.

Keywords: kindergarten, pre-school education, training, skills, seasonal playgrounds, course training.

В настоящее время в системе дошкольного образования нашей страны происходят значительные изменения, связанные с разработкой и введением ФГОС дошкольного образования. В русле грядущих нововведений особую актуальность приобретает вопрос подготовки кадров для системы дошкольного образования. Низкий уровень заработной платы воспитателей, непривлекательность профессии для молодежи привели объективно к тому, что наступило стремительное устаревание кадров. Назрела необходимость подготовки квалифицированных кадров и обновления его состава, которые могут решать задачи обеспечения качества современного дошкольного образования. Но прежде чем рассмотреть сущность обозначенной проблемы, хотелось бы обратиться к истории вопроса подготовки кадров в Республике Бурятия, выявить характерные тенденции и закономерности на основе историко-педагогического анализа.

В период становления советской власти на территории БМАССР развитие педагогического образования имело свои особенности, вызванные исторической обстановкой. Начальным этапом в становлении системы дошкольного воспитания в Бурятии можно считать исторический факт – образование в 1923 г. Бурят-Монгольской АССР (Постановление ВЦИК от 30 мая 1923 г.). С первых дней Советской власти намечалось создание широкой сети детских учреждений (детских очагов, яслей, садов) в целях вовлечения женщины в производство, в активную общественную жизнь. В соответствии с указаниями, которые передавались из Совнаркома просвещения, в БМАССР началась активная организация дошкольного воспитания. Ввиду того, что республика была представлена в основном сельскими аймаками, примерно с 1925 г. на селе стали создаваться летние дошкольные детские площадки, как сезонный вариант детского сада. В первую очередь такие детские площадки и очаги должны были принимать детей красноармейцев, рабочих, а также из семей беднейших крестьян.

Активный процесс открытия детских садов и площадок поставил вопрос об обеспечении кадрами. Поэтому в республику посылались по линии Наркомпроса РСФСР и ВКП (б) молодые специалисты, не имеющие практического

опыта, но имеющие хорошую профессиональную подготовку по требованиям того времени, и назначались на руководящие и организаторские должности. В то время подготовка квалифицированных кадров велась на дошкольных отделениях пединститутов Москвы, Ленинграда, Перми, Горького, Ростова-на-Дону. Для того чтобы пополнить образовательные учреждения кадрами с педагогическим образованием, была принята мера привлечения выпускников педагогических учебных заведений из центральных районов РСФСР. Специалисты с высшим образованием приезжали в сельскую местность, чтобы обучать детей грамоте, повышать культурный уровень населения.

Как свидетельствуют исторические факты, в республике ощущалась острая нехватка национальных кадров по дошкольному воспитанию, поэтому на работу во вновь организуемые детские сады на начальном этапе формирования дошкольного воспитания направлялись лишь наиболее активные, инициативные работники промышленных предприятий, которые затем получали соответствующее образование на курсах повышения квалификации дошкольных работников.

Упоминание о первых педагогах со специальным дошкольным образованием встречается в архивных документах, материалах по дошкольному воспитанию. Так, по окончании дошкольного отделения Московского педагогического института Наркомпросом РСФСР в сектор дошкольного воспитания республики была направлена Р.С. Ярославская. Примерно в это же время, получив высшее образование, работали Л. К. Ихенова, Т. Подольская. «Это были первые специалисты дошкольного воспитания в республике, которые осуществляли контроль за состоянием дошкольного воспитания в Бурятии и руководили им» [1. С. 6].

В 1924 г. были организованы курсы по подготовке работников для первых яслей в БМАССР. В связи с особенностью раннего возраста особое внимание уделялось медицинскому обслуживанию детей. По воспоминаниям У. Матуровой, одной из участниц курсов, лекции для слушателей читали лучшие врачи, знакомили их с организацией деятельности Дома младенца, учили готовить детское питание, шить одежду для маленьких детей.

В 1929 г. в Аларском аймаке, входившем в то время в состав БМАССР, был открыт первый детский сад в сельской местности для детей членов коммуны «Красный Нельхай». Первым руководителем детского сада в сельской местности со специальным дошкольным образованием стала выпускница дошкольного отделения Иркутского педагогического техникума Н. Д. Морозова. Отмечено, что помимо своей основной педагогической деятельности в детском саду Н. Д. Морозова вела большую просветительскую работу среди бурятского населения, выступала с лекциями и докладами перед матерями-труженицами первой коммуны о необходимости вовлечения детей в общественное дошкольное воспитание.

Быстрый рост сети дошкольных учреждений в 30-е гг., обусловленный ростом промышленных предприятий, способствовал усилению внимания к вопросу о подготовке квалифицированных кадров. По инициативе отделов народного образования были организованы 2, 5 и 8-месячные курсы по подготовке воспитателей для детских садов республики.

Существовало планирование (государственный заказ) подготовки квалифицированных кадров, спускаемое распоряжениями Наркомпроса РСФСР, о чём свидетельствует план организации краткосрочных курсов подготовки дошкольных работников, представленный в табл. 1.

Таблица 1
Развёрстка краткосрочных курсов подготовки дошкольных работников (1932 г.)

Наименование региона	Краткосрочные курсы			
	2 мес.	5 мес.	8 мес.	Всего
БМАССР	63	58		121
РСФСР	18418	12512	7455	38385

Как видно из табл. 1, на 2-месячные курсы планировалось большее количество людей, чем на 5-месячные, а на 8-месячные вообще не было набора, ввиду того что не были пройдены предыдущие этапы. Организация 5-месячных курсов предусматривалась для «продвиженцев», имеющих опыт дошкольной работы на летних площадках и прошедших ранее 2–3-месячные курсы подготовки.

Рассмотрим порядок решения проблемы обеспечения дошкольных кадров на 1934 г. (табл. 2) [2. С. 38].

Таблица 2
Порядок покрытия потребности в дошкольных кадрах на 1934 г.

Территориальное деление	Выпуск из техникума	8 мес.	5 мес.	2 мес.	Продвижение	10 дн. конференция	Всего
БМАССР		28	36	63	–	240	367
РСФСР	2 058	9289	7677	14493	1799	67093	102409

Согласно данным, представленным в табл. 2, наблюдалась тенденция обучения в кратчайшие сроки большого количества людей. Следует отметить, что помимо 2, 5, 8-месячных курсов, обучение проходило и по такой форме, как 10-дневная конференция, она могла быть также и 5–7-дневной. Дело в том, что данная форма позволяла быстро подготовить педагогов для работы на летней детской площадке из числа представителей общественного актива колхозов и совхозов. Несмотря на краткосрочность, данные курсы имели учебный план на 48 часов обучения. Содержание курсовой подготовки можно представить по учебному плану районных 5–7-дневных конференций общественного актива колхозов и совхозов по подготовке для работы на летних дошкольных площадках (табл. 3) [3. Л. 105].

Таблица 3
Учебный план

№	Наименование дисциплины	Количество часов
1	Итоги январского Пленума	4 ч
2	Задачи, содержание и методы коммунистического воспитания детей дошкольного возраста	6 ч
3	Физическое воспитание в условиях летней площадки	8 ч
4	Программа и методы работы на летней площадке	20 ч
5	Организация площадки. Её управление и закрепление на зиму	6 ч
6	Общественно-педагогическая работа на летней площадке	4 ч

Согласно учебному плану наибольшее количество часов (20 ч) отведено ознакомлению слушателей с программой и методикой работы

с детьми на площадке. Немаловажное значение придавалось вопросам физического воспитания детей (8 ч), а также организации и управления деятельностью площадки (6 ч).

По итогам 1932 и 1934 гг., общее количество подготовки планируемых кадров на краткосрочных дошкольных курсах в среднем составило 120 чел., без учёта числа участников конференции.

В основном, при организации процесса обучения Наркомпрос БМАССР руководствовался указами, постановлениями об организации краткосрочных курсов подготовки дошкольных работников, которые шли из центра. Дошкольной секцией Центрального НИИ педагогики проводились бесплатные консультации для методистов, заведующих детсадами по таким вопросам, как программа, планирование и учёт, общественно-политическое воспитание, игра, организация детского коллектива, методическое руководство, общественно-педагогическая работа.

Наркомпросом РСФСР были разработаны специальные требования к назначению на должность руководителя детского сада, воспитателя, т. е. требования к уровню их образования, стажу работы, специфике должности, типу учреждения.

К подготовке специалистов дошкольного образования выдвигались определённые требования (материалы постановления НКП РСФСР «О порядке назначения и требованиях к педагогам, назначаемым в дошкольные учреждения» от 2 июля 1933 г.). Рассмотрим некоторые выдержки из данного постановления: «На должность педагога-руководителя детского сада назначаются лица, окончившие дошкольные отделения педагогических техникумов. Руководителями групп назначаются лица, окончившие семилетку и затем курсы подготовки дошкольных работников длительностью не менее 8 месяцев. Для работы на летних и зимних площадках, как правило, назначаются лица, имеющие образование в объёме не ниже 4-летки и прошедшие 2-месячные курсы специальной подготовки» [3. Л. 26].

На начальном этапе обеспечения квалифицированными кадрами осуществлялся постоянный контроль и анализ качества подготовки кадров для общественного дошкольного образования. Так, в материалах постановления НКП РСФСР сектора кадров «О краткосрочной подготовке дошкольных работников для стационар-

ных и летних площадок» от 19 февраля 1933 г. дан анализ итогов работы за 1932 г. и разработаны рекомендации по устранению недочётов.

Среди недочётов в работе по подготовке дошкольных работников отмечается, что усиленная подготовка работников для временной летней сети привела к тому, что был сорван план подготовки кадров для стационарных учреждений, последние были в основном укомплектованы кадрами, освободившимися после летней работы и имевшими низкую подготовку. Отмечается также, что в связи с тем, что были занижены требования к образовательному уровню принимаемых курсантов, подавляющее большинство составляли малограмотные, окончившие ликбез или 1–2 класса начальной школы. Обращается внимание на тот момент, что крайне сокращены сроки обучения на курсах. Курсы длительностью в 2 недели, 10 дней и даже 5 дней имели место почти по всем краям и областям; 8-месячные курсы для подготовки работников стационаров и 2–3-месячные для подготовки работников площадок были явлением довольно редким. Большей частью были курсы длительностью 2–4 месяца для стационаров и 1 месяц для площадок.

В целях устранения перечисленных недочётов в подготовке дошкольных кадров в 1933–1934 гг. Наркомпрос РСФСР установил следующую систему подготовки дошкольных кадров: «работники стационарной сети должны иметь как минимум 4-летнее образование и окончить 8-месячные дошкольные курсы. Работники летних площадок промышленных районов, новостроек – крупных совхозов и колхозов – должны иметь тот же образовательный минимум (4 класса начальной школы) и пройти 2-месячные курсы. Работники сельской сети временного характера вербуются из армейского колхозного актива, проводятся через 5–7-дневные конференции для их инструктирования. По этим трём линиям должна идти подготовка дошкольных работников. В тех случаях, когда на местах развёрнуты курсы большей длительности, сроки обучения не должны быть снижены» [3. Л. 101].

Отсутствие квалифицированных педагогов-дошкольников и резкий скачок в увеличении сети дошкольных учреждений в республике привели к нарушению требований, спускаемых центральными органами управления, что говорит о неслаженной работе разных направлений планирования роста и развития общественного дошкольного образования.

Качество подготовки кадров на краткосрочных курсах проверялось выпускными экзаменами. Из постановления НКП РСФСР от 25 июня 1933 г. № 530 «при организации выпускных испытаний на краткосрочных курсах следует руководствоваться правилами для начальной и повышенной школы, при этом установить испытания по следующим предметам:

– на 8-месячных курсах: русский язык, естествознание, история, педология, педагогика.

Успеваемость по остальным дисциплинам должна быть проведена в порядке учёта:

– на 2-месячных курсах: естествознание, педология, дошкольная педагогика.

Окончившие 2, 5 и 8-месячные краткосрочные курсы получают свидетельство» [3. Л. 102].

Рассмотрим учебный план 8-месячных курсов (табл. 4) по подготовке дошкольных работников стационарных дошкольных учреждений [3. Л. 104].

Таблица 4

Учебный план 8-месячных курсов по подготовке дошкольных работников для стационарных дошкольных учреждений

№	Наименование дисциплины	Время (час)
1	Итоги январского пленума ЦК ВКП(б)	10
2	История	80
3	Русский (или родной) язык	150
4	Математика	120
5	Естествознание	90
6	География (физическая и экономическая)	70
7	Педология и гигиена дошкольного возраста	60
8	Педагогика (вместе с методикой)	200
9	Педагогическая практика	180
10	Методический практикум по физической культуре, музыке и изобразительности	100
11	Методический практикум по политехническому труду (физико-техника дерева, металла) в кабинетах, мастерских, рабочих комнатах и экскурсии на производство	90
12	Методический практикум по природоведению	50
Итого		1200

По окончании 8-месячных курсов выдавалось свидетельство, заверяемое республиканским ОНО. Следует отметить, что учебный план 8-месячных курсов достаточно полно отражает содержание профессиональной подготовки, где предусмотрены почти все методики дошкольного воспитания, кроме методики формирования элементарных математических представлений (изодеятельность, музыка, физическое воспитание, природоведение). Большой объём часов отводится на общекультурные предметы, положительно то, что имеется такой предмет, как педология вместе с гигиеной, а также предусмотрена педагогическая практика, где закрепляются полученные знания.

Большое влияние на процесс подготовки кадров в сфере образования оказало принятое на I съезде Бурят-Монголии по культурному строительству в 1922 г. решение об открытии педагогического техникума.

В 1924/25 учебном году начал свою деятельность Русский педагогический техникум, который располагался в г. Верхнеудинске. Функционировали следующие учебные циклы: физико-математический, обществоведческо-литературный, национальный и цикл предметов трудового обучения.

Учитывая ситуацию того времени, конечно, в первую очередь необходимо было готовить учителей, но вместе с тем не оставалась в стороне и проблема подготовки дошкольных работников. По свидетельству архивных документов, в распределении нового приёма в педтехникум на 1933–34 учебный год наряду с такими направлениями подготовки, как «школьное, внешкольное, физкультурное, дефектологическое», в списке значится и дошкольное, в количестве 30 человек [4. Л. 126].

Следовательно, подготовка воспитателей при техникуме осуществлялась, но в форме одно- или двухгодичных курсов, т. к. самостоятельное дошкольное отделение открылось намного позже, в 1947 г.

Значимым событием для того времени явилось открытие в 1935 г. в г. Улан-Удэ республиканского методического кабинета по дошкольному воспитанию. Главным его предназначением было осуществление руководства и контроля за деятельностью детских садов, оказание методической помощи. Заведующим кабинетом назначили А. М. Андрушук, а с 1937 г.

первым руководителем с высшим дошкольным педагогическим образованием была С. Т. Иванычева.

Методический кабинет выполнял следующие функции:

1) посещение детских садов в городе и выезд методистов в районы для проведения консультаций для заведующих и воспитателей; осуществление контроля за деятельностью дошкольных учреждений, проведение семинаров различной тематической направленности, родительских собраний с докладами;

2) организация летней сети: командировка работников городских садов в районы для оказания помощи в организации летних площадок; 5-дневные семинары по подготовке воспитателей для летних дошкольных площадок в г. Улан-Удэ; рассылка методических материалов;

3) методическое руководство: отмечается, что в Улан-Удэ 6 методических кустовых объединений, но работа в них ведётся достаточно слабо.

Методическим кабинетом организовывались различные семинары: 5-дневные семинары с заведующими детских садов города (без отрыва); 4-дневные семинары с заведующими сельских детских садов; семинары-практикумы для поваров детских садов города и районов.

Также проводились групповые консультации для воспитателей на темы:

– «Проведение праздника Красной Армии в детском саду»;

– «Воспитание культурно-гигиенических навыков у детей младшего возраста»;

– «Физическое воспитание дошкольника в летнее время»;

– «Игры и занятия с детьми на воздухе зимой»;

– «Дидактические игры и их воспитательное значение»;

– «Поделка игрушек – самоделок» [5. Л. 232].

Деятельность методического кабинета в 30-е гг. имела большое значение для развития общественного дошкольного воспитания в ре-

спублике. Через него в детские сады рассылались методические разработки, поступающие из центрального методического кабинета по дошкольному воспитанию. Методистами кабинета разрабатывались пособия и указания для воспитателей по музыкальному воспитанию, рисованию, ознакомлению с природой, обучению счёту и т. д. Они регулярно проводили с руководителями и воспитателями городских детских садов однодневные и двухдневные семинары по различным вопросам дошкольного воспитания, выезжали на места и оказывали практическую помощь работникам сельских детских садов республики.

Таким образом, в обозначенный исторический период, одновременно с решением вопроса об организации дошкольных учреждений в республике, начинается процесс подготовки кадров. Основной формой подготовки воспитателей в первые годы становления дошкольного дела явились краткосрочные курсы, которые не были надлежащего качества, но вместе с тем оказали существенную помощь в организации деятельности первых детских садов, очагов и площадок. Следует отметить, что первыми воспитателями и руководителями детских садов назначались женщины из числа активисток, общественниц, которым всё-таки не хватало общего уровня образования, не говоря уже о специальном. Данное обстоятельство объясняется трудностью социально-экономического положения, связанного с установлением советской власти в Бурят-Монголии, ликвидацией безграмотности населения. Во второй половине 30-х гг. стали обращать внимание на содержательную сторону и продолжительность подготовки кадров, этому способствовало открытие педагогического техникума. Функцию повышения квалификации выполнял республиканский методический кабинет, который занимался распространением и обобщением передового педагогического опыта, оказанием методической помощи. Тем не менее, несмотря на материальные трудности подготовка кадров для детских садов решала задачи дальнейшего развития и становления системы дошкольного воспитания в республике.

Список литературы

1. Дошкольное воспитание в Б-МАССР: из опыта работы детских садов. Улан-Удэ: Бурятск. кн. изд-во, 1959. 53 с.
2. Лопсонова З. Б., Цыбикова А. Б. Дошкольное образование в Бурятии (1930-е гг.): учеб. пособие. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2003. 78 с.
3. НАРБ ФР. 60. Оп. 3. Д. 163. Л. 130.
4. НАРБ ФР. 60. Оп. 3. Д. 144. Л. 159.
5. НАРБ ФР. 60. Оп. 3. Д. 236. Л. 235.

References

1. Doshkol'noe vospitanie v B-MASSR: iz opyta raboty detskih sadov. Ulan-Udje: Burjatsk. kn. izd-vo, 1959. 53 s.
2. Lopsonova Z. B., Cybikova A. B. Doshkol'noe obrazovanie v Burjatii (1930-e gg.): ucheb. posobie. Ulan-Udje: Izd-vo Burjat. gos. un-ta, 2003. 78 s.
3. NARB FR. 60. Op. 3. D. 163. L. 130.
4. NARB FR. 60. Op. 3. D. 144. L. 159.
5. NARB FR. 60. Op. 3. D. 236. L. 235.

Статья поступила в редакцию 19.09.2013 г.

УДК 373.2
ББК 74.1

Лариса Дашиевна Попова,
педагог-психолог,
детский сад «Солнышко»
(п. Агинское, Россия), e-mail: Lariyur@mail.ru

Особенности организации дополнительного образования в дошкольных учреждениях Монголии

В статье рассматривается проблема значимости процесса организации дополнительного образования в дошкольных учреждениях Монголии. В контексте исследования раскрываются особенности организации дополнительного образования в дошкольных учреждениях страны. В связи с этим проанализированы нормативные документы развития образования Монголии, определено, что активно развиваются альтернативные формы дошкольного образования. В статье представлен анализ анкет, адаптированных для родителей и педагогов дошкольных учреждений, по выявлению приоритетных направлений дополнительного образования в дошкольных учреждениях Монголии, определению проблем и перспектив его развития. Выявлено, что родители детей, посещающих детские сады, осознают важность дополнительного образования, но не понимают значимость тех или иных дополнительных услуг. В сравнительном анализе приоритетных направлений дополнительного образования в дошкольных учреждениях Забайкальского края и Монголии определены их общие и отличительные черты.

Ключевые слова: дополнительное образование, дошкольное образовательное учреждение, развитие, родители, педагоги.

Larisa Dashiye vna Popova,
Education Psychologist,
Kindergarten “Solnyshko”
(Aginskoye, Russia), e-mail: Lariyur@mail.ru

The Peculiarities of Supplementary Education in Preschool Institutions of Mongolia

The article reveals the importance of the peculiarities of supplementary education arrangement in preschool institutions of Mongolia. The author analyzes the regulations and standards of education development of Mongolia and determines that the alternative forms of preschool education are actively developing. The article presents the analysis of the questionnaires, adapted for parents and teachers of pre-school institutions. The questionnaires are aimed at the identification of the priorities for supplementary education in preschool institutions of Mongolia, its development prospects and the problems definition. The author finds out that the parents of children attending day care centers realize the importance of supplementary education, but do not understand the significance of certain supplementary courses. The comparative analysis of the priorities of supplementary education in preschool institutions of Zabaikalsky Krai and Mongolia defines their common and unique features.

Keywords: supplementary education, pre-school educational institution, development, parents, teachers.

Во многих странах мира дошкольное образование является первичным звеном единственной системы воспитания и учёбы. О ней заботятся местные органы власти, промышленные и сельскохозяйственные предприятия, религиозные и общественные организации, частные лица. Как правило, в большинстве стран функционируют стационарные и сезонные ясли, детсады с разной длительностью ра-

боты, дошкольные отделения при начальных классах, материнские школы, площадки. Воспитательная работа, целью которой является гармоничное развитие детей, формирование навыков жизни в обществе, осуществляется в соответствии с программами воспитания и учёбы. Во всех странах существуют системы подготовки педагогических работников (курсы, средние специальные, высшие учебные

заведения). Каждая национальная система дошкольного образования имеет свои особенности, собственный передовой опыт и проблемы развития.

Многоаспектностью проблем дошкольного образования выделяются следующие: управление качеством образования, оздоровление детей, организация целостного педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, инновационные технологии, предшкольное образование, интеграция детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии, психолого-педагогическое сопровождение воспитательно-образовательного процесса и регионализация содержания дошкольного образования в поликультурном регионе [2. С. 112]. Наряду с этим недостаточная разработанность и несомненная значимость проблемы изучения опыта развития дошкольного образования Монголии являются аргументацией для актуальности темы исследования.

Конец XX и начало XXI вв. характеризуются существенными социально-экономическими изменениями в жизни Монголии, связанными с переходом к рыночной экономике, постиндустриальному, информационному обществу при сохранении многих элементов традиционной народной культуры. Общесоциальные изменения в начале XXI в. находят своё отражение в государственных документах Монголии, посвящённых модернизации всей национальной системы образования [1. С. 3].

В подготовленной Министерством образования Монголии и одобренной специальным распоряжением Правительства Монголии от 16.08.2006 г. (№ 192-р) «Концепции модернизации образования Монголии на период 2006–2015 гг.» отмечается: «Чтобы модернизировать образование Монголии, прежде всего, необходимо повышать профессиональный уровень педагогических кадров дошкольного образования, одновременно с поэтапным решением вопросов социальной защиты, модернизировать систему подготовки и повышения квалификации педагогических кадров и управления, обеспечить адекватные условия для работы и жизни педагогических работников в отношении уровня заработной платы и социальной защищённости, повышать потенциал педагогических кадров вуза» [1. С. 11]. В свете данного документа вполне объяснима система подготовки педагогов дошкольного образования в

Монголии. Так, в Монгольском государственном университете образования функционирует институт дошкольного образования, который решает и вопросы, выделенные «Концепцией модернизации образования Монголии на период 2006–2015 гг.».

На сегодняшний день в Монголии существует сеть дошкольных учреждений различных типов, которая охватывает 71 % детей, нуждающихся в дошкольном образовании. Основными задачами дошкольного образования являются: охрана жизни и здоровья детей; интеллектуальное, личностное и физическое развитие детей; приобщение к общечеловеческим ценностям; взаимодействие с семьёй в интересах полноценного развития ребёнка. Гармоничное развитие дошкольников без организации дополнительного образования, активного участия воспитателей, педагогов и родителей в образовательном процессе не представляется возможным.

Дополнительное образование всё активнее входит в систему воспитания дошкольников. Направление организации дополнительного образования в дошкольных учреждениях Монголии имеет выраженные этногеографические особенности, которые находят отражение в организации музыкально-эстетического развития, физического развития, научно-исследовательской, гражданско-патриотической деятельности.

Важную роль в развитии этнокультуры народов Монголии сыграли исследования И. М. Майского, Н. Л. Жуковской, А. И. Андреева, Ю. И. Дробышева, С. Д. Сыртиповой, М. Н. Монгушного. Различным аспектам образования в Монголии посвящены исследования в области истории педагогики и образования (З. Баасанжав, Ч. Бат-Очир, Ш. Бира, Б. Бор, Н. Бэгз, Б. Даваасурэн, Ч. Дашдаваа, Ч. Дондог, Т. Жамъянжав, Т. Машдай, Г. Навааннажил, Ш. Нацагдорж, О. Пурэв, Б. Самбуу, Ш. Шагдар, Л. Шагдарсурэн, Б. Батсайхан и др.); в области философии образования (Ц. Балхаажав, Б. Батчулуун, Ц. Бучидмаа, Н. Хавх, Б. Чулуундоржидр); в области теории обучения (Т. Арслан, Д. Ванчигсурэн, Ж. Даваа, Д. Дашхуу, Ц. Дорж, Я. Хишигт и др.); в области развития принципа народности в воспитании (Д. Баттогтох, Т. Намжил, Г. Эрдэнэ-Очир, Х. Сампилдэндэв, Л. Дашням, Ш. Сухбат, Д. Дашжамц, Б. Сарантуяа и др.); этнопедагогические проблемы воспитания и образования (Г. Цэрэн-

ханд, Т. Намжил, Г. Эрдэнэ-Очир, С. Сухбат и др.); положения теории физической культуры личности (Ч. Чултэмдорж, Х. Лхагважав, Д. Батчулуун, Г. Лхагвасурэн, Г. Цэрэндорж, Н. Тарва, Л. Чойбалсан, Л. Уртнасан, Л. Алтанцэцэг и др.).

Следует отметить, что проблема организации дополнительного образования в дошкольных учреждениях Монголии, на наш взгляд, изучена недостаточно. Совместно с преподавателями Института дошкольного образования Монгольского государственного университета образования нами была предпринята попытка изучения особенностей организации дополнительного образования в дошкольном образовании Монголии.

Так, в дошкольных учреждениях Улан-Батора был проведён опрос педагогов и родителей с целью выявления приоритетных направлений дополнительного образования в ДООУ, определения проблем и перспектив его организации.

В анкетировании приняли участие 158 родителей детей, посещающих государственные и частные дошкольные учреждения. Представляем анкету для родителей.

Анкета для родителей

1. Чем интересуется Ваш ребёнок? Постоянны ли его интересы?
2. Считаете ли Вы, что у Вашего ребёнка есть особые таланты, способности?
 - а) да;
 - б) нет;
 - в) затрудняюсь ответить.
3. Желаете ли Вы, чтобы Ваш ребёнок посещал различные формы дополнительного образования в ДООУ?
 - а) да;
 - б) нет;
 - в) затрудняюсь ответить.
4. Как Вы считаете, в каком возрасте следует начинать посещать кружки дополнительного образования в ДООУ?
 - а) от 2–4 лет;
 - б) 4–7 лет;
 - в) затрудняюсь ответить.
5. Оцените важность направлений дополнительных услуг в ДООУ для Вашего ребёнка. *Поставьте в ячейке рядом с каждым высказыванием номер места по важности от 1 (самое важное) до 4 (менее важное).*

№	Направление дополнительного образования в ДООУ	Место
1	а) музыкально-эстетическое развитие	
2	б) физкультурно-оздоровительное	
3	в) интеллектуально-познавательное	
4	г) социально-активизирующее	

6. Какие дополнительные услуги предпочтительнее в ДООУ?

7. Ваш ребёнок посещает учреждения дополнительного образования (ДДТ, УДОД)?

- а) да;
- б) нет.

8. По каким причинам Ваш ребёнок посещает учреждения дополнительного образования?

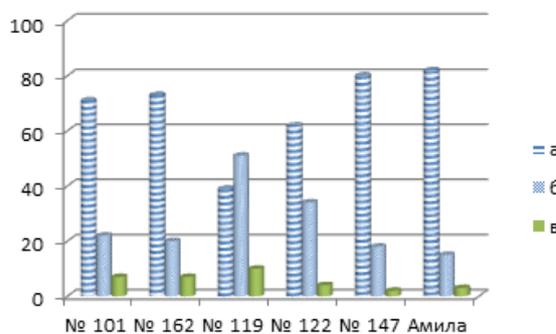
9. Вас информирует ваше дошкольное учреждение об организации дополнительных услуг в ДООУ?

- а) да;
- б) нет.

10. Какую дополнительную информацию Вы хотели бы получить об организации дополнительного образования в ДООУ?

Родители отмечают постоянность интересов своих детей, что составляет 57 %, смену интересов – 19 %, остальные 24 % воздержались.

Анализ ответов на вопрос «Считаете ли Вы, что у Вашего ребёнка есть особые таланты, способности?» представлен в виде гистограммы 1.



Гистограмма 1

Большинство родителей отмечают, что его ребёнок талантливый, способный в том или ином виде деятельности. Это отмечается как родителями детей, посещающих государственных

ные (за исключением ДООУ № 119), так и в негосударственные детские сады. При этом все респонденты (100 %) хотят, чтобы ребёнок посещал различные кружки ДООУ.

Для того чтобы посмотреть, как родители ответили на вопрос «В каком возрасте следует начинать посещать кружки дополнительного образования в ДООУ?» – обратимся к табл. 1.

Таблица 1

Варианты ответов	Дошкольные учреждения						
	№ 101	№ 162	№ 119	№ 122	№ 147	«Амила»	«Ялгуун»
2–4 лет	46 %	20 %	30 %	21 %	–	77 %	50 %
4–7 лет	52 %	77 %	65 %	73 %	100 %	17 %	50 %
Затрудняюсь ответить	2 %	3 %	5 %	6 %	–	5 %	–

Мнения респондентов разделились: родители государственных детских садов считают, что с 4 лет ребёнок может посещать кружки дополнительного образования в ДООУ, родители негосударственных детских садов «Амила» (77 %) и «Ялгуун» (50 %)

предпочитают пользоваться дополнительными услугами в ДООУ с 2 лет. При оценке респондентами значимости направлений дополнительного образования в ДООУ результаты определились следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Направление дополнительного образования в ДООУ	Дошкольные учреждения						
	№ 101	№ 162	№ 119	№ 122	№ 147	«Амила»	«Ялгуун»
Художественно-эстетическое развитие	4	4	2	4	4	3	4
Физкультурно-оздоровительное	4	1	1	1	2	1	1
Интеллектуально-познавательное	4	3	3	2	3	4	2
Социально-активизирующее	3	4	4	4	1	4	3

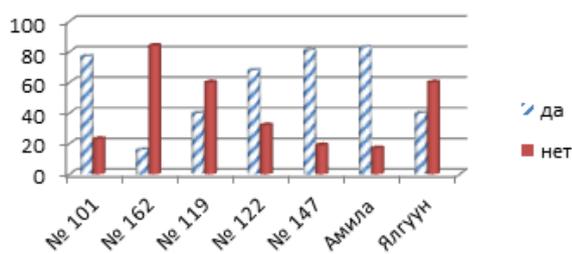
Итак, можно сделать вывод о том, что респонденты подчёркивают важность художественно-эстетического развития и социально-активизирующего направления дополнительного образования в ДООУ. Тем не менее, многие респонденты затруднились отметить самое важное и менее важное направления дополнительного образования в детском саду. В связи с этим возникает противоречие между незнанием родителями специфики деятельности каждого направления дополнительного образования и стремлением ребёнка посещать различный спектр форм дополнительного образования.

Вместе с тем респонденты отметили дополнительные секции, которые, по их мнению, должен посещать ребёнок: кружок музыки, интеллектуальные кружки, рисование, физическое развитие, здоровье, шахматы, танцы, плавание, гимнастика, спорт, традиции и обычаи монголов, балет.

Анализируя ответы на вопрос «Ваш ребёнок посещает учреждения дополнительного

образования (ДДТ, УДОД)?», следует отметить, что большинство детей дошкольного возраста Монголии не посещают учреждения дополнительного образования. Так, в государственных детских садах № 101 (62 %), № 162 (71 %), № 119 (80 %), № 122 (76 %), № 147 (75 %), негосударственном детском саду «Ялгуун» (55 %) родители утверждают, что ребёнок не посещает учреждения дополнительного образования, поэтому для них не актуален этот вопрос предложенной нами анкеты. Респонденты негосударственного детского сада «Амила» (61 %) указывают на непосещение детьми дополнительных секций в связи с тем, что детский сад не предоставляет услуги, соответствующие интересам ребёнка, развитию его способностей.

Информирование родителей о дополнительных образовательных услугах в ДООУ, как свидетельствуют данные анкетирования, недостаточное, что находит отражение в гистограмме 2.



Гистограмма 2

Таким образом, родители осознают важность дополнительного образования, но не понимают значимость тех или иных дополнительных услуг.

В организации дополнительного образования в дошкольных учреждениях ключевую роль играет педагог, т. к. является не только субъектом непосредственно образовательной деятельности, но и организатором, программистом, мастером, профессионалом.

Проведено анкетирование 53 педагогов дошкольных учреждений Монголии (государственных и негосударственных). Подобного рода анкетирование проводилось и в дошкольных учреждениях Забайкальского края.

Анкета для педагога

1. Считаете ли Вы, что дополнительное образование – это

а) особое образовательное пространство, где объективно задаётся множество отношений, расширяются возможности для жизненного самоопределения детей;

б) составная (вариативная) часть общего образования, сущностно мотивированное образование, позволяющее ребёнку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и лично;

в) деятельность, в которой возможна творческая, авторская позиция, самореализация и совершенствование навыков педагога;

г) деятельность, которая предполагает «дополнительный заработок».

2. Какие формы дополнительного образования нашего ДОУ, Вы считаете наиболее эффективными:

а) занятия-инсценировки;

б) занятия-путешествия;

в) познавательные-досуговые занятия: экскурсии, дидактические игры, развлечения;

г) соревновательные: соревнования, тренировки, упражнения, игры;

д) научно-исследовательские: опыты, наблюдения, эксперименты;

е) нетрадиционные: домашнее задание, кружок моделирования;

ж) клуб;

з) секция;

и) другое.

3. Желаете ли Вы реализовывать программы дополнительного образования в ДОУ?

а) да;

б) нет.

4. Вы считаете наиболее важными следующие направления дополнительного образования в ДОУ:

– художественно-эстетическое развитие детей;

– физическое воспитание и развитие;

– интеллектуальное развитие;

– раннее развитие детей;

– экологическое воспитание;

– социально-активизирующее;

– экскурсионные и культурно-массовые мероприятия;

– другое.

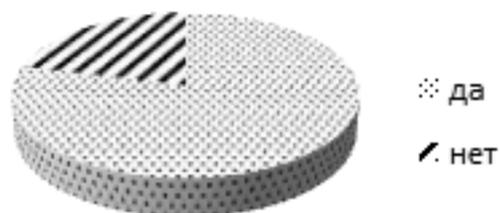
5. Какие проблемы встречаются Вам при организации дополнительного образования?

6. Что Вы можете предложить для организации дополнительного образования в ДОУ?

По мнению 36 % опрошенных педагогов, дополнительное образование – деятельность, в которой возможна творческая, авторская позиция, самореализация и совершенствование навыков педагога; 28 % выделяют дополнительное образование как составную (вариативную) часть общего образования, сущностно мотивированное образование, позволяющее ребёнку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться профессионально и лично; для 19 % опрошенных – особое образовательное пространство, где объективно задаётся множество отношений, расширяются возможности для жизненного самоопределения детей; и остальные опрошенные педагоги (17 %) считают, что организация дополнительного образования является стимулом увеличения заработной платы.

Респонденты отмечают наиболее эффективные формы работы дополнительного образования: занятия-инсценировки, познавательные-досуговые, соревновательные, научно-ис-

следовательские и секции. Наряду с этим у педагогов ярко выражен интерес и желание реализовывать программы дополнительного образования в детском саду (гистограмма 3), что составляет 71 %.



Гистограмма 3

В русле нашего исследования необходимо более детально проанализировать вопрос 4 с целью выявления приоритетных направлений дополнительного образования (по мнению педагогов) в дошкольных учреждениях Монголии (табл. 3).

Таким образом, для педагогов дошкольных учреждений Монголии значимыми направлениями при организации дополнительного образования является художественно-эстетическое и физическое воспитание и развитие детей. Следует отметить, что на 3-м уровне по значимости оказалось интеллектуальное развитие детей, что является отличительной особенностью по сравнению с дошкольными учреждениями Забайкальского края.

Таблица 3

Направление дополнительного образования в ДОУ	Дошкольные учреждения						
	№ 101	№ 162	№ 119	№ 122	№ 147	«Амила»	«Ялгуун»
Художественно-эстетическое развитие детей	53 %	51 %	25 %	10 %	16 %	15 %	60 %
Физическое воспитание и развитие	28 %	23 %	25 %	42 %	50 %	15 %	30 %
Интеллектуальное развитие	–	14 %	10 %	10 %	0 %	–	–
Раннее развитие детей	8 %	7 %	15 %	10 %	16 %	–	–
Экологическое воспитание	7 %	0 %	15 %	10 %	–	50 %	–
Социально-активизирующее	4 %	5 %	10 %	18 %	–	20 %	10 %

Педагогами отмечены проблемы при организации дополнительного образования в детских садах:

- кадровый вопрос (недостаточно педагогов, имеющих специальное образование);
- несоответствие образовательной среды и материально-технической базы дошкольного учреждения;
- ведение большого количества документации;
- недостаточное финансирование;
- «нехватка» времени в связи с чётко работаным режимом дня, в котором не предусмотрена работа кружков;

– превышение количественного состава группы;

– проблема недостаточной оснащённости учебно-методическим материалом по различным направлениям дополнительного образования.

Обозначенные проблемы объясняют желание посещать курсы повышения квалификации, развивающие семинары, перенимать опыт педагогов других стран, рассмотреть вопрос ведения документации, снизить нагрузку.

На основе проведённого анкетирования педагогов дошкольных учреждений Забайкальского края и Монголии обратимся к сравнительным данным (табл. 4).

Таблица 4

Варианты ответов	Педагоги дошкольных учреждений Забайкальского края	Педагоги дошкольных учреждений Монголии
Особое образовательное пространство, где объективно задаётся множество отношений, расширяются возможности для жизненного самоопределения детей	62 %	19 %
Составная (вариативная) часть общего образования, сущностно мотивированное образование, позволяющее ребёнку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно	–	28 %
Деятельность, в которой возможна творческая, авторская позиция, самореализация и совершенствование навыков педагога	34 %	36 %
Деятельность, которая предполагает «дополнительный заработок»	28 %	17 %

Педагоги дошкольных учреждений Забайкальского края и Монголии значение понятия «дополнительное образование» раскрывают по-разному, что представлено в табл. 4. Наряду с этим, у большинства педагогов ярко выражен интерес и желание реализовывать программы дополнительного образования в детском саду.

Вопрос о наиболее эффективных формах организации дополнительного образования в ДОО педагоги как Забайкальского края, так и Монголии рассматривают одинаково. Так, педагоги Забайкальского края (68 %) предпочитают познавательные-досуговые занятия: экскурсии, дидактические игры, развлечения; соревновательные: соревнования, тренировки, упражнения, игры; научно-исследовательские: опыты, наблюдения, эксперименты, что также отражено в ответах педагогов ДОО Монголии.

Для педагогов дошкольных учреждений Монголии значимым направлением при организации дополнительного образования является художественно-эстетическое и физическое воспитание и развитие детей, что является характерным и для педагогов ДОО Забайкальского края.

Наряду с положительными моментами при организации дополнительного образования в детском саду педагоги Забайкальского края отмечают, что вопросы организации и контроля

дополнительного образования в документах чётко не прописаны; недостаточно разработаны вопросы нормирования рабочего времени, правового обеспечения, финансирования, организации работы; не включены обязанности контроля содержания дополнительных занятий, соблюдения режимных моментов, эффективности педагогических методов и приёмов обучения; результаты работы, как правило, оцениваются на основе опроса детей. Эти пробелы отмечают и педагогами Монголии при организации дополнительного образования в ДОО.

Итак, наряду с выделенными проблемами, следует подчеркнуть, что система дополнительного образования в дошкольных учреждениях Монголии находится на стадии развития. Дополнительное образование в ДОО является необходимым условием повышения качества дошкольного образования, стимулом для профессионального роста педагогов, взаимодействия ДОО и семьи, также является особым образовательным пространством для развития индивидуальных, творческих способностей ребёнка. Организация дополнительного образования в дошкольных учреждениях Монголии и Забайкальского края имеет общие и отличительные особенности, что является предметом для дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Мунхнасан Дэлгэржав. Модернизация системы повышения квалификации педагогических кадров в Монголии: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 179 с.
2. Улзытуева А. И. Региональная научно-практическая конференция «Современное дошкольное образование: тенденции, проблемы перспективы» // Гуманитарный вектор. 2008. № 2. С. 112–113.

References

1. Munhnasan Djelgjerzhav. Modernizacija sistemy povyshenija kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov v Mongolii: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2008. 179 s.
2. Ulzytueva A. I. Regional'naja nauchno-prakticheskaja konferencija «Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: tendencii, problemy perspektivy» // Gumanitarnyj vektor. 2008. № 2. S. 112–113.

Статья поступила в редакцию 10.07.2013 г.

Педагогика фамилистики Pedagogics of the familistic

УДК 37.02
ББК 74+88

Ирина Андреевна Маврина,
доктор педагогических наук, профессор,
Омский государственный педагогический университет
(Омск, Россия), e-mail: irina-mavrina@yandex.ru

Целеполагание и целеобразование в педагогике фамилистики

В статье анализируются целеполагание и целеобразование как важные составляющие педагогического проектирования образовательных систем. Представлено авторское видение данных процессов как социально и личностно детерминированных, показана диалектика целей, идей и содержания образования. Предполагается, что формирование целей государственного уровня есть целеполагание, а целей социального и индивидуального уровня – целеобразование. Конкретизировано педагогическое выражение социальности фамилистического образования как соотношения на общественном и индивидуальном уровне идей, целей, содержания и технологий образования; с этих позиций выделены противоречия в функционировании современной образовательной системы. Отмечена актуальность глубокого осмысления процессов целеполагания – целеобразования педагогики фамилистики с проработкой теоретико-методологических основ формирования основных педагогических конструктов: фамилистического образовательного пространства и фамилистической компетентности обучающегося.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, целеполагание, целеобразование, идея, технология, фамилистическое образование.

Irina Andreevna Mavrina,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Omsk State Pedagogical University
(Omsk, Russia), e-mail: irina-mavrina@yandex.ru

Goal-Setting and Goal Formation in Familistic Pedagogics

The article analyzes the goals and education goals as the important components of the pedagogical development of educational systems. The author presents the author's view of the data processes as socially and personally determined, shows the dialectics of purposes, ideas and content of education. It is assumed that the formation of the objectives of the state level is the definition of objectives and goals of the social and individual level is education goals. The author specifies pedagogical expression of sociality of familistic education as a ratio ideas, goals, content and technologies of education on the public and the individual levels; from these positions contradictions in the functioning of the modern educational system are highlighted. The author notes the relevance of deep comprehension of the processes of goal-setting – goal formation of pedagogy familistic with the study of theoretical and methodological bases of formation of the main pedagogical constructs: familistic educational space and familistic competence of the trainee.

Keywords: pedagogical development, goal setting, education goals, idea, technology, familistic education.

В динамично развивающейся фамилистике (наука о комплексном исследовании семьи и формировании в обществе приоритета се-

мейных ценностей) особое внимание уделим педагогике фамилистики, раскрывающей пути и способы становления семьянина и профес-

сионала, эффективно взаимодействующего с семьёй, в образовательной теории и практике. Актуальность фамилистических исследований возрастает в связи с усложнением матримониальных отношений в современной России, сопровождающихся размыванием традиционных фамилистических норм, распространением в молодёжной среде социально рискованных гендерных практик. Активные процессы модернизации отечественного образования, его переход на компетентностно ориентированную технологию обуславливают возможность усиления личностной составляющей образования, достижения баланса общекультурной и профессиональной подготовки обучающихся в высшей школе [1; 2].

Основопологающим элементом любой образовательной системы выступает цель, определяя её содержание и структуру. По мнению К. М. Левитана, в педагогическом проектировании следует различать целеполагание и целеобразование [4. С. 14]. Целеполагание есть легитимизация целей, закрепление их в нормативных актах или на уровне индивидуальных установок. Целеобразование понимается нами как поиск и определение целей образования [5. С. 24].

Соответственно предмету нашего исследования – педагогике фамилистики дифференцируем цели образования на государственные, социальные (цели социальных групп) и индивидуальные (личностные). Формирование государственных целей детерминировано экономическими, политическими, научными, правовыми, организационно-педагогическими условиями и декларировано в ряде законодательных актов и программных документов.

Социально-экономическое развитие современной России во многом зависит от устойчивого развития института брака и семьи, а также роли молодёжи в обеспечении трансформационных процессов его функционирования. Эта целеполагающая позиция заявлена в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., определяющей «возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций семейных отношений, семейного воспитания» как стратегическое направление внутренней политики РФ; в Концепции демографической политики России на период до 2015 г., Федеральной целевой программе «Молодёжь России» на 2012–2016 гг.

Современное российское общество готово к представлению социального заказа образованию на формирование основ гармоничного супружества и родительства, становление фамилистической культуры молодёжи. Контекстно это представлено в материалах Федерального закона № 273–ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г., прописано в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг., государственной программе «Развитие образования» на 2013–2020 гг., программе развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях, Стратегии государственной молодёжной политики РФ на период до 2016 г., а также региональных долгосрочных целевых программах по образованию, воспитанию и молодёжной политике. Совокупность этих и других документов является основой фамилистического целеполагания в образовании, конкретизируясь позднее в Уставе образовательного учреждения, Концепции и Программе его развития.

Цели общества, социума, социальной группы, социального слоя формулируются, во-первых, в научных, исследовательских работах учёных различных областей фамилистического знания (философия, педагогика, психология, социология, право, экономика семьи и т. д.); во-вторых, в программных и проективных документах федерального, регионального и муниципального уровня, отражающих региональные тенденции фамилистически направленного образования; в-третьих, в целевых заказах на создание и развитие образовательных систем определённой модальности (в частности, фамилистической) [7. С. 56].

Индивидуальные образовательные цели, в свою очередь, детерминированы влиянием государственного образовательного стандарта; представлений родового социального слоя, к которому принадлежит индивид; образовательной системы, в которую входит человек по достижении определённого возрастного периода (3–5 лет; 7–8 лет; 15–16 лет, 18–20 лет...).

Можно предположить, что в педагогике фамилистики формирование целей государственного уровня есть целеполагание, а целей социального и индивидуального уровня – целеобразование. При этом целеполагание лишь отчасти обуславливает целеобразование, проясняя вариативность степени зависимости целеобразования от целеполагания в частных случаях.

Основой, синтезирующей знание и конкретизирующей цель фамилистических изысканий, служат идеи. Существует традиционное представление об идее как форме постижения в мысли явлений объективной реальности, включающей в себя сознание цели и проекции дальнейшего познания и практического преобразования мира. Идеи выполняют роль принципов, позволяющих вести поиск новых путей решения проблемы [8. С. 201]. Ф. Энгельс отмечал, что все идеи являются отражением действительности и извлечены из опыта [9. С. 629]. В зависимости от своего содержания идеи, отражающие общественное бытие, различно влияют на ход социальной жизни людей (например, реакционные и прогрессивные идеи). Можно проследить эволюцию идей в педагогике фамилистики в тезаурусе подготовки молодёжи к браку и семье до идей становления фамилистической компетентности молодёжи в условиях локального фамилистического образовательного пространства.

В философско-педагогическом понимании динамичность соотношения понятий цели и идеи выражена в следующем:

1. Цель определяет вид идей, которые трансформируются в активные эвристические принципы, позволяющие объяснить образовательное явление/продукт образовательной деятельности (готовность личности к брачно-семейным отношениям – фамилистическая компетентность студенческой молодежи), наметить пути и создать соответствующую программу фамилистически направленной образовательной деятельности.

2. Идея определяет вид целей. Это означает, что несколько целей могут соответствовать одной идее. В этом случае идея определяет специфику целей в деятельности человека (например, известная в истории страны коммунистическая идея в социоцентрическом подходе к подготовке молодёжи к семейной жизни). В образовании цель сама по себе может не зависеть от одной конкретной образовательной идеи, но одновременно вне её она не существует.

Становление фамилистической компетентности студенческой молодёжи как инновационный педагогический опыт проектируется циклично: зарождение идеи – обсуждение и принятие её в образовательном сообществе – формулировка цели фамилистически направленной образовательной деятельности – разработка проекта эксперимента инициативной

группой – процесс его реализации в вузовской практике, организация мониторинга – регистрация качественных изменений образовательного пространства вуза, фиксация значимых тенденций в личностном и профессиональном развитии обучающихся.

Идея и цели образования определяют его содержание. Исследованиями теоретических основ содержания образования занимались в разное время В. В. Краевский, В. С. Леднёв, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др. Так, В. С. Леднёв установил и описал взаимосвязи между компонентами содержания образования; А. К. Абульханова-Славская, Н. М. Зверева, А. А. Касьян исследовали закономерности целеполагания в обучении и образовании; Я. А. Мики, В. Н. Каспржак, И. Б. Сенновский описали эволюционные применения содержания образования в СССР и РФ и сопоставили их с изменениями в политической и социально-экономической жизни страны. Однако, на наш взгляд, лишь ограниченное число исследователей обращалось к проблеме соотношения целей фамилистического образования и его содержания в социально-историческом контексте. основополагающей в этом вопросе стала для нас одна из работ П. Наторпа. По выражению автора, «образовательная цель лишь частично определяет содержание образования, поскольку общество, достаточно легкомысленно относясь к формулировке самих идей и целей образования, выступает в роли консерватора ранее определённого содержания образования» [6].

Мы признаем правоту П. Наторпа в той части утверждения, которая гласит об относительном консерватизме общественного прогресса. Действительно, изменив цели образования (т. е. декларировав их), общество вносит изменения в содержание образования постепенно, на протяжении десятилетий, а в ряде случаев оставляет содержание образования без изменений. Данная тенденция проявляется и в педагогике фамилистики.

Консерватизм в отношении содержания образования не распространяется на механизм его трансляции потребителю, т. е. обучающемуся. Данным механизмом является образовательная технология или их совокупность. Эволюция прогресса продуцирования и проектирования образовательных технологий также имеет давнюю и богатую историю. Обсудим зависимость процессов появления новых и со-

вершенствования имеющихся образовательных технологий от целеполагания в фамилистическом образовательном пространстве. Технологии образования (равно как обучения и воспитания) имеют две разновидности. Первые определяются содержанием образования и изменяются только при изменении содержания образования (например, модульные, проективные, дискутивные технологии). Эти технологии характеризуются стабильностью результатов, обеспечивая определённый, постоянный, но не обязательно высокий результат. Вторые проектируются независимо от содержания образования и могут определяться образовательной идеей или целью (технологии личностно ориентированного, дифференцированного, проектного, игрового, задачного обучения). Они отличаются относительной независимостью, самостоятельностью, что составляет их преимущество перед технологиями первого вида. Определяемые целью и идеей образования, такие технологии являются фактически механизмом реализации социального заказа и отражают инновационные тенденции в образовании. Однако, консерватизм социума в отношении содержания образования, выражающийся в утверждаемых образовательных стандартах, требует поддержания проверенных технологий первой группы, что обеспечивает стабильность образования как системы [3. С. 17].

Педагогическое выражение социальности фамилистического образования заключается в общественном и индивидуальном соотношении (а через отношение – в понимании и интeриоризации) соответствующих идей, целей, содержания и технологий образования. В связи с этим становится очевидной противоречивость между:

– обновляющимися целями и идеями образования с акцентированием его развивающего, культуросообразного потенциала, компетентностно ориентированной природы и стандартизацией фамилистической составляющей его содержания в рамках узконаправленных дисциплин;

– изменяющимся содержанием образования с активизацией интегративного вектора и консерватизмом устоявшихся, апробированных десятилетиями «параллельно» реализуемых педагогических технологий подготовки: а) семьянина; б) профессионала, взаимодействующего с семьёй согласно стандарту подготовки по специальности/направлению;

– стандартизированными целями и содержанием образования согласно действующим ГОС/ФГОС и проектируемыми новыми образовательными технологиями, в том числе компетентностно ориентированными, предполагающими принципиально новые подходы к оцениванию результата подготовки и/или образовательного продукта;

– традиционалистским подходом к конструированию содержания образования «сегодняшнего дня» и процессом продуцирования новых педагогических технологий, эффективность применения которых предполагает превентивный, отсроченный характер.

Обозначенные противоречия обуславливают необходимость глубокого осмысления процессов целеполагания – целеобразования педагогики фамилистики с проработкой концептуальных основ формирования основного педагогического конструкта – фамилистической компетентности обучающегося, научно-практического обеспечения и организационно-педагогического сопровождения его становления и развития в современном образовательном пространстве.

Список литературы

1. Булат С. А., Белова С. Н. Миссия высшего профессионального образования в контексте опережающего развития качества человека и обеспечения качества его жизни // *Инновации в образовании*. 2011. № 3. С. 17–31.
2. Гавров С. Н., Никандров Н. Д. Образование в процессе социализации личности // *Вестн. УРАО*. 2008. № 5. С. 21–29.
3. Клименко Т. К. Традиции и инновации в педагогическом образовании // *Инновации в образовании*. 2007. № 3. С. 13–20.
4. Левитан К. М. *Юридическая педагогика: учебник*. М.: Норма, 2008. 432 с.
5. Маврина И. А. *Социальность как сущностная характеристика современного образования: дис. ... д-ра пед. наук*. Омск, 2000. 418 с.
6. Натопр П. *Социальная педагогика*. URL: [http: gumer.info/Pedagogika/galag/25.php](http://gumer.info/Pedagogika/galag/25.php) (дата обращения: 12.08.2013).

7. Сёмина М. В. Моделирование фамилистического образовательного пространства вуза // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 2 (6). С. 54–60.
8. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л. Ф. Ильичёва [и др.]. М.: Советская энциклопедия, 1983. 836 с.
9. Энгельс Ф. Диалектика природы // Собр. соч. М.: Наука, 1987. Т. 20. 840 с.

References

1. Bulat S. A., Belova S. N. Missija vysshego professional'nogo obrazovanija v kontekste operezhajushhego razvitija kachestva cheloveka i obespechenija kachestva ego zhizni // Innovacii v obrazovanii. 2011. № 3. S. 17–31.
2. Gavrov S. N., Nikandrov N. D. Obrazovanie v processe socializacii lichnosti // Vestn. URAO. 2008. № 5. S. 21–29.
3. Klimenko T. K. Tradicii i innovacii v pedagogicheskom obrazovanii // Innovacii v obrazovanii. 2007. № 3. S. 13–20.
4. Levitan K. M. Juridicheskaja pedagogika: uchebnik. M.: Norma, 2008. 432 s.
5. Mavrina I. A. Social'nost' kak sushhnostnaja harakteristika sovremennogo obrazovanija: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Omsk, 2000. 418 s.
6. Natorp P. Social'naja pedagogika. URL: <http://gumer.info/Pedagogika/galag/25.php> (data obrashhenija: 12.08.2013).
7. Sjomina M. V. Modelirovanie familisticheskogo obrazovatel'nogo prostranstva vuza // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2012. № 2 (6). S. 54–60.
8. Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' / pod red. L. F. Il'ichjova [i dr.]. M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1983. 836 s.
9. Jengel's F. Dialektika prirody // Sobr. soch. M.: Nauka, 1987. Т. 20. 840 s.

Статья поступила в редакцию 27.06.2013 г.

УДК 37.02
ББК 74+88

Марина Викторовна Сёмина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: semina-67@mail.ru

Событийно-рефлексивная многомерность фамилистического образовательного пространства вуза

Основная идея статьи связана с научно-практическим исследованием автора сущности фамилистической компетентности молодёжи и путей её становления в образовательном пространстве вуза. В статье рассматриваются основы построения событийно-рефлексивной многомерности фамилистического образовательного пространства как педагогического конструкта, обеспечивающего для обучающегося фамилистически значимый эффект. Обсуждаются способы создания насыщенной фамилистическими событиями рефлексивной среды, использование в фамилистически направленной образовательной деятельности рефлексивных методов и технологий, реализации в образовательном пространстве вуза технологий, построенных на рефлексии и технологически её обеспечивающих. Акцентируется фасилитаторская роль педагога высшей школы в обеспечении организационно-педагогического сопровождения личностного роста и профессионального становления студенческой молодёжи. Особое внимание уделено формированию метапредметных умений, образующих комплекс фамилистических компетенций личности.

Ключевые слова: фамилистическая компетентность, фамилистическое образовательное пространство, многомерность, событие, рефлексия.

Marina Viktorovna Semina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: semina-67@mail.ru

Event-Reflexive Multidimensionality of Familistic Educational University Space

The main idea of the article is connected with the research and practical study of the author on the essence of familistic competence of youth and ways of its development in familistic educational space of the University. The article discusses the basics of event-reflective multidimensionality educational space building as a pedagogical construct, providing familistic significant effect on students. The author discusses the ways to create reflective environment full of familistic events, using the reflective methods and technologies implementation into the educational university space. The author emphasis facilitation role of the teacher of the higher school in providing organizational-pedagogical support of students' personal growth and professional development. Special attention is paid to development of metaqualities personality, forming a complex familistic competencies of a person.

Keywords: familistic competence, familistic educational space, multidimensionality, event, reflection.

Осмысление сущности и основ построения событийно-рефлексивной многомерности фамилистического образовательного пространства связано для нас с идеями экзистенциальной педагогики о формировании человека, умеющего оптимально прожить жизнь, свободно используя свой потенциал [6. С. 61–62]. В процессе создания событийно-рефлексивной

многомерности образовательного пространства вуза мы придерживались трёх основных направлений. Во-первых, целесообразно создание *событийно-насыщенной рефлексивной среды*, поощряющей и стимулирующей выход обучающегося в рефлексивную, обращение к своему внутреннему миру, собственному фамилистическому опыту. Событие как явление, име-

ющее для субъекта индивидуальный смысл и ценность, является главным элементом человеческой жизни. С позиций системно-синергетического подхода оно может выступать в качестве основных переменных, к которым подстраиваются другие элементы сложных социальных систем. В контексте становления и развития фамилистической компетентности личности мы можем предположить значимость для обучающегося событий жизненного цикла его семьи (например, рождение, смерть близкого человека, первая любовь, переезд в другой город, развод родителей, решение создать собственную семью и др.) и событий, связанных с образовательной деятельностью вуза (поступление в университет, прохождение сессий, решение о членстве в молодёжном объединении, выбор темы курсового или дипломного проекта и др.).

Отнесение события к ведущим факторам, способствующим изменениям в личности взрослого человека, детерминирует поиск путей и способов организационно-педагогического сопровождения этих событий в ходе эксперимента [4. С. 127]. Смыслообразующим становится стимулирование саморазвития обучающегося на основе рефлексивной оценки происходящих событий, в том числе и ситуаций, специально создаваемых педагогами, психологами, методистами, организаторами. В педагогическом эксперименте, проводимом нами, в основу событийного ряда, традиционно представленного в вузе в форме годового цикла молодёжных мероприятий, введены известные российскому и мировому сообществу собственно фамилистические памятные даты и праздники. Прежде всего, это торжественные, официально установленные праздничные даты общечеловеческого или общегосударственного значения, подчёркивающие роль семьи, супружества, родительства, детства или (и) традиционно отмечаемые в семейном кругу (например, 15 мая – Международный день семьи, 8 июля – Всероссийский день семьи, любви и верности, 25 ноября – День матери в России и др.). Далее это памятные даты, имеющие общекультурное, воспитательное значение, в том числе, призывающие к здоровьесбережению в семье. Например, 26 июня – Международный день борьбы с наркотиками, 7 апреля – Международный день здоровья, 1 декабря – Всемирный день борьбы со СПИДом и др. В-третьих, позитивные, оригинальные праздничные даты для влюблённых, супругов, детей, родственников и

друзей (например, 1 апреля – Всемирный день домового, 6 июля – Всемирный день поцелуя, 21 января – Всемирный день объятий, 14 октября – День свадебного марша и др.). А также памятные даты, связанные со скорбными датами в истории человечества и соотносимые с отношением к мужчинам, женщинам, детям, например, 4 июня – Международный день детей, жертв агрессии; 24 апреля – День поминовения усопших и др. [7. С. 17].

Составление «событийного ряда» позволяет максимально персонифицировать процесс развития фамилистической метакомпетентности обучающихся, обозначив для каждого участника значимые *сейчас* фамилистические потребности. Участники экспериментальной деятельности обозначали фамилистически значимое событие как ситуационную доминанту конкретного временного образовательного периода – месяца, семестра, года. Как показал наш опыт, в создании событийно-рефлексивной многомерности фамилистического образовательного пространства эффективно применение следующих приёмов образовательной деятельности:

- разработка на основе анализа планов работы по основным направлениям образовательной деятельности вуза семестровых карт фамилистических событий;
- составление опорных планов и программ проявления субъектной активности в экспериментальной деятельности по развитию фамилистической компетентности;
- ведение дневниковых записей, фиксирующих фамилистические события, становящиеся предметом дальнейшего самоанализа и осмысления;
- составление индивидуального портфолио фамилиста;
- изготовление аудио- и видеозаписей фамилистических событий как материала для рефлексивных образовательных методик;
- освоение элементарных приёмов рефлексии для осмысления фамилистических событий. Так, рефлексия настроения и эмоционального состояния проводится методом эмоциональных лекал; рефлексия деятельности и общения – с помощью приёма «графика успеха», рефлексия содержания мероприятия – с использованием приёмов незаконченного предложения, составления резюмирующего тезиса, подбора афоризма, работы с рефлексивным экраном и др.

Посредством *интеллектуально-нравственной* рефлексивной оценки и активного сопереживания фамилистически значимых событий осуществляется активизация метаструктурных умений участников эксперимента, значимых в становлении фамилистических компетенций. К их числу отнесём умение: определять степень известного и непознанного; ставить перед собой определённую задачу и продумывать способы её осуществления в образовательной деятельности и/или брачно-семейных отношениях; определять временные, ресурсные, итоговые характеристики собственных планов, самостоятельно регулировать процесс фамилистического самообразования. Со стороны педагога фамилистически направленная рефлексия предполагает не столько позиционирование собственных рефлексивных эталонов в различных областях фамилистики, сколько поощрение активности в их создании у обучающихся в ответ на изменения в образовательном и в целом – социальном пространстве.

Вторым важным условием создания событийно-рефлексивной многомерности образовательного пространства вуза стало *использование рефлексивных образовательных методов*, направленных на введение обучающегося в активную субъектную позицию. Как показывает наш опыт, событийно-рефлексивная многомерность активно формируется при использовании интерактивных методов. Композиция интерактива в фамилистической образовательной деятельности включает в себя традиционные элементы проблематизации (фаза вызова), информационно-содержательную часть (фаза общего смысла) и организацию индивидуальной/групповой рефлексии по решению поставленных проблем, проведение дискуссии (фаза индивидуального смысла) [2. С. 48–50]. Отметим, что рефлексивные методы решают задачу приобщения участников эксперимента к демократическому стилю поведения, обучают методам разрядки групповой напряжённости, формируют умение взаимодействия в условиях неопределённости, стимулируют переосмысление субъектного фамилистического опыта.

Педагог в этом случае исполняет организационную, фасилитирующую роль, создавая условия целенаправленного обсуждения содержания события, стимулирования внутренней активности субъекта как главного критерия интерактива. Важным становится умение поощрить попытки аудитории представить си-

туацию не однозначно, а многомерно, предложить несколько вариативных решений. Таким образом, у участников стимулируется развитие способностей к открытому, недогматическому мышлению, обогащается их личностный когнитивно-чувственный потенциал [5. С. 141].

Элементарным «кирпичиком», узловым моментом, аккумулирующим рефлексивное содержание мышления и деятельности субъекта, служит проблемная ситуация, заданная в событийном ключе фамилистически направленной образовательной деятельности. Создавая событийно-рефлексивную многомерность фамилистически направленного образовательного пространства вуза, особое значение мы придаём диалоговым/полилоговым формам коллективного взаимодействия [3]. Интерактивная работа студентов в гендерно уравновешенных микрогруппах, с нашей точки зрения, моделирует диадные отношения на стадии партнёрства, предшествующей образованию устойчивой пары. Обращаясь к непосредственному опыту студентов, уважая их мнение, развивая восприимчивость к альтернативной точке зрения, «доверие к чужому слову» (М. М. Бахтин), мы создаём в образовательном пространстве личностно утверждающую среду.

Диалоговый подход, подразумевающий субъект-субъектное взаимодействие и свободу выбора участниками форм фамилистически направленной деятельности, оптимизирует процесс самоактуализации и саморазвития будущего семьянина. На основе экспресс-опроса экспериментальной группы нами был выделен и положен в основу организации групповых дискуссий ряд наиболее актуальных для молодёжи проблем: «Выбор брачного партнёра», «Ролевой конфликт учащейся женщины», «Проблема отношений родителей и взрослых детей», «Конфликты в семье», «Планирование семьи», «Отношения с родственниками и приятелями партнёра», «Досуг студенческой семьи», «Личная свобода и семейная ответственность», «Бюджет молодой семьи», «Правовые гарантии молодой семьи», «Жилищные перспективы для молодых семей», «Источники дохода молодых супругов» и др. В дальнейшей работе нами были использованы метод интервью и методика «Конверт откровений» [7. С. 176]. В последующем поле диалога для каждой из выделенных проблем было углублено и конкретизировано в ходе последующего проведения самого мероприятия – групповой дис-

куссии, круглого стола. Специфика групповой деятельности благоприятна для развития навыков межличностного взаимодействия, этому способствует близость обсуждаемого личному опыту, авторитет «коллективного разума», потребность прислушиваться к мнению других, развитые вербальные способности студентов.

Третье направление в создании событийно-рефлексивной многомерности образовательного пространства связано для нас с реализацией в нём *технологий, построенных на рефлексии и технологически её обеспечивающих*. В нашем опыте это тренинговая и консультативная фамилистически направленная деятельность, предполагающая включение обучающихся в ситуации, требующие волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладение определёнными способами этого преодоления, адекватными индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета и стрессоустойчивости. Такие технологии обеспечивают своеобразное «социальное закалывание» молодёжи, включая их в решение различных брачно-семейных проблем в реальных и имитируемых ситуациях. По своему назначению социально-психологический тренинг «Семейная гармония» является рефлексивно-перцептивным и используется в образовательной практике вуза в качестве метода глубокого осмысления собственных личностных особенностей, рефлексии межличностного поведения [2. С. 38]. Тренинг ориентирован на создание условий раскрытия индивидуальности его участников через осознание ими своих личностных особенностей, в том числе семейно-значимых качеств; обучение перспективному планированию своей жизни и моделированию внутрисемейной ролевой структуры; развитие потребности прислушиваться к мнению и переживаниям партнёра и создавать условия для проявления «чужой человечности» через различные каналы само- и взаимовосприятия. Комплекс педагогических задач реализуется в процессе выполнения каждым участником тренинговой группы упражнений, объединённых в несколько блоков: коммуникативный, рефлексивный и телесно-трансформационный. Средствами тренинга выступают различные ролевые игры с элементами драматизации, эффективно формирующие навыки коммуникации, сопереживания, поведения в кризисных условиях.

Предметом обсуждения в кругу сверстников становятся любовь, свобода, право выбора, долг, ответственность, семейный гуманизм. Повседневные эмоциональные и поведенческие реакции человека обретают для участников новые смыслы. Органично возникает связь реального события с философскими понятиями ценности человеческой жизни, ответственности за реализацию своих потенциальных возможностей, уникальности «коммуникативных миров» (В. И. Кабрин) других людей. Процесс самопознания приводит к пониманию взаимосвязи эффективности межличностного взаимодействия и личностных особенностей человека. Многие студенты, прошедшие тренинг «Семейная гармония», меняют позицию подчинённости судьбе и «делегирования» ответственности за себя на активную жизненную позицию по отношению к собственному браку и семье. Исследование тренинговых ситуаций, анализ основных компонентов взаимодействия ведут к развитию соответствующих интеллектуальных функций, расширяется область применения аналитических способностей в повседневных семейных, и в целом, социальных отношениях, обеспечивая личности целостность и психическое здоровье.

Развивающие возможности тренинга «Семейная гармония» как событийно-рефлексивной формы работы со студентами вуза по развитию фамилистической компетентности индивидуализируются в процессе консультативной поддержки молодёжи. Как свидетельствует наше исследование, консультативные услуги особенно востребованы семейными студентами, обучающимися в вузе, а также студентами, имеющими сложные отношения с собственными родителями. В проведении индивидуальных консультаций с молодыми людьми задействованы преподаватели кафедр гуманитарных наук, правовых наук, социальной работы, валеологии, экологии, педагогики и психологии вуза, сотрудники отдела социальной поддержки, профсоюзной организации студентов; старшекурсники – члены психологической и юридической службы вуза, а также сотрудники городских служб, работающих с молодёжью и семьями. Работа ведётся по гибкой технологической схеме. Первоначальный запрос студента обрабатывается тьютором-координатором (студент старших курсов, активист проектной группы «Семейный вектор»), рекомендуется время встречи

со специалистом, исходя из его компетентности, карты занятости в данный период и приемлемости даты для студента.

Консультативная поддержка молодых семей осуществляется в вузе по следующим, освоенным нами направлениям: развитие психолого-педагогической, медицинской и правовой грамотности молодых людей в вопросах планирования и создания семьи; профилактика семейных конфликтов, снижение возможного негативного влияния семьи на личность; осуществление помощи семьям, переживающим кризис; создание условий для формирования здоровой семьи, организация содержательного семейного досуга; проведение медико-психологической диагностики и коррекции сексуальных проблем; оказание адресной информационной поддержки беременным женщинам и

молодым супругам; организация социальной помощи малообеспеченным студенческим семьям и др. Определение общих целей и путей консультативной поддержки молодежи происходит на заседаниях фокус-групп.

Итак, событийно-рефлексивная многомерность является важным признаком функционирования фамилистического образовательного пространства. Её организационно-педагогическое обеспечение можно определить как целесообразное применение психолого-педагогических приёмов и методов, обеспечивающих развитие фамилистических компетенций в процессе освоения активно конструируемого субъектами образовательного пространства событийного ряда, основанного на осмыслении значимого для обучающихся фамилистического опыта.

Список литературы

1. Иванов Д. В. Психолого-педагогические подходы к исследованию образовательной среды // Мир психологии. 2006. № 4. С. 167–174.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Ин-т психологии РАН, 2004. 424 с.
3. Кулюткин Ю. Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. СПб.: СПбАППО, 2002. 246 с.
4. Муштавинская И. В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема. Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 2008. 245 с.
5. Клименко Т. К. Инновационное образование как фактор формирования личности будущего учителя // Гуманитарный вектор. Сер. «Педагогика, психология». 2012. № 1. С. 138–147.
6. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм: Сумерки богов. М., 1989. С. 2.
7. Семина М. В. Я – в семье, о семье и для семьи: науч.-метод. пособие по развитию фамилистической метакомпетентности обучающихся в вузе (в текстах, схемах и таблицах). М.: Перо, 2013. 198 с.

References

1. Ivanov D. V. Psihologo-pedagogicheskie podhody k issledovaniju obrazovatel'noj sredy // Mir psihologii. 2006. № 4. S. 167–174.
2. Karpov A. V. Psihologija refleksivnyh mehanizmov dejatel'no-sti. M.: In-t psihologii RAN, 2004. 424 s.
3. Kuljutkin Ju. N. Dialog kak predmet pedagogicheskoy refleksii. SPb.: SPbAPPO, 2002. 246 s.
4. Mushtavinskaja I. V. Ispol'zovanie refleksivnyh tehnologij v razvitii sposobnosti uchashhihsja k samoobrazovaniju kak pedagogicheskaja problema. Cheljabinsk: Izd-vo ChGPI, 2008. 245 s.
5. Klimenko T. K. Innovacionnoe obrazovanie kak faktor formirovanija lichnosti budushhego uchitelja // Gumanitarnyj vektor. Ser. «Pedagogika, psihologija». 2012. № 1. S. 138–147.
6. Sartr Zh.-P. Jezzistencializm – jeto gumanizm: Sumerki bogov. M., 1989. S. 2.
7. Sjomina M. V. Ja – v sem'e, o sem'e i dlja sem'i: nauch.-metod. posobie po razvitiju familisticheskoy metakompetentnosti obuchajushhih-sja v vuze (v tekstah, shemah i tablicah). M.: Pero, 2013. 198 s.

Статья поступила в редакцию 17.09.2013 г.

Педагогика творчества Creativity pedagogics

УДК 37.013.43
ББК 74.03

Денис Александрович Дегтярёв,
старший преподаватель,
Алтайская государственная академия образования
им. В. М. Шукшина (Бийск, Россия), e-mail: dda-80@mail.ru

Антонина Викторовна Рогова,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: av-rogorova1950@mail.ru

Рецепция в контексте культурологического подхода

В данной статье рассматривается проблема рецепции в культурологическом подходе. Как известно, на смену формационному подходу в конце XX века пришли другие педагогические подходы, в том числе и культурологический. В связи с этим актуальной становится проблема диалога культур. В ходе исследования диалога культур основное внимание следует уделять анализу практик, текстов и дискурсов, заимствованных из исходной культуры. Одним из методов, с помощью которого исследуется вышеупомянутая проблема, является рецепция. В статье раскрываются сущность рецепции, её виды, аспекты, механизмы в контексте культурологического подхода.

Ключевые слова: культура, культурологический подход, диалог культур, формационный подход, рецепция.

Denis Alexandrovich Degtyarev,
Senior Lecturer,
Altai State Academy of Education named after V.M. Shukshin
(Biysk, Russia), e-mail: dda-80@mail.ru
Antonina Viktorovna Rogova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: av-rogorova1950@mail.ru

Reception in the Context of the Cultural Approach

This article discusses the problem of reception in a cultural approach. At the end of the 20th century the formation approach has been replaced by other pedagogical approaches including cultural one. In this connection the problem of intercultural dialogue becomes urgent. The study of intercultural dialogue should be focused on the analysis of practices, texts and discourses borrowed from the original culture. One of the methods which the above-mentioned problem is studied by is reception. The article reveals the essence of the reception, its types, aspects, mechanisms in the context of the cultural approach.

Keywords: culture, cultural approach, dialogue of cultures, formation approach, reception.

В течение XX в. определяющей для отечественной педагогической науки была теория формаций. В это время методологическим основанием практически всех гуманитарных наук становится марксизм-ленинизм. Игнорировалась преемственность в развитии дорево-

люционной и советской школы и педагогики, историко-педагогического процесса в целом. Изоляционизм вёл к противопоставлению советской и зарубежной школы и педагогики в логике противопоставления «загнивающего Запада» и «процветающего» СССР. Всё это отрицательно сказалось не только на историко-педагогической науке, но и на историко-педагогическом образовании и соответственно исторической памяти учителя, что вело к его отчуждению от ценностей отечественной и мировой педагогической культуры. Формационный подход приводил к недооценке идей ведущих педагогов прошлого, к обеднению или искажению роли тех или иных явлений в истории педагогики. Во второй половине XX столетия крайний исторический объективизм перестал удовлетворять отечественную науку. В связи с этим на смену формационной теории пришли принципы антропоцентризма и культуросообразности, антропологический и культурологический подходы.

Культурологический подход представляет совокупность методологических приёмов, обеспечивающих анализ любой сферы социальной и психологической жизни (в том числе образования и педагогики) через призму системообразующих культурологических понятий, таких как культура, культурные нормы и ценности, уклад, образ жизни, культурная деятельность и т. д.

В зависимости от исследовательских целей, культурологический подход может применяться в контексте философии, культурной, психологической, педагогической антропологии, а также истории культуры и искусствоведения [5. С. 73].

Культурологический подход к исследованию педагогических проблем осуществляется в контексте общепедагогического понимания культуры, рассматриваемой на уровне обыденного и теоретического сознания. Такой подход предполагает рассмотрение феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении человека, его сознания и жизнедеятельности. В логике данного подхода различные аспекты сущности человека как субъекта культуры (сознание, самосознание, духовность, нравственность, творчество) понимаются как грани целостного культурного человека.

Следствием использования культурологического подхода становится появление возможности преодоления в историко-педагогических

исследованиях традиционного разрыва между социальной историей и историей культуры, традиционной частью которой является история образования и педагогической мысли. Именно культура и её развитие, а не рост общественного производства выступает, по мнению ряда философов, историков, педагогов (М. С. Каган, Л. А. Степашко, З. И. Равкин и др.) наиболее значимым и перспективным показателем характеристики современного общества.

В педагогической литературе мы можем найти большое множество трактовок понятия «культура». Так, в Российской педагогической энциклопедии даётся следующее определение культуры: «Культура (от лат. *cultura* – «возделывание, воспитание, развитие, почитание») – исторически определённый уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях» [8. С. 486].

Феномен культуры в педагогике трактуется как многомерное многофункциональное и многоаспектное явление. Понятие культуры родилось в Древнем Риме как оппозиция понятию «натура» – т. е. «природа». Оно обозначало «обработанное», «возделанное», «искусственное» в противовес «естественному», «дикому», «первозданному». Со временем слово «культура» стало вбирать в себя всё более широкий круг предметов, явлений, действий, общими свойствами которых были их сверхприродный, «противоестественный» характер, их человекотворное, а не божественное происхождение. Соответственно и сам человек в той мере, в какой он рассматривался как творец себя самого, попадал в сферу культуры, и понятие приобретало смысл «образование, «воспитание».

Культура обуславливает гуманистическое и целостное воспитание личности в силу своей целостности и насыщенности гуманитарным потенциалом. Воспитание, являясь феноменом культуры, реализует её сущностные характеристики. Оно оказывается посредником между человеком и культурой, в силу чего механизмы взаимодействия воспитания и культуры с человеком должны иметь общую основу. В культурологических концепциях таким объединяющим механизмом рассматривается диалог.

Подробному анализу феномен диалога был подвергнут выдающимися отечественными мыслителями: М. М. Бахтиным и В. С. Библером. Диалог, по М. М. Бахтину, – это явление межчеловеческое, естественное, ненасильственное, динамичное, допускающее «другие голоса» в общении людей. Диалог не уничтожает собственной позиции, а предусматривает её, но в соизмерении с другими точками зрения. В понимании философа диалог представлен как способ гуманитарного мышления, диалог логик и смыслов, предполагающий авторство и плюрализм одновременно [1. С. 445].

Высказанные М. М. Бахтиным взгляды имели дальнейшую глубокую проработку в исследованиях автора концепции школы диалога культур В. С. Библера, который рассмотрел эту проблему в аспекте диалога эпох и культур. Раскрывая сущность диалога, он отмечал: «... культура как диалог предполагает неразрывное сопряжение двух полюсов: полюса диалогичности сознания... и полюса диалогичности мышления, логики...» [2. С. 300].

Как ведущая характеристика культуры, её естественное и природное начало, диалог рассматривается в теории культуры Ю. М. Лотмана [7]. По мнению философа-искусствоведа, диалогическое свойство культуры является фактором продуцирования новых смыслов, фактором творческого саморазвития культуры. «Любая система, – писал Ю. М. Лотман, – живёт не только по законам саморазвития, но также включена в разнообразные столкновения с другими культурными структурами» [7. С. 63]. Согласно учёному, изолированное развитие культуры возможно лишь в абстракции, каждая культура вписывается в контекст другой культуры, обмен с которой создаёт неисчерпаемые возможности дальнейшего движения и развития.

Проблемы культуры и её взаимосвязи с воспитанием приобретают в современных условиях всё большее значение. Воспитание, отражая в целостном виде культуру, также диалогично. Во-первых, воспитание, востребуя ценности эпох и культур прошлого и настоящего, вступает в диалог с ними, качество диалога обеспечивает степень освоения культуры. Во-вторых, наличие диалога воспитателей и воспитанников обеспечивает реализацию коммуникативной функции культуры, вхождение ребёнка в культуру. В-третьих, в процессе воспитания развивается способность ребёнка к «внутреннему диалогу» с самим собой.

Важно оговориться, что «диалог культур» понимается в двух значениях. Во-первых, как способность оценивать факты культуры прошлого с позиций сегодняшнего дня. Педагогическое произведение живёт во времени, и диалог педагога с читателем-современником и с читателем, отделённым определённой временной дистанцией, бесспорно, отличается друг от друга, что даёт возможность различных интерпретаций педагогических произведений в разные исторические периоды, разного восприятия и истолкования отдельных культурных реалий.

Не менее интересно и другое значение «диалога культур»: для лучшего понимания чужой культуры надо как бы переселиться в неё и, забыв свою, глядеть на мир глазами этой чужой культуры. Практика показывает, что это не так. Смысл одной культуры раскрывает свои глубины, соприкоснувшись с чужим смыслом: между ними как бы начинается диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих культур. Чужой культуре ставятся новые вопросы, каких она сама не ставила, в ней ведётся поиск ответов на эти вопросы, и чужая культура отвечает, открывая новые свои стороны. Важно, что при такой диалогической встрече двух культур они не смешиваются и не сливаются, сохраняют своё единство и открытую целостность, одновременно обогащаясь. Процесс «диалога культур» соотносим приложим и с педагогикой.

Сегодня данная проблема является наиболее актуальной и разрабатываемой. Педагогика – неотрывная часть культуры, её нельзя понять вне целостного контекста всей культуры данной эпохи. Её недопустимо отрывать от остальной культуры и, как это часто делается, непосредственно соотносить только с социально-экономическими факторами. Эти факторы воздействуют на культуру в её целом и только через неё и вместе с нею на педагогику. При исследовании вопросов взаимосвязи и взаимозависимости различных областей культуры часто забывали, что границы этих областей не абсолютны, что они в различные эпохи проводились по-разному, не учитывали, что наиболее напряжённая и продуктивная жизнь культуры проходит на границах отдельных её областей, а не там и не тогда, когда эти области замыкаются в своей специфике.

Важно осознать, что «диалог культур» предполагает не оценку (лучше или хуже), а

определение своеобразия каждой из них путём их сопоставления. При этом выявляются, с одной стороны, общечеловеческое содержание каждой национальной культуры, с другой – характерные для каждой культуры «национальные картины мира». В итоге происходит требуемое расширение духовного, нравственного, эстетического опыта носителя определённой национальной культуры с иной культурой. Взгляд на отечественную педагогику со стороны и отношение к зарубежной педагогике как другой, а не чужой – вот два основных положения, которые смогут заставить нас и наших учеников пережить «чужое» как своё.

Каким же образом происходит эффект идентификации, возникающий при сопоставлении родной культуры с неродной? На наш взгляд, возможны два варианта:

1) когда в чужой культуре читатель узнаёт знакомое, близкое, но в ином национальном облике. Этот вариант наиболее простой. Он требует, прежде всего, тщательного комментирования фактов и реалий другой культуры.

2) более сложный, требует особенно тактичного переключения, т. к. возникает ситуация, когда «чужое» не осознаётся как «своё», читатель знакомится с новыми, непривычными для него нравственными представлениями, моральными устоями, иными эстетическими вкусами и симпатиями. В этом случае «чужое» воспринимается на уровне рассудка, но не на уровне чувства, либо, невзирая на несоответствие национальному идеалу, становится эмоционально близким, «своим». Происходит требуемое расширение нравственно-эстетического опыта читателя.

Как раз среди актуальных методов, исследующих восприятие и взаимовлияние культур, является рецепция.

Понятие «рецепция» является достаточно устоявшимся в культурологической (шире – гуманитарной) практике последних десятилетий. Некоторую сложность в трактовке данного термина представляет то, что культурологическая трактовка феномена рецепции отчасти расходится с пониманием рецепции в психологии и физиологии. В соответствии с имеющейся в гуманитарной науке традицией (в частности, проявляющейся в понятиях «рецепция права», «рецепция римского права») под культурной рецепцией понимается восприятие, усвоение, осмысление и дальнейшее развитие в рамках

собственной культуры некоего заимствованного из другой культуры феномена. Термин «рецепция» предполагает трансфер методов, концептов и идей из культуры-донора в культуру, выступающую в данном случае в роли реципиента [6]. Важная особенность данного процесса – он является практически непрерывным, что особенно актуально в свете постоянного увеличения интенсивности международных контактов российских и зарубежных учёных-педагогов.

Для понимания того, что такое рецепция в культурологическом подходе, необходимо отметить её важнейшую особенность: рецепция – процесс длительный по времени и происходящий постепенно. Поэтому такие процессы, находящиеся в становлении, следует рассматривать комплексно, охватывая взором полностью весь процесс, а не только его плоды. В ходе исследования при этом основное внимание уделяется анализу практик, текстов и дискурсов, заимствованных из исходной культуры. Как показано в исследованиях, посвящённых изучению культурного трансфера, в ходе рецепции любых культурных феноменов возникает не копия, а оригинальный вариант, что обусловлено и существующей академической традицией производства научного педагогического знания, и институциональными особенностями профессионального образования. Для распространения нового знания требуются определённые механизмы и социальные сети. Благоприятствовать рецепции могут контакты (персональные и институциональные), миграция учёных (визиты, академические обмены, эмиграция), наличие утвердившихся национальных научных школ и научных традиций, государственная научная политика.

Отметим, что в российской культурной традиции механизмы рецепции идей очень редко являлись объектом специального внимания. И ещё меньший интерес вызывали герои интеллектуальной педагогики в качестве субъектов или гарантов подобной рецепции. В результате учёный, рассматриваемый позднейшими исследователями как культурный герой нашего времени (что нередко ведёт к презентизму), остаётся не понят как герой своего времени. Это объяснимо, если вспомнить о полной закрытости советского общества до начала 1960-х гг.

Различные аспекты рецепции (перевод, влияние педагога на иноязычную педагогическую литературу и восприятие педагогом иноязычных педагогических литературных явлений, подражания, критические интерпретации, все виды откликов одной педагогики на явления другой педагогики) изучались издавна, но лишь в связи с понятием диалога, утверждённым М. М. Бахтиным, рецепция становится объектом исследования как важнейший механизм взаимодействия культур. Диапазон интерпретаций механизмов «вписывания» педагогических произведений и явлений одной культуры в контекст другой в современной педагогической науке необычайно широк: от традиционных «влияний» до постмодернистского «цитатного сознания».

В контексте кардинального для современной компаративистики положения о равноценности актов воздействия и восприятия рецепция как осмысление и переосмысление воспринятого входит в число герменевтических процедур и всегда обусловлена исторической относительностью интерпретации и понимания. Два основных взаимозависимых механизма рецепции – «пересоздание» и «воссоздание» – определяются характером продумывания дистанции, отделяющей одну культурную ситуацию от другой, «своё» и «чужое» [3]. Рецепция, таким образом, связывается с рефлексией, с ответной позицией, с коммуникативной природой творческого акта. Рецепция педагогического текста не является субъективным актом. Традиция как исторически действующий духовный опыт опосредует субъективность восприятия. Важным фактором рецепции является принцип «набрасывания предварительного смысла» [4] и постоянного его пересмотра по мере углубления в смысл воспринимаемого текста.

Смысл педагогического произведения не имманентен ему, он рождается во взаимодействии текста и читателя. Инстанция читателя понимается как смыслополагающий субъект, при этом учитываются и объективные компоненты текста, и контекст восприятия (в первую очередь культурно-исторический) как фактор актуализации смысловых значений, заданных текстом. Рецепция рассматривается как перевод с одного языка культуры на другой. Таким образом, акцент переносится на воспринимающую культуру, которая, транс-

формируя воспринимаемое явление, в то же время перестраивает всю свою парадигму. Результат инокультурной рецепции всегда значительно отличается от результата внутрикультурной рецепции. Поэтому вопрос о продуктивности взаимодействия «своего» и «чужого» выдвигается на первый план. Важнейшее в бахтинском диалогизме понятие соединяющей границы встречи культур разъясняет особенности механизма рецепции инокультурных явлений, глубинные смыслы которых преодолевают свою замкнутость и односторонность. В диалогическом взаимодействии существенную роль играет активное ответное понимание, предполагающее оценку: согласие или отталкивание. Парадокс рецепции заключается в двойственной роли инкорпорированного в данный культурный мир образа внешней культуры, который осознаётся как «свой-чужой».

Рецепция как творческое понимание чужой культуры всегда носит избирательный характер. В восприятии чужой культуры особую роль играет различие национальных картин мира (национальных концептосфер), которые являются фильтром, выполняющим функции отбора и просеивания «чужих» смыслов, оценки «редактирования» другой культуры.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

Развитие любой культуры происходит не изолированно, а посредством взаимодействия с другой культурой. Происходит диалог культур. Важнейшим механизмом взаимодействия культур является рецепция. Под рецепцией понимается восприятие, усвоение, осмысление и дальнейшее развитие в рамках собственной культуры некоего заимствованного из другой культуры феномена.

Рецепция предполагает трансфер методов, концептов и идей из культуры-донора в культуру, выступающую в данном случае в роли реципиента. Рецепция – процесс длительный по времени и происходящий постепенно. Поэтому её следует рассматривать комплексно. При рассмотрении рецепции следует исходить из ситуации воспринимаемой культуры в определённом отрезке времени, из отношения между теорией и практикой, из их задач. Для того чтобы следовать соответствующей рецепции, целесообразно определить её направления, пути и этапы.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XX век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
3. Бронич М. К. Рецепция русской литературы и культуры в творчестве Сола Беллоу: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2010. 41 с.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 699 с.
5. Крылова Н. Б. Культурология образования // Новые ценности образования. М.: Народное образование, 2000. Вып. 10. 272 с.
6. Лихацкий А. Рецепция западных теорий исторической науки в российских периодических и серийных изданиях (1988–2002). URL: <http://gefter.ru/archive/9130>.
7. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство, 2000. 704 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с.
9. Утёмов В. В. Материалы для студентов Вятского гос. университета по дисциплине «Методология педагогической науки». URL: <http://Utjomov.pf>.

References

1. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorcestva. 2-e izd. M.: Iskusstvo, 1986. 445 s.
2. Bibler V. S. Ot naukouchenija – k logike kul'tury: dva filosof-skih vvedenija v XXJ vek. M.: Politizdat, 1990. 413 s.
3. Bronich M. K. Recepcija russoj literatury i kul'tury v tvorcestve Sola Bellou: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Nizhnij Novgorod, 2010. 41 s.
4. Gadamer H.-G. Istina i metod: osnovy filosofskoj germenevti-ki. M.: Progress, 1988. 699 s.
5. Krylova N. B. Kul'turologija obrazovanija // Novye cennosti obrazovanija. M.: Narodnoe obrazovanie, 2000. Vyp. 10. 272 s.
6. Lihackij A. Recepcija zapadnyh teorij istoricheskoi nauki v rossijskih periodicheskikh i serijnyh izdanijah (1988–2002). URL: <http://gefter.ru/archive/9130>.
7. Lotman Ju. M. Semiosfera. SPb.: Iskusstvo, 2000. 704 s.
8. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija: v 2 t. / gl. red. V. V. Davydov. M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1993. T. 1. 608 s.
9. Utjomov V. V. Materialy dlja studentov Vjatskogo gos. universiteta po discipline «Metodologija pedagogicheskoi nauki». URL: <http://Utjomov.rf>.

Статья поступила в редакцию 05.10.2013 г.

УДК 378.153.2
ББК 88.840

Нина Владимировна Орехова,
кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: nina.orehova@bk.ru

Структура личностной спонтанности как педагогического понятия

В статье даётся теоретическое обоснование структуры спонтанности как педагогического понятия. Спонтанность как свойство личности интегрирует возможности индивидуального самовыражения и социальной адаптации, опосредует адекватность и реалистичность проявления творческого потенциала в нестандартных ситуациях. Спонтанностью обуславливается реалистичность восприятия ситуации на основе когнитивного анализа, позитивное межличностное взаимодействие участников образовательного процесса, возможность многоуровневой «встречи», адекватность реакции на новую ситуацию. Автор рассматривает статистическую и динамическую модель спонтанности. Уделено внимание критериям и основным формам проявления спонтанности у старшеклассников.

Теоретическая интерпретация спонтанности в педагогической науке подразумевает систему понятий, с помощью которых описывается данный феномен. Системная характеристика структуры спонтанности представляется в виде четырёх взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного, креативного и поведенческого

Ключевые слова: спонтанность, надситуативная активность, креативность, межличностное взаимодействие, ситуация.

Nina Vladimirovna Orekhova,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: nina.orehova@bk.ru

Personal Spontaneity Structure as a Pedagogical Concept

Theoretical substantiation of the spontaneity structure as a pedagogical concept is given in the article. Spontaneity as a personality characteristic integrates possibilities of the individual self-expression and social adaptation. Alternatively, spontaneity mediates adequateness and the reality of creativity performance in unusual situation. Spontaneity determines the reality of perception on the basis of cognitive survey, positive interpersonal interaction of the educational process participants, possibility of the multilevel «meetings» and response adequateness to the new situation. The author studies statistical and dynamic model of spontaneity. Attention was paid to criteria and basic forms of the spontaneity performance by upperclassmen.

Theoretical interpretation of spontaneity in pedagogical science involves a system of concepts, whereby given phenomenon is described. Systematic characteristic of the spontaneity structure is represented by four interrelated elements: cognitive element, emotional-axiological element, creative and behavioral elements.

Keywords: spontaneity, over(up)contextual activity, creativity, interpersonal interaction, situation.

Современная школа ищет пути переориентации на достижение главных целей образования – создание условий для полноценного развития обучающихся в двух проекциях: личностной и социальной. В данной ситуации важно определиться с понятиями, которыми оперируют сегодня теоретическая и практиче-

ская науки, и определяются личностные новообразования, интегрирующие возможности индивидуального самовыражения и социальной адаптации. Одним из таких понятий является спонтанность, от которой зависит адекватность и реалистичность проявления творческой способности личности в нестандартных

ситуациях. Термин «спонтанность» заимствован из гуманистической психологии (Морено). Начиная с 30-х гг. XX в., проводились психологические исследования спонтанности, в первую очередь, в таких областях, как межличностное и межгрупповое взаимодействие, адекватное реагирование субъекта на изменение ситуации (английские слова «отвечать, ответ, ответственность» имеют тот же корень, что и спонтанность: *spons*). По утверждению А. К. Осницкого, *способность человека изменять и «осваивать» ситуацию* вынуждает нас говорить не об «адаптации» и даже не о «преодолении», а об открытии всё новых и новых возможностей взаимодействия с нею. Адаптационные процессы оправдывают себя лишь в условиях достаточно стабильных и многократно повторяющихся [6]. Близким по смысловому содержанию спонтанности является термин, введённый в науку В. А. Петровским, – надситуативная активность, которая характеризуется «действием над порогом ситуативной необходимости». Для нашего исследования значимой является мысль В. А. Петровского о том, что мысленное «проигрывание» некоторых возможных действий является первым шагом к его осуществлению. «При надситуативной активности индивид строит образ возможно, но избыточного преобразования ситуации» [9. С. 77].

В педагогике данное понятие не нашло должного отражения, тем не менее оно, как и другие, вводится в современный язык педагогической науки. При построении теоретической модели спонтанности мы опирались, в первую очередь, на понимание спонтанности в философии как внутренней возможности для открытого поведения человека в мире, самополагания в полифоничной множественности [4]. Психологические исследования позволили определить нам спонтанность как естественность, исток предстоящего действия «здесь и сейчас», возможность открытого выбора, форму свободного действия [8]. Спонтанностью обуславливается реалистичность восприятия ситуации на основе когнитивного анализа, позитивное межличностное взаимодействие участников образовательного процесса, возможность многоуровневой «встречи», адекватность реакции на новую ситуацию. Теоретическая интерпретация спонтанности в педагогической науке подразумевает систему понятий, с помощью которых описывается данный феномен.

Опираясь на интерпретацию данного понятия в философии и психологии, мы разработали структурную модель спонтанности, включающую её основные содержательные характеристики. Системная характеристика структуры спонтанности представляется в виде четырёх взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционально-ценностного, креативного и поведенческого. Теоретическая интерпретация спонтанности не может осуществляться без достаточно разработанной идеальной модели. Структурная модель спонтанности указывает, из каких компонентов она состоит в данный момент времени (рис. 1).



Рис. 1. Структурная модель спонтанности

Данные компоненты при своём изменении могут находиться как в статистическом, так и в динамическом состоянии.

Учитывая особенности учебно-познавательной деятельности как специфического вида познания объективного мира, развитие когнитивного компонента обеспечивает присвоение личностью всего целостного и разнообразного мира культуры и реалистичности восприятия ситуации. В развитии данного компонента приобретают актуальное значение знания, определённым образом организованные для принятия решений в различных видах деятельности. Такая организация знаний предполагает, прежде всего, их концептуальный характер и развёртывание вокруг общих подходов, идей, принципов. Знания должны быть технологичны (процессуальны). Основным механизмом, способствующим проявлению спонтанности в рамках нашего исследования, является быстрая актуализация знаний с чётким выделением смысловых единиц, находящихся в определённом взаимодействии, и изменением связей между ними в контексте решения той или иной задачи в стандартной и нестандартной ситуации. Эти качества знаний обеспечиваются артикулированностью и гибкостью: элементы знаний должны быть чётко выделены и находиться в определённом взаимодействии, но связи между ними могут быстро меняться в контексте освещения той или иной задачи [14].

Содержание эмоционально-ценностного компонента определяется ценностными ориентациями старшеклассника. По утверждению С. Г. Вершловского, одна из особенностей ценностных ориентаций на этапе завершения школьного образования – направленность в будущее, стремление к самоопределению, в основе которого – «рефлексивное, осмысленное отношение к себе как человеку, создающему своё настоящее и будущее» [2. С. 246]. Личностные ценности выступают основаниями построения индивидуального образа мира, определяют доминирующее и устойчивое отношение человека к другим людям и к самому себе. В нашем исследовании наиболее значимой функцией ценностей является регуляция социального поведения, проявляющегося в позитивном взаимодействии. Высокий уровень развития эмоционально-ценностного компонента показывает степень, с которой человек может спонтанно выражать свои чувства и проявлять креативность и эмпатию в непредвиденных ситуациях.

Креативный компонент характеризуется возможностью продуктивно действовать в ситуациях новизны и неопределённости, при недостатке информации, когда нет заранее известных способов действий. В рамках нашего исследования наиболее актуальным является точка зрения К. Роджерса [10], который определяет креативность как способность обнаруживать новые способы решения проблем. Поле для появления креативности – любые жизненные ситуации, в которых присутствует новизна и неопределённость. Проявление креативности тесно связано с эмоциональными факторами, особенностями межличностного взаимодействия и мотивационной атмосферы, побуждающей к проявлению творческого потенциала личности.

Способность к ответственному поступку является основным поведенческого компонента спонтанности и характеризуется, прежде всего, свободным выбором (самополаганием себя в деятельности) и гибкостью в общении, выражающемся в умении выстраивать своё поведение в соответствии с ситуацией и ролью другого участника межличностного взаимодействия. Такое поведение при межличностном взаимодействии можно назвать толерантным, т. е. «терпимым к чужому образу жизни, поведению, чужим обычаям, чувствам, верованиям, мнениям, идеям» [11. С. 1128]. Толерантное поведение является ярким выражением пове-

денческого компонента спонтанности и выражается в умении преодолевать противоречия и обеспечивать бесконфликтное, неагрессивное общение, лишённое отрицательных стереотипов, предрассудков, ксенофобии.

Динамическая модель – это процесс проявления спонтанности, протекающий в определённой ситуации и во взаимодействии (рис. 2).

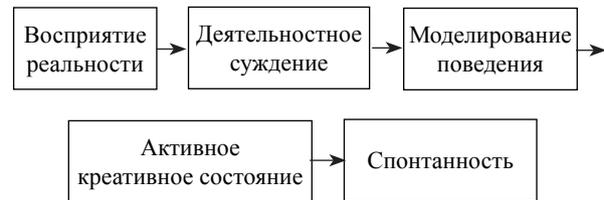


Рис. 2. Динамическая модель спонтанности

Проявление спонтанности, в первую очередь, обусловлено:

- адекватным *восприятием реальности*, которое характеризуется наглядным представлением в воображении жизненного пространства, в котором происходили или могут происходить события, и реалистичностью переживаний, фантазий;

- *деятельностным суждением* как процессом реконструкции образами определённых типов социального поведения;

- *моделированием поведения*, которое характеризуется «восстановлением» социальных поведенческих манер. Социальное поведение обуславливается чувствительностью к ожиданиям ролевого поведения, адекватным ситуации взаимодействия;

- *активным креативным состоянием*, что служит ключом к «авантюре» заданной ситуации. Оно характеризуется ревностным интересом к работе и деятельности других участников взаимодействия. Развивается функция контроля, которая имеет актуальное значение при реализации действия, находящегося в процессе своего спонтанного осуществления.

Спонтанность, по утверждению учёных (А. Маслоу, Я. Морено и др.), проявляется в четырёх характерных формах: драматической, креативной, оригинальной и адекватного реагирования. Драматическое свойство реагирования (спонтанность, задействованная в активации культурных и социальных стереотипов) придаёт новизну и живость чувствам, действиям и вербализациям, являющимся не более чем повторением того, что уже пережито индивидом. Наибольшая частота проявления данной

формы спонтанности характерна для таких возрастных периодов, как детство и юность. Эта форма имеет большое практическое значение в энергетическом пробуждении и унифицировании «Я»; заставляет осознать разобщённые механические акты; способствует самовыражению. Креативность, основная характеристика которой, – постоянное желание самотворчества и стремление к изменению внешнего мира. Креативность выражается в стремлении продуцировать новые ощущения в самом себе и на основе этого наполнять мир новыми ситуациями. Основные характеристики данной формы выражения спонтанности – творческие идеи, мотивация, интеллект, навыки, образование. Такая форма спонтанности чаще всего задействована в создании новых и позитивных условий для взаимодействия в совместной деятельности. Оригинальность характеризуется свободным потоком выражения, являющегося уникальным, отличным от стереотипной модели поведения. Примером оригинальности могут послужить спонтанные детские рисунки, юношеские стихи, способные добавить что-то к первоначальной форме без изменения её сущности. Адекватность реакции (уместность) на новую ситуацию требует чувства времени, воображения, самопроизвольной оригинальности в непредвиденных случаях.

На доминирование проявления той или иной формы спонтанности оказывают влияние: закономерности возрастного развития; степень овладения определёнными формами деятельности, принятыми в социальном окружении; степень развития способности к ответственному поступку.

В юношеском возрасте происходит глубокое переосмысление Я – концепции на фоне всё более интенсивных процессов социализации и индивидуализации. Основным новообразованием в психике старшего школьника, по утверждению Е. А. Климова, И. В. Дубровиной, Б. С. Кругловой, Д. И. Фельдштейна, является их направленность на будущее. Планы и намерения в отношении будущего начинают подчинять себе другие потребности и стремления. Развивается психологическая готовность к самоопределению личности, поскольку у школьников намерения и планы на будущее пока не реализованы в действительности. Такое самоопределение включает весь диапазон взаимосвязей человека с миром: от определения смысла жизни, своего собственного существования,

системы ценностей до построения на этой основе жизненных планов. По определению Д. И. Фельдштейна, «на передний план выходит поиск точек пересечения “обязательного” и “свободного”, открытие путей для оптимального освоения норм общества, а главное, расширение его способности саморазвития и выхода в будущем за рамки сегодняшнего дня» [13. С. 134]. Как отмечает П. П. Блонский, в юношеском возрасте подросток выходит на общение с миром человеческой культуры, определяется позиция относительно социокультурных ценностей и тем самым определяется смысл существования: «Вчерашний мрачный эгоист превращается в существо, полное любви и энтузиазма. Любовь и энтузиазм являются центром, вокруг которого группируются все переживания юноши» [1. С. 96]. Для старшеклассника характерно стремление выработать собственную точку зрения, дать свою оценку происходящим событиям. Самостоятельность мышления в этом возрасте приобретает определяющий характер и крайне необходима для самоутверждения личности. Старшеклассники ценят умение остро чувствовать проблему, быстро ориентироваться. Значимой для данного возрастного периода является рефлексивная творческая деятельность, основой которой является активность воображения как проявление субъективной спонтанности. На основе воображения происходит развитие эмоционально-чувственной сферы, способствующей переживанию разнообразных эмоций, самооценки своих поступков и поступков Другого. Данный возрастной период является началом включения молодого человека в самостоятельное освоение всего многообразия явлений окружающей действительности. И хотя обучение, как элемент этой действительности, по-прежнему присутствует, его содержание и форма полностью должны определяться самим человеком в соответствии с его желаниями и склонностями, возможностями [7. С. 84]. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. Маслоу, В. А. Петровский, И. С. Якиманская, А. К. Осницкий считают, что самодетерминирующаяся активность субъекта содержит все виды взаимодействия с миром при доминировании внутренних условий, поэтому задача учителя заключается в своевременной психолого-педагогической помощи ребёнку, чтобы его саморазвитие на основе личностной спонтанности не просто обнаружило себя как процесс, а было созидющим, прогрессивным.

По критерию овладения формами деятельности, принятыми в социальном окружении, – это культурное развитие, способствующее личностному освоению богатством человеческой культуры, «...об образовании в подлинном смысле слова можно говорить только там, где есть культура» [3. С. 35]. Личностное освоение предполагает, в первую очередь, обретение ценностей и смысла жизни, развитие способности к диалогу и сотрудничеству. В аспекте нашего исследования приобретает значение адекватность выполнения типичных ролей, принятых в сообществе, которая указывает на степень интегральной принадлежности субъекта к своей культуре. Выраженность спонтанности в деятельности зависит от степени успешной социализации, являющейся результатом благоприятных условий жизни ребёнка. Л. Д. Столяренко представляет социализацию личности как «процесс формирования личности в определённых социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе или группе» [12. С. 606]. Юношеский возраст характеризуется как устойчиво-концептуальная социализация, когда вырабатываются устойчивые свойства личности. При благоприятных условиях, характеризующихся непосредственным взаимодействием с другими людьми, возможность проявления и развития спонтанности гораздо выше, чем при неблагоприятных.

Способность к ответственному поступку проявляется только в деятельности. Деятельность всегда осуществляется личностью, цели и мотивы которой оказывают влияние на характер поступка. В деятельностном подходе поня-

тие «поступок» вводится для объяснения разных реальностей (для обозначения действий, выражающих отношение человека к другим людям, существующим социальным нормам, ценностям, и др.). Мы разделяем точку зрения П. А. Мясода, расценивающего поступок как особого рода активность, характеризующую личность. «Поступок является борьбой человека с миром», «самодетерминированной активностью, проявлением стремления индивида к свободе вопреки обстоятельствам жизни» [5]. Таким образом, сам субъект инициирует определённые моменты развития деятельности. В рамках нашего исследования основными характеристиками поступка являются аксиологичность, нетипичность (единичность), ответственность. Поступок возникает в кризисных ситуациях развития личности, когда существующие схемы и образцы поведения не приводят к решению актуальных жизненных задач, в результате чего возникает необходимость в аксиологичных действиях, основанных на осознании жизненных задач и выстраивании собственной активности, направленной на их решение.

Таким образом, в аспекте нашего исследования, основываясь на проведённом нами анализе, спонтанность можно определить как свойство индивидуального выражения, которое проявляется в способности действовать сообразно собственным стремлениям и побуждениям, самоинтерпретировать себя в соответствии с новой ситуацией. Каждая форма проявления спонтанности выполняет определённые функции: драматическую, пластическую и креативную. Драматическая функция унифицирует «Я»; пластическая – вызывает адекватные реакции на непривычные ситуации; креативная – создаёт «Я» и адекватную собственному «Я» среду.

Список литературы

1. Блонский П. П. Педагогика. М.: Работник просвещения, 1924. 144 с.
2. Вершловский С. Г. Портрет выпускника петербургской школы (опыт социально-педагогических исследований) // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 244–267.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 447 с.
4. Дорофеев Д. Ю. Суверенная и гетерогенная спонтанность: философско-антропологический анализ. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. 669 с.
5. Мясода П. А. Системно-деятельностный подход в психологии развития // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 90–100.
6. Осницкий А. К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. Ч. 2 № 6(8). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 09.10.2009).

7. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / под ред. Е. М. Борисовой, И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. М.: Педагогика, 1988. 192 с.
8. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 509 с.
9. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. М.: Горбунук, 1992. 224 с.
10. Роджерс К. Р. Свобода учиться. М.: Смысл, 2002. 527 с.
11. Социология: энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
12. Столяренко Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д: Феникс, 2009. 671 с.
13. Фельдштейн Д. И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики развития личности: избр. тр. М.: Московск. психол.-соц. Ин-т; Флинта, 1999. 670 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.: БАРС; Томск: Томск. гос. ун-т, 1977. 392 с.

References

1. Blonskij P. P. Pedagogika. M.: Rabotnik prosveshhenija, 1924. 144 s.
2. Vershlovskij S. G. Portret vypusknika peterburgskoj shkoly (opyt social'no-pedagogicheskikh issledovanij) // Voprosy obrazovaniya. 2008. № 4. S. 244–267.
3. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuju filosofiju: ucheb. posobie dlja vuzov. M.: Shkola-Press, 1995. 447 s.
4. Dorofeev D. Ju. Suverennaja i geterogennaja spontannost': filo-sofsko-antropologicheskij analiz. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2007. 669 s.
5. Mjasoed P. A. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod v psihologii razvitija // Voprosy psihologii. 1995. № 5. S. 90–100.
6. Osnickij A. K. Reguljatornyj opyt, sub#ektnaja aktivnost' i sa-mostojatel'nost' cheloveka // Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. 2009. Ch. 2 № 6(8). URL: <http://psystudy.ru> (data obrashhenija: 09.10.2009).
7. Osobennosti obuchenija i psihicheskogo razvitija shkol'nikov 13–17 let / pod red. E. M. Borisovoj, I. V. Dubrovinoj, B. S. Kruglova. M.: Pedagogika, 1988. 192 s.
8. Petrovskij V. A. Lichnost' v psihologii: paradigma sub#ektno-sti: ucheb. posobie. Rostov n/D: Feniks, 1996. 509 s.
9. Petrovskij V. A. Psihologija neadaptivnoj aktivnosti. M.: Gorbunok, 1992. 224 s.
10. Rodzhers K. R. Svoboda uchit'sja. M.: Smysl, 2002. 527 s.
11. Sociologija: jenciklopedija / sost. A. A. Gricanov, V. L. Abushenko, G. M. Evel'kin, G. N. Sokolova. Minsk: Knizhnyj Dom, 2003. 1312 s.
12. Stoljarenko L. D. Osnovy psihologii: ucheb. posobie dlja vuzov. Rostov n/D: Feniks, 2009. 671 s.
13. Fel'dshtejn D. I. Psihologija vzroslenija. Strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki razvitija lichnosti: izbr. tr. M.: Mos-kovsk. psihol.-soc. In-t; Flinta, 1999. 670 s.
14. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta: paradoksy issledovaniya. M.: BARS; Tomsk: Tomsk. gos. un-t, 1977. 392 s.

Статья поступила в редакцию 28.06.2013 г.

Вера Витальевна Рычкова,
старший научный сотрудник лаборатории
по работе с одарёнными детьми, доц. кафедры,
Забайкальский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
(Чита, Россия), e-mail: richvera2@mail.ru

Становление профессионализма учителя в работе с одарёнными подростками

Актуальность статьи обусловлена повышенным интересом государства и общества к воспитанию и развитию талантливой молодёжи. Осуществление этого процесса профессионально и лично не подготовленным учителем невозможно. Проблема усугубляется сложностью подросткового возраста, в период которого одарённость либо развивается как полноценное качество личности, либо затухает.

В настоящей статье представлен теоретический анализ проблемы становления профессионализма учителя в работе с одарёнными подростками. В работе освещены различные аспекты проблемы в соответствии с требованиями, изложенными в ФГОС и национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».

Анализируя различные точки зрения учёных на данную проблему, автор статьи рассматривает становление профессионализма педагога как динамичный непрерывный процесс развития учительского потенциала, необходимого для сопровождения и развития одарённого подростка в образовательном пространстве. Этапы процесса становления профессионализма автором рассматриваются как последовательность овладения определёнными компетенциями, позволяющими осуществлять работу по сопровождению и развитию одарённого подростка на том или ином уровне.

Ключевые слова: становление, профессионализм учителя, профессиональное становление, одарённые подростки.

Vera Vitalyevna Rychkova,
The Senior Researcher of Laboratory on
Work with Gifted Children, Associate Professor,
Transbaikal Regional Institute of Training and Retraining of Educators
(Chita, Russia), e-mail: richvera2@mail.ru

Formation of Teacher's Professionalism Working with Gifted Children

The urgency of the article is caused by the intense interest of the state and the society to the education and development of talented/gifted youth. It's impossible to realize this process professionally and personally if teachers are not ready to it. The problem is aggravated with complexity of the teenager's age when the endowments is developing in stable high-grade quality of the person, or is fading.

The article shows the theoretical analysis of the problem of the teacher's professionalism formation at work with gifted teenagers. Various aspects of the problem of the teacher's professionalism formation are representing according to the requirements stated in federal standards and the national educational initiative "Our new school".

Analyzing the various scientists' points of view on the given problem, the author considers the formation the teacher's professionalism as a dynamical continuous process of development of the teacher's potential which is necessary for support and development of the presented teenager in educational space. Stages of the process of the teacher's professionalism formation are considered as a sequence of certain competences mastering which make the work for support and development of a gifted teenager at this or that level possible.

Keywords: formation, teacher's professionalism, professional formation, gifted teenagers.

Настоящая статья посвящена исследованию становления профессионализма учителя в работе с одарёнными подростками.

Социокультурная ситуация в России требует решения проблем, связанных с новым пониманием роли и места человека в обществе. Коренные преобразования в обществе требуют формирования социокультурной элиты, которая определяет будущее страны. На уровне государства неоднократно поднимался вопрос о необходимости поддержки одарённых детей и талантливой молодёжи. В настоящее время на педагога, работающего с талантливыми детьми, ложится большая ответственность: от него в значительной степени зависят психологический климат в группе, эмоциональный комфорт и успехи одарённого ребёнка в той или иной деятельности. Для таких детей обучение должно быть особое, индивидуальное или по специальным технологиям, направленным на развитие их способностей, оно не должно ограничивать возможности их развития, а помогать раскрытию потенциала ребёнка.

Проблема сопровождения одарённых детей и талантливой молодёжи находит отражение и в ежегодных посланиях президента, и в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». При этом подчёркивается, что система образования должна строиться вокруг сильного, одарённого учителя. «Такие кадры нужно отбирать по крупницам, беречь их и поддерживать...» [1].

Для осуществления полноценной работы с одарёнными детьми необходим учитель, обладающий особой компетентностью, высочайшим уровнем профессионализма. Как отмечают большинство психологов и педагогов, развитие одарённости под силу лишь тому педагогу, кто обладает комплексом особых личностно-профессиональных качеств, компетенций (А. И. Савенков, Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков и др.).

В настоящее время проблеме профессионального становления учителя уделяют внимание многие исследователи (А. А. Бодалёв, Л. И. Божович, А. А. Деркач, Ю. М. Забродин, А. К. Маркова, С. Н. Чистякова, В. Д. Шадриков и др.), в трудах которых прослеживаются различные подходы к её решению, однако данный вопрос недостаточно изучен в рамках работы с одарёнными подростками. В научной литературе подробно исследованы особенности детской одарённости в дошкольном и младшем

школьном возрасте, для группы детей подросткового возраста отмечается, что они являются «группой риска», т. к. в этот период часто отмечается угасание и кризисы одарённости. Это усиливает необходимость личностно-профессиональной подготовки учителя.

При этом приходится отмечать, что до сих пор в вузах недостаточное количество специализированных программ по подготовке учителей к работе с одарёнными детьми и талантливой молодёжью. Постдипломное образование молодых специалистов не в полной мере способствует дальнейшему профессиональному становлению в работе с одарёнными детьми, т. к. отсутствуют государственные программы переподготовки, а институты повышения квалификации реализуют, в основном, краткосрочные проблемные семинары, освещающие лишь некоторые общие аспекты данной проблемы.

Основная цель статьи – рассмотрение теоретико-методологических основ становления профессионализма учителя в работе с одарёнными подростками в условиях современного образования. Объект исследования – профессионализм учителя, предмет – процесс становления профессионализма учителя в работе с одарёнными подростками. Основными методами исследования являются: теоретический анализ психологической и педагогической литературы, метод систематизации.

Анализ научной литературы по проблеме становления профессионализма педагога в работе с одарёнными подростками позволил выявить ряд существенных противоречий, таких как:

- декларируемая государством необходимость подготовки учителя к работе с одарёнными детьми и отсутствие в системе высшего и дополнительного профессионального образования соответствующих специализированных программ;
- высокие требования, сформулированные в стандартах второго поколения к профессионализму учителя и низкий уровень мотивации и личностно-профессиональной готовности к работе с одарёнными детьми;
- наличие большого количества подростков с особыми познавательными потребностями, необходимость учёта психофизиологических особенностей подростка и применяемые педагогами образовательные технологии;
- потребность высокомотивированного учителя в повышении квалификации в данном направлении и реальная квалификационная готовность.

В настоящее время наблюдается всплеск диссертационных исследований по проблеме детской одарённости. Это можно связать с Госзаказом общества и реализацией проекта «Наша новая школа». Различные аспекты проблемы становления профессионализма учителя в работе с одарёнными детьми рассматриваются как в педагогической, так и в психологической науке.

В своём исследовании мы провели анализ понятий «профессионализм педагога», «одарённость подростков», т. к. они составляют суть нашего исследования.

Профессионализм педагога – понятие, до сих пор не получившее однозначного определения и до конца не исследованное. Не обозначена его структура, критерии и показатели его становления, в т. ч. в работе с одарёнными подростками. В условиях введения нового ФГОС в школьном образовании изменились устоявшиеся стереотипы, взгляд на профессиональную компетентность учителя, возросли требования к школьному педагогу как методологические, так и личностные. Следовательно, и понятие профессионализма, и его структура получают новое наполнение. Особую значимость приобретают такие качества педагога, как проектное мышление, стремление к саморазвитию, педагогическая рефлексия, профессиональная компетентность, т. е. профессионализм личности и деятельности в целом.

Понятие «профессионализм» употребляется в двух смысловых значениях: «профессионализм деятельности» и «профессионализм личности». Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие профессиональных умений и навыков, владение способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью [2].

Профессионализм личности – это качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных личностно-деловых качеств, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации [2].

Заслуживает внимания мнение А. К. Марковой, которая считает, что профессиональное становление – это продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение

своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма.

О длительности периода профессионального становления говорит Т. В. Кудрявцев. Исследователь отмечает, что профессиональное становление – это не кратковременный акт, а длительный, динамичный, многоуровневый процесс. Возможно, ещё непрерывный.

Нами на основании глубокого изучения обширного количества психолого-педагогических и методических литературных источников, а также на основании многолетнего (более 20 лет) опыта работы по становлению профессионализма учителя, работающего с одарёнными детьми, выделены следующие этапы становления профессионализма:

I этап – усвоение базовых психолого-педагогических знаний, получение базовых навыков и умений работы с учащимися. Осознание, формирование и развитие личностных и педагогических способностей.

II этап – первичная профессионализация личности. Развитие педагогических способностей, социально и профессионально важных качеств, связанных с работой с одарёнными детьми. Становление профессионально-педагогической компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств.

III этап – формирование профессиональной позиции и квалифицированное выполнение педагогической деятельности. Выработка индивидуального стиля педагогической деятельности и стиля педагогического общения.

IV этап – совершенствование профессиональной компетентности и педагогического мастерства, самокоррекция индивидуального стиля педагогической деятельности, стиля общения. Формирование и развитие уникального профессионализма учителя.

V этап – формирование и развитие «уникального профессионализма» учителя в творческой деятельности. Творческая самореализация профессионально-личностного потенциала и высоко квалифицированное выполнение педагогической деятельности. Воспитание творческого отношения учащихся к учению в школе. Постоянное участие в работе методических советов, творческих объединений учителей. Разработка авторских педагогических технологий, участие в написании новых учебников и учебных пособий по своему предмету.

Далее необходимо отметить, что существуют внутренние и внешние условия становления профессионализма педагога. Внутренними условиями становления профессионализма учителя в работе с одарёнными детьми являются лично-профессиональные качества педагога, требования к которым изложены в «Рабочей концепции одарённости» [3]. Внешними условиями являются инновационно-образовательное пространство, современные технологии работы с одарёнными детьми, курсы повышения квалификации, саморазвитие и т. д.

Способность педагога креативно мыслить, быть интересным, идейно зрелым человеком с богатым внутренним миром, знать современные концепции одарённости, возрастные психологические особенности одарённого подростка, владеть знаниями современных технологий работы с одарёнными подростками и др. говорит о высоком уровне становления профессионализма.

В качестве критериев становления профессионализма педагога в работе с одарёнными подростками рассматриваются: теоретическое и стратегическое мышление, ярко выраженная индивидуальность, харизматичность, неадаптивная активность, готовность к творческому и духовному поиску, функциональная психологическая компетентность, способность к самоусовершенствованию и позитивному самоизменению. К тому же, учителю необходимо проявлять деятельностные качества, предполагающие владение приёмами и методами современных технологий с одарёнными подростками, родителями талантливых учащихся и педагогами.

«Профессиональное становление педагога» с учётом перечисленных критериев позволяет наиболее полно раскрыть и развить учительский потенциал, содействовать саморазвитию и самоактуализации личности. При условии овладения этими качествами на высо-

ком уровне можно говорить о личности педагогически одарённой, что особенно важно при работе с талантливыми подростками. Только потенциально одарённый учитель может развивать одарённого подростка.

Одарённые подростки выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (актуальная одарённость) или имеют внутренние, потенциальные предпосылки и психические возможности для таких достижений (потенциальная одарённость). Дети, по Н. С. Лейтесу, в общем одарёнее взрослых. Вместе с тем яркое проявление способностей к подростковому возрасту у большинства детей чаще всего снижается. Подростковый возраст имеет специфическую сензитивность и вносит свой особый вклад в становление интеллекта и личности, поэтому педагог-профессионал должен быть сознательно изменяющим и развивающим себя в ходе профессиональной деятельности, применяющим свой индивидуальный творческий стиль в работе с одарёнными подростками.

Таким образом, становление профессионализма учителя в работе с одарёнными подростками мы рассматриваем как длительный, динамичный и многоуровневый процесс, который проходит основные этапы: от усвоения знаний концепций одарённости, видов одарённости, возрастных психологических особенностей одарённого подростка, методов работы по современным технологиям до формирования «уникального профессионализма», т. е. высокого уровня профессионализма. Высокий уровень это – творческая самореализация личностно-профессионального потенциала педагога и достижение им профессионализма высшего уровня.

Ниже в табл. мы попытались сжато описать уровни становления профессионализма (как его личностной, так и непосредственно профессиональной составляющей).

Уровни становления профессионализма

Уровень проф-ма	Начальный	Средний	Высокий
Проф. компетенции	Базовые психолого-педагогические знания, первичные навыки и умения работы с учащимися. Формирование и развитие общих и педагогических способностей	Становление и совершенствование профессиональной компетентности и педагогического мастерства. Формирование и самокоррекция индивидуального стиля педагогической деятельности, стиля общения. Формирование и развитие уникального профессионализма учителя, социально значимых и профессионально важных качеств	Формирование и развитие «уникального профессионализма» учителя в творческой деятельности. Творческая реализация профессионально-личностного потенциала и высококвалифицированное выполнение педагогической деятельности. Постоянное участие в работе методических советов, творческих объединений учителей. Разработка авторских педагогических технологий, участие в написании новых учебников и учебных пособий по своему предмету
Личностные качества	Осознание своих базовых профессиональных и личностных качеств. Готовность к профессиональному и личностному развитию	Осознание себя субъектом личностно-ориентированной педагогической деятельности, способность и стремление к непрерывному профессионально личностному самоопределению и саморазвитию, самосовершенствованию	Высокий уровень развития внутренней профессиональной мотивации, эмпатии, адекватная самооценка, стремление к профессиональному и личностному росту и желание не только повышать уровень профессионализма, но и делиться накопленным опытом работы

В заключение сформулируем общие выводы исследования. Анализ выявленных противоречий свидетельствует о высокой потребности общества в подготовке и создании условий, в которых могли бы развиваться педагогически одарённые учителя. Становление профессионализма учителя в работе с одарёнными подростками – непрерывный процесс профессионально-личностного совершенствования, необходимого для сопровождения развития подростковой одарённости. Каждый этап ста-

новления профессионализма индивидуален по продолжительности и зависит от личностных качеств педагога.

Дальнейшая разработка заявленной проблематики будет заключаться в выявлении психолого-акмеологических условий как наиболее значимых для создания информационно-интеллектуального пространства, обеспечивающего достижение высшего уровня профессионализма учителя, работающего с одарёнными подростками.

Список литературы

1. Стенограмма Послания Владимира Путина Федеральному Собранию. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/12/stenogramma-poln.html> (дата обращения: 17.04.2013).
2. Дружилев С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование: науч.-публ. альманах: СО РАО, ИПК. Новокузнецк, 2005. С. 26–44.
3. Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богоявленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 95 с.

References

1. Stenogramma Poslanija Vladimira Putina Federal'nomu Sobraniju. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/12/stenogramma-poln.html> (data obrashhenija: 17.04.2013).
2. Druzhilov S. A. Professional'naja kompetentnost' i professionalizm pedagoga: psihologicheskij podhod // Sibir'. Filosofija. Obrazovanie: nauch.-publ. al'manah: SO RAO, IPK. Novokuzneck, 2005. S. 26–44.
3. Rabochaja koncepcija odarjonnosti / отв. red. D. B. Bogojavlenskaja, nauch. red. V. D. Shadrikov. 2-e izd., rassh. i pererab. M., 2003. 95 s.

Статья поступила в редакцию 04.10.2013 г.

Современные образовательные технологии Modern educational technologies

УДК 378.147.88
ББК Ч 489.8

Елена Владимировна Зволейко,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: ezvoleyko@mail.ru

Реализация проектной технологии в практике подготовки бакалавра – специального психолога¹

Практика подготовки бакалавров выявила слабость системы организации научно-исследовательской работы студентов, недооценку значения овладения исследовательскими компетенциями. Проведение исследований в образовании (определение результативности специального обучения) входит в круг задач психолога, и наиболее часто вызывает затруднения в работе. Для повышения значимости и качества НИРС необходимо обеспечить содержательную связь научных исследований с образованием. Освоение способов научной и практической деятельности происходит лучше всего через участие студентов в разработке и реализации конкретных социально-психологических проектов на основе партнёрства вуза и учреждений образования – местах прохождения практик и выполнения НИРС, тем самым достигается сближение процессов обучения и трудовой деятельности. Цель данной статьи – показать способы формирования у студентов навыков разработки и внедрения проектов, решающих реальные социально-психологические проблемы образовательных учреждений.

Ключевые слова: бакалавр – специальный психолог; технология проектного обучения; социально-психологическое проектирование.

Elena Vladimirovna Zvoleyko,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: ezvoleyko@mail.ru

The Implementation of Project Technologies in Preparation Practice of Bachelor – Special Psychologist

Preparation Practices of the bachelors revealed the weakness of the system of organization of students' research work, the underestimation of the value of research profile mastering, meanwhile, research in education, (results determination of special education) is in the range of psychologist's tasks, and often it causes difficulties in work. To enhance the value and quality of the Research Student's work, it is necessary to ensure essential links of scientific research and education. Mastering the methods of scientific and practical activity is better to carry through the students' participation in the development and implementation of specific socio-psychological projects based on partnership between the University and educational institutions – areas of professional training and implementation of students' research work, thus it helps it achieve the convergence of training process and employment. This article aims to show how to develop students' skills in designing and implementing projects that solve real socio-psychological problems of educational institutions.

Keywords: bachelor-psychologist; technology of project-based learning; socio-psychological design.

¹Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3626.2011.

Совершенствование системы профессиональной подготовки бакалавров – специальных психологов во многом обусловлено развитием форм связи с будущей профессиональной сферой [1]. Ведущей образовательной технологией, позволяющей включать студентов в реальную профессиональную деятельность, является проектная. Проектная технология позволяет не только осуществлять тесную интеграцию с будущей профессиональной сферой, привлекать работодателей к числу курирующих студентов на практиках, но и обеспечить содержательную связь студенческих исследовательских работ с образованием, повысить результативность производственных практик как для деятельности образовательных учреждений, на базе которых они проводятся, так и для формирования у обучающихся представлений о содержании и структуре труда психолога, практических навыков в профессии. Проектная технология позволяет осваивать научную и практическую деятельность психолога образования. В качестве модели проектной деятельности мы рассматриваем подготовку ВКР, включающую все её этапы: анализ проблемы, планирование и проведение исследования, анализ данных, разработку специализированных программ (профилактических, коррекционных, развивающих), их внедрение, проверку результативности, публичную защиту проекта. Освоение способов практической деятельности лучше всего происходит через участие студентов в разработке и реализации конкретных социально-психологических проектов на основе партнёрства вуза и учреждений образования – местах прохождения практик и выполнения практических частей ВКР.

Определившись с базой практики (Детский дом), мы выявили наиболее существенную проблему учреждения, заключающуюся в поиске механизмов, способствующих эффективной социализации воспитанников. Условия жизни воспитанников в интернатных учреждениях зачастую ведут к искажению процессов социализации, социальной адаптации из-за трудно преодолеваемых причин, кроющихся в системе общественного воспитания. Специфические условия пребывания в детском доме (материнская депривация, ограниченность социальных контактов, коллективные методы воспитания) обуславливают особенности психического развития воспитанников, самыми тревожащими из которых являются замедление темпа психи-

ческого развития, появление ряда качественных негативных особенностей личности, которые неодинаково обнаруживают себя на всех ступенях возрастного развития, постепенно наслаиваются и в результате приводят к значительным сложностям в социальной адаптации. Воспитанники детских домов не относятся напрямую к лицам, имеющим ограниченные возможности здоровья (хотя среди них встречается немало детей, имеющих классические нарушения в развитии), однако особенности физического и психического развития относят их к «группе биологического и социального риска», т. к. чаще всего они являются выходцами из семей, которые сами составляют «группу риска» (родители злоупотребляют алкоголем, страдают психическими заболеваниями и пр.). Таким образом, среди воспитанников детского дома встречаются дети двух категорий – с выявленными отклонениями в развитии (нарушениями слуха, зрения, двигательной или интеллектуальной сферы и пр.) и составляющие «группу риска» по биологическим и социальным показателям.

Эффективное решение проблемы социальной адаптации воспитанников детского дома может быть достигнуто средствами психолого-педагогической деятельности. Идея проекта «Содействие социальной адаптации воспитанников детского дома средствами комплексного психолого-педагогического сопровождения» заключается в том, что педагоги и специалисты, работающие в детском доме, могут более эффективно содействовать воспитанникам успешно подготовиться к самостоятельной жизни, если будет реализована модель комплексного психолого-педагогического сопровождения, в рамках которой на основе диагностики круга проблем будут выявлены средства психолого-педагогической деятельности, реализована программа, направленная на повышение уровня социальной адаптации воспитанников.

Цель создания проекта – на основе разработки и теоретического обоснования совокупности средств психолого-педагогической деятельности реализовать комплекс мероприятий, способствующих повышению уровня социальной адаптации воспитанников на этапе подготовки к самостоятельной жизни. В начале реализации проекта были определены критерии социальной адаптации воспитанников – сформированность профессиональных намерений,

культуры межличностных отношений, активной жизненной позиции, навыков здорового образа жизни. Анализ уровня готовности воспитанников показал, что он недостаточен для полноценной их адаптации в социуме. Модель

психолого-педагогической деятельности, направленной на повышение уровня социальной адаптации воспитанников, состоит из трёх компонентов и может быть представлена следующим образом (рис.):

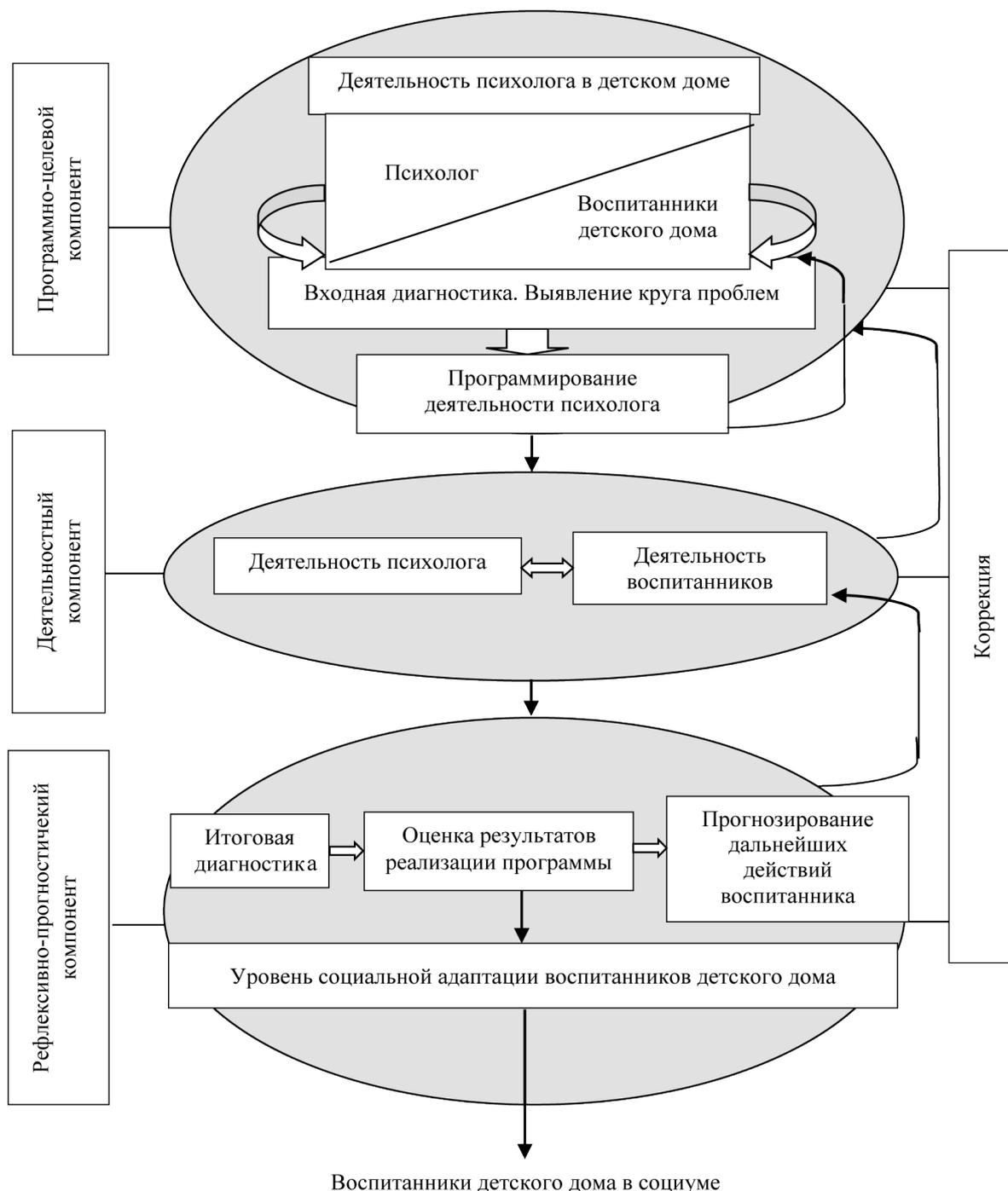


Рис. Структурно-функциональная модель психолого-педагогической деятельности по повышению уровня социальной адаптации воспитанников детского дома

Программно-целевой компонент включает в себя участников проекта: психолога и воспитанников детского дома; первичную диагностику, целью которой является выявление круга проблем, связанных с успешной социализацией воспитанников; разработку программы деятельности психолога по решению выявленных проблем.

Деятельностный компонент представлен реализацией программы «Кем быть? Каким быть?». Исходя из понимания положения детей-сирот в условиях детского дома, учитывая особенности их развития, существует потребность в реализации программы по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни. Программа предназначена для подростков, осуществляется на двух последних годах пребывания подростков в детском доме.

Рефлексивно-прогностический компонент заключается в оценке результатов реализации программы через проведение итоговой диагностики уровня социальной адаптации воспитанников, прогнозирования дальнейших действий воспитанников. Все компоненты модели могут корректироваться в ходе психологической деятельности в зависимости от потребностей участников образовательного процесса.

Содержание программы занятий по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни «Кем быть? Каким быть?» имеет два направления: теоретико-практическое и тренинговое. Каждое из направлений состоит из четырёх основных блоков: «Я – человек», «Я – культурный человек», «Я – активный человек», «Я – профессиональный человек», которые подразделяются на темы и подтемы. Описание программы можно представить через алгоритм её реализации, последовательность шагов.

Шаг 1. Целеполагание – сознательный процесс выявления и постановки целей и задач деятельности психолога.

Шаг 2. Диагностика начального уровня: сбор, анализ и интерпретация данных по выявлению уровня социальной адаптации воспитанников.

Шаг 3. Выявление индивидуальных и групповых проблем детей, связанных с социализацией.

Шаг 4. Постановка целей и задач деятельности психолога и воспитанников с учётом проведённой диагностики.

Шаг 5. Реализация программы по подготовке к самостоятельной жизни «Кем быть? Каким быть?».

Шаг 6. Итоговая диагностика, предполагающая оценку уровня социальной адаптации воспитанников по завершению занятий и анализ динамики уровня социальной адаптации.

Шаг 7. Составление плана дальнейших самостоятельных действий воспитанника-выпускника.

Воспитанники детского дома в рамках реализации программы «Кем быть? Каким быть?» участвуют в теоретико-практических и тренинговых занятиях, которые проводятся в индивидуальных, подгрупповых, групповых и массовых формах. Содержание теоретико-практических занятий направлено на отработку направлений: «Я – человек» (формирование навыков здорового образа жизни), «Я – культурный человек» (формирование культуры межличностных и социальных отношений), «Я – активный человек» (формирование активной жизненной позиции и самопринятия), «Я – профессиональный человек» (работа по профессиональному самоопределению). Содержание *тренинговых занятий* направлено на отработку конкретных умений и навыков по формируемым направлениям и включает блоки: коммуникативный, эмоциональный, личностный, семейный, социальной активности. В ходе проведения теоретико-практических и тренинговых занятий реализуются методы воспитания (формирования сознания, организации и стимулирования деятельности), методы психологической помощи и поддержки (тренинг, деловая игра и пр.).

Реализация модели психолого-педагогической деятельности по повышению уровня социальной адаптации воспитанников в условиях детского дома включает 3 этапа: *программно-целевой*, который представлен первичной диагностикой уровня социальной адаптации; выявлением круга проблем, имеющихся у воспитанников; разработкой системы мер, направленных на преодоление трудностей и проблем; разработкой содержания программы «Кем быть? Каким быть?»; *деятельностный* представлен реализацией программы «Кем быть? Каким быть?», предназначенной для детей-сирот подросткового возраста, находящихся на этапе подготовки к самостоятельной жизни (два последних года пребывания в детском доме); *рефлексивно-прогностический* заклю-

чается в проведении итоговой диагностики уровня социальной адаптации воспитанников детского дома и прогнозирования их дальнейших действий. Проект является постоянно обновляемым по мере выпуска воспитанников из детского дома.

В основу реализации модели положены несколько теоретических подходов – *средовой*, который предполагает создание развивающей среды, способствующей эффективной социальной адаптации; *системный*, в рамках которого социальная адаптация понимается как приведение в соответствие потребностей и возможностей воспитанников и требований реальной жизненной ситуации (баланс в системе «человек – жизненная среда»). Управление моделью психолого-педагогической деятельности по повышению уровня социальной адаптации воспитанников детского дома осуществляется группой сотрудников кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ЗабГУ, администрацией Черновского детского дома-школы.

В реализации проекта принимают участие бакалавры и магистранты, обучающиеся по профилям «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья». Реализация проекта осуществляется в период производственных практик, в ходе выполнения практических частей ВКР и магистерских диссертаций, которые в совокупности призваны решать задачи, поставленные в проекте.

В ходе реализации модели психолого-педагогической деятельности используется стандартизированный диагностический инструментарий, позволяющий выявить уровни социальной адаптации воспитанников детского дома (начальная, промежуточная, итоговая диагностика). Составленная программа занятий (теоретико-практических и тренинговых) содержит упражнения и задания, разработанные и апробированные ведущими специалистами в области общей и специальной психологии, общей и специальной педагогики.

Основными планируемыми результатами реализации модели психолого-педагогической деятельности являются:

- повышение уровня социальной адаптации воспитанников детского дома по опреде-

лённым нами критериям (сформированность профессиональных намерений, культура межличностных и социальных отношений, повышение субъектности и активности в решении жизненных задач, расширение представлений о здоровом образе жизни, укрепление навыков здорового образа жизни);

- пакет диагностических материалов и методик, позволяющих проводить изучение уровня социальной адаптации (начального, промежуточного, итогового) воспитанников детского дома по определённым критериям;

- программа по социальной адаптации воспитанников «Кем быть? Каким быть?»;

- подготовленные студентами статьи на конференции различного уровня.

Программа по подготовке воспитанников к самостоятельной жизни «Кем быть? Каким быть?» может использоваться в индивидуальной и групповой работе с детьми-сиротами подросткового возраста (на этапе подготовки к самостоятельной жизни) в учреждениях интернатного типа, социально-реабилитационных центрах. Защита проекта осуществлена в рамках «Забайкальского образовательного форума – 2012», результаты работы по проекту опубликованы в материалах конференций.

Разработанная модель психолого-педагогической деятельности, заключающаяся в поэтапной реализации предложенных мероприятий, является примером использования проектной технологии в практике подготовки бакалавров – специальных психологов, поскольку решает задачи формирования проектного мышления и навыков проектной деятельности, развития творческих способностей, ответственности за принятые решения, умений применять на практике полученные знания. Ведущими способами формирования у студентов навыков разработки и внедрения проектов, решающих реальные социально-психологические проблемы образовательных учреждений, выступают научно-исследовательская деятельность и практическая деятельность студентов в образовательных учреждениях. Результаты научно-исследовательской и практической деятельности студентов внедряются в практику работы детского дома, сотрудники и студенты совместно реализуют подход, изложенный в проекте.

Список литературы

1. Зволейко Е. В. Концепция профессиональной подготовки бакалавра специального образования, профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии» // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 6(14). URL: <http://sisp.nkras.-ru/eru/issues/2012/6/zvoleyko.pdf> (дата обращения: 28.10.2013).
2. Зволейко Е. В. Опыт реализации модели эффективной социализации воспитанников детского дома в практике подготовки специальных психологов // Современное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: вызовы времени – новые решения: материалы III Всерос. симпозиума с международным участием. Чита: ЗабКИПКРО, 2013. С. 40–43.
3. Зволейко Е. В., Григорьева Т. Н. Формирование навыков здорового образа жизни в системе работы специального психолога по социальной адаптации воспитанников детского дома // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложнённых условиях жизненной среды: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (Чита, ЗабГУ). М., 2013. С. 272–276.

References

1. Zvolejko E. V. Konceptija professional'noj podgotovki bakalavra special'nogo obrazovanija, profil' «Psihologicheskoe soprovozhdenie obrazovanija lic s narushenijami v razvitii» // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2012. № 6(14). URL: <http://sisp.nkras.-ru/eru/issues/2012/6/zvoleyko.pdf> (data obrashhenija: 29.10.2013).
2. Zvolejko E. V. Opyt realizacii modeli jeffektivnoj socializacii vospitannikov detskogo doma v praktike podgotovki special'nyh psihologov // Sovremennoe obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: vyzovy vremeni – novye reshenija: materialy III Vseros. simpoziuma s mezhdunarodnym uchastiem. Chita: ZabKIPKRO, 2013. S. 40–43.
3. Zvolejko E. V., Grigor'eva T. N. Formirovanie navykov zdorovogo obraza zhizni v sisteme raboty special'nogo psihologa po social'noj adaptacii vospitannikov detskogo doma // Psihologicheskaja adaptacija i psihologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhnennyh uslovijah zhiznenoj sredy: materialy II Vseros. nauch.-prakt. Konf. (Chita, ZabGU). M., 2013. S. 272–276.

Статья поступила в редакцию 15.09.2013 г.

УДК 378.016:811
ББК Ч 486.17

Светлана Николаевна Михалёва,
кандидат филологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: zoya_mihaleva@mail.ru

Ольга Валентиновна Ушникова,
кандидат филологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: aulenall@yandex.ru

Использование стратегий обучения при организации самостоятельной работы¹

Данная статья посвящена вопросам важности использования учебных стратегий, т. е. специфических технологий и методов, при организации самостоятельной работы студентов в вузе, также в ней описываются когнитивные, метакогнитивные, аффективные стратегии и стратегии организации. В статье приводятся результаты анкетирования студентов, которые показывают, что, несмотря на знание некоторых учебных стратегий, студенты ими пользуются не в полной мере, и делается вывод о необходимости работы над методическим сопровождением самостоятельной работы с учётом стратегий. В статье также обращается внимание на роль преподавателя в использовании студентами стратегий обучения. В заключение авторы приводят примерный индивидуальный маршрут внедрения стратегий самостоятельной работы с текстом при подготовке студентов к аудиторным занятиям.

Ключевые слова: самостоятельная работа, когнитивные, метакогнитивные, аффективные стратегии, стратегии организации, индивидуальный маршрут.

Svetlana Nikolaevna Mikhalyova,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), email: zoya_mihaleva@mail.ru

Olga Valentinovna Ushnikova,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: aulenall@yandex.ru

Learning Strategies Usage for Independent Work

This paper underlines the importance of learning strategies usage when organizing independent work where the strategies are understood as specific learning technologies and methods. The cognitive, metacognitive, affective strategies, and management strategy are described in the article. The article dwells on the results of the students' survey which show that in spite of students' knowing some of the strategies, their application leaves much to be desired. Hence there is a need to specify methodical tutoring manuals on self regulated learning. The article also calls attention to the teacher's role in learning strategies usage. In the conclusion the authors of the article present an approximate individual study itinerary for working with a text when students are getting ready for their classes.

Keywords: independent work, cognitive, metacognitive, affective strategies, management strategies, individual learning itinerary.

Процессы реформирования и преобразования, нашедшие своё воплощение в ФГОС ВПО третьего поколения, обуславливают и необходимость переориентации самостоятельной работы с традиционной цели – эле-

ментарного усвоения знаний, приобретения соответствующих умений и навыков, а также опыта творческой и учебно-исследовательской деятельности – на воспитание внутренней и внешней самоорганизации и самоконтроля

¹Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3728.2011.

будущего специалиста, способного выстроить индивидуальную траекторию самообучения [1. С. 105]. Поэтому учебный процесс должен быть подчинён развитию у студентов навыков и умений самостоятельной работы, которые будут необходимы им в будущей трудовой деятельности, а именно: навыков профессионального творчества, умений системного анализа профессиональных проблем, поиска эффективных решений и внедрения их в практику [2. С. 2; 6. Р. 239].

Организация самостоятельной работы студентов (СРС) в вузе предполагает такое обучение, когда студенты активно обрабатывают информацию и используют необходимые стратегии развития знаний, а не просто запоминают предлагаемую информацию. Под стратегиями понимаются специфические технологии и методы, подходы к решению проблемы или задания, способы работы, ведущие к определённому итогу, планирование действий по контролю и управлению информацией. Выбор стратегий зависит от контекста учебной деятельности; стратегии подвержены изменениям и выбираются каждым преподавателем и студентом индивидуально [3. Р. 94].

Цель данной статьи – проанализировать особенности владения учебными стратегиями студентов и сформулировать стратегии работы с текстами учебных и научных изданий при самостоятельной подготовке к учебным занятиям.

Д. Эвенсен (D. Evensen) выделяет 4 основные категории стратегий: когнитивные (*cognitive strategies*), метакогнитивные (*metacognitive strategies*), аффективные (*affective or socioaffective strategies*), а также стратегии организации (*management strategies*) [5. Р. 45]. Категория *когнитивных* стратегий включает стратегии памяти, стратегии развития и организации знаний. Категория *метакогнитивных* стратегий включает в себя самооценку и самоконтроль. Категория *аффективных* стратегий нацелена на поддержание мотивации, концентрации и эмоционального менеджмента. Категория стратегий *организации* включает в себя стратегии по распределению времени, созданию благоприятной обстановки и комфортного режима учебной деятельности. Использование стратегии создаёт благоприятные условия для осуществления современных подходов к организации самостоятельной работы студентов [5. Р. 45–47].

В ходе исследования состояния самостоятельной работы студентам факультета иностранных языков Забайкальского государственного университета было предложено самостоятельно применить стратегии сохранения и интеграции знаний. Для того чтобы определить процесс формирования стратегий, студентам были даны формы анкетирования, в которые были включены вопросы, позволяющие проанализировать особенности организации самостоятельной работы с учебными текстами. В анкетировании были задействованы 115 студентов бакалавриата и магистратуры факультета, произвольно выбранные, со знанием английского, немецкого, французского и китайского языков.

Анкетные вопросы и задания предполагали возможность анализа использования студентами всех четырёх видов стратегий. Однако полученные результаты выявляют бесспорное преимущество применения *метакогнитивных* стратегий. Отмечено, что большинство студентов самостоятельно наметили маршрут выполнения предложенных заданий, попробовали определить степень собственной самостоятельности, стремясь при этом к максимальной самостоятельности.

У студентов первых курсов бакалавриата просматривалась ориентация на рекомендации преподавателя, тогда как студенты старших курсов и магистранты с большей уверенностью выбирали тексты, самостоятельно предложили разные способы сохранения информации: ими были составлены индивидуальные блоки консультативной лексики; при написании изложений задействованы различные базы знаний. Студенты старались найти подробную информацию и об авторе, и о произведении, предлагали несколько возможных ответов на вопросы анкеты, представляли собственные рассуждения. Анализ анкетных данных и анализ выполненных заданий позволил выявить 3 типа стратегических действий: во-первых, *привлечение* предварительных знаний, когда студент знакомится с заданием, составленным преподавателем, и выстраивает модель ответа. Затем, *отслеживание* неизвестной информации, когда студент выделяет известную информацию (то, что было изучено на практических и лекционных занятиях) и устанавливает, что неизвестно, что необходимо исследовать дополнительно к основному заданию, чтобы успешно ответить на все

предлагаемые вопросы. Наконец, *размышление* о способах выполнения работы и полученных результатах, т. е. рефлексия.

При реализации *когнитивных* стратегий все студенты уделяют большое внимание *стратегии памяти*, а именно – использованию приёмов работы с источниками информации (словарями, учебными пособиями). Говоря о применении стратегий разработки, освоения заданий, поиске решения, многие студенты (45 %) отметили, что они пытаются составить план, выделить основную идею, сформулировать рабочую гипотезу для того, чтобы выстроить логическую направляющую ответа. Данный этап, по утверждению самих студентов, не требует консультаций с преподавателем. Данная стратегия хорошо сформирована и хорошо реализуется, что касается более сложных стратегических когнитивных действий, 98 % студентов подчеркнули, что не исключают консультативную помощь со стороны преподавателя.

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать вывод, что студенты даже старших курсов не используют стратегии спонтанного углублённого извлечения информации, они (95 %) отметили, что предпочитают постепенное, последовательное освоение информации, используют в большей степени стратегии памяти, чем стратегии развития и организации знания. Это объективно связано с уменьшением количества часов, выделяемых для аудиторной практической деятельности, и недостаточным количеством методик организации СРС, полноценно учитывающих разные учебные стратегии.

Анализ *метакогнитивных* стратегий позволяет проследить маршрут самостоятельного обучения. Студенты попытались выявить последовательность своих действий, а преподаватели получили необходимую информацию для более эффективной организации СРС и возможности её анализа. Анализ анкет показал, что студенты способны критически исследовать свои знания СР, видят определённое несовершенство организации СРС в вузе и что её организация нередко носит эпизодический характер, понимают, что не владеют приёмами СР.

Говоря о применении студентами *метакогнитивных* стратегий, хотелось бы отметить, что самостоятельность воспринимается обучаемыми достаточно комфортно, тем не менее,

все участники, без исключения, подчёркивают необходимость постоянного контакта с преподавателем. Этот парадокс указывает лишь на то, что у студентов не до конца сформированы навыки индивидуальной самостоятельной работы, и им требуются направление и руководство. Хотелось бы, чтобы навыки самостоятельной работы были заложены уже в школе, а в вузе прилагалось больше усилий для их развития и широко применялись современные методики для использования всего потенциала самостоятельной деятельности. Для этого, безусловно, важны дополнительные практические и теоретические занятия и квалифицированные специалисты. Студенты, в ходе анализа СР, также подчёркивают необходимость уделять ей больше внимания и времени.

Знание *аффективных* стратегий и стратегий *организации*, как отмечают участники исследования, помогает им поддерживать интерес к предмету, учит их концентрации во время работы.

Данные наблюдения помогают понять, что:

– во-первых, студенты делают выбор среди предлагаемых или известных им стратегических действий. Тем не менее, большая часть студентов ориентирована на успех в краткосрочной перспективе, а преподаватели руководствуются, прежде всего, устойчивостью обучения и долговременными результатами;

– во-вторых, имея представление о некоторых стратегиях, студенты используют их очень осторожно, а тактических разработок почти нет. Это говорит о том, что и стратегии, и тактики недостаточно разработаны, следовательно, СРС не может быть организована на должном уровне.

Основываясь на данных исследованиях и понимая, что процесс освоения стратегий достаточно продолжительный, мы попытались предложить примерный маршрут внедрения стратегий в практику самостоятельной работы с текстами учебных и научных изданий при подготовке студентов к занятиям, разделив их по целям и этапам:

Общеучебные стратегии:

1. Во время подготовки не отвлекайтесь на посторонние детали.

2. Используйте консультативный материал, чтобы быстрее появился результат работы и подготовка была более разносторонней.

3. Расслабьтесь и создайте хорошее настроение.

4. Придерживайтесь универсальных ходов решения задачи.

5. Выработайте комфортную скорость, требующую умеренного напряжения.

6. Рассмотрите компромиссы между требованиями, предъявляемыми преподавателем, и своими возможностями.

7. Определите, имеются ли другие способы решения задачи.

8. Допускайте исправление ошибок.

9. Используйте цвет и графические средства для выделения изменяющейся информации.

10. Избегайте подачи информации в абстрактной форме, используйте конкретные данные.

11. Делайте перерывы в работе.

12. Начинайте работу по частям.

13. Следуйте, если возникают трудности, предложенной преподавателем инструкции.

14. Для того чтобы вспомнить то, что изучалось при определённом настроении, полезно воспроизвести такое же настроение.

15. Помните, что материал лучше осваивается тогда, когда студент старается активно связать разные факты в какое-то осмысленное целое, т. е. если исходная информация активно обрабатывается.

16. Поддерживайте состояние активного участия, постарайтесь создать комфортные условия и найти мотивацию для своей деятельности.

17. Мотивация повышается, когда:

– имеются чёткие цели;

– присутствует элемент творчества.

Стратегии постановки цели и задач:

1. Определите структуру цели.

2. Сформулируйте последовательные шаги для достижения цели деятельности.

3. Поддерживайте интерес к цели.

4. Выделите основные задачи работы; если трудно это сделать самостоятельно, проконсультируйтесь с преподавателем.

5. Избегайте изменения цели в процессе работы.

Стратегии основного этапа работы:

6. Отведите время для размышления над текстом: его структурой, объёмом, общей формой.

7. Составьте краткое содержание текста.

8. Концентрируйте внимание сначала на главной идее и лишь затем на деталях.

9. Используйте метод повторного цитирования для самопроверки.

10. Проведите предварительный анализ текста (какое впечатление он производит, насколько сложен текст), основной анализ (много ли незнакомой терминологии, знаком ли автор и его работы, какое направление он представляет) и затем, во время консультации, оцените свои впечатления и выводы.

11. Максимально используйте варианты ответов (черновики), особенно важные для формирования решения.

12. Просмотрите весь текст, используя метод ключевых слов.

13. Сформулируйте вопросы, на которые текст даёт ответы.

14. Тщательно изучите и обдумайте, что означает прочитанное.

15. Воспроизведите по памяти материал насколько можно полнее.

16. Просмотрите ещё раз весь материал, как особое внимание на те вопросы, которые были сформулированы до его подробного чтения.

17. Непрерывно генерируйте гипотезы, даже неправильные, но провоцирующие необходимый результат.

Стратегии рефлексии:

18. Выявите положительные и отрицательные результаты работы.

19. Используйте следующий алгоритм действий при анализе своей работы:

– 1-й шаг «исследовательский»: что и как я сделал;

– 2-й шаг «критический»: что у меня получилось; что у меня не получилось и почему; чего я не знаю;

– 3-й шаг «помощь»: что мне может помочь при решении данной проблемы, нужна ли мне помощь преподавателя или я смогу справиться сам?

Все эти шаги позволят лучше понять цель работы, помогут найти собственный вариант выполнения, будут способствовать настрою на продуктивную работу.

В идеале методическое обеспечение СРС должно строиться согласно технологии индивидуального сопровождения и являться частью образовательного маршрута студента. При этом необходимо, чтобы все инновационные методы и технологии обучения были ориентированы не на знаниевый, а на деятельностный подход.

Использование стратегий также служит для развития субъективной позиции, т. е. студент учится понимать, зачем он совершает те или иные действия, что способствует формиро-

ванию ценностного отношения обучающегося к образованию [4. Р. 12–56]. Чёткое осознание цели и задач любой учебной деятельности, видение и осознание стратегий её выполнения облегчают осуществление самостоятельных

заданий, помогают студентам анализировать и конструировать свою работу, а стадия рефлексии позволяет лучше понимать достижения, осознавать затруднения и, следовательно, своевременно корректировать свои действия.

Список литературы

1. Беляева А. Управление самостоятельной работой студентов // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 105–109.
2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Изд-во ин-та проф. образования Министерства образования России, 1995. 336 с.
3. Brown D. Principles of language learning and teaching. Pearson ESL; 4 edition. March 6, 2000.
4. Cossette R., McClish S. & Ostiguy K. L'apprentissage par problemes en soins infirmiers. Adaptation en clinique et evaluation de ses effets Rapport de recherche. Montreal. Cegep du Vieux Montreal, 2006.
5. Evensen D. H. Observing self directed learners in a problem-based learning context: two case studies. Dans D. H. Evensen & C. E. Hmelo (Éds.), Problem-based learning. A research perspective on learning interactions. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2000. P. 263–297.
6. Smith R. Learner autonomy and cross-cultural understanding // F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva and I. S. Fernandes (eds.) Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente. [Proceedings of the 2nd Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy, University of Minho, May 2003, CD-ROM]. Braga: University of Minho, 2004. P. 235–246.

References

1. Beljaeva A. Upravlenie samostojatel'noj rabotoj studentov // Vys-shee obrazovanie v Rossii. 2003. № 6. S. 105–109.
2. Bespal'ko V. P. Pedagogika i progressivnye tehnologii obuchenija. M.: Izd-vo in-ta prof. obrazovanija Ministerstva obrazovanija Rossii, 1995. 336 s.
3. Brown D. Principles of language learning and teaching. Pearson ESL; 4 edition. March 6, 2000.
4. Cossette R., McClish S. & Ostiguy K. L'apprentissage par problemes en soins infirmiers. Adaptation en clinique et evaluation de ses effets Rapport de recherche. Montreal. Cegep du Vieux Montreal, 2006.
5. Evensen D. H. Observing self directed learners in a problem-based learning context : two case studies. Dans D.H. Evensen & C.E. Hmelo (Éds.), Problem-based learning. A research perspective on learning interactions. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2000. P. 263–297.
6. Smith R. Learner autonomy and cross-cultural understanding // F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva and I. S. Fernandes (eds.) Pedagogia para a autonomia: resistir e agir estrategicamente. [Proceedings of the 2nd Conference of the Working Group-Pedagogy for Autonomy, University of Minho, May 2003, CD-ROM]. Braga: University of Minho, 2004. P. 235–246.

Статья поступила в редакцию 19.04.2013 г.

Педагогика профессионального образования
Pedagogics of professional education

УДК 378:347.96

ББК Ч48:Х62

Елена Петровна Батаева,

кандидат медицинских наук,

Читинская государственная медицинская академия

(Чита, Россия), e-mail: bataeva73@mail.ru

Марина Сергеевна Любина,

кандидат медицинских наук,

ассистент каф. пропедевтики детских болезней,

Читинская государственная медицинская академия

(Чита, Россия), e-mail: hjkngsaen@mail.ru

Александра Сергеевна Панченко,

кандидат медицинских наук,

Читинская государственная медицинская академия

(Чита, Россия), e-mail: sashawomen@mail.ru

Ирина Ивановна Петрухина,

кандидат медицинских наук,

Читинская государственная медицинская академия

(Чита, Россия), e-mail: bataeva73@mail.ru

Наталья Леонидовна Потапова,

кандидат медицинских наук,

Читинская государственная медицинская академия

(Чита, Россия), e-mail: nataliapotap@yandex.ru

Ольга Георгиевна Максимова,

кандидат медицинских наук,

Читинская государственная медицинская академия

(Чита, Россия), e-mail: bataeva73@mail.ru

**Альтернативная практика студентов второго курса педиатрического
факультета Читинской государственной медицинской академии**

Авторы представили результаты альтернативной волонтерской практики студентов 2-го курса педиатрического факультета Читинской государственной медицинской академии. Данный проект совместил производственную практику «Помощник палатной медицинской сестры», включающую освоение навыков по уходу за ребёнком и волонтерскую деятельность. Волонтерская деятельность как элемент самоуправления позволила студентам младших курсов почувствовать ответственность и организовать не только элементы практического ухода, но и проводить познавательные мероприятия (для детей младшего возраста), осуществлять гигиеническое воспитание и оказывать психологическую поддержку детям, длительно находящимся на стационарном лечении. Был выявлен огромный потенциал и желание студентов оказывать волонтерскую помощь. В связи с этим, авторы предлагают более широко использовать комплексный подход к традиционной практике.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, альтернативная практика, самостоятельная работа студентов.

Elena Petrovna Batayeva,
Candidate of Medicine,
Chita State Medical Academy
(Chita, Russia), e-mail: bataeva73@mail.ru

Marina Sergeevna Lyubina,
Candidate of Medicine,
Assistant of Propaedeutics of Children's Diseases Department,
Chita State Medical Academy
(Chita, Russia), e-mail: hjkngsaen@mail.ru

Alexander Sergeevn Panchenko,
Candidate of Medicine, Associate Professor,
Chita State Medical Academy
(Chita, Russia), e-mail: sashawomen@mail.ru

Irina Ivanovna Petrukhina,
Candidate of Medicine,
Chita State Medical Academy
(Chita, Russia), e-mail: bataeva73@mail.ru

Natalia Leonidovna Potapova,
Candidate of Medicine,
Chita State Medical Academy
(Chita, Russia), e-mail: nataliapotap@yandex.ru

Olga Georgiyevna Maksimova,
Candidate of Medicine,
Chita State Medical Academy
(Chita, Russia), e-mail: bataeva73@mail.ru

The Alternative Training of the Second Year Students of the Pediatric Faculty of Chita State Medical Academy

The authors presented results of alternative volunteer training of students of pediatric faculty of Chita state medical academy. This project combined professional training "Helper of a charge nurse", which includes the development of skills in child care and volunteer activities. Volunteer activity as a self-control element allowed junior students to realize responsibility and to organize not only elements of practical caring, but also to hold informative events (for younger age children), to carry out educational events and to give psychological support to children, being on hospital admission. The authors revealed the powerful positive potential and desire of students to do the volunteer help. In this regard, authors suggest using more widely the integrated approach to the traditional practice.

Keywords: The voluntary activity, Alternative practice, independent students' work.

Многочисленные исследования педагогов, психологов, социологов показали, что одним из наиболее радикальных способов воспитания студенческой молодёжи является её вовлечение в самостоятельную творческую деятельность, органически связанную с её профессиональным образованием [2; 7]. Одной из форм такой деятельности является участие студентов в волонтерском движении. Система волонтерской и добровольческой работы строится на базе разработанных проектов и программ, в основе которых лежит принцип: хочешь почувствовать себя человеком – помоги другому. В свя-

зи с растущим числом социальных проблем в обществе современное развитие волонтерского движения приобретает ускоряющие темпы [1; 3]. С 2006 г. на педиатрическом факультете Читинской государственной медицинской академии разработан и реализуется проект деятельности волонтерского медико-социального отряда «Подари улыбку!». Практическая значимость проекта отражается в мероприятиях и акциях, проведенных за время его реализации. Это ежегодные новогодние утренники для детей, находящихся на длительном стационарном лечении, благотворительные акции по

сбору канцелярских принадлежностей, развивающих игрушек, сбор средств для приобретения спортивного инвентаря. В соответствии с планом мероприятий в отделениях детских больниц волонтерами проведены различные беседы, познавательные игры «В гостях у сказки», «Путешествие в страну Эль», «Королева Осени» и др.

В 2007 г. проект деятельности волонтерского отряда «Подари улыбку!» занял первое место в краевом конкурсе социальных инициатив. На Всероссийском студенческом форуме в 2010 г. «Студенческие проекты в образовательном пространстве региона» проект стал лучшим в номинации «Я – будущий профессионал».

Ежегодно волонтеры участвуют в Краевом слёте студенческих отрядов. В 2007 г. волонтеры отряда заняли второе место в Фестивале успешных историй и награждены грамотой Комитета образования науки и молодежной политики за вклад в развитие движения студенческих отрядов Забайкалья. В 2008 г. отряду вручено благодарственное письмо заместителя мэра города Читы за работу по социальной реабилитации детей, находящихся на длительном стационарном лечении.

Производственная практика студентов является особым видом деятельности, предусматривающим изучение и закрепление профессиональных навыков и умений. Студенты педиатрического факультета после окончания 2-го курса проходят производственную практику «Помощник палатной медсестры» в детских стационарах края.

Альтернативная (волонтерская) практика у студентов 2-го курса педиатрического факультета явилась проектом, позволяющим совместить производственную практику и волонтерскую деятельность как вариант студенческого самоуправления. Целью проекта явилось инициирование и развитие добровольческого движения по социально-педагогической реабилитации детей, находящихся на длительном стационарном лечении в отделениях Краевой детской клинической больницы г. Читы.

Задачами альтернативной практики явились:

1. Развитие у студентов чувства ответственности, а также личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности.

2. Применение на практике полученных в процессе обучения и жизненного опыта знаний о психологии детей и умения находить с ними общий язык.

3. Социально-психологическая реабилитация детей с длительной госпитализацией в стационаре.

4. Усвоение навыков ухода за больным ребёнком.

В альтернативной практике принимали участие 22 студента 2-го курса педиатрического факультета, при наличии хорошей успеваемости по всем дисциплинам и личного желания участия в проекте.

Изучение общественного мнения по проблеме привлечения волонтеров к процессу реабилитации тяжело больных детей явилось необходимым условием в обосновании актуальности деятельности волонтерского отряда данного профиля [2; 4]. По результатам опроса, на первом месте среди причин, побуждающих к волонтерской деятельности, выделяют помощь нуждающимся из чувства сострадания и милосердия. На втором месте по частоте респонденты отметили мотив повышения уровня своего образования. Не менее побудительными основаниями, названными волонтерами, можно обозначить желание иметь много друзей, поиск единомышленников, познание интересного.

Проект проходил в три этапа: подготовительный, основной и итоговый.

На первом этапе со студентами проведены ознакомительные беседы с целью привлечения внимания к волонтерской деятельности и определения её значимости в приобретении бесценного опыта работы, формировании собственного мировоззрения, необходимых коммуникативных навыков. В процессе формирования мотивации к волонтерской деятельности осуществлялся экскурс в историю волонтерского движения, приводились современные примеры добровольческих инициатив [5. С. 74]. Также проведено анкетирование студентов по вопросам, побуждающим их принять участие в волонтерском движении.

В процессе разработки проекта составлен план работы и подобран методический материал, исходя из специфики того или иного отделения больницы. Общее руководство деятельностью осуществлялось руководителем проекта – помощником по воспитательной работе на педиатрическом факультете, который направлял и регулировал самостоятельную деятельность, а также руководителем производственной практики на клинической базе. О высокой социальной значимости организации

процесса реабилитации детей, находящихся в стационарных учреждениях, студенты смогли узнать также в ходе проведённых бесед с преподавателями кафедр педиатрического профиля и общения с персоналом клиники.

В волонтерском отряде был выбран командир отряда, ответственный за выполнение плана работы, который представлял отряд на собраниях, входил в состав Штаба студенческих отрядов Забайкальского края, где защищал права и интересы волонтеров. Структура волонтерского отряда также включала организационно-методический сектор и сектор по связям с общественностью. Информационно-издательский сектор освещал работу отряда, готовил материал для размещения на сайте факультета, издавал информационный материал об акциях и мероприятиях. Сектор по связям с общественностью проводил агитационно-рекламные акции по привлечению новых волонтеров, поддерживал информационную связь с другими волонтерскими отрядами города и края, сотрудничал со средствами массовой информации (рис.).

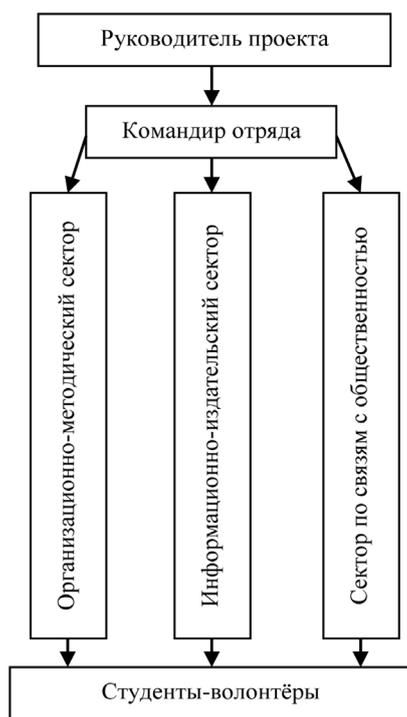


Рис. Структура волонтерского отряда

Студенты-волонтеры непосредственно осуществляли проект в процессе прохождения альтернативной производственной практики, что является основным этапом в осуществлении волонтерского проекта. Определена сфера

деятельности волонтерского отряда: заключено соглашение о сотрудничестве с администрацией Краевой детской клинической больницы по реализации социального проекта, определены права и обязанности членов волонтерского отряда, согласован план мероприятий с методом больницы.

Второй этап проекта построен из ключевого и вариативного компонентов. Основной компонент отражает тематику социально значимых событий: День победы, День космонавтики, День здоровья и т. д. Вариативный компонент состоит из различных форм организации досуга детей и включает следующие направления: игровое, творческое, просветительское. Студенты самостоятельно подготавливали и организовывали игровую и познавательную деятельность детей, вкладывая при этом собственные идеи, учитывая стрессовое напряжение у больных, вызванное длительным пребыванием в стационаре, самим заболеванием и болезненными процедурами. В процессе этого студенты проявили творческую самостоятельность, произошла собственная переоценка. Неотъемлемым направлением волонтерского движения явилась определенная психоэмоциональная нагрузка, с которой студент должен справиться и помочь справиться больному ребенку [6. С. 73]. Тематика мероприятий посвящена наиболее актуальным проблемам современного общества: «Гигиена твоего тела»; «Я – будущая мама»; диспут «Курить или не курить»; беседа «Скажи наркотикам – нет!»; «День смеха»; мероприятия по профилактике возникновения пожаров.

При этом студенты имели возможность решения задач по овладению профессиональными знаниями, навыками, умениями посредством конкретных учебных заданий под контролем руководителя производственной практики.

Итоговым этапом работы проекта явился анализ результатов, проявившийся в форме конференции, где каждый студент представил выполненную работу в виде проекта-презентации. Компьютерное тестирование и защита дневника производственной практики стали обязательной частью итогового контроля.

Таким образом, сформированный волонтерский отряд из числа студентов Читинской государственной медицинской академии способствовал оптимизации методов обучения, внедрению в учебный процесс новых техно-

логии обучения, повышающих производительность труда преподавателя, активное использование информационных технологий, позволяющих студенту в удобное для него время осваивать информационный материал. Волонтерская деятельность в структуре студенческого самоуправления выступила

мощной площадкой для развития социальной активности студентов, их вовлечения в социально-полезную деятельность, в структуре альтернативной практики, ко всему прочему, представилась возможность качественного освоения практических навыков по уходу за детьми.

Список литературы

1. Ахметгалеев Э. Д. Участие в волонтерском движении как условие социально-профессионального становления студента в вузе // Казанский педагогический журнал. 2009. № 3. С. 27–33.
2. Бархаев А. Б. Социально-психологические предпосылки вовлечения студенческой молодежи в волонтерскую деятельность // Учёные записки пед. ин-та СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Психология. Педагогика». 2010. Т. 3. № 1. С. 51–58.
3. Вязова Н. В. Профессиональное психологическое волонтерство как условие подготовки будущего специалиста к социально значимой деятельности в регионе // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2007. Т. 2. № 12. С. 95–104. URL: <http://elibrary.ru/defaultx.asp> (дата обращения: 10.05.2011).
4. Григорьев И. Н. Специфика организации волонтерства в молодежной среде // Вестн. Тамбовск. ун-та. Серия «Гуманитарные науки». 2008. № 12. С. 100–104.
5. Руденко Б. И. Волонтеры: история волонтерского дела, человек и общество // Наука и жизнь. 2009. № 5. С. 74–76.
6. Тарханова И. Ю. Волонтерская деятельность студентов в реабилитационных учреждениях для несовершеннолетних // Ярославск. пед. вестн. 2007. № 2. С. 73–76.
7. Ульрих Т. А. Формирование здорового жизненного стиля студентов с использованием инновационных форм и многовариантного подхода // Вестн. Пермск. гос. техн. ун-та. Социально-экономические науки. 2009. № 4. С. 185–192.

References

1. Ahmetgaleev Je. D. Uchastie v volontjorskom dvizhenii kak uslovie social'no-professional'nogo stanovlenija studenta v vuze // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2009. № 3. S. 27–33.
2. Barhaev A. B. Social'no-psihologicheskie predposylki вовлеченија студенческой molodjozhi v volontjorskuju dejatel'nost' // Uchjonye zapiski ped. in-ta SGU im. N. G. Chernyshevskogo. Serija «Psihologija. Pedagogika». 2010. T. 3. № 1. S. 51–58.
3. Vjazova N. V. Professional'noe psihologicheskoe volontjorstvo kak uslovie podgotovki budushhego specialista k social'no znachimoj dejatel'nosti v regione // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal «Gaudeamus». 2007. T. 2. № 12. S. 95–104. URL: <http://elibrary.ru/defaultx.asp> (data obrashhenija: 10.05.2011).
4. Grigor'ev I. N. Specifika organizacii volontjorstva v molodjozhnoj srede // Vestn. Tambovsk. un-ta. Serija «Gumanitarnye nauki». 2008. № 12. S. 100–104.
5. Rudenko B. I. Volontjory: istorija volontjorskogo dela, chelovek i obshhestvo // Nauka i zhizn'. 2009. № 5. S. 74–76.
6. Tarhanova I. Ju. Volontjorskaja dejatel'nost' studentov v rehabilitacionnyh uchrezhdenijah dlja nesovershennoletnih // Jaroslavsk. ped. vestn. 2007. № 2. S. 73–76.
7. Ul'rih T. A. Formirovanie zdorovogo zhiznennogo stilja studentov s ispol'zovaniem innovacionnyh form i mnogovariantnogo podhoda // Vestn. Permsk. gos. tehn. un-ta. Social'no-jeekonomicheskie nauki. 2009. № 4. S. 185–192.

Статья поступила в редакцию 01.07.2013 г.

Го Синь,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(Цицикар, КНР), e-mail: 17386255@gg.com

Социокультурные эффекты модернизации профессионального образования в Китае

Работа направлена на изучение процесса управления модернизацией профессионального образования в контексте её влияния на культуру общества, выявление путей совершенствования и развития этого процесса. Актуальность работы определяется необходимостью поиска научно обоснованных действий, нацеленных на поддержку и стимулирование процесса управления социокультурными эффектами модернизации профессионального образования. В статье выявлены и описаны основные факторы процесса модернизации культуры посредством модернизации профессионального образования, специфика взаимодействий, объясняющая современную управленческую культуру (культуру администрирования) и определяющая условия процесса управления изменениями на современном этапе. Проанализированы существующие в науке подходы к определению понятия «культура управления изменениями» и смежных с ним понятий, а также подходы к определению культуры управления социокультурными изменениями. Исследованы существующие технологии управления изменениями традиционных ценностей культуры и описаны наиболее эффективные с точки зрения управления изменений субъектов модернизации профессионального образования. Проанализирован опыт управления изменениями в Китае на программно-стратегическом уровне и проведено его сравнение с теоретической моделью, основанной на разработках западных и российских исследователей.

Ключевые слова: культурная модернизация, профессиональное образование, социокультурные эффекты.

Guo Xun,
Postgraduate student
Transbaikal State University
(Qiqihar, PRC), e-mail: 17386255@gg.com

Socio-Cultural Effects of Professional Education Modernization in China

The work is focused on the study of the process of professional education modernization control in the context of its influence on the society culture, and the ways of development, rationalization and improving of this process. The work relevance and applicability is defined by the necessity of scientifically grounded actions which are aimed at support and encouragement or stimulating of the control process of socio cultural effects of professional education modernization. The main factors of the process of culture modernization by the means of professional education modernization are revealed and described in the article. It touches upon the specific character of interactions explaining modern managerial culture, its regional development dynamics and determining conditions of the control process of changes at the modern stage. Approaches to such definition as “culture-change management” and similar definitions and notions are analyzed in the article. The author also studies approaches to the definition of culture management of socio cultural changes. Management technologies of traditional culture values changes are revealed in the article. In particular the most efficient ones from the point of modernization subjects of professional education change management are described by the author. Management of changes in China on the program-strategic level is analyzed and a comparison with the theoretical model based on developments of the Russian and Western researches is made.

Keywords: cultural modernization, professional education, socio-cultural effects.

Актуальность проблемы модернизации образования заключается в анализе влияния модернизационных мероприятий на изменение

как системы образования, так и в целом социокультурной сферы и развития человеческого потенциала. Существует закономерная взаи-

мозависимость развития образования и культуры. В настоящее время образование особенно активно реагирует на модернизационные изменения в культуре. В связи с этим определение роли образования в современной культуре предполагает выделение и анализ тех социокультурных эффектов, которые лежат в основе образования и в то же самое время являются своеобразным индикатором эффективности модернизации как современного образования, так и современного общества в целом.

Современный Китай – пример страны, где главная ставка сделана на образование, которому отведена роль основного фактора модернизации культуры. Стратегии инновационных изменений современного китайского образования учитывают такие показатели, как: образовательный уровень, интеллектуальные и творческие способности, перспективы развития человека – одним словом, всё то, что входит в содержание образования как индикатора индекса развития человеческого потенциала.

Результаты модернизации образования в Китае, начавшегося пятнадцать лет назад, подвергаются системному управленческому и научному анализу, в основу которого положено исследование опыта системных изменений профессионального образования Китая и его влияния на социокультурное развитие страны. Анализ результатов реформ в системе образования, выявление прямых и косвенных эффектов модернизации профессионального образования в Китае – актуальная научная проблема, сущность которой состоит в выявлении качественной определённости влияния модернизации образования на развитие социокультурной сферы страны, влияния, имеющего три уровня: программно-концептуальный (эффект модернизации культуры как организация и интерпретация идеологии изменений в культуре и социальной сфере), эмпирический аспект (получение новых данных о влиянии изменений на систему культуры) и методологический (механизмы и способы осуществления изменений с помощью национальной культуры управления изменениями).

Анализ исследовательской литературы свидетельствует о том, что проблему анализа влияния модернизации профессионального образования на культуру современного Китая в её инновационном, технологическом и управленческом смыслах можно разделить на несколько направлений.

Теоретико-методологический аппарат изучения концептуальных основ современных системных преобразований в культуре и обществе сформирован в работах: А. С. Ахиезера, Г. Г. Дилигенского, Л. Г. Ионина, А. М. Кантора, И. В. Кондакова, Б. К. Малиновского, Х. Линдборга, А. П. Назаретяна, К. С. Пигрова, М. А. Чешкова и др.

Процесс культурной модернизации в исследовательской литературе в культурологическом дискурсе определяется как смена культурных форм, как процесс культурных изменений, как процесс становления новых онтологий изменяемой системы (И. Галтунг, Я. Э. Голосовкер, К. Гирц, Э. Ротхакер, Э. С. Маркарян, Ж. Д. Лиотар и др.). Культурная модернизация в современном мире определяется внутренними структурами, обеспечивающими переход от глобальных контекстов к национальным реалиям, таким как система образования вообще, профессионального образования в частности. Вопросы социально-экономического, социокультурного значения модернизации системы образования получили освещение в трудах А. Б. Вифлиемского, М. В. Карпова и др. Проблема обеспечения культуры качества, обеспечения внутренних и внешних гарантий качества профессионального образования на уровне государства, образовательных учреждений, образовательных программ рассмотрены в трудах С. И. Архангельского, З. Д. Жуковской, Н. В. Кузьминой, Н. В. Молотковой, В. А. Слостёнина, В. Н. Столетова, Ф. Р. Филиппова, В. Д. Шадрикова и др.

Модернизация профессионального образования как в России, так и в Китае – тема, которая была актуализирована с начала 90-х гг. XX в. Достаточно подробно данная тема представлена в совместной китайско-российской монографии «Китай – Россия: сравнительный анализ образовательных реформ на рубеже XX–XXI веков» [1]. В этом фундаментальном международном проекте были исследованы в том числе и особенности модернизации профессионального образования в современном Китае (Ма Шуцао, Тань Сунхуа, Хуа Яо, Цзян Даюаня, Чэн Сивэй, Ян Цзиту и др.).

Описанию и анализу культуры управления в области образования КНР, в частности, проблем децентрализации и демократизации посвящены исследования Н. Е. Боровской, А. М. Кондрашовой и китайского автора Лю Цзайци.

В статье говорится о работах китайских авторов, которые исследовали различные аспекты модернизации образования по степени влияния на изменения культуры современного Китая (Мэй Жули, Сяо Цзунлю, Фэнь Сяньцзо), проблемы государственного управления системными изменениями в сфере культуры и образования. Эффекты реформы в сфере образования Китайской Народной Республики были рассмотрены Ван Бинмином, Кан Нин, Чжан Бэйбэем, Цзинь Сибином.

Все вышеназванные учёные в большей или меньшей степени рассматривают проблемы культурной модернизации, что применительно к китайской системе профессионального образования на современном этапе развития, но до сих пор нет исследований, посвящённых целостному, системному культурологическому анализу эффектов модернизации профессионального образования в Китае.

В качестве основного в данном исследовании использован междисциплинарный культурологический подход, который даёт возможность рассматривать инновационные изменения в развитии современной культуры Китая, с одной стороны, как условие, а с другой, как результат модернизации образования; проанализировать системные изменения в социокультурной сфере страны посредством модернизации профессионального образования на разных системных уровнях.

Проблемы развития национальной культуры управления на основе стратегического, организационно-управленческого, публичного (общественного) менеджмента в совокупности с культурой управления развитием карьерного роста всех участников системных изменений изучены на основе системного подхода, который позволяет эффективно использовать в данной работе подходы, используемые в менеджменте, экономике управления, педагогической науке: компетентностный, личностно-деятельностный и контекстный. В качестве методологической переменной культурной модернизации рассматриваются социокультурные системы, в которых обнаруживаются эффекты модернизации, обладающие как национальными свойствами, так и заимствованными. Как демонстрация кардинального изменения выступают новое культурное нормотворчество, адаптированная культурная практика, становление культуры инновационных технологий и пр.

Культура администрирования и обеспечения качества управленческих решений в сфере стратегического управления, государственного администрирования национально адаптирована [2. С. 67]. Так, управленческие решения характеризуются национально адаптированными технологиями публичного управления с широким вовлечением народных масс, работодателей, образовательных учреждений, потребителей системы. Показательным является управление сущностью культурных преобразований в ситуации перехода, основанных на учёте адаптационных возможностей культуры и уточнения эффектов конструктивного и деструктивного развития культуры. Показательными в этом отношении являются стратегии сохранения и модернизации культурного наследия и культурных традиций.

Фундаментальным основанием социокультурной модернизации китайского общества и культуры является противоречие между задачами по переводу экономики на инновационные ресурсы и онтологической недостаточностью решения данной проблемы. Системе профессионального образования как одному из важнейших ресурсов обеспечения модернизации экономики предстоит дать ответы на главный вызов страны. Антропологическое измерение стоимости системных преобразований заключается, по мнению китайских теоретиков (Ма Шуцао, Тань Сунхуа, Хуа Яо, Цзян Даюаня, Чэн Сивэй, Ян Цзиту), в качественном преобразовании человеческого потенциала страны. В этом контексте вербализуется преодоление ценностных представлений о профессиональном образовании через социокультурное проектирование оптимальной структурной упорядоченности системы профобразования [3. С. 45].

Культурно-генетические представления и ценностные модусы актуализируют технологии проектирования нового социокультурного (культурно-исторического) контекста, сопровождающего изменение. Адаптивная устойчивость культурной системы в процессах становления культуры инновационного общества обеспечивается сбалансированным управлением соответствия предпосылок и возможностей культурных изменений к проектированию и моделированию новаторского в культурном процессе [4. С. 170–179].

В контексте вышесказанного, сущность культуры администрирования и обеспечения качества управленческих решений заключает-

ся в том, что в стране разработано национальное ноу-хау каскадной, мультипликационной системы подготовки кадров на (государственных) национальных предприятиях, совместных с иностранными фирмами и частными производствами. В основе данной системы управления лежат межотраслевые учебные центры профессионального образования, созданные на крупных национальных предприятиях.

Эффективно действующая в современном Китае многоступенчатая, разветвлённая система стимулирования к получению образования или повышению квалификации (зависимость возможности повышения заработной платы, увеличения отпуска, частичной оплаты предприятием коммунальных услуг за своих сотрудников и т. п. от наличия образования, учёного звания, высокой квалификации) является одним из примеров каскадного управления, достигающего положительных эффектов в социокультурном развитии страны.

В Китае активно развивается и государственное, и частное образование, поддерживается как краткосрочное обучение, так и академическое образование, как предварительное профессиональное обучение, так и повышение квалификации, поддерживается также и система непрерывного обучения. Создаётся имидж рабочего нового поколения. В соответствии с образовательной политикой партии и государства в КНР сделана установка на обеспечение качественного образования, в том числе и профессионального, для подготовки высококвалифицированных компетентных специалистов.

В Китае внедрена модель профессионального образования, которая детерминирована потребностями инновационного сектора экономики.

Начиная с 2002 г., вопрос о проблемах профессионального образования стал предметом проведения многочисленных специальных и профессиональных конференций под эгидой Государственного совета КНР. Первой из них в июле 2002 г. стала образовательная конференция, документы которой опубликованы под названием «Государственный совет активно продвигает реформу развития профессионального образования». Эта конференция проходила в самом начале XXI в., когда проблемность и противоречивость профессионального образования столкнулась с многочисленными трудностями, проблемами и задачами становления инновационной экономики страны.

После широкомасштабного обсуждения проблемы в контексте общей политики реформ и открытости идеологами страны было решено принять специальную политику, направленную на внедрение современных достижений и передового опыта современного производства в систему профессионального образования и закона «О профессиональном образовании в Народной Республике Китай». На основе анализа новой ситуации, новых задач системы профессионального образования в зарубежных странах и новых проблем профобразования в Китае был создан специальный комитет и принята стратегия «усиленного развития профессионального образования» в стране, что обеспечило массовое вовлечение в процесс модернизации.

В июле 2010 г. были опубликованы основные принципы Программы долгосрочного развития образовательной реформы КНР, которые обозначили начало современного этапа развития реформы профессионального образования в стране. Идеологи реформы исходили из основной цели программы: построить современную систему профессионального образования для вступления страны в новый этап развития культуры инновационного общества. Сформулированы 4 главные задачи реализации реформы профессионального образования: строительство современной системы профессионального образования, создание механизмов сотрудничества в области образования с предприятиями на основе внедрения инноваций, обновление системы управления профессионального образования в ситуации системных изменений, развитие системы социальной справедливости.

В Китае разработана и внедрена каскадная система подготовки кадров на государственных предприятиях, совместных с иностранными (по преимуществу с немецкими) фирмами и частными производствами. В основе китайской модели профессионального образования лежат межотраслевые центры профессионального обучения, созданные на крупных национальных предприятиях. Данная модель является аналогом немецкой системы образования, в которой основной упор делается на использование практических, производственных площадок. В Германии основные занятия проводятся в лабораториях и цехах учебных центров заводов.

По данной схеме был модернизирован крупнейший в Китае автомобильный гигант страны – Первый Чанчуньский завод (FAW).

Эта крупная корпорация сегодня занимается производством, научными исследованиями, сбытом продукции, внешней торговлей. Сегодня завод имеет совместное производство и лицензионные проекты с иностранными автопроизводителями – *Audi, Mazda, Toyota, Volkswagen, Volvo*. Более того, Чанчунь в 1996 г. утверждён Цзилинским правительством в качестве технико-экономической зоны освоения провинциального уровня. Важнейшим направлением работы этой зоны считается развитие национальной автоиндустрии. В проекте задействованы несколько десятков заводов по производству автомобилей и комплектующих, несколько крупных оптовых рынков, ремонтные мастерские и станции технического обслуживания. Всего на территории зоны работает более 600 предприятий, и это создаёт самый мощный в стране потенциал для развития автоиндустрии. Из семи крупнейших машиностроительных центров страны Чанчуньский завод считается самым перспективным.

Залогом успеха FAW стало сотрудничество с ведущими автопроизводителями мира, в учебных центрах которых прошли переподготовку тысячи китайских специалистов.

Профессиональные компетенции будущие специалисты приобретают в стенах центров профессионального обучения крупных государственных предприятий, например ЦПО Чанчуньского автозавода. Отработав положенное время и не получив рекламаций, лучшие специалисты направляются за дополнительными профессиональными компетенциями на стажировочные площадки совместных предприятий, где должны отработать не менее 5 лет, иначе они обязаны компенсировать расходы на их обучение в ЦПО и на стажировочных площадках.

С 1991 г. был создан ряд предприятий с *Volkswagen*, на которых совместно с иностранными специалистами создан современный китайский автопром, который к 2013 г. дошёл до такого уровня развития, что крупнейшие мировые ярмарки, салоны, проходящие в Пекине и Шанхае, признаются по своему уровню выше, чем европейские. В настоящее время вокруг Первого Чанчуньского завода образована сеть совместных предприятий и сервисных служб с такими гигантами, как *Toyota, Mazda*, сеть, которая располагает 46 дочерними предприятиями, из которых 30 – в полной собственности корпорации. Среди них: *FAW Jiefang Automobile Company, FAWER*

Automobile Parts Company, FAW Car Company, FAW Haima Motor Co (Hainan Mazda), Tianjin FAW Xiali Automobile Company, Changchun FAW Sihuan Automobile Company, FAW-Volkswagen Automobile Company, Tianjin FAW Toyota Motor Company. Успешно переобученные на зарубежных заводах специалисты стали инновационным двигателем частного бизнеса.

Отработав 5 лет, лучшие специалисты направляются на стажировку на зарубежные автомобильные концерны стран-партнёров для получения инновационных компетенций. По существу данная схема обучения без отрыва от производства представляет собой непрерывность жизненного цикла профессиональных компетенций с инновационной составляющей.

Необходимо отметить, что предметом особого внимания как со стороны государственного сектора в лице научно-исследовательских промышленных центров, так и со стороны частного сектора становятся специалисты, успешно прошедшие через стажировку на зарубежных автоконцернах. Если специалист уходит на частное производство, то последние обязаны компенсировать всё его обучение и предоставить различные бонусы в виде высокой зарплаты, кредитов и т. д. От этих специалистов ожидают, что они смогут внедрить новые технологические, маркетинговые, производственные решения, заменив копирование зарубежных брендов, распространённое на данном этапе в китайском автопроме.

Созданная и реализуемая посредством грамотно и разумно организованной культуры управления изменениями национальная идеология модернизации профессионального образования, являющаяся механизмом обеспечения модернизации современной культуры Китая, создаёт многочисленные положительные эффекты в культуре страны.

Недооценка профессионального образования и роли хорошо подготовленных специалистов в данной сфере имеет глубокие исторические и культурные корни. Отношение китайцев к профессиональному образованию определяется представлениями и ценностями, которые являются значимыми элементами китайского национального менталитета: представления о личной и семейной репутации; представления об общественной иерархии, в которой представители ремесленного сословия занимали низшее, в некоторых китайских провинциях – рабское положение. Преодоление культурно-

го наследия, традиционных представлений и ценностей, отрицательно повлиявших на статус профессионального образования, является главной проблемой, с которой сталкивается и пытается решить реформа профессионального образования.

Исследование основных положений стратегии национальной идеологии модернизации профессионального образования Китая даёт возможность анализа заложенных показателей эффективности модернизации культуры и полученных культурно и социально значимых эффектов, которые свидетельствуют о том, что основным предметом модернизации культуры является преодоление традиционных представлений о низкой значимости профессионального образования и создание нового образа рабочих профессий. Национальная идеология модернизации профессионального образования Китая включает в себя: корпус документов, мероприятия по привлечению населения и совокупность мер по обеспечению эффективности этих мероприятий.

Установлено, что культура администрации (управления) и обеспечения качества управленческих решений, представленная в «теории и практике каскадного управления», национально адаптирована и отражает способы интеграции учреждений профессионально-

го образования в производственные процессы ведущих предприятий инновационного сектора экономики, использование и заимствование чужого опыта, создание нового имиджа рабочего нового поколения, поддержку собственных инноваций, способы социального отбора носителей профессиональных компетенций.

Модель профессионального образования, внедряемая в Китае, разработана на основе деятельности центров профессионального обучения Чанчуньской автомобильной зоны технико-экономического освоения, в том числе центра профессиональных компетенций СП *FAW-Volkswagen Automobile Company*. Она включает в себя человеческие ресурсы, формы непрерывного профессионального образования, центры и учреждения профессионального образования, механизмы формирования профессиональных компетенций с инновационной составляющей, процессы интеграции учреждений профессионального обучения в производственный цикл.

Внедряемая в КНР модель профессионального образования, детерминированная процессами инновационного сектора экономики, представляется весьма результативной и может рассматриваться как пример удачного синтеза национальных особенностей и международного опыта.

Список литературы

1. Китай – Россия: сравнительный анализ образовательных реформ на рубеже XX–XXI веков / под ред. Н. Е. Боровской. М., 2011.
2. Малявин В. Китай управляемый: старый добрый менеджмент. М.: ЕВРОПА, 2005. 304 с.
3. Цзян Сяоянь. Исследования и поиски по созданию системы подготовки высококвалифицированных специалистов в Китае и России // Материалы междунар. форума «Модернизация профессионального образования в Китае, России, Монголии». Чита: ЗабГУ, 2013.
4. Го Синь, Гомбоева М. И., Замошникова Н. Н. Культурное наследие и социокультурные факторы, определяющие проблемы модернизации профессионального образования в Китае // Учёные записки ЗабГУ. 2013. № 4. С. 170–179.

References

1. Kitaj – Rossija: sravnitel'nyj analiz obrazovatel'nyh reform na rubezhe HH–HHI vekov / pod red. N. E. Borevskoj. M., 2011.
2. Maljavin V. Kitaj upravljajemyj: staryj dobryj menedzhment. M.: EVROPA, 2005. 304 s.
3. Czjan Sjaojan'. Issledovanija i poiski po sozdaniju sistemy podgotovki vysokokvalificirovannyh specialistov v Kitae i Rossii // Materialy mezhdunar. foruma: «Modernizacija professional'nogo obrazovanija v Kitae, Rossii, Mongolii». Chita: ZabGU, 2013.
4. Go Sin', Gomboeva M. I., Zamoshnikova N. N. Kul'turnoe nasledie i sociokul'turnye faktory, opredelajushhie problemy modernizacii professional'nogo obrazovanija v Kitae // Uchjonye zapiski ZabGU. 2013. № 4. S. 170–179.

Статья поступила в редакцию 19.09.2013 г.

УДК 378.016:378.046.4

ББК Ч489.8:Ч484.78

Марина Ивановна Мелихова,

кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: mmelihova@yandex.ru

Елена Владимировна Зволейко,

кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: ezvoleyko@mail.ru

Возможности ресурсного центра непрерывного профессионально-педагогического образования в профессиональной подготовке и переподготовке специальных психологов для системы образования Забайкальского края¹

Ресурсные центры непрерывного профессионально-педагогического образования, созданные на базе учреждений высшего профессионального образования, предназначены для решения стратегической задачи – усиления соответствия их деятельности требованиям рынка труда. При реализации модели ресурсного центра как подразделения учреждения высшего профессионального образования одной из главных его функций является образовательная, реализуемая в отношении собственных студентов и преподавателей. В рамках этой функции ресурсный центр может осуществлять реализацию определённой части программы профессиональной подготовки студентов, обучающихся по разным профилям, а также профессиональную переподготовку специалистов, окончивших вуз и желающих повысить уровень своей профессиональной компетентности.

В статье раскрываются возможности ресурсного центра в профессиональной подготовке бакалавров – специальных психологов и переподготовке этих специалистов.

Ключевые слова: ресурсный центр непрерывного профессионально-педагогического образования, образовательная функция ресурсного центра, бакалавр – специальный психолог.

Marina Ivanovna Melikhova,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: mmelihova@yandex.ru

Elena Vladimirovna Zvoleyko,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: ezvoleyko@mail.ru

**Resource Center of Continuous Professional-Pedagogical Education
in Special Psychologists' Professional Training and Retraining
for the Education System of Zabaikalsky Krai**

Resource centers of continuous professional pedagogical education, created on the basis of institutions of higher education are intended for solution of strategic tasks – strengthening the compliance of their activities with the requirements of labor market. The implementation of the model of the resource centre as a unit of the institution of higher education, one of its main functions is the educational, implemented in relation to its students and teachers. Within this function, the resource centre can carry out the implementation of specific part of the program of professional training of students on different specializations, as well as the professional training of specialists who have finished University and wishing to improve their professional competence.

The article describes the possibilities of the resource center in the professional training of bachelors – special psychologists and retraining of specialists.

Keywords: resource center for continuing professional pedagogical education, educational function of the resource centre, bachelor–special psychologist.

¹Работа выполнена в рамках Государственного задания Минобрнауки РФ № 6.8055.2013 по теме «Разработка моделей ресурсных центров в Забайкальском государственном университете как опорном вузе региональной экономики Забайкальского края».

На современном этапе модернизации системы высшего профессионального образования особое значение приобретает комплексное развитие образовательного учреждения на основе полного использования его потенциальных возможностей в целях достижения лидирующих позиций на рынке образовательных услуг. Задачи максимально полного использования ресурсов и последовательной координации действий приводят к созданию на базе учреждений ВПО ресурсных центров. Ресурсные центры, созданные на базе учреждений высшего профессионального образования, предназначены для решения стратегической задачи – усиления соответствия их деятельности требованиям рынка труда.

Основной миссией ресурсных центров является содействие повышению качества образования путём продвижения современных образовательных ресурсов в системе профессионального образования региона. Задачи, решаемые ресурсными центрами, можно разделить на две группы: обеспечение доступа к образовательным ресурсам студентов, персонала системы образования, населения региона; обслуживание и развитие сконцентрированных в ресурсном центре образовательных ресурсов [2].

Ресурсный центр непрерывного профессионально-педагогического образования, являясь структурным подразделением ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», решает главную задачу – создания системы непрерывного профессионально-педагогического образования, а также развития системы внешних связей с другими образовательными учреждениями региона, накопления собственных ресурсов, к которым относятся:

– кадровые – высококвалифицированные преподаватели, владеющие частными методиками в подготовке кадров по определённым профессиям (профилям); специалисты в области оценки профессиональных квалификаций;

– информационные – базы данных о новейших педагогических, производственных технологиях, тенденциях и разработках в определённых отраслях образования, промышленности; информация об изменениях требований работодателей к качеству подготовки в рамках профилей (специальностей);

– материально-технические – тренинговые залы, учебно-производственное оборудование, используемое в образовательных целях; учебные аналоги дорогостоящего оборудования, тренажёры, лаборатории. Концентрация доро-

гостоящих или уникальных образовательных ресурсов в ресурсном центре является существенным признаком этой единицы сети профессионального образования;

– учебно-методические – учебные программы, модули; диагностический инструментарий для проведения оценки имеющихся профессиональных компетенций по определённому профилю подготовки; учебные пособия (в т. ч. электронные), методические рекомендации и пр.;

– системы связей с образовательными учреждениями, предприятиями, со средствами массовой информации, органами государственной власти.

В соответствии с задачами деятельности ресурсный центр непрерывного профессионально-педагогического образования планирует реализовывать такие основные направления деятельности: информационно-консалтинговое, маркетинговое, экспертно-консультационное, профориентационное, образовательное. Остановимся более подробно на реализации образовательного направления деятельности ресурсного центра.

При реализации модели ресурсного центра как подразделения учреждения высшего профессионального образования оно вынуждено осуществлять одновременно две функции: образовательную функцию в отношении собственных студентов и функцию аутсорсинга в отношении других образовательных учреждений.

Образовательные ресурсы конкретного учреждения (подразделения) ВПО далеко не всегда позволяют качественно реализовывать практико ориентированные части основных образовательных программ по разным профилям подготовки, связанные с освоением новейших образовательных или производственных технологий. В ресурсном же центре сконцентрированы кадровые и материально-технические ресурсы для внешних и внутренних пользователей. Поэтому одной из задач ресурсного центра является реализация определённой части программы профессиональной подготовки для внутренних пользователей – студентов и преподавателей различных факультетов. Обеспечивая практический этап обучения, связанный с освоением современных технологий, ресурсный центр даёт возможность работы с экспериментальной и специализированной техникой, недоступной в рамках отдельных учебных подразделений (факультетов).

Ориентация на современные требования в технологиях и оборудовании формирует у

студентов специальные профессиональные компетенции и модернизирует практическую подготовку, приводит её в соответствие с требованиями к организации современного образовательного процесса в вузе. Такое обучение проводится по сетевым образовательным программам на основе общего учебного плана, что позволяет динамично обновлять профессионально-практическую составляющую образовательных программ профессионального образования.

Конкурентоспособность выпускников психологического профиля на современном рынке труда обеспечивается не только их психологической компетентностью, но и компетентностью в области инноваций в профессиональной сфере и бизнесе. И для обеспечения этой конкурентоспособности важная роль принадлежит ресурсному центру непрерывного профессионально-педагогического образования ЗабГУ.

Задачи обеспечения конкурентоспособности связаны с формированием профессиональной компетентности бакалавров – специальных психологов в области инноваций в профессиональной сфере, к которой мы относим: способность к комплексному анализу изменяющихся социально-экономических условий и социально-психологических процессов, с ними связанных; наличие навыков организации и внедрения проектных форм деятельности; умения эффективного поиска, обработки и анализа разнородной информации для успешной профессиональной деятельности; наличие практических навыков, востребованных современным рынком труда; способность к самостоятельной исследовательской работе [1].

Для обеспечения задачи формирования способности к комплексному анализу изменяющихся социально-экономических условий и социально-психологических процессов, с ними связанных, образовательный процесс должен быть нацелен на преодоление междисциплинарных барьеров, что связывается в первую очередь с увеличением перечня и разнообразия дополнительных образовательных услуг. Решение этой задачи возможно в рамках ресурсного центра, располагающего ассортиментом образовательных услуг. В результате появляется возможность смены направления обучения после завершения бакалавриата с переходом в магистратуру другого факультета, что позволяет выпускнику получать подготовку, сочетающую разнодисциплинарные знания и навыки, что полностью соответствует мировой тенденции в подготовке специалистов.

Необходимость формирования навыков организации и внедрения проектных форм деятельности связана с расширением потребностей общества в специалистах, способных к постоянному совершенствованию собственной профессиональной деятельности. Ценность овладения проектной деятельностью заключается в том, что студент при разработке проекта (социального, производственного, общественно значимого) вынужден реализовать всю цепочку действий, имеющих место в реальном производстве: от идеи – к результату и оценке его эффективности. Наиболее результативным в профессиональной подготовке считается подход, при котором выполняются групповые проекты, в которых отражается динамика реального производства, реальные социальные и деятельностные контексты будущей профессиональной деятельности. Одними из самых эффективных будут являться проекты, выполненные при межфакультетском взаимодействии, при координирующей роли ресурсного центра.

Профессиональная деятельность в современных условиях характеризуется резким повышением требований к её информационному обеспечению. Поэтому формирование умений эффективного поиска, обработки и анализа разнородной информации становится необходимым условием освоения всех образовательных программ бакалавриата. Помимо базовых учебных материалов преподаватели и студенты должны иметь свободный доступ к максимально широкому кругу новейших научных и периодических изданий, включаться в интерактивную среду, позволяющую работать с разного рода фактическими данными и текстовыми материалами в удобном для них режиме и формате. Известно, что многие периодические издания, освещающие проблемы специального образования, выходят именно в электронном варианте. Возможности выхода в разнообразную интерактивную среду также в полной мере обеспечиваются ресурсным центром.

Важной частью профессиональной подготовки является формирование практических навыков, востребованных современным рынком труда. Для того чтобы выпускник был наилучшим образом подготовлен к работе в современных условиях, в ходе обучения он должен изучить актуальные потребности практики (в нашем случае образовательных учреждений), научиться эффективно применять полученные теоретические и прикладные знания в практических проектах. Формирование этих навыков должно проис-

ходить как в учебном процессе, так и в результате самостоятельной практической деятельности в специально развитой инфраструктуре. Ресурсный центр в таком случае может выступать как полигон или макет для овладения обучающимися конкретным набором надпредметных и профессиональных компетенций. В рамках ресурсного центра может имитироваться деятельность подразделений образовательного учреждения – психологической службы, психолого-медико-педагогического консилиума, педагогического совета и пр. Моделирование деятельностного и социального контекстов профессии позволяет обучать студента-психолога в формах, совпадающих с видами его будущей профессиональной деятельности, что позволяет сблизить процесс обучения с реальным процессом трудовой деятельности.

Среди профессиональных задач бакалавров – специальных психологов выделена исследовательская, поэтому формирование способности к самостоятельной исследовательской работе является неотъемлемой частью их профессиональной подготовки. Формирование исследовательских компетенций обеспечивается включением бакалавров в УИРС и НИРС, проводимую в соответствии с учебным планом в рамках учебного процесса. НИРС во внеучебное время организуется в форме участия в конкурсах на получение грантов, в хоздоговорных и бюджетных работах научных подразделений. Методическая функция ресурсного центра заключается в обеспечении возможности проведения опытно-экспериментальной работы, в предоставлении необходимых учебно-методических материалов (программ, тестов, разработок, экспертиз, методических рекомендаций и пр.).

Другой важной задачей деятельности ресурсного центра непрерывного профессионально-педагогического образования является обеспечение переподготовки кадров специальных психологов, уже закончивших обучение. Образовательная практика должна чутко реагировать на состояние рынка труда: растущие темпы инноваций в социальной сфере приводят к принципиальным сдвигам в содержании практикующихся профессий, такие изменения отмечаются и в профессии «специальный психолог». Трансформация предметной подсистемы выражается в расширении области, объектов труда (сопровождение образования ребёнка с ОВЗ в различных институциональных условиях), в увеличении совокупности субъектов труда (контингент лиц, имеющих особые образовательные потребности), при этом смещаются акценты в методах, характере взаимодействия с субъектами деятельности. Трансформация в субъектной подсистеме проявляется в повышении требований к уровню практической подготовленности выпускника, степени самостоятельности и умениям командной работы. Все эти аспекты должны найти отражение в процессе переподготовки специального психолога.

Таким образом, ресурсный центр как подразделение вуза обеспечивает повышение качества профессионального образования студентов, обучающихся в этом вузе, реализуя определённую часть программы профессиональной подготовки студентов. На базе ресурсного центра возможна организация профессиональной переподготовки специалистов, уже закончивших обучение, которая бы учитывала трансформационные сдвиги, происходящие в практикующихся профессиях.

Список литературы

1. Зволейко Е. В. Реализация модели инновационной деятельности на факультете психологии как условие развития профессиональной компетентности будущих специалистов психологического профиля // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 7. С. 227–237.
2. Зволейко Е. В. Реализация компетентностного подхода в профессиональной подготовке бакалавров – специальных психологов // Гуманитарный вектор. 2013. № 1 (33). С. 50–58.
3. Ломакина Т. Ю. Ресурсные центры в системе непрерывного профессионального образования: анализ деятельности. URL: <http://lifelong-education.ru/index.php/ru/> (дата обращения: 28.08.2013).

References

1. Zvolejko E. V. Realizacija modeli innovacionnoj dejatel'nosti na fakul'tete psihologii kak uslovie razvitija professional'noj kompetentnosti budushhih specialistov psihologicheskogo profilja // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2010. № 7. S. 227–237.
2. Zvolejko E. V. Realizacija kompetentnostnogo podhoda v professional'noj podgotovke bakalavrov – special'nyh psihologov // Gumanitarnyj vektor. 2013. № 1 (33). S. 50–58.
3. Lomakina T. Ju. Resursnye centry v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija: analiz dejatel'nosti. URL: <http://lifelong-education.ru/index.php/ru/> (data obrashhenija: 28.08.2013).

Статья поступила в редакцию 10.09.2013 г.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

Общая и социальная психология General and social psychology

УДК 316.6
ББК 88.5

Михаил Ефимович Гумницкий,
аспирант,
Южно-Уральский государственный университет
(Челябинск, Россия), e-mail: gumm@mail.ru

Особенности ценностно-смысловой сферы личности молодых людей с разным уровнем выраженности религиозности

Идеологическая неопределённость нашего времени вынуждает молодых людей искать смыслы и ценности своей жизни во всех доступных духовных учениях и практиках, поэтому проблема поиска духовного и экзистенциального смысла, социальной идентификации является чрезвычайно актуальной в социальной психологии. Нередко религиозность, а вместе с ней и духовное развитие человека связывали с развитием его личностных качеств и самосознания, которые находят своё отражение в самоактуализации. Целью данного исследования является определение взаимосвязи религиозности со смысложизненными ориентациями, ценностями и личностными качествами молодых людей.

Приводятся результаты сравнения показателей 60 шкал трёх групп респондентов в возрасте от 17 до 30 лет с разным уровнем выраженности религиозности: их общие и отличительные черты, которые в дальнейшем позволят сформировать социально-психологический портрет респондентов данных групп.

Респонденты с низким уровнем выраженности религиозности характеризуются низким уровнем принятия конфессиональных (христианских) ценностей и религиозных моральных норм, стремлением видеть в религии магическую силу и поддержку, религиозным самосознанием; высоким уровнем принятия агрессивного поведения, познавательных потребностей и креативности.

Респонденты с высоким уровнем выраженности религиозности характеризуются низким уровнем «макиавеллизма» и принятия агрессивного поведения; высоким уровнем принятия принципов идеалистической философии, стремлением искать в религии поддержку и проявлять внешние признаки религиозности, религиозным самосознанием и принятием религиозных моральных норм.

Также определён ряд общих характеристик для групп респондентов с разным уровнем выраженности религиозности.

Результаты исследования могут найти своё практическое применение в вопросах образования и воспитания молодёжи: привития социально-приемлемых норм, ценностей, моделей поведения, приобщения к традициям и культуре как собственной этнической группы, так и других этнических групп, что позволит снять или ослабить ряд межэтнических проблем и определиться в собственных смысложизненных ориентациях и ценностях.

Ключевые слова: религиозность личности, молодые люди, ценностно-смысловая сфера, личностные качества, самоактуализация, смысложизненные ориентации, ценности, социальная идентичность.

Mikhail Efimovich Gumnitskiy,
Postgraduate Student,
Southern Ural State University
(Chelyabinsk, Russia), e-mail: gumm@mail.ru

Feature of Value-Sense Sphere of Young People's Personality with Different Level of Religiousness Intensity

Ideological indefiniteness of our time makes young people seek for meanings and values of their life in all available spiritual studies and practices. So, the problem of searching spiritual and existential meaning, social identification is extremely vital in social psychology. Religiousness and human spiritual development are associated with progress of personality qualities and self-consciousness which are reflected in self-actualization. Determination of interdependence of religiousness with vital-meaning orientation, values, and personality qualities of young people is research's purpose.

Results of measures comparison of 60 scales of 3 respondent groups, aged 17 to 30, with different level of religiousness intensity: common and distinctive features which allow formulating of social-psychological portrait of respondents are presented.

Respondents with low level of religiousness intensity are characterized by low level of acceptance of confessional (Christian) values and religious moral norms, tendency to find magic power and support in religion, religious self-consciousness; high level of acceptance of aggressive behavior, cognitive needs and creativity.

Respondents with high level of religiousness intensity are characterized by low level of Machiavellism and acceptance of aggressive behavior; high level of acceptance of idealistic philosophy's principle, tendency to find support in religion and to show religiousness external indication, religious self-consciousness and acceptance religious moral norms.

Also a number of common characteristics for groups of respondents with different level of religiousness intensity are determined.

Results of investigation can be used for practical application in problem of young people education: inculcation social-acceptable norms, values, models of behavior, familiarization to tradition and culture of one's own ethnical group and other ethnical groups. This allows removing or loosening a number of interethnic problems and defining one's own vital-meaning orientation and values.

Keywords: religiousness of personality, young people, value-sense sphere, personality qualities, self-actualization, vital-meaning orientation, values, social identity.

Введение. После распада Советского Союза чуть более 20 лет назад была утрачена социальная идентичность общества с существующей до этого советской идеологией. Вследствие этого у людей возникла потребность самоидентификации с чем-то стабильным. Одной из возможностей удовлетворения данной потребности становится религия, которая обретает свободу для своего развития и распространения после периода советской власти. Начинают восстанавливаться ранее закрытые и строятся новые храмы традиционных религий (христианство, главным образом православие, ислам, буддизм и иудаизм). Наряду с традиционными религиями в России начинают распространяться религиозные учения, школы мистических и оккультных практик, возникших относительно недавно (XIX–XX вв.) и пришедших в основном с Запада, а также появляются новые религиозные организации уже на территории России.

Большое количество религиозных и околорелигиозных учений, появление в СМИ программ магической, псевдонаучной, оккультной тематики (например, астрологические прогнозы, программы об экстрасенсах, местах магической силы и т. д.) отражают разнообразность религиозных интересов и духовных потребностей общества [6].

Целью данного исследования является выявление отношения к религиозности, выражающегося в её принятии на различном уровне, а также определение личностных качеств, потребности в самоактуализации и особенностей ценностно-смысловой сферы молодых людей в возрасте от 17 до 30 лет в зависимости от уровня религиозности, составление социально-психологического портрета молодых людей с разным уровнем религиозности. Поскольку существует небольшое количество научных исследований, рассматривавших религиозность, и созданных для этого тестовых методик, мы

воспользовались имеющимся тестовым материалом и изучили отношение к основной религии российского государства – православию, насколько не умаляя значения всех других религий.

Организация и методы исследования. Основными методиками данного исследования являются тестовая методика «Религиозность» О. В. Сучковой [9] и тест для определения структуры индивидуальной религиозности Ю. В. Щербатых (СИР) [10].

Методика «Религиозность» состоит из 16 вопросов и направлена на выявление уровня религиозности (низкого, среднего, высокого). Помимо основной шкалы («Уровень религиозности») методика включает две субшкалы: «Конфессиональные признаки» и «Нравственные нормы». Субшкала «Конфессиональные признаки» определяет, насколько у индивида выражены «нормативные» верования, отражающие основную христианскую догматику. Субшкала «Нравственные нормы» выявляет нормативно-ценностный компонент структуры религиозности. С помощью данной шкалы также можно определить обусловленность нравственных норм религиозностью. Допускается, что испытуемый может получить высокие показатели по этой субшкале и низкий результат по шкале «Уровень религиозности».

Тест для определения индивидуальной структуры религиозности Ю. В. Щербатых включает 40 вопросов и базируется на представлении о религии как структуре, включающей в себя различные по своему характеру мотивы и потребности. Тест включает 8 субшкал:

- «Идеалистическая философия» отражает гносеологические корни религиозности и склонность к идеалистической философии;
- «Магия» – отношение испытуемого к магии (возможность набора слов, жестов, символов и т. п., способность менять окружающий мир по желанию человека);
- «Поддержка» – тенденцию личности искать в религии поддержку и утешение;
- «Внешние признаки» – внешние признаки религиозности (символика, обряды и т. д.);
- «Псевдонаука» выявляет интерес к так называемой псевдонауке (загадочным и таинственным явлениям, в восприятии которых вера играет большую роль, чем знание);
- «Высшая сила» определяет у испытуемого тенденцию верить в Творца и признавать существование высшей силы, создавшей мир;

- «Религиозное самосознание» – внутреннюю потребность в религиозном веровании;
- «Мораль» – отношение испытуемого к религии как образцу моральных норм поведения.

Для исследования ценностно-смысловой сферы личности использованы следующие методики: «Самоактуализационный тест» (САТ) [2], тест «Смыслоразнообразие ориентации» (СЖО) [5], «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) [8].

Для определения личностных особенностей использованы методики «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) [1] и опросник «Мак» [3]. Методика ИЖС направлена на исследование личностных реакций человека в различных ситуациях.

Опросник «Мак» выявляет степень «макиавеллизма», который характеризует склонность человека манипулировать другими людьми в межличностных отношениях для достижения собственных целей.

С целью изучения эмоционального комфорта, ощущения человеком благополучия, связанного с обладанием социально желательных качеств и ценностей, была применена методика «Шкала субъективного благополучия» (ШСБ) [7].

В исследовании использована методика «Рефлексивность» А. В. Карпова [4], позволяющая определить общий уровень рефлексивности, а также её виды – ретроспективную, ситуационную, перспективную и коммуникативную рефлексии.

Объём выборки составил 160 человек в возрасте от 17 до 30 лет. Проведено сравнение показателей шкал у респондентов с низким, средним и высоким уровнями религиозности, выявленными по методике О. В. Сучковой. В группу респондентов с низким уровнем религиозности вошло 14 чел., средним – 133 чел. и высоким – 13 чел. Определение значимых различий было осуществлено с помощью методов U-критерия Манна-Уитни (парное сравнение групп) и однофакторного дисперсионного анализа «ANOVA» (сравнение трёх групп) при независимой переменной – уровне религиозности.

Результаты и их обсуждение. Результаты исследования по U-критерию и «ANOVA» позволили выявить значимые различия показателей шкал личностных качеств, отношения к религии и особенностей ценностно-смысловой сферы у респондентов с разным уровнем религиозности (табл.).

Значимые различия показателей шкал исследования у респондентов с различным уровнем религиозности

Методики	Шкалы	Уровень выраженности религиозности по методике «Религиозность»								
		Низкий			Средний			Высокий		
		\bar{X}	σ	Уровень	\bar{X}	σ	Уровень	\bar{X}	σ	Уровень
Религиозность	Конфессиональные верования	1.1	0.8	Низ.	3.8	1.2	Сред.	6.7	1	Сред.
	Нравственные нормы	4.2	3	Сред.	5.1	2.1	Сред.	6.6	1.9	Сред.
СИР	Идеалистическая философия	4.4	1.9	Сред.	6.2	2.0	Сред.	7.9	1.6	Выс.
	Магия	2.9	2.4	Низ.	6.2	2.3	Сред.	6.3	1.9	Сред.
	Поддержка	5.0	2.4	Низ.	6.5	2.1	Сред.	8.5	1.3	Выс.
	Внешние признаки	3.5	2.4	Низ.	5.4	2.6	Сред.	6.8	2.9	Выс.
	Псевдонаука	5.1	2.4	Сред.	5.3	2.1	Сред.	3.8	2.9	Низ.
	Высшая сила	3.0	1.9	Низ.	5.4	2.1	Сред.	7.6	0.9	Выс.
	Религиозное самосознание	1.8	2.3	Низ.	4.0	2.6	Сред.	8.0	1.9	Выс.
САТ	Мораль	2.5	1.9	Низ.	3.5	1.9	Сред.	4.8	1.6	Выс.
	Самоуважение	58.6	14.8	Сред.	57.8	9.5	Сред.	52.4	7.1	Низ.
	Принятие агрессии	56.9	11.8	Выс.	51.1	8.7	Сред.	49.0	9.3	Сред.
МТЖЦ	Познавательные потребности	57.9	8.16	Выс.	50.4	11.0	Сред.	54.0	6.7	Сред.
	Креативность	6.1	1.66	Выс.	4.7	2.1	Сред.	5.5	2	Сред.
ИЖС	Общественная жизнь	4.2	1.72	Сред.	4.5	2.2	Сред.	5.8	1.6	Выс.
	Замещение	91.9	7.98	Сред.	85.3	21.6	Сред.	70.8	23.7	Низ.
Опросник «Мак»	Макиавеллизм	80.5	14.1	Сред.	76.7	10.6	Сред.	67.1	10.9	Низ.

Люди с **низким уровнем** выраженности религиозности характеризуются:

1. Низким уровнем принятия конфессиональных (христианских) верований, ценностей.

2. Низким уровнем стремления искать в религии некую магическую силу, поддержку, видеть в религии некую высшую силу, сотворившую мир и управляющую им.

3. Низким уровнем религиозного самосознания, непониманием религиозных ритуалов и догм. Даже если респондентам данной группы и свойственно выполнять некие религиозные ритуалы, то смысл данных ритуалов остаётся им мало понятным, а потребность в выполнении ритуалов слабо выражена.

4. Низким уровнем принятия религиозных моральных норм.

5. Высоким уровнем принятия агрессии – агрессивное поведение является для данной группы не чем-то неправильным, а одним из способов достижения цели или проявления себя.

6. Высоким уровнем познавательных потребностей – ярко выраженным стремлением к познанию окружающего мира. Можно предположить, что испытуемые со средним и высоким уровнями религиозности могут компенсировать недостаток научных знаний и собственного опыта при понимании окружающего мира божественным (сверхъестественным) объяснением, в то время как для испытуемых с низким уровнем религиозности такое объяснение неприемлемо – для них допустимо лишь научное обоснование фактов, что активизирует познавательную деятельность.

7. Высоким уровнем креативности, стремлением разнообразить свою деятельность, выбирать или формировать идеи, которые будут отличны от общепринятых, в частности, в религиозном плане.

Показатели шкал у респондентов с **низким и средним уровнями** выраженности религиозности имеют следующие общие признаки:

1. Средний уровень выраженности отношения к идеалистической философии и псев-

донауке, что позволяет предположить у группы с низким уровнем выраженности религиозности проявление идеалистических представлений через псевдонаучные идеи, такие как астрология, вера в НЛЮ, гадания и т. д., что позволяет предположить принятие принципов идеализма вследствие религиозного плюрализма. Плюрализм проявляется в том, что респонденты данных уровней религиозности разделяют идеализм, который не обязательно связан с религиозными идеями, но, возможно, также с магическими и псевдонаучными представлениями, базирующимися, в том числе, на идеях разнообразных оккультных и духовных практик.

2. Средний уровень выраженности самоуважения, заинтересованности и активности в общественной жизни, манипуляции другими людьми для достижения собственных целей и использования других людей для негативной эмоциональной разрядки.

Люди с **высоким уровнем** выраженности религиозности характеризуются:

1. Высоким уровнем значений по шкалам «идеалистическая философия» и «высшая сила», т. е. признанием первичности духовного начала и неких высших сил в создании мира и в происходящих вокруг событиях.

2. Высоким уровнем по шкале «поддержка», что говорит о том, что данные респонденты активно ищут и находят для себя в религии поддержку и утешение.

3. Тенденцией активно проявлять внешние признаки религиозности (ношение религиозной атрибутики, исполнение религиозных ритуалов и обрядов).

4. Высоким уровнем религиозного самосознания, т. е. понимания и объяснения причин совершения религиозных обрядов и ритуалов, а также потребности в принадлежности к религии и исполнению ритуалов и религиозных правил.

5. Высоким уровнем соблюдения религиозных моральных норм.

6. Высоким уровнем социальной активности. Возможно, что религия как коллективная форма деятельности стимулирует интерес данной группы респондентов к участию в общественной жизни. Само понятие «церковь» уже подразумевает общину людей, посещающих религиозные собрания и службы, осуществляющих определённую совместную деятельность и исполнение ритуалов. Подоб-

ная совместная деятельность, а также наличие морально-нравственного аспекта религии, заключающегося в помощи другим людям, предположительно и проявляется в более высоком внимании к общественным проблемам среди респондентов с высоким уровнем выраженности религиозности.

7. Низким уровнем «макиавеллизма», т. е. малой приемлемостью использования манипуляций для достижения собственных целей. В достижении своих целей религиозный человек в большей степени полагается на высшие силы, чем на собственные, а также руководствуется религиозными нравственными нормами, которые не поощряют манипулирование другими людьми.

8. Редким использованием других людей для негативной эмоциональной разрядки, что может быть связано с пропагандируемой религией идеей терпимости к окружающим, в том числе и к тем, по отношению к кому возникают негативные эмоции.

Показатели шкал у респондентов с **высоким и средним уровнями** выраженности религиозности имеют следующие общие признаки:

1. Средний уровень принятия конфессиональных верований христианства, что может быть связано, с одной стороны, с религиозным плюрализмом общества, а, с другой, с возможным наличием среди респондентов, в том числе в группе с высоким уровнем выраженности религиозности, представителей других конфессий или направлений христианства.

2. Средний уровень принятия магических принципов, обрядов, ритуалов как способов влияния на окружающий мир. Как в религиозных христианских обрядах, так и в других формах религиозных, а также мистических и оккультных практик, респонденты видят способ повлиять на окружающий мир, хотя и не находят этот способ значительно действенным.

3. Допущение проявления агрессивных способов поведения при взаимодействии с другими людьми. Можно предположить, что агрессивное поведение приемлемо для религиозных людей, т. к. традиционное религиозное учение описывает агрессивность и раздражение в негативном, в некотором случае греховном, виде, хотя и оставляет место для так называемого «праведного гнева» как формы агрессивного поведения.

4. Средний уровень познавательных потребностей и креативности. Испытуемые со

средним и высоким уровнями религиозности могут компенсировать недостаток научных знаний и собственного опыта при понимании окружающего мира божественным (сверхъестественным) объяснением.

Для респондентов всех **трёх уровней** выраженности религиозности характерен средний уровень значений по шкале «Нравственные нормы», что может быть связано с принятием общих нравственных норм всеми респондентами: проникновением нормативно-ценностных нравственных принципов религии в светскую жизнь и, наоборот, светской жизни в религию. Религия, занимая определённое положение в обществе, формирует в мировоззрении членов данного общества некоторые принципы, которые перестают в дальнейшем связываться ими с некоей религией, а приобретают статус общих нравственных норм. Так и общество, в котором существует религия, оказывает влияние на развитие и формирование религиозных представлений. Подобные представления, сформированные обществом, могут находить религиозное обоснование своего существования, входя в религиозную жизнь.

Значимых различий по шкале субъективного благополучия, методикам смысложизненных ориентаций и рефлексивности не выявлено.

Выводы: 1. Если у испытуемых с высоким уровнем выраженности религиозности формируется система нравственных норм на основе исповедуемой традиционной религии (не считая при этом её единственно возможной), то респонденты со средним и низким уровнем религиозности частично принимают религиозные нравственные нормы, не основываясь на христианском учении.

2. Испытуемые с разным уровнем религиозности разделяют принципы идеализма, при этом для респондентов с высоким уровнем религиозности идеализм базируется на идеях традиционных религий, а для респондентов с низким и средним уровнем религиозности в основе также лежат магические и псевдонаучные учения. Последнее делает испытуемых с низким и средним уровнями религиозности более заинтересованными в мистических, оккультных практиках и псевдонаучных идеях.

3. Как респонденты с высоким уровнем религиозности, так и с низким, признают магическую или чудотворную силу, а также важность для них самих поддержки высших сил. При

этом для респондентов со средним уровнем религиозности подобная вера в чудотворную силу носит более примитивный инструментальный характер, в то время как у испытуемых с высоким уровнем религиозности уже существует понимание глубинного смысла процесса (например, молитва – не проговаривание слов, после которых должно случиться чудо, а диалог с высшей силой).

4. Можно предположить, что агрессивное поведение как способ достижения собственной цели и компенсации негативной энергии за счёт других людей менее приемлемо для религиозных людей, т. к. традиционное религиозное учение описывает агрессивность и раздражение в негативном, в некотором случае греховном, виде, хотя и оставляет место для так называемого «праведного гнева» как формы агрессивного поведения.

5. Респонденты со средним уровнем религиозности при объяснении окружающего мира способны совмещать научную, псевдонаучную и сверхъестественную интерпретацию событий, что снижает уровень познавательной потребности по сравнению с респондентами с низким уровнем религиозности, хотя может отражать большую адаптивность их мировоззрения. Респондентам с высоким уровнем религиозности также свойственен средний уровень познавательных потребностей в силу достаточности для них сверхъестественного объяснения окружающего мира. В это же время респонденты с низким уровнем религиозности предпочитают не использовать религиозную интерпретацию, активизируя познавательную деятельность.

6. Принятие некоторых религиозных идей является нормой для общества, в то время как для респондентов с низким и высоким уровнями религиозности характерно делать выбор, отличный от принятых норм. Подобный выбор может создавать сложности в процессе социализации и адаптации, создавая условия для социальной уязвимости вследствие непонимания или непринятия подобных идей большинством.

7. Респонденты с высоким уровнем религиозности занимают активную общественную позицию, больше интересуются проблемами общества, что может быть связано с общественным, групповым характером религии.

8. Религиозные люди реже используют манипуляцию другими для достижения собственных целей, больше полагаясь на помощь

высших сил, а также в большей степени признают, что собственные достижения возможны с помощью высших сил, а не личных усилий.

Полученные результаты выявляют наличие значимых отличий в социально-психологическом портрете трёх групп респондентов с различным уровнем выраженности религиоз-

ности. Для характеристики отличительных и общих черт социально-психологических портретов молодых людей с разным уровнем религиозности требуется дальнейшее исследование с использованием более сложных процедур математического аппарата и анализа полученных результатов.

Список литературы

1. Вассерман Л. И. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля. СПб.: Изд-во СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2005. 50 с.
2. Гозман Л. Я. Самоактуализационный тест. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. 43 с.
3. Знаков В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 5. С. 16–22.
4. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
5. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций. М.: Смысл, 1992. 16 с.
6. Лукин Р. Н. Новые религиозные движения в России: христианство и постхристианство в зеркале новых богов и пророков // Двадцать лет религиозной свободы в России: сб. ст. М.: РОССПЭН; Московский Центр Карнеги, 2009. С. 329–394.
7. Соколова М. В. Шкала субъективного благополучия. Ярославль, 1996. 11 с.
8. Сопов В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей // Прикладная психология. 2001. № 4. С. 9–30.
9. Сучкова О. В. Методика изучения социально-психологического свойства личности «Религиозность» // Вестн. Тверск. гос. ун-та. 2008. № 13. Педагогика и психология. С. 136–145.
10. Щербатых Ю. В., Кравцова М. С., Мягков И. Ф. Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 6. С. 120–122.
11. Яценко Е. Ф. Ценностно-смысловая концепция самоактуализации: дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2006. 454 с.

References

1. Vasserman L. I. Psihologicheskaia diagnostika indeksa zhiznennogo stilja. SPb.: Izd-vo SPbNIPNI im. V. M. Behтереva, 2005. 50 s.
2. Gozman L. Ja. Samoaktualizacionnyj test. M.: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo, 1995. 43 s.
3. Znakov V. V. Makiavellizm: psihologicheskoe svojstvo lichnosti i metodika ego issledovaniija // Psihologicheskij zhurnal. 2000. T. 21. № 5. S. 16–22.
4. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ejo diagnostiki // Psihologicheskij zhurnal. 2003. T. 24. № 5. S. 45–57.
5. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennyh orientacij. M.: Smysl, 1992. 16 s.
6. Lukin R. N. Novye religioznye dvizhenija v Rossii: hristianstvo i posthristianstvo v zerkale novyh bogov i prorokov // Dvadcat' let religioznoj svobody v Rossii: sb. st. M.: ROSSPJeN; Moskovskij Centr Karnegi, 2009. S. 329–394.
7. Sokolova M. V. Shkala subyektivnogo blagopoluchija. Jaroslavl', 1996. 11 s.
8. Sopov V. F. Morfologicheskij test zhiznennyh cennostej // Prikladnaja psihologija. 2001. № 4. S. 9–30.
9. Suchkova O. V. Metodika izuchenija social'no-psihologicheskogo svojstva lichnosti «Religioznost'» // Vestn. Tversk. gos. un-ta. 2008. № 13. Pedagogika i psihologija. S. 136–145.
10. Shherbatyh Ju. V., Kravcova M. S., Mjagkov I. F. Psihologicheskij analiz urovnja individual'noj religioznosti // Psihologicheskij zhurnal. 1996. T. 17. № 6. S. 120–122.
11. Jashhenko E. F. Cennostno-smyslovaja koncepcija samoaktualizacii: dis. ... d-ra psihol. nauk. Jaroslavl', 2006. 454 s.

Статья поступила в редакцию 25.05.2013 г.

УДК 159.9.072.43
ББК 88.5

Владимир Александрович Кулганов,
доктор медицинских наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный институт
психологии и социальной работы
(Санкт-Петербург, Россия), e-mail: kulganof@mail.ru
Александра Сергеевна Новикова,
аспирант,
Санкт-Петербургский университет управления и экономики
(Санкт-Петербург, Россия), e-mail: alexandra.novikova89@gmail.com

Командообразование как метод повышения удовлетворённости трудом и уровня развития малой социальной рабочей группы

В статье рассматриваются вопросы взаимозависимости показателей удовлетворённости трудом и уровня развития малой социальной группы, а также возможность улучшения названных показателей с помощью метода командообразования. Приводится история развития метода и раскрываются его сущность, факторы и различные трактовки в условиях современной бизнес-системы. Исследуется рабочая команда, проводится констатирующий эксперимент с целью выяснения значений исследуемых показателей и корреляции между ними, описывается содержание формирующего эксперимента и предлагаются результаты контрольного тестирования, а также корреляционный анализ заново полученных данных. Авторы приходят к выводу, что между уровнем развития малой социальной группы и удовлетворённостью её членов трудом существует связь и, с помощью метода командообразования повышая один, можно положительно повлиять и на второй.

Ключевые слова: командообразование, рабочие команды, удовлетворённость трудом, уровень развития малой социальной группы, корреляционный анализ.

Vladimir Aleksandrovich Kulganov,
Doctor of Medicine, Professor,
St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work
(St. Petersburg, Russia), e-mail: kulganof@mail.ru
Alexandra Sergeevna Novikova,
Postgraduate Student,
St. Petersburg University of Management and Economy
(St. Petersburg, Russia), e-mail: alexandra.novikova89@gmail.com

Team Building as a Method of Increasing the Contentment with the Labor and the Level of Development of the Small Social Working Group

The article examines the interdependence of indicators of the contentment with labor and the level of development of small social groups, as well as an opportunity to improve these indicators using the teambuilding. Article considers the story of the development of the method and reveals its essence, factors and different interpretations in modern business-system. We studied the working team, conducted ascertaining experiment to determine the values of the parameters, and the correlation between them. We described the contents of the formative experiment, and presented the results of control tests, as well as correlation analysis of newly obtained data. We conclude that between the level of development of small social groups and contentment of its members with their labor there's a certain connection, and using the team building method it's possible to have a positive impact on one by increasing the other.

Keywords: team-building, working teams, contentment with labor, the level of development of small social groups, correlation analysis.

Командообразование является методом психологии менеджмента и подразумевает первую попытку переосмысления взгляда на работника, который теперь рассматривается не как отдельно взятая индивидуальность в комплексе всех физических, психофизиологических и социальных своих качеств, но как индивидуальность, включённая в командную работу. В связи с этим командообразование тесно связано с теорией групповой динамики малых социальных групп и опирается на исследования теории лидерства, конфликтологии, профориентации и т. д. либо дополняет их. Этот подход всё чаще применяется в производственных организациях в связи с популяризацией командной работы как таковой.

Командная работа – это не что иное, как попытка адаптировать средний уровень человеческих способностей под развивающийся и набирающий обороты темп изменения окружающих внешних условий. С увеличением числа каналов распространения информации стало невозможно отслеживать все появляющиеся новые данные, работая в одиночку.

Следует отметить, что, хотя командообразование считается достаточно «молодым» методом, история его обширна: можно выделить западную и восточную волны развития. Западные исследования начинаются с Хоторнских экспериментов, проводимых Элтоном Мэйо, которые обратили внимание на значение сплочённости и открыли дорогу к изучению социальных нужд работников. Восточные же – с кружков контроля качества, создаваемых по инициативе работников, и любой голос имел значение и право быть донесённым до руководства, таким образом можно было сформировать представление о том, как и чем живут не менее важные для организаций люди низших должностей.

Прорыв в практике совершил Джордж Хеберт, разработав «верёвочный курс». Была установлена эффективность данного комплекса упражнений в вопросах повышения сплочённости. До сих пор в командообразовании основой являются задания верёвочного курса (спектр разнообразных командных упражнений и заданий, каждое из которых может быть успешно выполнено только командой).

Теория лидерства Джона Эдейра, исследования групповой динамики, проведённые Брюсом Такменом, и исследования ролевого

распределения Мередита Белбина обеспечили основу программы командообразования и дали ей теоретический базис.

Первый полноценный труд по командообразованию создал Уильям Дайер в конце 70-х гг. XX в. Именно им был введён этот термин.

Командообразование имеет чёткую структуру, которую можно сжать до трёх основных фаз:

1. Констатирующая диагностика (проводится в зависимости от запроса, либо по результатам предварительных исследований, полученных с помощью таких методов, как беседа или наблюдение).

2. Разработка и реализация программы командообразования с учётом полученных ранее данных.

3. Контрольная диагностика с последующим постсопровождением и, возможно, составлением рекомендаций для дальнейшей работы команды.

Следовательно, командообразование опирается на ряд факторов, разделяемых на внешние (такие, как экономическая обстановка в рассматриваемой сфере бизнеса, организационная культура, условия работы, иерархическая структура, топ-менеджмент) и внутренние (индивидуальные особенности членов команды, влияющие на работу, привычные способы взаимодействия внутри команды и непосредственно команды с организацией в целом, внутrigрупповая система ценностей).

Командообразование может проводиться с разным основанием работы. Это могут быть тренинги, направленные на улучшение межличностных отношений в группе, разрешение внутrigрупповых противоречий, выработку алгоритма постановки цели, постановку или перепостановку ролей в команде. Чаще всего командообразование – это комплекс, включающий в себя все аспекты групповой деятельности, на некоторые из которых сделан акцент: лидерство, групповые нормы и ценности, уровень сплочённости, профессионально важные качества и профпригодность и т. д.

Сейчас командообразование переживает пик популярности, поэтому с каждым днём становится всё больше его видов. Мы условно классифицируем все формы современного командообразования следующим образом:

Группа 1. Внутриаудиторные тренинги (*indoor*): классический тренинг с элементами верёвочного курса и креативный тренинг (например, хэнд-мейд или кулинарный).

Группа 2. Внеаудиторные тренинги (*out-door*): проводятся, как правило, на природе или в городских уличных условиях (этнический тренинг, пейнтбол-тренинг, ТЕАМ 2.0).

Группа 3. Смешанные тренинги (*mixed*): удобны тем, что не имеют пространственных ограничений – какие-то задания могут носить сугубо аудиторный характер, какие-то требуют большего пространства (тренинг-квест, фототренинг).

Попытки доказательства состоятельности командообразования как метода улучшения объективных и субъективных показателей удовлетворённости сотрудников работой по обыкновению вызывают ряд сомнений, ведь за командообразованием закрепилась слава одного из видов корпоративного отдыха. Однако ряд специалистов полагает, что командообразование – один из самых эффективных методов увеличения показателей результативности работы команд. Всё же, такой метод, как командообразование вызывает сомнения у многих теоретиков тренинговых направлений не всегда обосновательно, поскольку предполагает риски, которые можно условно разделить на две группы:

1. Риски для организации. Очень часто условия командообразовательного тренинга не слишком приближены к актуальной деятельности сотрудников. В связи с этим достигнутые результаты никак не переносятся на повседневную рабочую деятельность, оставаясь в ситуации формирующего мероприятия. Более того, если работник понимает, что проводимое мероприятие никак не повлияло на ход его профессиональной деятельности, он теряет доверие к подобного рода средствам повышения эффективности. Чрезмерный упор на сплочённость без должной лояльности к организации-работодателю может настроить сотрудника на скептическое восприятие всей среды, что находится за пределами его команды. В ходе командообразовательного процесса сотрудник может также прийти к решению о смене места работы. По сути, это является негативным результатом с точки зрения максимизации прибыли. Однако, позитивным с точки зрения психологической, поскольку командообразование, вышедшее из движения за развитие человеческого потенциала, построено на гуманистических принципах и, скорее, антропоцентрично, чем производственно ориентированно.

2. Риски для сотрудника. Командообразование довольно сильно отличается от тренингов личностного роста, ибо глубоко с помощью

данного метода можно исследовать и развивать только групповые процессы. Что касается глубинных внутриличностных конфликтов, здесь командообразование, как правило, бесполезно. Тем не менее, как и любой другой метод активного социально-психологического обучения, командообразование может иметь ряд совершенно непрогнозируемых последствий (например, реминисценция подавленных воспоминаний).

Мы рассмотрели самоуправляемую команду из десяти человек, сотрудники которой работают в сфере гостиничного бизнеса и представляют собой индивидуальное предпринимательство. Был проведён констатирующий эксперимент с использованием ряда методик: диагностики личностной и групповой удовлетворённости работой, диагностики уровня развития малой группы (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов), ценностной ориентации (М. Рокич), «КОС-1» (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин), социометрической методики (Я. Л. Морено), личностной агрессивности и конфликтности (Е. П. Ильин, П. А. Ковалёв), экспресс-методики по изучению СПК в коллективе (О. С. Михалюк, А. Ю. Шалыто).

На рис. 1 и 2 представлены данные по методикам «Диагностика уровня развития малой группы» и «Диагностика удовлетворённости трудом».

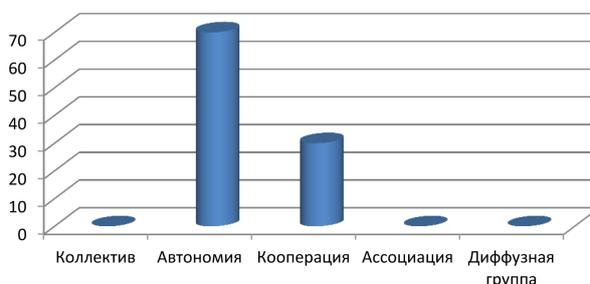


Рис. 1. Показатели методики «Диагностика уровня развития малой группы»

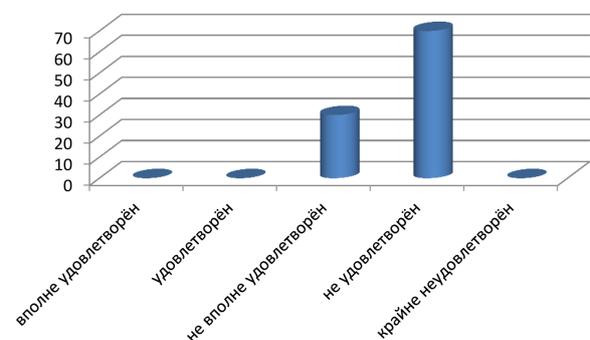


Рис. 2. Показатели методики «Диагностика удовлетворённости трудом»

Полученные данные свидетельствуют о том, что больший процент участников команды (70 %) оценивают уровень развития своей группы как «автономию», т. е. целостную и обособленную группу людей, работающих для достижения общих целей.

Основными её социально-психологическими особенностями являются:

1) обособленность, закрытость от других групп, члены группы действуют в соответствии с правилом «сор из избы не выносить»;

2) внутренняя спаянность, совместимость членов группы, их лояльность друг к другу;

3) внутригрупповая мораль, требующая от каждого члена группы однотипного поведения: «будь как мы все», т. е. каждый должен придерживаться сложившихся ценностей, норм [9].

Также 70 % участников команды чувствуют неудовлетворённость трудом, 30 % не вполне удовлетворены.

Далее нами был проведён корреляционный анализ с целью уточнения, связаны ли показатели каждого испытуемого по двум представленным выше методикам с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена (табл. 1).

Таблица 1

Расчёт с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена показателей удовлетворённости трудом и уровня развития малой социальной группы по данным констатирующего эксперимента

№ испытуемого	Переменная А (уровень развития социальной группы)		Переменная Б (удовлетворённость трудом)		d (ранг А-ранг Б)	dI
	Индивидуальное значение	Ранг А	Индивидуальное значение	Ранг Б		
1	35	3	55	7	-4	16
2	48	7	46	4	3	9
3	53	8	34	3	5	25
4	39	4,5	54	6	-1,5	2,25
5	33	1,5	56	8	-6,5	42,25
6	62	10	32	1,5	8,5	72,25
7	43	6	48	5	1	1
8	39	4,5	58	9	-4,5	20,25
9	33	1,5	60	10	-8,5	72,25
10	60	9	32	1,5	7,5	56,25
Суммы		55		55		316,5

Мы рассмотрели следующие гипотезы:

H0: Корреляция между показателями оценки испытуемыми уровня развития малой социальной группы и удовлетворённости работой не отличается от нуля.

H1: Корреляция между показателями оценки испытуемыми уровня развития малой социальной группы и удовлетворённости работой статистически значимо отличается от нуля.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена:

$$r_s = 1 - \frac{6 * \sum(d^2)}{N * (N^2 - 1)}$$

Эмпирическое значение:

$$r_{сэмпл} = 1 - \frac{6 * 316,5}{10 * (10^2 - 1)} = -0,92.$$

Критические значения:

$$r_{скр} = \begin{cases} 0,64 \\ 0,79 \end{cases}$$

$$r_{сэмпл} > r_{скр}$$

Следовательно, принимается гипотеза H1. Корреляция между показателями оценки испытуемыми уровня развития малой социальной группы и удовлетворённости работой статистически значимо отличается от нуля.

Таким образом, оценки каждым испытуемым уровня развития группы и удовлетворённости трудом коррелируют между собой. Соответственно, можно предположить, что чем выше уровень развития малой социальной группы, тем более удовлетворён трудом участник этой группы.

Нами была разработана и реализована программа командообразования с целью повышения показателей самооценки уровня

развития малой группы и удовлетворённости трудом. Она включала в себя следующие этапы:

1. Переукомплектование. Командообразование начинается с определения численности и состава участников. На данном этапе реализуется психологическая диагностика, создание социально-психологических портретов, исследование социально-психологического климата, эмоциональные взаимоотношения и т. д.

2. Углубление знакомства. Устанавливается первичный контакт, необходимый уровень доверия как участников друг к другу, так и участников к тренеру. Происходит знакомство и ориентировка участников в ситуации.

3. Институализация. Команда должна иметь права, обязанности, систему отчётности и доступа к информации, должны быть определены порядок работы, способы взаимодействия, иерархичность и способы взаимодействия с внешними единицами организации.

4. Формирование общего видения. Поиск общей нормы – списка основных ценностей, нравственно-моральных правил, позиций, образа будущего желаемого результата, целей, задач и специфики деятельности всей команды.

5. Перепозиционирование. Макро- и микропозиционирование участников группы. При учёте всех личностно-индивидуальных качеств каждого участника и командного запроса формируется список ролей. Члены команды проходят самые различные психодиагностические процедуры, в том числе, не строго стандартизированные, например, интервью или наблюдение. Чётко распределяются функции каждой роли.

6. Планирование первого шага. На данном этапе создаётся определённый график работы, распределяется ответственность, ресурсы.

7. Исполнение. После четкого планирования происходит осуществление задуманной цели.

8. Рефлексия. Команда отслеживает, насколько эффективно она двигается вперёд, оценивает свою деятельность, рассматривает ошибки, анализирует собственную работу. Это приносит наибольшую продуктивность и останавливает команду.

9. Планирование второго шага. С учётом положения дел формируется новый график работы [4].

После проведения формирующего мероприятия (реализации созданной нами программы) мы осуществили контрольный эксперимент. По данным тех же методик мы получили следующие результаты:

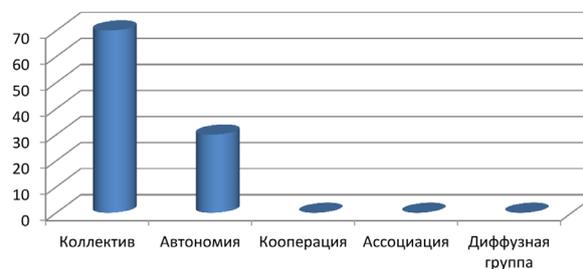


Рис. 3. Показатели методики «Диагностика уровня развития малой группы»

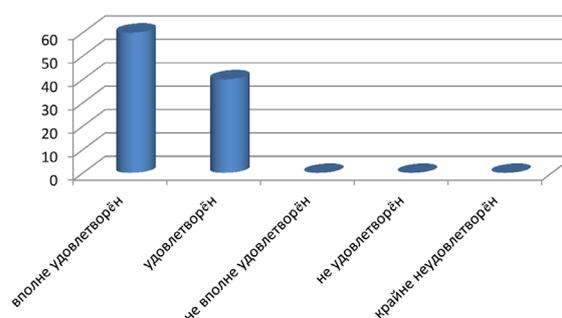


Рис. 4. Показатели методики «Диагностика удовлетворённости трудом»

На рис. 3 и 4 мы видим, что после реализации программы командообразования показатели в исследуемой группе улучшились: 70 % испытуемых оценивают уровень развития своей команды как «коллектив», т. е., как *группу людей, осуществляющих совместную деятельность и добивающихся конечного результата на основе гармонизации индивидуальных, групповых и общественных целей, интересов и ценностей*. На этом уровне в процессе коллективного принятия решения достигается групповое состояние интегративности.

Удовлетворены трудом в своей группе 60 % участников.

С помощью критерия Стьюдента мы установили, что различия показателей команды по рассмотренным нами методикам являются статистически значимыми.

Теперь проверим, коррелируют ли полученные нами в ходе контрольного эксперимента данные (табл. 2).

Расчёт с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена показателей удовлетворённости трудом и уровня развития малой социальной группы по данным контрольного эксперимента

№ испытуемого	Переменная А (уровень развития социальной группы)		Переменная Б (удовлетворённость трудом)		d (ранг А-ранг Б)	dI
	Индивидуальное значение	Ранг А	Индивидуальное значение	Ранг Б		
1	68	5	20	6	-1	1
2	66	2,5	18	4	-1,5	2,25
3	80	9	16	2	7	49
4	64	1	23	8	-7	49
5	69	6	21	7	-1	1
6	78	8	17	3	5	25
7	81	10	15	1	9	81
8	67	4	25	9	-5	25
9	66	2,5	28	10	-7,5	56,25
10	72	7	19	5	2	4
Суммы		55		55		293,5

H0: Корреляция между показателями оценки испытуемыми уровня развития малой социальной группы и удовлетворённости работой не отличается от нуля.

H1: Корреляция между показателями оценки испытуемыми уровня развития малой социальной группы и удовлетворённости работой статистически значимо отличается от нуля.

Эмпирическое значение коэффициента ранговой корреляции Спирмена соответствует следующей величине:

$$r_{\text{эмп}} = \frac{6 * 293,5}{10 * (10^2 - 1)} = -0,79.$$

Критические значения:

$$r_{\text{скр}} = \begin{cases} 0,64 \\ 0,79 \end{cases} \quad r_{\text{эмп}} > r_{\text{скр}}.$$

Следовательно, принимается *H1*. Корреляция между показателями оценки испытуемыми уровня развития малой социальной группы и удовлетворённости работой статистически значимо отличается от нуля.

Итак, существует связь между уровнем развития малой социальной группы и удовлетворённости её членов работой. При этом, управление групповыми механизмами группы с помощью метода командообразования увеличивает как первый, так и второй показатели. Таким образом, разработанная нами программа командообразования может использоваться для повышения как уровня развития малой социальной группы, так и удовлетворённости сотрудников трудом.

Список литературы

1. Белбин Р. М. Команды менеджеров: секреты успеха и причины неудач. М.: НИРРО, 2003. 315 с.
2. Белбин Р. М. Типы ролей в командах менеджеров. М.: НИРРО, 2003. 232 с.
3. Геллерт М., Новак К. Всё о командообразовании: руководство для тренеров. М.: Вершина, 2006. 352 с.
4. Жуков Ю. М., Журавлёв А. В., Павлова Е. Н. Технологии командообразования: учеб. пособие для студ. вузов М.: Аспект Пресс, 2008. 320 с.
5. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога-консультанта организации. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 638 с.
6. Исхакова М. Тимбилдинг. Раскрытие ресурсов организации и личности. СПб.: Речь, 2010. 256 с.
7. Кейсельман В. Р. Экспериментальные тренинги на природе. СПб.: Речь, 2008. 192 с.
8. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
9. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 416 с.

10. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 490 с.
11. Уманский Л. И. Поэтапное формирование контактных групп как коллективов. Проблемы общения и воспитания. Тарту: Изд-во Тартус. ун-та, 1974. 209 с.

References

1. Belbin R. M. Komandy menedzherov: sekrety uspeha i prichiny ne-udach. M.: HIPPO, 2003. 315 s.
2. Belbin R. M. Tipy rolej v komandah menedzherov. M.: HIPPO, 2003. 232 s.
3. Gellert M., Novak K. Vsjo o komandoobrazovanii: rukovodstvo dlja trenerov. M.: Vershina, 2006. 352 s.
4. Zhukov Ju. M., Zhuravljov A. V., Pavlova E. N. Tehnologii komandoobrazovanija: ucheb. posobie dlja stud. vuzov M.: Aspekt Press, 2008. 320 s.
5. Istratova O. N., Jeksakusto T. V. Spravochnik psihologa-konsul'tanta organizacii. 2-e. izd. Rostov n/D: Feniks, 2007. 638 s.
6. Ishakova M. Timbuilding. Raskrytie resursov organizacii i lichnosti. SPb.: Rech', 2010. 256 s.
7. Kejsel'man V. R. Jeksperimental'nye treningi na prirode. SPb.: Rech', 2008. 192 s.
8. Mincberg G. Struktura v kulake: sozdanie jeffektivnoj organiza-cii. SPb.: Piter, 2002. 512 s.
9. Stoljarenko L. D. Psihologija delovogo obshhenija i upravlenija. Rostov n/D: Feniks, 2005. 416 s.
10. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. M.: Izd-vo In-ta psihoterapii, 2005. 490 s.
11. Umanskij L. I. Pojetapnoe formirovanie kontaktnyh grupp kak kollektivov. Problemy obshhenija i vospitanija. Tartu: Izd-vo Tartus. un-ta, 1974. 209 s.

Статья поступила в редакцию 27.09.2013 г.

Светлана Юрьевна Мохова,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: Svetalina67@gmail.com

Идентичность и идентификация как составляющие информационно-психологической безопасности¹

В статье рассматривается социокультурный процесс, направленный на обеспечение информационно-психологической безопасности. Выделяются: инстинкт самосохранения, имеющий три варианта поведения в ситуации опасности; идентификация как один из механизмов психологической защиты; социально-психологический уровень функционирования психологической системы, обеспечивающей безопасность.

Идентификация рассматривается как психологический процесс, обеспечивающий проникновение в культурный смысл наследия традиционной культуры, в противовес симуляции безопасности, уводящей человека от реальности современных социально-экономических условий и погружения в мир фантазий и симулякров с множественностью копий, означенных, но не имеющих смысловой нагрузки.

Зритель сцен насилия, катастроф, драм и трагедий ощущает себя в ситуации благополучия и комфорта. Всё, что происходит на экране, происходит не с ним. Утрачивается понимание внутренней жизни действующих лиц кинофильма, суть просмотренного находит выражение в констатации главных событий. Разотождествление как симуляция иллюзии безопасности уводит человека от реальности и главных вопросов бытия.

Ключевые слова: идентификация, идентичность, знак, значение, личный и культурный смысл, восприятие и понимание изобразительных средств кинофильмов.

Svetlana Yuryevna Mokhova,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: Svetalina67@gmail.com

Identity and Identification as Components of Information and Psychological Security

The article is devoted to socio-cultural process directed at providing the information and psychological security. The author identifies self-preservation instinct, which has three ways of behavior in dangerous situation; identification as a mechanism of psychological protection; socio-psychological level of psychological system providing security.

Identification is studied as a psychological process which gives the possibility to penetrate into the cultural sense of the traditional culture and to stand against simulation of security (this simulation takes a person away from really existing socio-economic situation) and imaginary images and simulacra with multiple copies having forms but existing without contents.

A viewer of violence, disasters, dramas and tragedies feels safe. What happens in a film does not happen to him. He is not given any possibility to understand inside life of a character and he can just see main events. Disengagement as a simulation of illusion of security takes a person away from reality and main questions of being.

Keywords: information and psychological security, identification, identity, sign, meaning, personal and cultural sense, psychological perception, simulacra.

Что требуется понимать для успешной социокультурной адаптации, сохранения ядра культурного наследия и идентичности в современном, быстро изменяющемся мире знаков,

симуляций и симулякров? Языком общения служит не только сложившийся в ходе исторического развития естественный язык. Рождающийся человек попадает в мир, наполненный

¹Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, проект №6.3777.2011 по теме «Культурное наследие и идентичность в условиях трансграничья».

и другими системами культурных знаков. Интернет стал неоспоримым соперником кино и телевидения, книги, оттеснив на границы информационного пространства устное народное творчество. Письменная речь, упростив все правила своего существования, породила новое явление – социальные сети. Рисунок, отойдя от наскального, преобразился в художественные образы, живущие по своим законам динамики на экранах мониторов, телевизоров, кинотеатров. Появился язык аллегорий, метафор и символов, выражающих глубинные экзистенциальные проблемы жизни современного человека, не всегда доступные современному научному исследованию, представленные современными средствами искусства.

Основными экзистенциальными вопросами человека, выделенными ведущими психотерапевтами мира, на рубеже XX–XXI вв. явились: осознание ценности жизни в дихотомии жизнь–смерть; свобода в выражении ответственности и проявлении воли; переживание кризиса бессмысленности; осознание изоляции как отделённости себя и мира [10].

Доступен ли этот новый, созданный если не за последнее время, то за несколько столетий язык искусства нашему пониманию и, как следствие – постижению и проникновению в тайны человеческого бытия на уровне обыденного сознания? Каким должен быть образ социокультурной реальности для возможности прочтения текстов, созданных современными средствами кино, телевидения, Интернета?

В культурно-исторической концепции Л. С. Выготского центральным является положение о включённости знака и орудия труда в процесс становления ВПФ [3]. Именно знак обеспечивает освоение человеком культуры посредством внутренней психической деятельности по распознаванию его значения и порождения личностного смысла. Для различения контекстов двух форм познания имеющейся реальности мы выделим искусство и науку как самостоятельные, отдав приоритет искусству, в том смысле, что оно раньше, чем наука, описывает проблемы психических и психологических процессов, свойств, состояний, вызванных социокультурной динамикой, на уровне метафор и аллегорий, сказок и мифов. Восприятие и понимание текстов параллельно поднимает проблему диагностики уровня психического развития в контексте требований, предъявляемых человеку интеграцией социального и культур-

ного компонентов бытия. В рамках заявленной темы подчеркнём, что знак как культурный элемент выполняет функцию регулирования и ориентирует на определённую программу поведения.

Согласно З. Фрейду, процесс идентификации тесно связан с такими феноменами, как образование «Я» и «Сверх-Я»; традиции и ценности народа, чувство вины, как выражение напряжения между «Сверх-Я» и «Я»; функции, принадлежащие «Сверх-Я»: самонаблюдение, совесть и Я-идеал. З. Фрейд наделил «Сверх-Я» функцией самонаблюдения, совестью и Я-идеала.

«Сверх-Я» ребёнка строится собственно не по примеру родителей, а по родительскому «Сверх-Я»; оно «наполняется тем же содержанием, становится носителем традиции, всех тех сохранившихся во времени ценностей, которые продолжают существовать на этом пути через поколения» [7. С. 341]. И далее: в идеологиях «Сверх-Я» продолжает жить прошлое, традиция расы и народа, которые лишь медленно поддаются влияниям современности, новым изменениям. Пока оно (человечество) действует через «Сверх-Я», оно играет значительную, не зависимую от экономических отношений роль в человеческой жизни.

З. Фрейд обобщил свои рассуждения в формуле: «Психологическая масса является объединением отдельных личностей, которые ввели в свое «Сверх-Я» одно и то же лицо и на основе этой общности идентифицировались друг с другом в своём “Я”» [7. С. 341]. Определение З. Фрейда дано к контексту психоаналитических рассуждений, но с развитием психологии идентификация, которая не имела объективных оснований для её рассмотрения в психологии начала 20 столетия, стала рассматриваться как функция, которая является результатом цивилизационного развития, обрела функцию и статус механизма психологической защиты.

В психологии XXI в. этот механизм, обеспечивая безопасность личности, включается и при восприятии и понимании современных видов культурной продукции (кинофильмы, реклама и др.). Например, идентификация может происходить с понравившимся героем кинофильма или рекламы. Таким образом, будучи производным от культуры, идентификация обеспечивает культурные процессы восприятия и понимания текста, выполняя функцию

обеспечения психологической безопасности. Отметим, что это не единственный механизм, выделенный З. Фрейдом в ряду механизмов психологической защиты, который имеет позитивные последствия. Среди продуктивных механизмов психологической защиты З. Фрейд называл сублимацию.

Французский социолог Ж. Бодрийяр теоретически исследует культурализацию культуры, неразличимость вещей и социальных отношений, магическую мысль и переживание чуда в результате разрыва связи между результатом труда и его потреблением, проблему исторического производства знаков и кодов как логического продолжения материального и технического производства [1; 2]. В результате он приходит к выделению двух процессов при описании системы общества с культурой потребления: 1) процесс классификации и социальной дифференциации (процесс распределения социальных и культурных привилегий); 2) процесс включения в коммуникацию, порождения смысла, следования правилам, удерживающим реальность. Второй процесс затруднён избытком неструктурированных знаков, на поиск смыслов которых у человека на уровне культуры повседневности нет времени. По всей вероятности, нет и задачи выделения смыслов потребляемой информации, и, в качестве гипотетического положения, предположим, что в этом принимает участие процесс идентификации. По сути идентичность обеспечивает безопасность, но, будучи устойчивым образованием, не имеет в своём основании потенциалов для изменений. Для изменения важны процессы разотождествления, процессы, обратные идентификации, процессы выделения ядра своего «Я». Внутри этих процессов человек встречается с разного рода страхами и, боясь, отступает, обретая более безопасное, на его взгляд, состояние.

Представляется, что культурный смысл услышанных, прочитанных, рассказанных, увиденных сказок, мифов заключается в тренировке преодоления страхов, в познании культурных форм работы с ними. Д. В. Сергеев предложил и подробно проанализировал атрибуты и характеристики культурного смысла: «В качестве атрибутов культурного смысла выступают идеальность, интересубъективность и антропоцентричность. Признаки были оформлены в качестве пяти бинарных пар, указывающих на возможность обладания смыслом противопо-

ложными характеристиками. Интенсивность проявления каждого признака из выделенных оппозиций зависит от разнообразных факторов. Личностный уровень факторов определяется степенью социализации и инкультурации, профессиональной и культурной принадлежностью субъекта смысловых процессов. Социально-культурная группа факторов представлена на уровне развития социальных отношений, типом господствующего мировоззрения, наличием разнообразных семиотических систем» [6. С. 218].

Культурная трансмиссия, таким образом, включает в себя три взаимосвязанных, но не взаимоопределяющих элемента: взрослого – носителя культурных форм и культурных знаков, ребёнка, готового освоить передаваемое, и саму культуру как систему. Освоение культуры возможно при условии наличия носителя культурных знаков и смыслов. В противном случае, культурная трансмиссия невозможна, или законы жизни познаются и открываются поколением вновь, и не исключено, что это будут другие законы. Такое явление носит название прерванной трансмиссии. Ценность родительского влияния раскрывают все мировые философии. Осознание их доступно взрослому человеку, но без образования «Сверх-Я» взросление затруднено или практически невозможно.

Страх не единственная эмоция, обеспечивающая осознание ритма и пространства жизни культурного наследия. «Сфера чувств, – пишут И. М. Ильинский, П. С. Гуревич, – позволяет придать рассудочной информации экзистенциальный, трепетный человеческий смысл. Через неё проходит и понимание, которое не стягивает к себе необозримый мир души человека» [4. С. 10]. «Понимать – значит раскрыть смысл, а не содержание информации», – продолжают авторы [4. С. 11].

Понимание нами проблемы информационно-психологической безопасности с точки зрения функционирования процесса идентификации находит многие ответы в содержании федерального закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (от 21 декабря 2010 г.). Возрастная классификация информационной продукции (классификация фильмов по возрасту аудитории) учитывает степень зрелости психики, ограничивая стрессовые состояния, преодолеть которые ребёнок в силу своего возраста порой не может.

Методика исследования. В рамках дисциплины «Применение ИКТ в деятельности психолога» студентам было предложено создать минисюжет из имеющихся в фильме метафор, аллегорий, переносных значений сцен и сформулировать на основании выделенного лейтмотива поставленную предлагаемым к анализу фильмом сверхзадачу.

Каждый студент делал свой собственный выбор фильма. Это были разнообразные по жанру фильмы отечественного и зарубежного производства, коротко- и полнометражные, выпуска разных лет.

После просмотра всех видеосюжетов, смонтированных студентами на основе использования программы Movie Maker, вскрытые в фильмах смыслы были классифицированы по экзистенциальным проблемам, описанным И. Яломом (табл. 1).

Таблица 1

Количество фильмов, поднимающих экзистенциальную проблему

Экзистенциальная проблема	Названия фильмов
Смерть, страх смерти, цена жизни	1. «Мост». 2. «Туман». 3. «Туман-2». 4. «Мы из будущего»
Одиночество, переживаемое ребёнком	1. «Волчок». 2. «Чучело». 3. «Верёвка». 4. «Похороните меня за плинтусом»
Одиночество, переживаемое взрослым	
Ответственность и экзистенциальная вина	1. «Белый плен». 2. «Кундун»
Воля. Решение- выбор.	1. «Тройной форсаж» (Токуо drift). 2. «Алиса в стране чудес (2010)». 3. «Никогда не сдавайся»
Смысл жизни в противовес бессмысленности	1. «Легенда 17». 2. «Однажды двадцать лет спустя». 3. «Жизнь Пи». 4. «Октябрьское небо». 5. «Титаник». 6. «Любовь и голуби». 7. «Царапина»
Психическое здоровье	1. «Полёт над гнездом кукушки». 2. «Цареубийца (1991)». 3. «Игры разума». 4. «Тэмпл Грандин»

Во взрослом состоянии человек способен пережить одиночество. Этим мы объясняем отсутствие фильма с названной проблемой. Взрослый принимает решения о значимых отношениях, поэтому одиночество не вызывает с обязательностью невротической тревоги.

Была проведена оценка соответствия полученного результата полученному заданию (табл. 2).

Таблица 2

Число студенческих работ, соответствующих заданию

Характер работы	Представлены средства киноискусства, несущие в себе переносный смысл	Информирование о содержании фильма
Число работ	14	10

Примеры приведённых студентами символов, передающих в образе переносное значение, конкретны и не требуют дополнительной интерпретации. Вот некоторые из них. В фильме «Верёвка» основная метафора – привязанность, выраженная в непреходящем дискомфорте из-за наличия спутника, содружественные движения с которым ещё нужно освоить, т. к. без него движение не представляется возможным.

Выводы:

1. Оставаясь в классической парадигме понимания идентификации как процесса, действующего через «Сверх-Я», мы различаем процессы отождествления и разотождествления потребителей кино- и интернет-продукции в сравнении с читателями книг и кинозрителями.

2. Родители в современном социально-экономическом пространстве имеют серьёзных конкурентов в лице информационно-коммуникационных технологий и социальных сетей. Откладывая проявления своего родительского «Сверх-Я» для ребёнка на потом, они минимизируют процессы идентификации, замещая их процессами отождествления и разотождествления, ведущими к уходу от реальности. Безопасность в данном случае обеспечивается на социально-психологическом уровне негласными законами взаимодействия между людьми, а также имеющимися гражданскими законами.

3. Образование «Сверх-Я», дающее ощущение защищённости, позволяет преодолевать страхи, вживаться во внутренний мир действующих лиц кинофильмов, получая уроки преодоления сложных жизненных ситуаций, открывать смыслы жизни и её ценность.

Список литературы

1. Бодрийяр Ж. Симулякр и симуляции / пер. О. А. Печёнкина. Тула, 2013. 204 с.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / пер. Е. А. Самарской. М.: Республика; Культурная революция, 2006. 269 с.
3. Выготский Л. С. Психология. М., 2000. 1008 с.
4. Ильинский И. М., Гуревич П. С. Понимание как цель образования // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 5–15.
5. Классификация фильмов. URL: <http://ferrum93.narod.ru/index/0-6> (дата обращения: 11.07.2013).
6. Сергеев Д. В. Атрибуты и характеристики культурного смысла // Учёные записки ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. 2012. № 4. С. 218–226.
7. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М., 1995.
8. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».
9. Юткевич С. И. Художественный фильм // Кино: энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1987. 640 с.
10. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. М.: РИМИС, 2008. 608 с.

References

1. Bodrijjar Zh. Simuljakk i simuljaccii / per. O. A. Pechjonkina. Tula, 2013. 204 s.
2. Bodrijjar Zh. Obshhestvo potreblenija. Ego mify i struktury / per. E. A. Samarskoj. M.: Respublika; Kul'turnaja revoljucija, 2006. 269 s.
3. Vygotskij L. S. Psihologija. M., 2000. 1008 s.
4. Il'inskij I. M., Gurevich P. S. Ponimanie kak cel' obrazovanija // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2006. № 1. S. 5–15.
5. Klassifikacija fil'mov. URL: <http://ferrum93.narod.ru/index/0-6> (data obrashhenija: 11.07.2013).
6. Sergeev D. V. Atributy i harakteristiki kul'turnogo smysla // Uchjonye zapiski ZabGGPU im. N. G. Chernyshevskogo. 2012. № 4. S. 218–226.
7. Frejd Z. Vvedenie v psihoanaliz: lekcii. M., 1995.
8. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrja 2010 g. № 436-FZ «O zashhite detej ot informacii, prichinjajushhej vred ih zdorov'ju i razvitiju».
9. Jutkevich S. I. Hudozhestvennyj fil'm // Kino: jenciklopedicheskij slovar'. M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1987. 640 s.
10. Jalom I. Jekzistencial'naja psihoterapija. M.: RIMIS, 2008. 608 s.

Статья поступила в редакцию 24.09.2013 г.

Экологическая психология
Ecological psychology

УДК 159.922.2:502
ББК 88.37

Елена Владимировна Гресе,
кандидат психологических наук, доцент,
Севастопольский городской гуманитарный университет
(Севастополь, Украина), e-mail: elena.greze@gmail.com

**Методика развития субъектного восприятия природы
в рамках эколого-психологического подхода**

В статье отмечается, что одной из причин незрелости экологического сознания людей является низкая эффективность экологического воспитания и образования населения. Особое значение приобретает поиск механизмов и средств развития экологического сознания. Разработанная методика развития субъектного восприятия природы, основанная на принципах психолого-педагогической коррекции субъективного отношения к природе, направлена на развитие экологического сознания. Переживание личностью психологического единства с живыми существами методически достигается с помощью интеллектуализации отрицательных эмоций, идентификации с животным и его субъективации. В процессе тренинга происходят качественные и количественные изменения основных структурных компонентов экологического сознания, таких как: восприятие природных объектов, экологические установки, экологическое мышление, субъективное отношение к природным объектам, ориентация на природоохранную деятельность.

Ключевые слова: эколого-психологическая методика, отрицательные психологические стимулы, идентификация и эмпатия, развитие субъектного отношения к природе, студенты.

Elena Vladimirovna Greze,
Candidate of Psychology, Associate Professor
Sevastopol City Humanities University
(Sevastopol, Ukraine), e-mail: elena.greze@gmail.com

**Method of Development of Subject Nature Perception Within
Ecological-Psychological Approach**

The article notes that one of the reasons of immaturity of ecological consciousness of people is low efficiency of ecological education of the population. Special value gets the search of mechanisms and development tools of ecological consciousness. The article observes the original method of ecology-psychological drill "The Unity". The developed method of development of subject perception of nature, based on principles of psychology-pedagogical correction of subjective attitude toward nature, is directed on development of ecological consciousness. Personality's experiencing of psychological unity with living creatures is methodically achieved with the help of intellectualization of negative emotions, authentications with animal and his subjectification. In the process of training there are high-quality and quantitative changes of basic of structural components of ecological consciousness, such as: perception of natural objects, ecological settings, ecological thought, subjective attitude toward natural objects, orientation on nature protection activity.

Keywords: ecology-psychological method, negative psychological releasers, identification and empathy, development of subject perception of Nature, students.

Формирование экологического сознания – важнейшая психолого-педагогическая задача современности. В аналитической и обзорной литературе экологические проблемы общества чаще связываются с финансовой и экологической некомпетентностью, но крайне редко – с нравственными установками современных природопользователей. Одной из причин незрелости экологического сознания людей видится низкая эффективность экологического воспитания и образования населения. Педагогическая практика недостаточно базируется на психологических закономерностях формирования экологического сознания. Поэтому одной из главных практических задач экологической психологии является разработка научной основы для системы экологического образования, в рамках которого возможна перестройка сознания, мировоззрения человека, усиление доли эгоцентризма в системе ценностей личности.

Теория и практика формирования экологического сознания основана на нескольких подходах, имеющих принципиальные и методические различия. Особое значение приобретает поиск механизмов и средств преобразования мотивационно-потребностной сферы личности, соответствующих установок и целей деятельности, в практическом взаимодействии с природной сферой, выработке готовности к определённому пониманию её и поведению. В этой области большой вклад внесли С. Д. Дерябо, А. А. Калмыков, И. В. Кряж, А. М. Лёвочкина, О. А. Максименко, С. Г. Москвичов, О. С. Мамешина, О. Н. Паламарчук, В. И. Панов, В. А. Скребец, Ю. М. Швалб, В. А. Ясвин и др.

В частности, в рамках экологической психопедагогики определены принципы и разработаны методы психолого-педагогической коррекции субъективного отношения к природе. Согласно модели С. Д. Дерябо и В. Я. Ясвина [4; 5], механизмом развития этического отношения личности к природе является преобразование восприятия элементов природы из объектного в субъектное путём наделения элементов мира «субъектностью». Чтобы быть отражённым как субъект, элемент природы должен, во-первых, вызывать у человека переживание собственной личностной динамики [4. С. 32]. Личность, устанавливая сходство с характеристиками того или иного природного объекта, начинает сопоставлять его с собой и через это сопоставление переживать самого себя. При этом природный объект наделяется субъектностью, она ему

приписывается «на основе идентификации в форме проекции, чему способствует эмпатия в форме сопереживания» [3. С. 61–69]. Субъектность моделируется личностью, а сам процесс субъективации – исключительно личностное психологическое конструирование. Если объект природы подвергнут субъективации, то уже появляется возможность идеального психологического взаимодействия с ним и включения его в сферу действия этических норм.

В результате такого творчества сам субъект претерпевает реальные изменения, в конечном счёте, на мировоззренческом уровне. Такие личностные изменения и являются педагогическим потенциалом влияния природы на человека. Можно сказать, что природа создаёт человека на нравственном уровне. Без принятия личностью субъектной сущности природы любая система экологического образования не даст полноценного педагогического эффекта. Субъектно-этическое отношение – это стержень экологического сознания личности [5].

Методологически предлагаемая нами методика развития субъектного отношения к природе «Единство» базируется на принципах принадлежности человека к природной экосистеме и биосферного единства его со всеми живыми существами, субъективных связей человека с Природой, единства знания и отношения к ней, которое проявляется в деятельности и общении с Миром природы.

Цель тренинговой методики состоит в развитии экологического сознания, формировании субъектно-этического отношения к миру природы. Задачи состоят в развитии перцептивных и когнитивных возможностей человека при его контактах с живыми существами, развитии способности к идентификации с животными и экологической эмпатии. Мы основывались на предположении, что «оживление» природного объекта путём психологического конструирования его «личности» также преобразует характер его восприятия в сторону субъектности. Расширение поля субъектности может распространяться и на другие объекты иной природы, повышая тем самым уровень субъектности восприятия последних.

Методика относится к активным методам коррекции и является формой эколого-психологического тренинга, который актуализирует определённые психологические механизмы развития субъективного отношения к природе. Предметом воздействия данной методики слу-

жит сфера восприятия и отношения личности к природным объектам. Механизмом, позволяющим формировать субъектное восприятие и партнёрское отношение к элементам природы, является идентификация и развитие на её основе эмпатии, уважения и признания равноценности с человеком в планетарном масштабе.

Для эффективности развития и коррекции субъективного отношения личности к природе необходимо, чтобы в них участвовало много разнообразных психологических факторов и механизмов, способствующих формированию субъектно-этического отношения.

Важнейшим принципом психолого-педагогической коррекции субъективного отношения к миру природы является принцип комплексности стимульного воздействия [5. С. 373] (в данном случае, характера природных объектов). Этот принцип означает стимульное воздействие по нескольким каналам: эмоциональному восприятию, познавательному и практическому. Традиционно считается целесообразным организовывать воздействие на личность привлекательных признаков, которые актуализируют положительное эмоциональное восприятие и отношение, дают всплеск эмпатии к природным объектам, стимулируют моральность в отношении к данным природным объектам. Например, использование на уроках зоологии или биологии «симпатичных» птиц или зверей.

В предлагаемом тренинге исходным условием является применение в качестве материала природных объектов с отрицательными психологическими стимулами, оказывающими отталкивающее воздействие на личность. В природе же нет ничего безобразного: оно такое в нашем восприятии и представлениях в результате отчасти генетической памяти предков, хотя условия жизни давно изменились в сторону безопасности, а главным образом потому, что взрослые неосознанно или сознательно формируют у детей отрицательное отношение ко многим малосимпатичным растениям и животным. Отрицательное отношение к таким природным объектам подразумевает их «второсортность» в картине мира личности и моральную свободу в практике взаимодействия. Проявить эмпатию к симпатичному существу довольно легко, не прилагая психологических усилий: вся психическая динамика происходит в рамках положительного эмоционального диапазона, просто усиливаясь количественно. Психическая деятельность по преодолению ранее сформированного отрицательного отношения к природным объектам связана со сменой качества отношения через идентификацию. Эта работа является более сложной и объёмной, а полученный результат – более значимым для личностного развития (табл.).

Таблица

Схема ожидаемого качественного преобразования субъективного отношения к природе в результате применения методики «Единство»

Объект психологического конструирования	Организмы, обладающие отрицательными психологическими стимулами (крапива, паук, змея, волк и т. п.)	Организмы, обладающие положительными психологическими стимулами (домашние растения и любимые животные)
Процесс	Антипатия → Симпатия	Симпатия → Симпатия
Ожидаемый результат субъективации	Трансформация отрицательного отношения в положительное и перевод в зону эмпатии в результате когнитивно-аффективной активности личности	Трансформации качества отношения не происходит, оно изначально находится в зоне симпатии

В преодолении отрицательного эмоционального восприятия важную роль играет метод идентификации, когда участники тренинга выполняют задание наделять природный объект внутренней жизнью, антропоморфизировать его и проецировать себя в данный образ «Если бы это был я». При успешном решении этой виртуальной задачи происходит размытие психологических барьеров и усиление значимости природного объекта в восприятии человеком. Это означает, что, в данном случае,

животное становится равным человеку по ценности и значимости. Переживание эмпатии и установка на партнёрское отношение к природным объектам возникают как логичный и естественный психологический процесс. Таким образом, психический опыт тренинга обеспечивает переживание психологического единства всего живого на планете.

На познавательном уровне коррекции сформированного ранее отрицательного эмоционального восприятия и отношения к эле-

ментам природы, например, паукообразным, служит интеллектуализация эмоций. Изменить отношение к таким объектам позволяет знакомство со сложным и целесообразным, но не всегда приемлемым человеческой моралью, поведением их в природе.

Рефлексия перцептивных и познавательных эффектов восприятия в сочетании с идентификацией и интеллектуализацией эмоций составляет психологический комплекс, базу для расширения личного экологического пространства, экологического сознания в целом.

Ожидаемые результаты, подтверждённые повторной диагностикой разных параметров экологического сознания, связаны с преодолением прагматического отношения к природным объектам, формированием и развитием экологических установок личности, а также переживанием состояния психологического единства со всем живым на планете.

Материалом для работы служат живые организмы, в частности, крупные мадагаскарские шипящие тараканы рода *Gromphadorhina*. Кроме того, могут применяться и другие животные: разные виды паукообразных, насекомых, пресмыкающихся, обладающих отрицательными для восприятия психологическими стимулами. В отдельных случаях использовались неживые природные объекты (тушки и чучело): летучая мышь, сколопендра, фаланга, южнорусский таранул. Но работа с ними требует от участников большей психологической готовности к созданию мыслеобразов. Оптимальная численность микрогрупп участников – 3–5 чел. Тренинг достаточно универсален в отношении социально-возрастного состава группы: методика легко проводится как с подростками, юношами, так и взрослыми людьми. Профессиональная направленность ограничений не имеет.

Применение данной методики осуществляется нами в рамках учебного курса «Основы экологической психологии» со студентами университета очной и заочной формы обучения. Академическая группа делится на несколько малых (по 3–5 чел.), каждой из которых выдаётся реальный природный объект, биолого-экологическая справка о нём, инструкция к заданию и принадлежности для рисования. В конце занятия каждая микрогруппа представляет свой совместный продукт в устном и письменном виде с отражением всех пунктов задания [1]. Ниже приводятся методические указания для выполнения работы.

Методика развития субъектного восприятия природы «Единство»

Основные цели: расширение перцептивного опыта, развитие воображения, стимулирование эмпатии и субъектного восприятия природы.

Ориентировочное время – 120 мин.

1. Материалы и подготовка: набор природных существ, бумага, краски, ручки. Сформировать группы участников из 3–5 чел.

2. Задание: каждая подгруппа создаёт общий «дневник» коллективной работы по всем этапам, учитывая индивидуальные вклады.

Этап 1. Изучение животного по перцептивному каналу.

Задание:

а) ознакомьтесь с животным и опишите ваши зрительные, слуховые, обонятельные и тактильные ощущения;

б) запишите, что было приятно и неприятно в восприятии;

в) отметьте возможное морфологическое, функциональное сходство с человеком.

Этап 2. Изучение животного по когнитивному и практическому каналам.

Задание:

а) изучите экологическую справку о животном;

б) отметьте сведения о его жизни и поведении, которые позитивно и негативно влияют на ваше отношение к данному животному;

в) опишите ответные поведенческие реакции на ваше воздействие;

г) отметьте возможное сходство с человеческим поведением;

д) запишите.

Этап 3. Идентификация.

а) представьте, что это существо – вы сами. Войдите в его образ, давая волю фантазии и воображению;

б) дайте себе имя, которое вызывало бы симпатию у людей и располагало бы к общению, проявлению сочувствия и оказанию помощи;

в) запишите.

Этап 4. Интеллектуализация эмоций.

а) объясните людям от первого лица позитивные намерения ваших поступков, кажущихся людям неприятными, черты внешности, вызывающие неприязнь, и «оправдайте» перед человечеством все негативные моменты восприятия животного, выявленные на 1-м и 2-м этапах;

б) запишите.

Этап 5. Субъективизация.

а) напишите автобиографию. Например, «Мои мемуары ...», «Мой жизненный путь...».

В них желательно, среди прочего, отметить трудные и счастливые моменты в жизни, с чем они связаны; мечты, отношение к миру в целом и мира к животному; жизненные принципы и т. п.;

б) создайте плакат «Обращение к братьям по планете».

Этап 6. Рефлексия и обсуждение.

Команды по очереди выступают перед аудиторией с рассказом о своей работе и представляют «свою» автобиографию, отмечают, что было легко и трудно в работе. Плакаты выносятся на конкурс.

Участники команд высказываются о своих впечатлениях: *Новое для меня в сегодняшнем занятии...; То, что я чувствую, можно сравнить...; Я впервые задумался о ...; Для меня это время ...; Главное, что я хочу сказать ...; Наше занятие закончилось, но я ...* и т. п.

На этапе рефлексии участники отмечали перемены в восприятии и отношении к данным животным. В 30 группах из 35 (86 %) отношение существенно изменилось в лучшую сторону, снизилась объектность восприятия элементов природы, усилилась субъектная модальность [1. С. 228–236]. После повторной диагностики, как было показано таких компонентов экологического сознания отмечено больше [2. С. 87–90]. В процессе тренинга произошли

качественные и количественные изменения в восприятии природных объектов: возросло число участников с преобладанием эмоционального восприятия; перемены в экологических установках и мышлении, в отношении к природе и природоохранной направленности. У большинства студентов снизился показатель прагматизма, усилились эстетический и познавательный компоненты, улучшилось отношение к окружающей среде и её охране.

Таким образом, разработанная методика развития субъектного восприятия природы, основанная на принципах психолого-педагогической коррекции субъективного отношения к природе, направлена на развитие экологического сознания. Переживание личностью психологического единства с живыми существами методически достигается с помощью интеллектуализации отрицательных эмоций, идентификации с животным и его субъективизации. В процессе тренинга происходят качественные и количественные изменения основных структурных компонентов экологического сознания, таких как: восприятие природных объектов, экологические установки, экологическое мышление, субъективное отношение к природным объектам, ориентация на природоохранную деятельность.

Список литературы

1. Грезе Е.В. Комплексная методика развития субъективного отношения к природе «Автобиография»: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Киев, 2006. Т. 7. Вип. 8. С. 228–236.
2. Грезе Е.В. Влияние эколого-психологического тренинга на динамику установок и восприятия природы студентами разных специальностей: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Т. 7: Екологічна психологія. Вип. 18 // Психологія освітнього простору. К.; Миколаїв: Іліон, 2009. С. 87–90.
3. Дерябо С. Д. Антропоморфизация природных объектов // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 3. С. 61–69.
4. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 480 с.
5. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 373 с.

References

1. Greze E.V. Kompleksnaja metodika razvitija sub#ektivnogo otnoshe-nija k prirode «Avtobiografija»: zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im..G.S.Kostjuka APN Ukraïni / za red. S. D. Maksimenka. Kiev, 2006. T. 7. Vip. 8. S. 228–236.
2. Greze E.V. Vlijanie jekologo-psihologicheskogo treninga na dinamiku ustanovok i vosprijatija prirody studentami raznyh special'nostej: zbirnik naukovih prac' Institutu psihologii im. G. S. Kostjuka APN Ukraïni / za red. S. D. Maksimenka. T. 7: Ekologichna psihologija. Vip. 18 // Psihologija osvith'ogo prostoru. K.; Mikolaïv: Ilion, 2009. S. 87–90.
3. Derjabo S. D. Antropomorfizacija prirodnyh obyektov // Psihologicheskij zhurnal. 1995. T. 16. № 3. S. 61–69.
4. Derjabo S. D., Jasvin V. A. Jekologicheskaja pedagogika i psihologija. Rostov n/D: Feniks, 1996. 480 s.
5. Jasvin V. A. Psihologija otnoshenija k prirode. M.: Smysl, 2000. 373 s.

Статья поступила в редакцию 26.06.2013 г.

УДК 159.922.2
ББК Ю95

Алексей Анатольевич Суханов,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: suhanov-71@mail.ru

Теоретическое обоснование особенностей психологической адаптации населения экологически неблагоприятного региона¹

В статье на междисциплинарной основе (с привлечением данных биологических, медицинских, математических исследований) объясняется возникновение специфики биологической и психологической адаптации человека, родившегося и постоянно проживающего в регионе с экологически неблагоприятной жизненной средой. Специфика заключается в тенденции к общему (хотя и неодинаковому на разных уровнях) снижению показателей и биологической, и психологической адаптации населения данного региона. Автор полагает, что причиной выявленной тенденции является реализация особой стратегии психологической адаптации – стратегии минимизирующей адаптации. В популяционном контексте дано определение понятию «стратегия адаптации». Стратегия минимизирующей (энергосберегающей) адаптации есть оптимальный вариант, обеспечивающий жизнедеятельность человека в любых осложнённых условиях жизненной среды, которая требует напряжения адаптационных механизмов.

Ключевые слова: регион экологического неблагоприятия, психологическая адаптация, минимизирующая адаптация, сниженные показатели.

Alexey Anatolyevich Sukhanov,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: suhanov-71@mail.ru

Theoretical Substantiation of Psychological Adaptation Characteristics of People in Ecologically Unfavorable Regions

The author explains the specific character of the origin of man's biological and psychological adaptation, in case he was born and lives in a region of ecologically unfavorable environment, using interdisciplinary grounds (with reference to biological, medical, mathematical data). The specific character is the total lowering (though different at various levels) of indicators both in biological and psychological adaptation of the population of the given region. The author believes that the cause of the pointed tendency is the realization of special psychological adaptation – the strategy of minimizing adaptation. There is a definition of the notion “adaptation strategy” in the population context. Minimizing – energy-efficient – strategy is the optimum alternative providing for man's vital activity in any complicated conditions of his living environment, which demands his adaptation mechanisms' straining.

Keywords: region of ecological troubles, psychological adaptation, minimizing adaptation, decrease in indicators.

Как известно, человек представляет собой сложную открытую самоорганизующуюся систему, осуществляющую жизнедеятельность на основе обмена веществом, энергией и информацией с окружающей средой.

Согласно принципу Либиха, жизнь популяции определяется в первую очередь теми

факторами, которые наиболее отклоняются от оптимума. Фактор – это то, что может лимитировать [8]. Для человека в современных средовых условиях одним из таких факторов стал глобальный экологический кризис. Он изменил природные условия жизнедеятельности человека. На экологически неблагоприятных

¹Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 12-06-00025) и в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ № 6.3657.2011, на тему «Снижение показателей психологической адаптации как следствие длительного проживания населения в регионе экологического неблагоприятия».

территориях деформированная разного рода «загрязнениями» физико-химическая часть природной среды (физическая среда) становится не вполне адекватной гено- и фенотипическим свойствам человека [11]. Тем самым и вся жизненная среда в целом деформируется.

Системные отношения человека со средой определяют закономерность возникновения изменений в организме и психике человека вслед за экологической деформацией среды (в зависимости от интенсивности и/или длительности её воздействий, характера вредных средовых агентов, их сочетания). Изменённые условия существования требуют активизации адаптационных механизмов и процессов, обеспечивающих динамическое равновесие человека со средой.

Поскольку условия жизненной среды населения регионов экологического неблагополучия специфичны, то характер действия адаптационных механизмов и направленность адаптационных процессов людей также приобретают специфичность по сравнению с таковыми у тех, кто проживает на экологически чистых территориях с адекватными условиями природной среды.

А. Н. Леонтьев обозначил 3 уровня системной организации человека: биологический, психологический, социальный (личностный) [12]. В силу системности организации человека его адаптация к экологически неблагоприятным условиям также представляет собой явление системное.

В компетенцию психологии входит анализ адаптационных явлений на двух последних уровнях системной организации человека. Но при этом мы, естественно, исходим из положения об обусловленности изучаемой феноменологии закономерностями биологической адаптации и о неразрывной связи биологического, психологического и социального (личностного) уровней системной организации человека, что в контексте нашего исследования означает единство биологической и психологической адаптации. На признании этого единства базируется наша концепция о возникновении специфики психологической адаптации человека в регионе экологического неблагополучия. Причиной её возникновения является реализация особой стратегии психологической адаптации человека, длительно проживающего в различных осложнённых условиях жизненной среды (а экологическая деформация – серьёзное осложнение) – стратегии минимизирующей адаптации.

Осложнёнными называются особые природно-климатические, экологические и социальные характеристики жизненной среды, затрудняющие жизнедеятельность человека и обуславливающие специфику адаптационных процессов.

Под стратегией адаптации мы понимаем её общую направленность на активизацию (повышение уровня), сохранение оптимальной (средней) интенсивности или снижение интенсивности реакций жизнедеятельности, в том числе психических и психологических, в ответ на изменение условий жизненной среды и реализацию этой направленности.

В работе рассматривается популяционная стратегия адаптации, т. е. стратегия адаптации не отдельных людей, но населения, проживающего в условиях экологически деформированной жизненной среды. Связь показателей психической деятельности с влияниями экологически деформированной среды может быть выявлена только на популяционном уровне. По отношению к индивиду её можно рассматривать лишь как вероятностную.

В силу этого в контексте данного исследования стратегия адаптации трактуется не как произвольный выбор реагирования каждым отдельным человеком, а как обусловленная средовыми и неосознаваемыми внутренними психическими (не личностными) факторами общая функциональная направленность адаптивного ответа, сходная у многих людей, проживающих в сходных условиях. Математически доказано, что при любом давлении среды возникает общность (сходство) популяционных характеристик [19].

Стратегия адаптации – это адаптивное явление механизменного уровня. Формирование стратегии адаптации на биологическом уровне генетически детерминировано. Следовательно связь её с характеристиками природной (физической) среды естественна и закономерна.

Системный характер взаимодействия человека со средой в системе «человек – жизненная среда, природная и социальная» предполагает «включение» в него всех уровней организации человека и всех компонентов средовой структуры. Обозначим в первом приближении условную схему общего адаптационного ответа (адаптационных реакций, включая компенсаторные) человека, родившегося и постоянно проживающего в эко-

гически неблагоприятных условиях, на воздействия экологически деформированной жизненной среды.

Первым (условно, конечно, в едином комплексе реакций) вступает во взаимодействие с природной (физической) средой биологический уровень системной организации человека, включающий ряд внутриуровневых подсистем от клеточного до организменного. Приспособление к не вполне адекватной гено- и фенотипическим свойствам человека экологически деформированной среде создаёт дополнительную нагрузку на его адаптационные механизмы, что ведёт к их напряжению, к истощению физиологических резервов, отклонениям и сбоям в процессах адаптации из-за нарушения нормального функционирования регуляторных и гомеостатических систем и ослаблению их ресурсов.

Об этом свидетельствуют следующие факты, характеризующие биологический уровень функционирования (жизнедеятельности) человека в не вполне адекватной среде:

1. В работах, рассматривающих медико-биологические аспекты адаптации и анализирующих специально биологическую (физиологическую) адаптацию к экологически неблагоприятной среде, установлено, что загрязнение окружающей среды способно вызывать напряжение механизмов гомеостаза, формировать адаптационные изменения в организме человека, приводить к преморбидным состояниям и болезням адаптации. В различных проявлениях (по показателям иммунной, кроветворной, пищеварительной, двигательной, нервной и других индикаторных систем организма) отмечается снижение адаптационных возможностей населения РЭН [2; 4; 7 и др.].

Н. М. Сараевой отмечено [17], что люди, родившиеся в условиях экологического неблагоприятия, имеют изначально ослабленные гомеостатические программы – первичную слабость адаптационных ресурсов и первичную слабость биологического «компенсаторного фонда» (Л. С. Выготский). Затрачивая большие усилия на адаптацию, организм и психика изначально обладают меньшими функциональными возможностями. В связи с этим возможно ослабление напряжённых адаптивных систем и снижение параметров, смещение её показателей в диапазон, не достигающий границ «средней» нормы, находящийся между «средней» нормой и ненормативностью – ниже ненормативный диапазон.

Группой авторов [8] создана и апробирована в биологических и медицинских исследованиях математическая модель адаптации. На большом и разнообразном эмпирическом материале обнаружен эффект, проявляющийся в группах и популяциях, которые находятся в тяжёлых условиях существования. Назван он «эффектом группового стресса». Суть эффекта заключается в том, что при значительном адаптационном напряжении усиливаются корреляции между физиологическими параметрами людей, а в ходе успешной адаптации корреляции между ними уменьшаются. Этот эффект свидетельствует о том, что жизнедеятельность в условиях постоянного стресса, вызванного разными стрессорами, осуществляется за счёт напряжения и перенапряжения адаптации. В обоснование эффекта исследователи обращаются к понятию А. П. Авцына «биосоциальная плата» (за адаптацию). Под платой он понимал нарушение обмена веществ, повышенные энергозатраты, морфофункциональную перестройку и даже деструкцию звеньев некоторых систем организма, изменение поведения и т. п. [1].

Таким образом, наличие напряжения адаптации в осложнённых условиях жизнедеятельности находит и своё математическое подтверждение и обоснование.

2. Медико-биологическими исследованиями, проведёнными без специальной цели анализа адаптации человека в РЭН, также выявлено снижение разноуровневых функциональных показателей его жизнедеятельности, от клеточного до организменного. Зарегистрированы достоверные сдвиги в сторону сниженной нормы иммунологических, биохимических и физиологических параметров жизнедеятельности.

Подчеркнём очень важные выводы ряда медико-биологических исследований: даже при отсутствии видимых изменений показателей жизнедеятельности обнаруживается влияние на организм человека негативных субэкстремальных воздействий: усиливаются внутренние связи процессов организма. Это свидетельствует о снижении его устойчивости, нарушении гомеостаза; хотя среднегрупповые психофизиологические показатели обследованных в некоторых работах соответствуют рекомендуемым нормам, у испытуемых, подверженных хроническому воздействию техногенного фактора, выявляются некоторые отклонения в показателях [13; 20].

3. Высокий уровень заболеваемости населения РЭН. Согласно данным биохимических, физиологических, комплексных биологических, медицинских исследований, приведённым в первой главе, разовые влияния экстремально «загрязнённой» среды или хронические воздействия малых доз экологического «загрязнения» нарушают физическое и психическое здоровье человека. В регионах экологического неблагополучия зафиксирован высокий уровень эколого обусловленных нарушений, заболеваний и физических, и психических [3; 7; 15; 16 и др.].

Заболеваемость людей является индикатором их недостаточной или неустойчивой адаптации. Установленная связь между высоким уровнем заболеваемости людей и степенью экологического «загрязнения» природной среды доказывает также существование связи между экологической деформацией среды и сниженным уровнем адаптации человека к ней.

Болезнь определяется в медицинской литературе как особая форма жизни и особая форма адаптации к условиям жизнедеятельности. Заболевание – качественно новый жизненный процесс, сопровождающийся структурными, метаболическими и функциональными изменениями разрушительного и приспособительного характера в органах и тканях, приводящими к снижению приспособляемости организма к непрерывно меняющимся условиям окружающей среды [14].

Особенность болезни как формы жизни и формы адаптации в том, что это экономная и экономичная адаптация. Особенно важно то, что данная направленность общего биологического адаптивного ответа более всего относится к хроническому патологическому процессу, как варианту адаптации организма к длительному или постоянному воздействию комплекса неблагоприятных факторов (А. Д. Сперанский, П. К. Анохин, В. В. Парин, И. В. Давыдовский, В. П. Казначеев, Ф. З. Меерсон и др.). По мнению ведущих специалистов, у человека отмечается слабость механизмов адаптации к хронической экстреме.

Таким образом, установлено, что на всех субуровнях биологического уровня системной организации человека происходит снижение функциональных показателей вследствие длительного влияния экологически деформированной природной (физической) среды.

Концентрированную информацию, содержащуюся в обозначенных выше трёх позициях,

следует понимать так: если происходит какой-либо «сбой» во взаимодействии организма и среды и адаптация к ней становится затруднённой, напряжённой, организм переходит к реализации особой стратегии адаптации – стратегии экономной, минимизирующей адаптации; происходит его перестройка в соответствии со средовыми требованиями, перестройка на вынужденно минимальный, щадящий, но достаточный режим для обеспечения дальнейшего функционирования организма в относительно оптимальном (для конкретных условий) варианте. Наступает динамическое равновесие внутри организма и в системе «организм – среда», но на более низком уровне функционирования.

Почему организм прибегает к стратегии минимизирующей адаптации?

Пусковым для адаптации является энергетический механизм. Изменение энергетики – составная (неспецифическая) часть всех адаптационных процессов, адаптация имеет «энергетическую» цену [5; 8].

Говоря о заболевании как способе адаптации, отметим, что зафиксированное в этом состоянии снижение уровня функционирования организма свидетельствует о дефицитности энергетического фактора жизнедеятельности человека. Исследователи констатируют: происходит нарушение энергетического гомеостаза, снижение энергетического потенциала [16].

С другой стороны, биологическая недостаточность, проявляющаяся в заболевании, – это ещё и причина нехватки энергии. Таковы диалектические отношения внутри системы.

По той же причине дефицитности энергетического фактора происходит снижение уровня функционирования организма в условиях любых длительных неблагоприятных воздействий на человека. Это есть следствие перехода на экономичный энергосберегающий режим жизнедеятельности, поскольку сохранение и поддержание жизни в таких условиях требует усиленных затрат энергии. Это адаптация по принципу минимизации потерь.

Исследованиями установлено, что в процессе адаптации к природным условиям при одновременном осуществлении различных по значимости и уровню сложности функций возникает конкуренция за энергию, запасы которой всегда ограничены [6]. Результаты конкуренции: менее значимые жизненные функции получают энергии меньше и уровень их деятельности снижается.

Обратим внимание на следующую закономерность: в случае энергетического дефицита происходит перераспределение ресурсов энергии между уровнями снабжаемой системы организма. Перераспределение идёт снизу вверх: нижние уровни системы жизнедеятельности получают энергии меньше, более высокие уровни получают за их счёт добавочную энергию и выравнивают показатели функционирования. Происходит также перераспределение энергии между субуровнями внутри каждого отдельного компонента системы.

Общие положения о минимизации функционирования и перераспределении имеющегося энергетического ресурса между структурами и функциями организма при адаптации человека к изменившимся условиям жизнедеятельности находят свою конкретизацию и эмпирическое обоснование в ряде работ медико-биологического профиля.

У исследователей не вызывает сомнения тот факт, что влияние естественных и антропогенных факторов окружающей среды проявляется уже на клеточном уровне и в гуморальных звеньях организма человека [9; 15]. Учёные отмечают напряжение энергетического гомеостаза, возникновение «метаболического синдрома», или «синдрома Х» [20], который возникает в условиях хронического стресса и является причиной многих болезней адаптации.

Ряд исследований доказывает существование энергетического дефицита, снижение функциональных показателей и на физиологическом уровне организма человека, пребывающего в осложнённых средовых условиях. Фиксируется напряжение и перенапряжение адаптационных механизмов, которое ведёт к истощению физиологических резервов и сбоям. В ответ на утомление происходит направленная компенсация – перераспределение энергии и резервных функций организма. Организм продолжает жизнедеятельность, но на более низком уровне функционирования.

В ряде исследований экспериментально, на биохимическом уровне, установлено ослабление энергогенеза в организме человека, родившегося в РЭН [18].

Люди, родившиеся и постоянно проживающие на экологически неблагоприятных территориях, по состоянию своего организма находятся ближе к нижнему пределу адаптационной нормы популяции, чем те, кто

проживает на экологически благополучных территориях. Представления о системной организации человека, системном характере его взаимодействия с жизненной средой и установленное в медико-биологических исследованиях снижение показателей биологической адаптации людей, испытывающих длительное влияние экологически «загрязнённой» природной (физической) среды, заставляют ожидать снижения показателей и психологической адаптации населения, постоянно проживающего на экологически неблагоприятных территориях.

К настоящему времени вопрос о негативном влиянии экологически неблагоприятной среды на психику человека в пределах нормы продолжает оставаться дискуссионным. Исследований до сих пор недостаточно, и их выводы неопределённые, противоречивы. Но в большинстве работ отмечается снижение показателей психической деятельности человека, проживающего в экологически неблагоприятных условиях [10; 17].

Наше исследование имеет целью выявление и анализ специфики психологической адаптации человека в регионе экологического неблагополучия. Имеющиеся в литературе данные позволяют обосновать положение о том, что стратегия минимизирующей адаптации реализуется не только при хроническом патологическом процессе. Реализация этой стратегии является механизмом снижения показателей жизнедеятельности человека в осложнённых средовых (в том числе и экологически неблагоприятных) условиях на биологическом психологическом и социальном уровнях его системной организации, становится причиной снижения показателей биологической адаптации.

Если снижены показатели функционирования биологического уровня системной организации человека в РЭН, показатели его биологической адаптации, показатели психической деятельности, то происходит это в силу особых адаптационных процессов в экологически деформированной жизненной среде. При постоянном проживании человека в этих условиях реализуется особая энергосберегающая стратегия адаптации – стратегия минимизирующей адаптации. Она является механизмом (лежит в основе) изменения, снижения (в границах нормы) и показателей психологической адаптации человека в РЭН.

Список литературы

1. Авцын А. П. Введение в географическую патологию. М.: Медицина, 1972. 328 с.
2. Агаджанян Н. А. Экологическая физиология человека. М.: Крук, 1998. 416 с.
3. Баевский Р. М. Оценка адаптационных возможностей организма и риска развития заболеваний. М., 1997. 386 с.
4. Василенко Ю. А. Параллелизм изменений дерматоглифики, эндокринного и психического статуса в популяции детского населения, проживающего в районах с высокой антропогенной нагрузкой: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Ставрополь: СГУ, 2005. 20 с.
5. Воложин А. И., Субботин Ю. К. Адаптация и компенсация – универсальный биологический механизм приспособления. М.: Медицина, 1987. 176 с.
6. Гичев Ю. П. Загрязнение окружающей среды и экологическая обусловленность патологии человека. Новосибирск, 2003. 136 с.
7. Голобородько Е. А. Физиологическая оценка адаптивных возможностей организма школьников, проживающих в зоне экологического неблагополучия: дис. ... канд. биол. наук. Караганда, 2011. 183 с.
8. Горбань А. Н., Смирнова Е. В., Чеусова Е. П. Групповой стресс: динамика корреляций при адаптации и организация систем экологических факторов. М., 1997. 54 с.
9. Дмитриева О. С. Определение индивидуальной чувствительности организма к действию неблагоприятных факторов окружающей среды на основе клеточных реакций и метаболических сдвигов: дис. ... канд. биол. наук. М., 2006. 153 с.
10. Екимова В. И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия: дис. ... д-ра психол. наук. М.: РГБ, 2003. 281 с.
11. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 192 с.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
13. Никифорова В. А. и др. Психофизиологическая адаптация студентов в условиях экологического неблагополучия. URL: http://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number5/83-89.pdf (дата обращения: 18.05.2012).
14. Патологическая физиология: учебник / под ред. А. Д. Адо, М. А. Адо, В. И. Пыцкого, Г. В. Порядина, Ю. А. Владимирова. М.: Триада X, 2000. 574 с.
15. Попов В. Ф., Толстихин О. Н. Общая экология: электрон. учеб. пособие. Якутск: ЯГУ. 2000. URL: <http://www.sitc.ru/ton/title.html> (дата обращения: 12.01.2013).
16. Рылова Н. В. Особенности формирования заболеваний верхнего отдела пищеварительного тракта у детей (медико-экологические аспекты): дис. ... д-ра мед. наук. М., 2009. 264 с.
17. Сараева Н. М. Психологический статус человека, живущего на экологически неблагополучной территории (в Читинской области): монография. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 175 с.
18. Сердцев М. И. Экология Забайкалья и здоровье человека. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2001. 68 с.
19. Смирнова Е. В. Математическое моделирование адаптации к экстремальным условиям, эффект группового стресса и корреляционная адаптометрия: автореф. дис. ... д-ра физ.-мат. наук. Красноярск, 2000. URL: <http://adaptometry.narod.ru/#a1> (дата обращения: 10.11.2011).
20. Шастун С. А. Эколого-физиологические особенности реакций организма человека при адаптации к факторам морской среды: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. М.: РУДН, 2007. 37 с.

References

1. Avsyn A. P. Vvedenie v geograficheskuyu patologiju. M.: Medicina, 1972. 328 s.
2. Agadzhanjan N. A. Jekologicheskaja fiziologija cheloveka. M.: Kruk, 1998. 416 s.
3. Baevskij P. M. Ocenka adaptacionnyh vozmozhnostej organizma i riska razvitija zabolevanij. M., 1997. 386 s.
4. Vasilenko Ju. A. Parallelizm izmenenij dermatoglifiki, jendo-krinnogo i psihicheskogo statusa v populjacii detskogo naselenija, prozhivajushhego v rajonah s vysokoj antropogennoj nagruzkoj: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. Stavropol': S GU, 2005. 20 s.
5. Volozhin A. I., Subbotin Ju. K. Adaptacija i kompensacija – universal'nyj biologicheskij mehanizm prisposobljenija. M.: Medicina, 1987. 176 s.
6. Gichev Ju. P. Zagraznenie okruzhajushhej sredy i jekologicheskaja obu-slovlennost' patologii cheloveka. Novosibirsk, 2003. 136 s.

7. Goloborod'ko E. A. Fiziologicheskaja ocenka adaptivnyh vozmozhnostej organizma shkol'nikov, prozhivajushhih v zone jekologicheskogo neblagopoluchija: dis. ... kand. biol. nauk. Karaganda, 2011. 183 s.
8. Gorban' A. N., Smirnova E. V., Cheusova E. P. Gruppyvoj stress: dinamika korreljacij pri adaptacii i organizacija sistem jekologicheskikh faktorov. M., 1997. 54 s.
9. Dmitrieva O. S. Opredelenie individual'noj chuvstvitel'nosti organizma k dejstvu neblagoprijatnyh faktorov okruzhajushhej sredy na osnove kletochnyh reakcij i metabolicheskikh sdvigov: dis. ... kand. biol. nauk. M., 2006. 153 s.
10. Ekimova V. I. Osobennosti psihicheskogo razvitija shkol'nikov v uslovijah jekologicheskogo neblagopoluchija: dis. ... d-ra psihol. nauk. M.: RGB, 2003. 281 s.
11. Kaznacheev V. P. Sovremennye aspekty adaptacii. Novosibirsk: Nauka, 1980. 192 s.
12. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1977. 304 s.
13. Nikiforova V. A. i dr. Psihofiziologicheskaja adaptacija studentov v uslovijah jekologicheskogo neblagopoluchija. URL: http://brstu.ru/static/unit/journal_2/docs/number5/83-89.pdf (data obrashhenija: 18.05.2012).
14. Patologicheskaja fiziologija: uchebnik / pod red. A. D. Ado, M. A. Ado, V. I. Pyckogo, G. V. Porjadina, Ju. A. Vladimirova. M.: Tria-da H, 2000. 574 s.
15. Popov V. F., Tolstihin O. N. Obshhaja jekologija: jelektron. ucheb. posobie. Jakutsk: JaGU. 2000. URL: <http://www.sitc.ru/ton/title.html> (data obrashhenija: 12.01.2013).
16. Rylova N. V. Osobennosti formirovanija zabolevanij verhnego otdela pishhevaritel'nogo trakta u detej (mediko-jekologicheskie aspekty): dis. ... d-ra med. nauk. M., 2009. 264 s.
17. Saraeva N. M. Psihologicheskij status cheloveka, zhivushhego na jekologicheski neblagopoluchnoj territorii (v Chitinskoj oblasti): monografija. M.: Izd-vo LKI, 2008. 175 s.
18. Serdcev M. I. Jekologija Zabajkal'ja i zdorov'e cheloveka. Chita: Izd-vo ZabGPU, 2001. 68 s.
19. Smirnova E. V. Matematicheskoe modelirovanie adaptacii k jeks-tremal'nym uslovijam, jeffekt gruppyvogo stressa i korreljacionnaja adaptometrija: avtoref. dis. ... d-ra fiz.-mat. nauk. Krasnojarsk, 2000. URL: <http://adaptometry.narod.ru/#a1> (data obrashhenija: 10.11.2011).
20. Shastun S. A. Jekologo-fiziologicheskie osobennosti reakcij organizma cheloveka pri adaptacii k faktoram morskoy sredy: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. M.: RUDN, 2007. 37 s.

Статья поступила в редакцию 19.09.2013 г.

УДК 159.9
ББК Ю9

Галина Валерьевна Шукова,
кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник,
Психологический институт, Российская академия образования
(Москва, Россия), e-mail: shookova@yandex.ru

Межвидовое взаимодействие человека: итоги и перспективы исследования¹

В статье отмечается возрастание в последние десятилетия значимости домашних животных в жизни людей. В Западных странах проблема взаимодействия человека и животного разрабатывается достаточно активно. В России исследования единичны. Автор проводит анализ области изучения психологических особенностей взаимодействия человека с домашними животными. Рассмотрена научная фактология, основные современные направления изучения, перспективы и задачи исследования. Основным предметом изучения названы различные аспекты понимания животными социального поведения человека и социально-когнитивные навыки самих животных. Особое предметное поле – анализ психологических особенностей человека, имеющего домашнее животное, эффекты коммуникации человека и животного. Выделена проблема антропоморфизма в отношении истолкования поведения животных. Констатируется, что вопросы собственно межвидового взаимодействия обсуждаются в психологической литературе редко.

Ключевые слова: человек, животное, взаимодействие, состояние проблемы.

Galina Valeryevna Shukova,
Candidate of Psychology, Senior Research Assistant,
Psychological Institute, Russian Academy of Education
(Moscow, Russia), e-mail: shookova@yandex.ru

Inter-Specific Interaction of Person: Results and Prospects of the Study

The article notes the increase of the importance of pets in people's life last decades. The problem of interaction between man and animal is developed rather actively in Western countries. These researches are single in Russia. The author analyzes the study of psychological features of human interaction with pets. The article considers the scientific factual knowledge, the main modern directions of studying, research prospects and problems. The main subjects of the study are different aspects of understanding by animals of person's social behavior and social cognitive skills of the animals. The special subject field is analysis of psychological features of the person having a pet, effects of human-animal communication. The article emphasizes the anthropomorphism problem concerning interpretation of animals' behavior. It is noted that the issues of inter-specific interaction are rarely discussed in psychological literature.

Keywords: person, animal, interaction, state of the problem.

Массовость явления «домашний питомец» как в западных странах, так и в России*, безусловно, требует реакции научного сообщества с целью его описания и осмысления – в частности, исследования психологических аспектов взаимодействия человека с домашними животными.

В понятии «домашний питомец» акцентировано изменение традиционного способа регулятивного взаимодействия людей с животными: от содержания животных в практических целях к содержанию животных исключительно как объектов общения, привязанности, любви.

¹Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-06-00687).

* Традиционно социальной базой данного явления в России считаются мегаполисы, и в них действительно наблюдается постоянный рост числа домашних животных. Но появление «питомцев»-собак (обычно, маленьких собачек) в домах (именно в домах, а не на подворье, где остаётся привычная конура с привычным псом-сторожем) коренных жителей российской сельской глубинки, зафиксированное с середины 2000-х гг. и совершенно невозможное ещё десятилетие назад, является, на наш взгляд, абсолютно выдающимся подтверждением указанной массовости.

Всё большее число владельцев домашних питомцев считают принадлежащее им животное одним из главных приоритетов своей жизни [8]. О масштабах привязанности наших современников к собакам и кошкам свидетельствует широкое использование для них человеческих имён; частота позиционирования их в качестве членов семьи (51 % американских владельцев собак [14]); острота переживания утраты после их смерти.

В мире осуществляется множество программ и создано множество организаций, основанных на идее о благотворности ре-взаимодействия: их задачей является оптимизация психического и физического состояния человека путём содействия общению человека и животного. Понятно, что в области служб для животных не всё так благостно – есть и оборотная сторона медали, когда регулирование социального порядка взаимоотношений людей и животных заключается преимущественно в уничтожении животных, а также в контроле над ними и их хозяевами с целью обеспечения социально приемлемого поведения тех и других. Но «практика уничтожения животных в американских приютах осуществляется достаточно скрыто» [5. С. 11], поскольку, преследуя де-факто цели регулирования и контроля, противоречит заявленной де-юре миссии помощи животным, и скрытность становится необходимой, чтобы не провоцировать общественное сознание неодобряемыми им действиями. Указанный факт может служить неоспоримым косвенным доказательством особого положения домашних питомцев в западном обществе, которое отводит им роль партнёров, заслуживающих большего, чем традиционная «собачья жизнь».

Итак, мы можем говорить о неуклонном возрастании значимости домашних животных для людей в последние десятилетия, что вызывает закономерный рост интереса к научным исследованиям природы отношения современного человека к животным и широкого круга его потенциальных преимуществ/ограничений. Стоит отметить, что этот интерес в большей степени прикладной, нежели теоретический, поскольку ре-взаимодействие подавляющим большинством исследователей позиционируется как весьма существенный ресурс поддержки здоровья и просоциального поведения, в связи с чем его изучение открывает значительные практические возможности.

В научном сообществе западных стран интенсивность психологической разработки проблематики *human-animal relations* вполне адекватна её общественному весу и сопровождается в последние 20–30 лет развитием всех соответствующих атрибутов специализации научного направления (ассоциации, журналы, конференции, защиты магистерских и докторских диссертаций, значительное количество ежегодных публикаций и т. п.), чего никак нельзя сказать о России, где соответствующие психологические исследования единичны; и это обстоятельство является ещё одним аргументом в пользу актуальности исследования психологических аспектов взаимодействия человека с домашними питомцами. Также в пользу развития данного научного направления свидетельствует несомненная актуальность дискуссии о теоретических моделях межвидовой коммуникации и разработки принципиально новых методологических оснований её изучения, позволяющих не только обратиться к феноменологии процесса, но и выявить его онтологические закономерности.

Целью данной работы является анализ области изучения психологических особенностей взаимодействия (вне утилитарного контекста) человека с домашними животными по следующим трём позициям:

- научная фактология указанного процесса взаимодействия;
- основные современные направления его исследования;
- перспективы и задачи исследования.

Говоря о массиве фактов, принадлежащих обсуждаемой исследовательской области, мы прежде всего имеем в виду сложившийся в ней базис положений, относящихся к сущностным моментам исследуемого процесса и общепринятых (за более-менее редким исключением) в научном сообществе, в силу чего они выступают в качестве исходных постулатов при постановке специальных исследовательских задач. В контексте обсуждаемой нами проблематики межвидового взаимодействия человека с домашними питомцами к ним относятся следующие положения:

- Социальная структура может объединять представителей разных биологических видов [22].
- Биологический смысл социальных отношений одинаков для людей и для некоторых видов животных [22].

– Межвидовые взаимодействия человека и домашних питомцев принципиально отличны от отношений между видами в дикой природе, поскольку эти взаимодействия организуются в условиях несомненной видовой иерархии («старшинства видов» [2. С. 11]).

– Собака – социальное животное, что означает наличие у него потребности в активных личных контактах, что, в свою очередь, является природной основой для развития его межличностных контактов с человеком.

– В эмпирических исследованиях установлено, что некоторые виды животных (в частности, обезьяны, собаки, кошки, лошади, дельфины, тюлени) имеют когнитивные ресурсы для развития устойчивых отношений с человеком.

– Домашние собаки способны к пониманию коммуникативных сигналов человека [11; 18; 25].

– Привязанность человека к домашним питомцам удовлетворяет ведущие потребности человека, причем в основном психологические.

– Межвидовые отношения с собакой способны удовлетворить большую часть психологических потребностей человека [2].

– Собака – единственное животное-симбиот человека.

Итак, установлены базовые природные основания межвидовой социальной структуры, объединяющей человека и животное (прежде всего – собаку) – потребностные, когнитивные, коммуникационные и социально-психологические. Не все они исследованы в равной мере и не все исследуются сейчас с равной степенью интенсивности, что мы увидим, обратившись к обзору основных исследовательских направлений в области психологии *human-animal relations*.

Прежде всего данные направления следует систематизировать по парадигмальному признаку. Большинство работ выполнены в рамках поведенческой психологии, этологии и психологии личности. Причём, вполне понятны трудности по определению конкретной работы в качестве поведенческой или этологической, поскольку формального признака этологической парадигмы, когда поведение животного фиксируется в естественной среде его обитания, для этого не всегда достаточно. Следует отметить появление относительно новой парадигмальной тенденции – *Anthrozoology*. Это современная междисциплинарная область изучения широкого спектра характеристик отно-

шений человека и животного; прежде всего его терапевтической роли в сохранении здоровья людей. В ней накоплен большой объём эмпирических данных, свидетельствующих о преимуществах взаимодействия людей с животными, что позволяет позиционировать *Anthrozoology* как одну из альтернатив традиционной психотерапии.

Что касается объектов исследований общения с питомцами, то самым активным образом развивается изучение психологии взаимодействия человека с собаками. Кошки, обезьяны, лошади, дельфины и т. п. (именно как питомцы) – всё это становится объектом внимания несколько в меньшей степени.

Основным предметом исследовательских интересов являются различные аспекты понимания животными социального поведения человека, с одной стороны, и социально-когнитивные навыки самих животных, с другой. Такие, например, как экспериментально показанные «впечатляющие способности» собак следовать за указаниями человека глазами, головой или рукой, чего не могут даже шимпанзе [11]. Основным здесь является вопрос о механизмах межвидового коммуникативного поведения домашних собак. В частности, является ли такое поведение результатом инструментального научения, или для его осуществления высших когнитивных навыков не требуется? Принята первая из указанных гипотез: интенсивность (от значительного увеличения продолжительности до исчезновения) использования животным такого коммуникативного акта, как взгляд в лицо человеку, напрямую определялась типом их взаимодействия, что означает, по мысли авторов, что обучение играет важную роль в формировании коммуникативного поведения домашних собак [10].

Большая группа работ посвящена исследованию понимания собаками поведения человека – его психологических состояний и коммуникативных намерений, выраженных словами, жестами, другими знаками, в чём эти животные весьма успешны по сравнению с приматами и другими видами животных. В литературе отмечается, что причина этого не в особенностях перцепции собак или в их способностях к обучению: эти моменты универсальны для большинства млекопитающих. Не унаследованы социальные способности собак и от их предков-волков, а являются результатом процесса одомашнивания вида *Canis familiaris*, побоч-

ным продуктом которого, как это показано на псовых, всегда является повышение качества распознавания человеческих жестов. В ходе одомашнивания у собак появилась врождённая склонность смотреть на лица людей, что позволяет им в онтогенезе сформировать понимание ключевого значения взгляда и на этой основе достичь высокой успешности в интерпретации поведенческих намерений человека.

Особая чувствительность собак к информативным и эмоциональным моментам человеческого общения возникла в ходе уникальной эволюционной истории совместного проживания с человеком этого вида-симбиота в качестве специального средства оптимизации его включения в человеческое общество [17; 18; 26]. Эта особая чувствительность – сущностная (что очень важно) характеристика вида, а не индивидуальная прижизненно формирующаяся в общении с человеком особенность отдельных представителей вида, что характерно для большинства других млекопитающих и птиц. Иными словами, собаки лучше других животных понимают человека: они «более внимательны к таким вещам, как человеческое лицо, произношение, направление взгляда... Возможно также, что они понимают и более глубокие моменты человеческого общения – что-то вроде роли изобразительных знаков, замещающих коммуникационные акты» [21. С. 836].

Способность обезьян, собак и лошадей оценивать внимание человека неоднократно показана экспериментально; более того, такая же способность обнаружена и у домашних свиней (*Sus scrofa domestica*), которые в экспериментальной ситуации значительно чаще случайного уровня предпочитали (подходили) из двух незнакомых людей человека, смотрящего на них, т. е. оказались способны визуально оценить такое состояние человека, как внимание [27].

В сравнительных исследованиях установлены *видовые особенности* межвидового взаимодействия животных с человеком. Так, волки (причём выращенные человеком) не смогли, а собаки успешно интерпретировали амбивалентное поведение человека, что ещё раз подтвердило совершенство их социальных навыков и готовность к тонкому анализу сложных межвидовых ситуаций [15].

При изучении межвидовой коммуникации не обойти темы *языка общения*, причём, как в его видовом, так и межвидовом вариантах.

Что касается первого, то исследование средств и возможностей естественной коммуникации животных – традиционный объект изучения, поэтому здесь нет недостатка в данных, чего никак нельзя сказать относительно межвидового общения [5]. Тем не менее, в исследованиях лингвистических аспектов межвидовой коммуникации «человек-собака» установлен размер вокабуляра собак – списка слов, которые собака понимает/должна понимать в результате контакта с человеком: до 200 слов [1].

Одной из активно обсуждаемых в литературе тем интересующего нас проблемного поля является вопрос об индивидуальных (возрастных, половых, личностных, образовательных и т. п.) *особенностях людей, выбирающих* или *невыбирающих* себе роль владельца домашнего питомца [12; 13; 16; 20; 23; 24; 29]. Другие авторы отмечают, что владельцы оказались эмпатичнее невладелец: «формирование тесных личных отношений с домашними животными, особенно в детском возрасте, способствует здоровому развитию эмпатии»; более того, как считает автор, «способность поддерживать отношения с домашними животными в детстве может служить индикатором развития эмпатии у детей» [30].

Отдельной строкой следует выделить исследования *потребностно-мотивационной сферы человека* в контексте его взаимодействия с домашними питомцами. Почему в жизнь человека впускается животное, почему оно приобретает такую огромную значимость, какую мы наблюдаем в современном обществе? Выше уже отмечалось, что животные удовлетворяют основные психологические (не говоря уж о физических) потребности их владельцев в эмоциональной привязанности, дружбе, любви, заботе, безусловном принятии, верности, в социальных контактах. «Животное способно удовлетворять психологические потребности хозяина не менее (а порой и более) эффективно, чем люди, с которыми он общается, и корни такого восприятия собаки кроются в психологии человека. В межличностных отношениях с человеком у собаки ведомая роль, поэтому в норме хозяин всегда получает (или искренне думает, что получает) от своей собаки то, что ему необходимо “для души”» [2. С. 75].

С вопросом выбора животного в качестве компаньона тесно связан вопрос об *эффектах межвидового взаимодействия*: о его влиянии на физическое, физиологическое и психологи-

ческое здоровье и благополучие человека [9]. Здесь основной идеей является тезис о том, что животные-компаньоны могут оказывать терапевтическое влияние, в частности на детей, пожилых людей и людей с физическими или психическими заболеваниями, оптимизируя их физическое, физиологическое, эмоциональное и социальное функционирование. В многочисленных исследованиях показана роль животных (не только собак – лошадей, дельфинов и т. п. Даже морских свинок!) в активации и гармонизации социального взаимодействия между людьми, взаимовыгодный характер взаимодействия человека и домашнего животного как в плане снижения напряжённости переживания одиночества, депрессии, тревоги, так и в плане развития эмпатии и ощущения себя более счастливым [13, 30 и др.]. Так, общение с животными детей и подростков с расстройствами аутистического спектра способствует расширению их социального взаимодействия [28].

Нельзя не отметить, что точка зрения о позитивном вкладе домашних питомцев в здоровье человека разделяется не всеми исследователями. Так, понимание основных функций животных в семье как полное или частичное замещение какого-то члена семьи, обслуживание эмоциональных контактов членов семьи, понижение тревоги рассматривается как основание для квалификации такой семьи в качестве дисфункциональной, а наличие в ней животного – как преграда для проработки существующих психологических проблем и перехода семьи на более высокий уровень развития [7].

Проблема антропоморфизма в отношении поведения животных – ещё одна активно обсуждаемая тема из области взаимодействия человека с домашними питомцами. Широкая распространённость антропоморфизма как почти единственного способа (несмотря на научные доказательства его несостоятельности)

описания, объяснения и прогнозирования поведения животных на бытовом уровне позволяет считать склонность к антропоморфизму существенной чертой человека, актуализируемой определённым набором признаков среды. Почему собаки так сильно антропоморфизируются? Потому что их поведение в определённых ситуациях практически человеческое, а «поведенческие подсказки для формирования антропоморфизма вполне могут превзойти любые физические сходства» [19].

Итак, основные исследовательские направления в области психологии *human-animal relations* можно разделить на две большие группы: исследование «животной» части диады (когнитивные и социальные навыки животного) и исследование её «человеческой» части (особенности взаимодействующего с животным человека и эффектов такого взаимодействия). А как же сам процесс взаимодействия, который, как известно, «позиционируется» в пространстве между частями диады и принципы осуществления которого не могут быть раскрыты через описание признаков взаимодействующих сторон? Такие исследования редки [2; 19], так что образовать из них самостоятельное исследовательское направление вряд ли удастся, но именно они, на наш взгляд, являются самыми перспективными с точки зрения методологических и методических ресурсов анализа механизмов образования и функционирования межвидовой группы.

Именно как межвидовая микрогруппа рассматривается социальная структура «человек – домашний питомец» в рамках экопсихологического подхода к развитию психики [3; 4], что позволяет сконцентрировать исследовательские усилия на содержании процессов межвидовой внутригрупповой динамики и приблизиться, таким образом, к пониманию универсальных – «вневидовых» – принципов психики.

Список литературы

1. Белозёрова Н. Н., Шапочкин Д. В. Некоторые аспекты исследования кинологогического дискурса // Вестн. Челябинск. гос. ун-та. 2011. № 11 (226). Филология. Искусствоведение. Вып. 53. С. 17–20.
2. Криволапчук Н. Д. Прикладная психология собаки: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 560 с.
3. Никольская А. В. Теоретическая модель психологического взаимодействия человека с домашними животными: экопсихологический подход // VI Российская конф. по экологической психологии: тезисы. (Москва, 25–26 октября 2012 г.). СПб.: Нестор-История, 2012. С. 289–292.

4. Панов В. И., Никольская А. В. В. А. Вагнер и контуры межвидовой психологии // Премственность психологической науки в России: традиции и инновации: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф., посвящённой 215-летию Герценовского университета. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. С. 101–118.
5. Резникова Ж. И. Современные подходы к изучению языкового поведения животных // Разумное поведение и язык. Коммуникативные системы животных и язык человека. М.: Языки славянских культур, 2006. С. 293–337.
6. Стивенсон С. А. Лаять запрещено. Дисциплинирование животных и их владельцев в Южной Калифорнии // Журнал исследований социальной политики. 2010. Т. 8. № 2. С. 253–272.
7. Федорович Е. Ю. Домашние питомцы как функциональные члены семьи: доклад. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-122594.html> (дата обращения: 20.08.2013).
8. American Animal Hospital Association, 2004. URL: <https://www.aahanet.org/Library/PetOwnerSurvey.aspx>.
9. Beetz A., Uvnuds-Moberg K., Julius H., & Kotrschal K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. URL: http://www.frontiersin.org/Psychology_for_Clinical_Settings/10.3389/fpsyg.2012.00234/abstract.
10. Bentosela M., Barrera G., Jakovcevic A., Elgier A.M., & Mustaca A. E. (2008). Effect of reinforcement, reinforcer omission and extinction on a communicative response in domestic dogs (*Canis familiaris*). *Behavioural Processes*. Vol. 78. № 3. P. 464–469.
11. Byrne R.W. Animal Communication: What makes a dog able to understand its master? *Current Biology*. Vol. 13. № 9. P. 347–348.
12. Chur-Hansen A., Winefield H. & Beckwith M. Reasons given by elderly men and women for not owning a pet, and the implications for clinical practice and research. *Journal of Health Psychology*. 2008. № 13. P. 988–995.
13. Daly B., & Suggs S. Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: Implications for empathy development. *Journal of Moral Education*. 2010. № 39. P. 101–112.
14. Dotson M. J., & Hyatt E. M. Understanding dog-human companionship. *Journal of Business Research*. 2008. № 61 (5). P. 457–466.
15. Gócsi M., Vas J., Topál J., & Miklysi B. Wolves do not join the dance: Sophisticated aggression control by adjusting to human social signals in dogs. *Applied Animal Behaviour Science*. 2013. № 145. P. 109–122.
16. Gosling S. D., Sandy C. J., & Potter J. Personalities of self-identified 'dog people' and 'cat people.' *Anthrozoös*. 2010. № 23. P. 213–222.
17. Hare B., Brown M., Williamson C., & Tomasello M. The domestication of social cognition in dogs. *Science*. 2002. № 298. P. 1634–1636.
18. Hare B., & Tomasello M. Human-like social skills in dogs? *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. № 9. P. 439–444.
19. Horowitz A.C. & Bekoff M. Naturalizing anthropomorphism: behavioral prompts to our humanizing of animals. *Anthrozoös*. 2007. № 20 (1). P. 23–35.
20. Johnson S. B. & Rule W. R. Personality characteristics and self-esteem in pet owners and non-owners. *Intern. Journ. of Psychol.* 1991. № 26. P. 241–252.
21. Kaminski J., Tempelmann S., Call, J. & Tomasello M. Domestic dogs comprehend human communication with iconic signs. *Developmental Science*. 2009. № 12 (6). P. 831–837.
22. Lorenz K. *Studies in Animal and Human Behavior*. 1970; 1971. Vol. I, II.
23. McConnell A.R., Brown C.M., Shoda T.M., Stayton L.E. & Martin C.E. Friends with benefits: On the positive consequences of pet ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. № 101. P. 1239–1252.
24. Merrill Sh.M. Individual Differences and pet ownership status: distinguishing among different types of pet owners and non-owners. Master's theses. San Jose State University. 2012. URL: http://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses.
25. Miklosi A. *Dog Behavior, Evolution & Cognition*. New York: OUP, 2008.
26. Miklosi A., Kubinyi E., Topal J., Viranyi, Z. & Csanyi V. A simple reason for a big difference: wolves do not look back at humans, but dogs do. *Current Biology*. 2003. № 13. P. 763–766.
27. Nawroth Ch., Ebersbach M. & von Borell, E. Are juvenile domestic pigs (*Sus scrofa domestica*) sensitive to the attentive states of humans? *Behavioural Processes*. 2013. Vol. 96. P. 53–58.
28. O'Haire M. E., McKenzie S. J., Beck A. M. & Slaughter, V. Social behaviors increase in children with autism in the presence of animals compared to toys. *PloS one*. dx.plos.org. 2013.

29. Staats S., Wallace H. & Anderson T. Reasons for companion animal guardianship (pet ownership) from two populations. *Society & Animals: Journal of Human-Animal Studies*. 2008. № 16. P. 279–291.

30. Word J.L. Pet perks: an examination and analysis of the relationship between companion animals and the development of empathy. Honors thesis. 2013. URL: <https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/4475>.

References

1. Belozjorova N. N., Shapochkin D. V. Nekotorye aspekty issledovanija kinologicheskogo diskursa // *Vestn. Cheljabinsk. gos. un-ta*. 2011. № 11 (226). *Filologija. Iskustvovedenie*. Vyp. 53. S. 17–20.

2. Krivolapchuk N. D. *Prikladnaja psihologija sobaki: ucheb. posobie*. Rostov n/D: Feniks, 2008. 560 s.

3. Nikol'skaja A. V. Teoreticheskaja model' psihologicheskogo vzaimo-dejstvija cheloveka s domashnimi zhivotnymi: jekopsihologicheskij podhod // VI Rossijskaja konf. po jekologicheskoy psihologii: tezisy. (Moskva, 25–26 oktjabrja 2012 g.). SPb.: Nestor-Istorija, 2012. S. 289–292.

4. Panov V. I., Nikol'skaja A. V. V. A. Vagner i kontury mezhvidovoj psihologii // *Preemstvennost' psihologicheskoy nauki v Rossii: tradicii i innovacii: sb. materialov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvjashhjonnoj 215-letiju Gercenovskogo universiteta*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2012. S. 101–118.

5. Reznikova Zh. I. *Sovremennye podhody k izucheniju jazykovogo povedenija zhivotnyh // Razumnoe povedenie i jazyk. Kommunikativnye sistemy zhivotnyh i jazyk cheloveka*. M.: Jazyki slavjanskih kul'tur, 2006. S. 293–337.

6. Stivenson S. A. Lajat' zapreshheno. Disciplinirovanie zhivotnyh i ih vladel'cev v Juzhnoj Kalifornii // *Zhurnal issledovanij social'noj politiki*. 2010. T. 8. № 2. S. 253–272.

7. Fedorovich E. Ju. Domashnie pitomcy kak funkcional'nye chleny sem'i: doklad. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-122594.html> (data obrashhenija: 20.08.2013).

8. American Animal Hospital Association, 2004. URL: <https://www.aahanet.org/Library/PetOwnerSurvey.aspx>.

9. Beetz A., Uvnäs-Moberg K., Julius N., & Kotrschal K. (2012). Psychosocial and psychophysiological effects of human-animal interactions: the possible role of oxytocin. URL: http://www.frontiersin.org/Psychology_for_Clinical_Settings/10.3389/fpsyg.2012.00234/abstract.

10. Bentosela M., Barrera G., Jakovcevic A., Elgier A.M., & Mustaca A. E. (2008). Effect of reinforcement, reinforcer omission and extinction on a communicative response in domestic dogs (*Canis familiaris*). *Behavioural Processes*. Vol. 78. № 3. P. 464–469.

11. Byrne R.W. Animal Communication: What makes a dog able to understand its master? *Current Biology*. Vol. 13. № 9. P. 347–348.

12. Chur-Hansen A., Winefield H. & Beckwith M. Reasons given by elderly men and women for not owning a pet, and the implications for clinical practice and research. *Journal of Health Psychology*. 2008. № 13. P. 988–995.

13. Daly B., & Suggs S. Teachers' experiences with humane education and animals in the elementary classroom: Implications for empathy development. *Journal of Moral Education*. 2010. № 39. P. 101–112.

14. Dotson M. J., & Hyatt E. M. Understanding dog-human companionship. *Journal of Business Research*. 2008. № 61 (5). P. 457–466.

15. Gócsi M., Vas J., Topál J., & Miklysi B. Wolves do not join the dance: Sophisticated aggression control by adjusting to human social signals in dogs. *Applied Animal Behaviour Science*. 2013. № 145. P. 109–122.

16. Gosling S. D., Sandy C. J., & Potter J. Personalities of self-identified 'dog people' and 'cat people.' *Anthrozoös*. 2010. № 23. P. 213–222.

17. Hare B., Brown M., Williamson C., & Tomasello M. The domestication of social cognition in dogs. *Science*. 2002. № 298. P. 1634–1636.

18. Hare B., & Tomasello M. Human-like social skills in dogs? *Trends in Cognitive Sciences*. 2005. № 9. P. 439–444.

19. Horowitz A.C. & Bekoff M. Naturalizing anthropomorphism: behavioral prompts to our humanizing of animals. *Anthrozoös*. 2007. № 20 (1). P. 23–35.

20. Johnson S. B. & Rule W. R. Personality characteristics and self-esteem in pet owners and non-owners. *Intern. Journ. of Psychol.* 1991. № 26. P. 241–252.

21. Kaminski J., Tempelmann S., Call, J. & Tomasello M. Domestic dogs comprehend human communication with iconic signs. *Developmental Science*. 2009. № 12 (6). P. 831–837.
22. Lorenz K. *Studies in Animal and Human Behavior*. 1970; 1971. Vol. I, II.
23. McConnell A.R., Brown C.M., Shoda T.M., Stayton L.E. & Martin C.E. Friends with benefits: On the positive consequences of pet ownership. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. № 101. P. 1239–1252.
24. Merrill Sh.M. Individual Differences and pet ownership status: distinguishing among different types of pet owners and non-owners. Master's theses. San Jose State University. 2012. URL: http://scholarworks.sjsu.edu/etd_theses.
25. Miklosi A. *Dog Behavior, Evolution & Cognition*. New York: OUP, 2008.
26. Miklosi A., Kubinyi E., Topal J., Viranyi, Z. & Csanyi V. A simple reason for a big difference: wolves do not look back at humans, but dogs do. *Current Biology*. 2003. № 13. P. 763–766.
27. Nawroth Ch., Ebersbach M. & von Borell, E. Are juvenile domestic pigs (*Sus scrofa domestica*) sensitive to the attentive states of humans? *Behavioural Processes*. 2013. Vol. 96. P. 53–58.
28. O'Haire M. E., McKenzie S. J., Beck A. M. & Slaughter, V. Social behaviors increase in children with autism in the presence of animals compared to toys. *PloS one*. dx.plos.org. 2013.
29. Staats S., Wallace H. & Anderson T. Reasons for companion animal guardianship (pet ownership) from two populations. *Society & Animals: Journal of Human-Animal Studies*. 2008. № 16. P. 279–291.
30. Word J.L. Pet perks: an examination and analysis of the relationship between companion animals and the development of empathy. Honors thesis. 2013. URL: <https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/4475>.

Статья поступила в редакцию 25.09.2013 г.

Педагогическая психология
Pedagogical psychology

УДК 378
ББК 448

Нина Иннокентьевна Виноградова,
доктор психологических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: vin57@list.ru

Светлана Дабаевна Цыдыпова,
старший преподаватель кафедры психологии образования,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: sveda05@mail.ru

Становление профессионального здоровья будущего психолога образования

Рассмотрена проблема становления профессионального здоровья будущего педагога-психолога в акмеологических условиях. Проанализированы теоретические подходы к пониманию структуры профессионального здоровья. Выявлена и обоснована необходимость определения профессионального здоровья и его становления в период обучения в вузе, чтобы результат деятельности был продуктивным, эффективным для профессионального саморазвития. Методологическим основанием анализа выбран акмеологический подход. Предметом исследования являются акмеологические условия становления профессионального здоровья будущего педагога-психолога.

Автор проектирует модель становления профессионального здоровья будущего педагога-психолога через соорганизацию основных акмеологических факторов и механизмов его деятельности. Анализ и систематизация принципов соорганизации компонентов становления профессионального здоровья позволили автору выделить смысловое содержание переориентации учебно-познавательной деятельности студента в учебно-профессиональную. Механизмом переориентации выступает активизация его субъектно-рефлексивной позиции при становлении авторской системы профессионального саморазвития.

Ключевые слова: профессиональное здоровье, самооценка, становление, продуктивная самооценка, профессиональное саморазвитие, акмеологические условия.

Nina Innokentyevna Vinogradova,
Doctor of Psychology, Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: vin57@list.ru

Svetlana Dabayevna Tsydyпова,
Senior Teacher, Department of Educational Psychology,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: sveda05@mail.ru

The Professional Health Formation of Future Education Psychologist

The authors consider the problem of the professional health formation of future psychologist of education in acmeological conditions. They analyze theoretical approaches to understanding the professional health structure. They identify and justify the necessity of defining the professional health and its formation during the study in high school, to make the result productive, effective for professional self-development. The acmeological approach is chosen as a methodological basis of the analysis. The subject of the study is the acmeological conditions of professional health formation of future psychologist of education.

The authors project a model of a professional health formation of future psychologist of education through the co-organization of main acmeological factors and the mechanisms of its activity. Analysis and systematization of the co-organization principles of the professional health formation's components allowed the author to identify the semantic content of the reorientation of the student's educational-cognitive activity into vocational training. The reorientation mechanism is the activating of its subject-reflexive position on author system's formation of the professional self-development.

Keywords: professional health, self-esteem, formation, productive self-esteem, professional self-development, acmeological conditions.

Здоровье всегда считалось высшей ценностью, основой активной творческой жизни человека. В условиях социальной нестабильности, усиления динамики жизни, ухудшения экологической обстановки, неопределённых ориентиров развития образовательных систем роль многообразных проявлений здоровья субъектов образования значительно возрастает. Образовательным системам необходимы такие профессионалы, которые способны действовать стабильно, быстро, с оптимальными затратами своего психофизиологического ресурса, т. е. эффективно справляться с профессиональными задачами.

Вопрос обеспечения высоких показателей профессионального здоровья психологов образования в осложнённых условиях социальной ситуации развития детей становится всё более важным. Вместе с тем современные исследования указывают на крайне низкие показатели психического, физического и социального здоровья специалистов, включённые в образовательные системы, снижающиеся по мере увеличения стажа работы в школе. По данным Л. М. Митиной, Е. С. Асмаковец (1998), для специалистов данной сферы со стажем работы 15–20 лет характерны «педагогические кризисы», «педагогическое истощение» [3]. Осложнённая профессиональная и жизненная среда «давит» на эффективность и продуктивность труда психолога образования.

Практический психолог образования призван содействовать психическому и личностному развитию детей разных возрастных групп в образовательных системах различного профиля. Такое содействие должно обеспечить возможность познавательного саморазвития каждого ребёнка.

В науке ещё не сложилось общего мнения о содержании и этапах становления профессионального здоровья психологов, сопровождающих образовательный процесс. Его базовые параметры задаются возможностью эффективного решения задач, определённых в ФГОС

для определённых образовательных ступеней. Профессиональное здоровье психолога образования – это интегральная совокупность его характеристик, обеспечивающая высокую эффективность труда.

Мы рассматриваем профессиональное здоровье практического психолога в образовательных системах как результат его усилий по согласованию параметров собственного здоровья с требованиями ФГОС. Таким образом, профессиональное здоровье – это сложная многоуровневая система, регулирующая качество решения профессиональных задач. Выделим элементы профессионального здоровья: 1) базовые составляющие, интегрирующиеся в продуктивную самооценку результативности конкретных профессиональных действий; 2) личностные составляющие, выступающие как субъективно обусловленные мотивационно-ценностные ориентиры выбора наиболее эффективного действия; 3) деятельностные составляющие профессионального здоровья отражают наиболее эффективный вариант профессиональных действий, обеспечивающий максимальную продуктивность результата. Таким образом, деятельностные составляющие профессионального здоровья могут быть рассмотрены как результирующие показатели его качества. Они отражают его предметную сторону.

В современных переходных условиях функционирования системы подготовки будущих психологов образования всё более и более задействуются защитные механизмы, препятствующие развитию профессионального здоровья студентов, с постепенным снижением его компенсаторных возможностей. Поэтому необходимо выделение таких средств, которые бы обеспечивали сохранность возможности самокоррекции профессионального здоровья. Высокий уровень профессионального здоровья студентов выражается, прежде всего, в продуктивной самооценке показателей своей готовности к труду психолога. Это позволяет оператив-

но находить инструменты коррективы своей подготовки, обозначения индивидуального образовательного маршрута.

Анализ становления профессионального здоровья студента в призме выделения базовых, личностных и деятельностных детерминант, позволяющих непрерывно профессионально совершенствоваться, требует привлечения оснований акмеологического подхода. В соответствии с ним профессиональная подготовка предполагает поэтапную диагностику, проектирование и апробирование каждым студентом наиболее эффективных для него форм мотивационно-ценностных, рефлексивных, содержательных и динамических составляющих своего профессионального развития в контексте целостной жизнедеятельности. Критериями эффективности данного процесса выступают:

- уровень согласования разнообразных технологий подготовки студентов, реализуемых преподавателями, направлений их научных изысканий с психофизиологическими возможностями и личностными потребностями самих студентов;

- уровень самостоятельности и «свободы» студентов в выборе необходимых и достаточных средств само- и взаимоконтроля;

- качество становления у студентов созидательной профессиональной позиции, а также собственного «здоровьесберегающего» ритма самосовершенствования;

- качество преобразования студентом содержания образовательных программ в ориентир моделирования собственной системы профессиональной деятельности;

- активность внедрения средств самомониторинга, контроля, микроаттестаций качества подготовки, побуждающих студентов к профессиональному саморазвитию.

Выявление объективно и субъективно обусловленных условий и факторов развития разных сторон, сфер, «пластов» личности и деятельности будущего психолога образования, обуславливающих повышение продуктивности его труда, требует привлечения научного аппарата акмеологии. Её предметом выступают закономерности, условия, механизмы продуктивности субъекта деятельности, содействующие прогрессивным профессиональным достижениям и развитию личности.

Таким образом, механизм становления профессионального здоровья раскроется нам при

анализе акмеологических условий, механизмов и факторов организации его компонентов в «функциональные органы», обеспечивающих высокий уровень содействия студентам в профессиональном саморазвитии. Продуктивный переход студента от деятельности учения к овладению специфически ориентированной профессиональной деятельностью обеспечивается эффективностью учебно-профессионального взаимодействия студентов и преподавателей факультета, реализующих совместную деятельность.

В соответствии с принятыми методологическими позициями мы выделяем акмеологические условия становления профессионального здоровья студента. Они интегрируют внутренне обусловленные механизмы профессионализации и внешне задаваемые условия, содействующие становлению будущего профессионала.

Акмеологические условия отражают существенные связи между уровнями продуктивности деятельности и проявлениями профессионального здоровья. Анализ таких связей позволяет объяснить механизмы продуктивных способов действий, предсказать направления созидательного развития профессионализма будущих и состоявшихся специалистов, гарантирующее достижение высокопродуктивных результатов в соответствии с критериями, отражающими специфику труда практического психолога образования. Обозначим акмеологические условия становления профессионального здоровья будущего педагога-психолога:

1. Организация учебного процесса в соответствии с мотивационно-ценностной сферой будущего психолога образования, позволяющая ему совершенствовать показатели профессионального здоровья.

2. Усиление содействующей функции преподавателя вуза в приобретении студентом навыка самокоррекции показателей профессионального здоровья.

3. Индивидуальное раскрытие здоровьесберегающей среды для развития продуктивной самооценки студентом качества своего профессионального здоровья.

Мы выделяем три ключевых этапа становления профессионального здоровья будущего практического психолога образования:

- 1-й этап – проблематизации, осмысления объёмности, многомерности, вариативности

поисковой сущности становления своего профессионального здоровья, осознания соответствия внутренних структурных элементов личности с профессиональными требованиями;

2-й этап – адаптации студентом личностно обусловленного потенциала профессионального здоровья к многообразным трудностям решения профессиональных задач. Данный этап предполагает выстраивание образа продуктивных конструктивных и организационных профессиональных действий;

3-й этап – индивидуализации показателей профессионального здоровья. На этом этапе происходит упорядочивание, синхронизация связей между компонентами профессионального здоровья будущего педагога-психолога. Отмечаются тенденции ускорения темпов саморазвития за счёт гармоничного проявления компонентов профессионального здоровья в общую смысловую жизнедеятельность будущего профессионала.

В качестве базовой основы акмеологических механизмов профессионального здоровья мы выделяем продуктивную самооценку. В силу своей объективно-субъективной природы она может быть проанализирована как значимое обстоятельство развития профессионального здоровья.

В определении признаков данного компонента мы исходили из их обусловленности внутренним развитием, в составе:

- первичных – рефлексии состояния собственного здоровья;
- вторичных, включающих рефлексивные действия организма, а также возможность регуляции в соответствии с учебными задачами;
- третичных, представляющих собой интеграцию первичных и вторичных факторов в форме получения успешного результата деятельности.

Модель становления профессионального здоровья студента предполагает последовательную аккумуляцию взаимосвязанных акмеологических факторов и механизмов в комплексы, обеспечивающие саморазвитие его профессионального здоровья. Такие комплексы согласно теории функциональных систем представляют собой операционную архитектуру любой функциональной системы (П. К. Анохин, Н. А. Бернштейн, С. Г. Геллерштейн, И. М. Сеченов и др.).

Результаты обследования группы будущих педагогов психологов в области подготовки

показали, что наиболее значимое влияние на становление профессионального здоровья на каждом этапе обучения оказывают:

– на первом этапе: развитие продуктивной самооценки валеологических показателей профессионального здоровья, построенной на анализе воздействия акмеологических факторов в виде содействия и организации здоровьесберегающей среды и соизмерении с ними собственных мотивационно-ценностных ориентаций профессиональных возможностей;

– на втором этапе: оптимальный уровень рефлексивных действий, обеспечивающий устойчивый интерес к будущей профессии и развитие профессиональных умений;

– на третьем этапе: рефлексия профессионального здоровья на основе успешного решения поставленных задач.

Внутренним основанием усложнения взаимосвязей между компонентами профессионального здоровья исследователи рассматривают: качество решения профессионально-педагогических задач [5]; возрастание степени рефлексивности [1]; проявление умения мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера [4]; возрастание качества аутопсихической компетентности [6] и т. д.

Продуктивная самооценка активизирует и интегрирует витальные (психофизические), иррациональные и бессознательные потенциалы студента в единый комплекс, способствующий становлению активной позиции в учебных ситуациях. Известно, что биологическая энергетика здорового организма насыщает, «электролизует», усиливает динамику прогрессивных превращений отдельных психических свойств, операций, действий в структуре сложных профессиональных умений. Продуктивная самооценка показателей психофизического здоровья стимулирует студента на активное генерирование идей, «заражений» будущих специалистов, открытость к общению, появление интереса к профессиональной деятельности.

В состав продуктивной самооценки входит также такое самоотношение к валеологическим составляющим профессионального здоровья, которое стимулирует к коррекции системы профессионального саморазвития в зависимости от конкретной ситуации.

Продуктивная самооценка активизирует иррациональные и бессознательные потенциалы в единый функциональный орган, способствующий становлению активной позиции при решении системы задач.

Важно учитывать, что показатели физического здоровья только в период ранней зрелости (20–40 лет) сопутствуют развитию профессионального здоровья. В дальнейшем они преобразуются в условие, тормозящее его рост.

Валеологическая составляющая их профессионального здоровья поддерживается на высоком уровне благодаря связи интеллекта и аффекта и благодаря положительным эмоциональным переживаниям успехов, одобрениям со стороны самих студентов и педагогов.

Всё вышеизложенное определило объект, предмет, цель и задачи исследования. Объектом нашего исследования является процесс профессиональной подготовки будущих психологов образования, а предметом – акмеологические условия становления профессионального здоровья будущего психолога образования.

Целью исследования является определение структуры и механизма регуляции профессионального здоровья, обеспечивающего профессиональное долголетие.

Мы разработали диагностическую программу по исследованию субъективных (личностных компонентов профессионального здоровья) и объективных показателей (оценка преподавателями деятельности студентов).

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений используется целостная акмеологически ориентированная технология, объединившая, в соответствии с методологией познания закономерностей, теоретико-методологические и диагностические методы оценки. Для этого был проведён комплекс экспериментальных исследований (изучение профессионального здоровья) с участием в качестве испытуемых 120 студентов ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского с первого по четвёртый курсы психолого-педагогического факультета.

В процессе диагностического исследования мы получили личностные и деятельностные показатели профессионального здоровья будущего педагога-психолога (табл. 1, 2).

Таблица 1

Группа, количество	Уровни продуктивности	Этапы становления профессионального здоровья		
		I этап (1-й курс) Проблематизации	II этап (2-й, 3-й курсы) Адаптации	III этап (4-й курс) Индивидуализации
		Личностный уровень профессионального здоровья		
Группа, 120	Высокий	3 %	5 %	8,7 %
	Средний	88 %	90 %	88,3 %
	Малопродуктивный	9 %	5 %	3 %

Таблица 2

Группа, количество	Уровни продуктивности	Этапы становления профессионального здоровья		
		I этап (1-й курс) Проблематизации	II этап (2-й, 3-й курсы) Адаптации	III этап (4-й курс) Индивидуализации
		Деятельностный уровень профессионального здоровья		
Группа, 120	Высокий	7 %	8,3 %	13,3 %
	Средний	81 %	85 %	85 %
	Малопродуктивный	12 %	6,7 %	1,6 %

На основании ряда исследований нами получены следующие результаты показателей профессионального здоровья студентов вуза. В целом наблюдается тенденция повышения уровней профессионального здоровья при акмеологических условиях его становления. Субъективные показатели измерялись на основании самооценки студентов компонентов профессионального здоровья. Исследования

включали изучение оценки функционального состояния организма испытуемых, определение душевного равновесия, социального здоровья, исследование уровня субъективного контроля, изучение мотивации к успеху и др. личностные компоненты, определяющие уровень профессионального здоровья, а также определение ценностных ориентаций. Анализ деятельности будущих специалистов показы-

вает, что высокий уровень их продуктивности стимулирует проявление оптимально повышенной самооценки. Именно она способна мобилизовать психофизиологический ресурс профессионального здоровья на поиск педагогических средств, воздействующих, прежде всего, на мотивационные и волевые структуры готовности студентов к труду в сфере образования. Таким образом, оптимальная продуктивная самооценка, понимаемая как рефлексивная способность активизировать, регулировать, согласовывать действия компонентов профессионального здоровья. Повышенный интерес «стимулирует развитие самоконтроля в момент приёма и переработки информации с целью компенсации собственной неуверенности в правильности принимаемых решений». В то же время она выступает как причина, облегчающая вербализацию, в процессе которой происходит не только идентификация преподавателем многообразных форм профессионального саморазвития студентов, но и их причинное истолкование.

Снижение показателей продуктивной самооценки также отражается на качестве профессионального здоровья. Пониженный тонус психоэмоциональных реакций не обеспечивает развитие продуктивного психического состояния студента, активизирующего студентов на совершение самообразовательных действий. При этом возможно снижение показателей готовности студентов, например, к ежегодному тестированию, к осуществлению ими учебно-исследовательской деятельности и т. д.

Возрастная динамика проявления личностных и деятельностных компонентов профессионального здоровья студентов и механизмы их саморегуляции подчиняются общим онтогенетическим закономерностям становления индивидуально-обусловленных показателей. Известно, что как таковой возрастной показатель не выступает системообразующим для профессионального здоровья, однако он является необходимым условием для накопления информационного багажа, определяющего сущность субъективного опыта. М. А. Холодная считает, что в основе становления перцептивно-рефлексивных способностей «лежат» медленные механизмы, связанные с изменением состава и строения ментального опыта человека [7]. Следовательно, развитие профессионального здоровья сопряжено «с длительным накоплением и дифференциацией полезного для данной области деятельности опыта». Онтогенетический процесс накопления, наращивания, обогащения, реорганизации профессионального опыта способствует более эффективному созреванию продуктивных вариантов становления профессионального здоровья от начала обучения до конца 4-го курса [6. С. 15].

Можно сделать вывод о том, что студенты нуждаются в развитии продуктивной самооценки, что регулирует становление профессионального здоровья. Профессиональное здоровье будущего педагога-психолога характеризуется низкими показателями и сложной структурой, нуждающимися в продуктивном регулировании и становлении в акмеологических условиях различных видов оздоровительных воздействий.

Список литературы

1. Анисимов О. С. Принятие управленческих решений: методология и технология. М., 2002. 645 с.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М., 1980. 320 с.
3. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 234 с.
4. Бодалёв А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта – Наука, 1998. 168 с.
5. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. 144 с.
6. Виноградова Н. И. Факторы становления профессионального здоровья педагога высшей школы // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложнённых условиях жизненной среды: материалы Всерос. науч.-практ. конф.; Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т, 18–19 нояб. 2010 г. Чита: Читинская типография, 2011. 360 с.
7. Слободчиков В. И. Психология человека. М.: Пресс, 1995. 384 с.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Томск. ун-та; М.: Барс, 1997. 392 с.

References

1. Anisimov O. S. Prinjatje upravlencheskih reshenij: metodologija i tehnologija. M., 2002. 645 s.
2. Anohin P. K. Uzlovyje voprosy teorii funkcional'nyh sistem. M., 1980. 320 s.
3. Al'buhanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni. M.: Mysl', 1991. 234 s.
4. Bodal'jov A. A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: harakteristiki i uslovija dostizhenija. M.: Flinta – Nauka, 1998. 168 s.
5. Kuz'mina (Golovko-Garshina) N. V. Akmeologicheskaja teorija povyshenija kachestva podgotovki specialistov obrazovanija. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2001. 144 s.
6. Vinogradova N. I. Faktory stanovlenija professional'nogo zdorov'ja pedagoga vysshej shkoly // Psihologicheskaja adaptacija i psihologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhnjonyh uslovijah zhiznennoj sredy: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf.; Zabajkal. gos. gum.-ped. un-t, 18–19 nojab. 2010 g. Chita: Chitinskaja tipografija, 2011. 360 s.
7. Slobodchikov V. I. Psihologija cheloveka. M.: Press, 1995. 384 s.
8. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta: paradoksy issledovanija. Tomsk: Izd-vo Tomsk. un-ta; M.: Bars, 1997. 392 s.

Статья поступила в редакцию 26.09.2013 г.

УДК 159.9.
ББК Ю9 (88)

Леонид Тихонович Морозов,
кандидат медицинских наук, доцент,
Читинская государственная медицинская академия
(Чита, Россия), e-mail: ira.bryansk@yandex.ru

Заметки о преподавании темы «Сознание» в медицинском вузе

В работе обсуждается необходимость чёткой дефиниции понятия «сознание» не как философской, нравственной, а как психологической категории. Сделана попытка таковую дефиницию дать. На этой основе рассмотрены противоречия при использовании значений слова «сознание» в медицинской практике применительно к лицам с низким уровнем психического развития (младенцы, лица с выраженной умственной отсталостью, с выраженным слабоумием), а также с бредом. Констатируется, что в медицине слово «сознание» используется в двух значениях: в общепринятом в психологии рефлексивном значении и как его предпосылки: на низких уровнях психической активации («ясности») и предметного сознания. Изложена также трактовка ряда смежных с сознанием понятий. Предложен рисунок, графически показывающий соотносённость уровней развития сознания в онтогенезе с формами клинических нарушений сознания.

Ключевые слова: сознание, развитие, несоответствие, интеллект, совесть, личность, расстройства сознания, соотносённость.

Leonid Tihonovich Morozov,
Candidate of Medicine, Associate Professor,
Chita State Medical Academy
(Chita, Russia), e-mail: ira.bryansk@yandex.ru

Notes on Teaching the Theme «Consciousness» in Medical Institute

This paper discusses the need for a clear definition of the concept “consciousness” as a psychological category, but not philosophical or ethical. There is an attempt to give such definition. The use of the meanings of the word “consciousness” in medical practice in the case of persons with a low level of mental development (babies, persons with mental retardation, dementia), as well as with delirium causes the contradictions is considered on this bases. In medicine, the word “consciousness” is used in two meanings: in the conventional psychological reflexive meaning and as its prerequisite: at low levels of mental activation («clarity») and objective consciousness. Also it is incorporated the interpretation with the consciousness of a number of related concepts. The author proposes a figure graphically showing the relatedness of the levels of consciousness development in ontogenesis forms of clinical impairment of consciousness.

Keywords: consciousness, development, discrepancy, intellect, conscience, personality, disorders of consciousness, correlation.

Введение. Из-за многозначности этого слова «сознание» как отдельная тема всё реже освещается в руководстве по психологии [1; 3; 4]. Оно же вызывает недоумение у студентов, когда они в историях болезни видят запись, что младенец, слабоумный, малоумный и бредовый больные находятся в «ясном сознании»; более того, даже младенец (или имбецил) в записях педиатра может сознание терять, например, в эпилептическом припадке. Тем не менее, в психотерапии, в медицинской и судебной психоло-

гии это понятие сохраняет прочные позиции, но его многозначность плохо уживается здесь с дидактическими требованиями непротиворечивости, системности, логичности.

Чётких определений слова «сознание» в медицине зачастую избегают. Представляется, что его нужно определять по общепринятым правилам: через психику как основание (имеющуюся, в том числе, и у животных) с указанием существенных специфических качеств, без которых предмет быть как таковой не может.

Основная часть. Сознание – наиболее сложный психический процесс (не слой психики), сущностью которого являются рефлексивные сопоставления знаний и, на этой основе, – объективное, содержательно-многостороннее и произвольное отражение, а также участие в формировании личностных смыслов и в регуляции поведения, и в деятельности. Многосторонность отражения (со-знание), смысловое содержание, произвольность и рефлексия – сущностные свойства сознания. Сознание имеет форму (это высший, синтетический, но процесс) и обязательно содержание, не всегда социальное в полной мере.

Рефлексия – это не только выделение из психики «Я» и «не-Я», но и дальнейшее произвольное содержательное их членение и сопоставление с выработкой некоей продукции. Механизм рефлексии даёт возможность нечто представить и «дать отчёт самому себе»; поставить себя на место другого; вспомнить и по-новому осмыслить, сопоставив «себя настоящего» с «собой прошлым»; увидеть и оценить себя 7-летнего глазами 17-летнего при настоящем более старшем возрасте. Рефлексивное противоположно автоматическому.

Как процесс сознание имеет «структурные» свойства, аналогичные предпосылочным бессодержательным структурным компонентам психики: более высокий или низкий уровень развития в онтогенезе [5; 6]; большую или меньшую степень ясности; оно в разной степени включено в психические реакции, состояния, отношения; часто повторяющиеся его особенности образуют свойства сознания [4; 5; 6].

«Знания», которые обобщает и синтезирует сознание, идут через его предпосылки: через более простые компоненты – процессы познавательной сферы: от ощущений, восприятий, памяти, мышления и т. д. В этом смысле сознание имеет «образную ткань» [2].

Содержание сознания (а оно по определению личностно) как бы локализовано в долговременной и кратковременной памяти и в рабочей части сознания (в «фокусе сознания», «фокусе внимания»). Понятия «фокус внимания» и «фокус сознания» близки и различаются лишь акцентом на когнитивный или волевой аспект внимания. В этой «рабочей части» сознания может содержаться и обрабатываться более или менее одновременно 7 ± 2 единиц информации весьма разного объёма; единица информации с помощью словесных обозначений может укрупняться до бесконечности. В этом

смысле содержание сознания безгранично. Вероятно, в «фокусе» постепенно формируются, получают свой образ и многочисленные «Я» субъекта: сиюминутное, реальное, идеальное и др., а также многочисленные оценки, отношения, личностные смыслы.

Для оптимальной работы сознания требуется некая гармония познания и воли с умеренной активацией эмоциями – потребностями (аналогично закону Йеркса-Додсона). После эмоционально-потребностного (мотивационного) посыла включается воля и сознание; при взаимодействии этих трёх психических аспектов (явлений, процессов) вырабатываются личностные смыслы и другие конструкты психики. Далее при неуспешной деятельности включается или дополнительная эмоциональная её стимуляция, или чрезмерное генерализованное возбуждение эмоций и психики в целом, угнетающее («затопляющее») как охранительную волю, так и сознание. Возникающее таким путём аффективное сужение сознания в физиологическом аффекте – довольно частое явление в судебной-экспертной практике.

Отношения напряжённых воли и эмоций носят в определённой степени антагонистический характер. Преобладание воли ведёт к застойно-фанатической продукции сознания, преобладание эмоций – к фрустрации, стрессу, аффективным реакциям, – и во всех этих случаях уровень многостороннего рефлексивного отражения снижается. Сильно выраженное (напряжённое) «ум с сердцем не в ладу» может закончиться подавлением одного из них.

В представлениях об уровнях развития сознания в онтогенезе [5; 6] (рис.) есть одно слабое место, вызывающее недоумение обучающихся: к сознанию отнесены уровни бодрствующего (то же, что ясного) и предметного сознания, имеющиеся у детей в возрасте от 1 до 3 лет, когда ещё не произошло разделение «Я» и «не-Я», и уровень многосторонности отражения вряд ли ещё выше, чем у «умного» животного, наличие сознания у которого априори отрицается, как, возможно, некогда отрицалось наличие мышления. Эти два уровня действительно не уместаются в определение сознания; представляется, что сознанием здесь условно названы лишь его предпосылки: психофизиологические (ясность, бодрствование, активация) или психологические (восприятие и ощущение с их подсознательными значениями). Эти отношения могут распространяться и на сознание при малоумии и слабоумии.

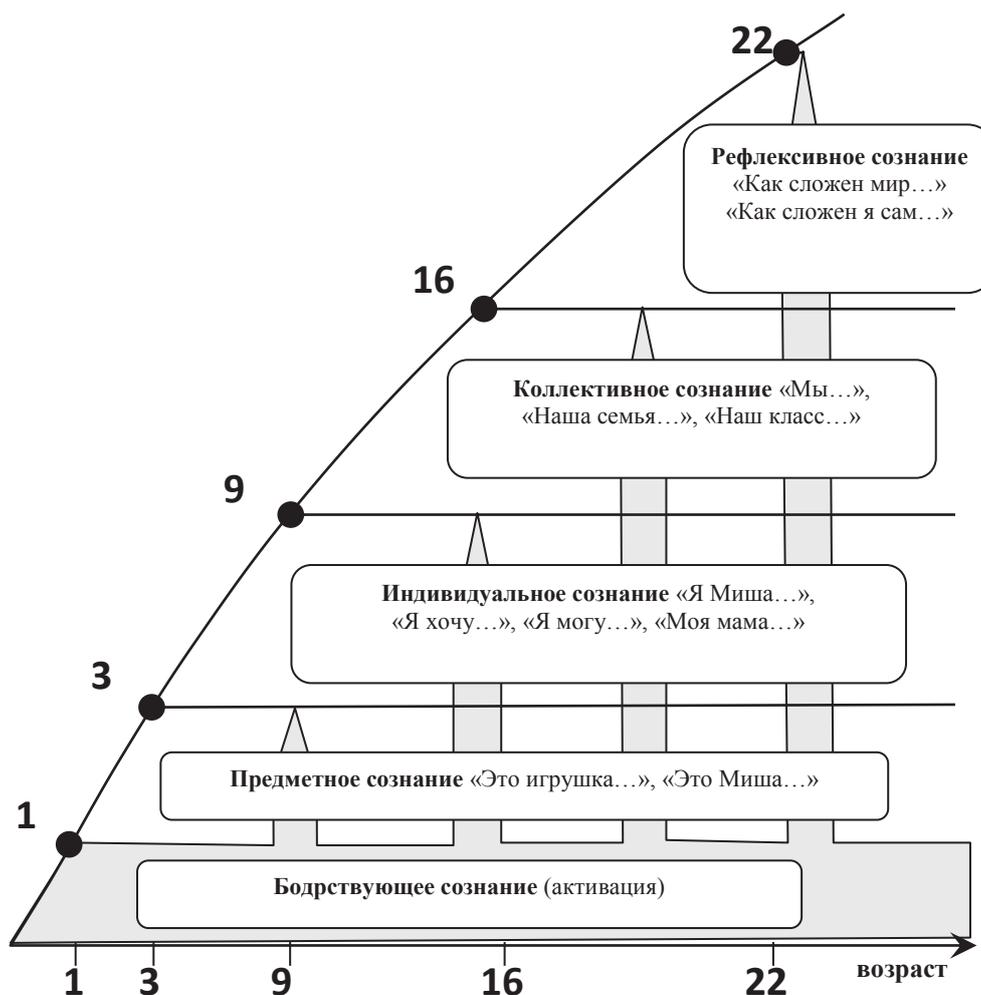


Рис. Основное содержание уровней сознания на этапах онтогенеза и их соотносённость с расстройствами сознания

По-особому условно отсутствие расстройств сознания при бредовых и эмоциональных патологических состояниях на том основании, что нет выраженных расстройств предметного уровня, нет критериев нарушенного сознания: дезориентировки (в месте, времени, собственной личности), слабости суждений, относительной кратковременности расстройства, амнезии по его минованию. Но тем не менее, при бреде и при более деликатных, сверхценных идеях (возникающих «на болезненной основе») многосторонность, объективность и рефлексия страдают существенно. Однако, в психологическом аспекте, бред – это ошибка суждений, имеющая выраженную эмоциональную детерминанту, что сближает бредово изменённое сознание с сознанием аффективно суженным или просто «пристрастным» у психически здоровых.

Нами сделана попытка соотнести графически одно из представлений об уровнях развития сознания в онтогенезе [6] с расстройствами со-

знания в клиническом смысле слова (рис.). При расстройствах сознания (выключениях и помрачениях) затрагиваются слои бодрствующего и предметного сознания. Деперсонализация (расстройство самосознания и чувства собственного «Я» при сохранении критичности) соответствует уровню индивидуального сознания. Деперсонализация занимает промежуточное положение и не считается в психиатрии расстройством сознания, она относится к группе психосенсорных расстройств, где расстройство «психосенсорного синтеза» не достигает соответствия критериям нарушенного сознания.

Принципы дидактики требуют также ограничения смежных понятий («всё познаётся в сравнении»). Так, совесть относится то к переживаниям (эмоциям), то к сознанию. Значения этих слов (со-знание и со-весть) очень близки: поскольку «весть» – это знание, наступившее неожиданно или только что. Можно представить, что некогда вестник приносил группе людей весть; она становилась достоянием всех, со-

вместной вестью, со-вестью – и в соответствии со своим содержанием требовала от всех определённого (защитного, адаптивного) способа действий. Действия не по со-вести естественно осуждались и наказывались. Сознание же само по себе способ действий столь открыто не предполагает. Совесть (нравственное сознание) не столько совокупность и многосторонность знаний, как совместное знание. Рудименты её угрызения можно усмотреть в поведении стайных и домашних животных: кошка «знает», что сало съела – непозволительным образом. Совесть как эмоциональная категория вторична: чтобы переживать её угрызения, надо перед этим нечто осознать – в определённом ключе.

Аналогичный аспектный (секторный) смысл имеют другие «сознания»: религиозное, общественное, индивидуальное, а в медицине – сознание болезни (внутренняя картина болезни), сознание дееспособности-недееспособности, вменяемости-невменяемости, а также критичность в отношении психического или телесного расстройства.

Интеллект (общая познавательная способность) – тоже сложный процесс, с предпосылками в форме памяти, мышления и внимания. Но интеллект, в отличие от сознания, относительно стабилен, он также не предполагает наполнения его конкретным содержанием. Так, можно сказать, что священник и злодей имеют одинаковую память, одинаковую сообразительность, одинаковый уровень интеллекта, но нельзя и представить, что одинаково их сознание.

Личность от сознания отличается прежде всего одним из своих кардинальных свойств – стабильностью (постоянством), в частности, постоянством направленности, т. е. социально ориентированного содержания. Содержание сознания стабильно не всегда и не столь; напротив, в процессе работы оно переменчиво, даже эфемерно [7]. Та же продукция сознания, которая имеет признак долговременности (мировоззрение, отношения, Я–реальное, самоуважение, отношения и др.), обычно оправданно относится и к личности. Личностными категориями (свойствами) становятся также часто повторяющиеся особенности состояний и реакций сознания: экстраверт, интроверт, легкомысленный, злопамятный, глубокий, серьёзный, предвзятый. Не всё, творимое сознанием, является строго личностным: часть его продукции как бы надличностна (идеальна, божественна), часть личностью, последней инстанцией психического, отвергается и из сознания вытесняется.

Вывод. В целом, слово «сознание» в медицине и медицинской психологии употребляется то условно, как его предпосылка (психофизиологическая или примитивно психологическая, в форме секторной ясности), то на рефлексивном уровне в полном значении – в понятиях «внутренняя картина болезни», «дееспособность», «вменяемость», «критичность». Необходимо различать эти сферы использования понятия для более точного его понимания.

Список литературы

1. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2 т. М.: Мир, 1992. 872 с.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Изд. 2-е. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
3. Ньюкомб Н. Развитие личности ребёнка. 8-е изд. СПб.: Питер, 2003. 640 с.
4. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. 2-е изд. М.: Академия, 2001. 512 с.
5. Радугин А. А. Психология: учеб. пособие для вузов. М.: Центр, 2003. 400 с.
6. Ушаков Г. К. Детская психиатрия: учебник для педиатрических фак. М.: Медицина, 1977. 392 с.
7. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / пер. с нем. М.: Флинта; МПСИ; Прогресс, 2006.

References

1. Godfrua Zh. Chto takoe psihologija: v 2 t. M.: Mir, 1992. 872 s.
2. Leont'ev A. N. Dejatel'nost', soznanie, lichnost'. Izd. 2-e. M.: Politizdat, 1977. 304 s.
3. N'jukomb N. Razvitie lichnosti rebjonka. 8-e izd. SPb.: Piter, 2003. 640 s.
4. Petrovskij A. V., Jaroshevskij M. G. Psihologija. 2-e izd. M.: Aka-demija, 2001. 512 s.
5. Radugin A. A. Psihologija: ucheb. posobie dlja vuzov. M.: Centr, 2003. 400 s.
6. Ushakov G. K. Detskaja psihiatrija: uchebnik dlja pediatricheskih fak. M.: Medicina, 1977. 392 s.
7. Jung K. G. Problemy dushi nashego vremeni / per. s nem. M.: Flinta; MPSI; Progress, 2006.

Статья поступила в редакцию 10.09.2013 г.

УДК 159.99
ББК СЛЮ (6/8)

Ирина Леонидовна Морозова,
кандидат психологических наук,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: ira.bryansk@yandex.ru

**Методический приём для усвоения понятия
«нейропсихологический фактор» студентами вуза**

В статье представлено теоретическое описание методического приёма, используемого автором в процессе преподавания дисциплины «Основы нейропсихологии» с целью лучшего усвоения студентами фундаментального для нейропсихологии понятия «нейропсихологический фактор». Приём представляет собой творческое изложение сути понятия «нейропсихологический фактор» и его функционального значения. Использование описательно-иллюстративного метода обучения в процессе преподавания нейропсихологии совмещено с приёмом метафорического изложения материала. В описании методического приёма читатель может найти полезный материал, который предлагает рассматривать функциональное значение различных структур головного мозга человека (нейропсихологических факторов) как слаженную работу «административной» единицы, где описаны специфические функции её жителей. Например, значение фактора программирования и контроля, ассоциативного фактора сравнивается с деятельностью короля, а фактора межполушарного взаимодействия – с деятельностью связиста в королевстве. Приём способствует более глубокому проникновению студента в суть понятия «нейропсихологический фактор».

Ключевые слова: обучение, высшее образование, нейропсихологический фактор, нейропсихология, методический приём, метод обучения.

Irina Leonidovna Morozova,
Candidate of Psychology,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: ira.bryansk@yandex.ru

**A Systematic Method for the Assimilation of the Concept of
«Neuropsychological Factor» by the University Students**

“Neuropsychological factor” is a fundamental for neuropsychology notion. The article presents a theoretical description of a special systematic method, which the author uses in the process of teaching the discipline «Fundamentals of neuropsychology». The purpose of this method is the extension learning of the neuropsychological notion. The method is a way of the creative summary of the notion of «neuropsychological factor» and its functional significance. The use of the descriptive and illustrative teaching method in the process of teaching neuropsychology combined with the admission of metaphorical presentation of the material. In the description of the systematic method, reader can find useful material, which proposes to consider the functional meaning of the various structures of the human cerebrum (neuropsychological factors), as coordinated work of the administrative units, which describe the specific features of its inhabitants. For example, the value of the factor of programming and monitoring as associative factor is compared with the activities of the king and the factor of hemispheric relationship interaction with the activities of the communicator in the Kingdom. The means promotes deeper student’s penetration in the essence of the notion of “neuropsychological factor”.

Keywords: training, higher education, neuropsychological factor, neuropsychology, systematic method, method of teaching.

Введение. Нейропсихология занимает особое место в ряду научных психологических дисциплин. Эта отрасль знаний позволяет в некотором смысле «заземлиться» самой пси-

хологии, как науке о нематериальной функции мозга. Представляя собой область знаний, предметом которой являются «мозговые механизмы психической деятельности» [4], нейроп-

сихология объединяет в себе идеальный и материальный подходы к психическому. В этом её неоспоримая ценность в качестве научно-практической отрасли.

Нейропсихология представляет собой высоко научный пласт знаний, требующий системного мышления и хорошей осведомлённости в смежных областях. Так, например, данные об анатомии и физиологии нервной системы человека, фундаментальные для освоения нейропсихологии, нередко позабыты студентами к моменту изучения дисциплины. Несмотря на значительный интерес обучающихся к этой современной области психологии, специфика методологических положений дисциплины нередко приводит в лёгкое замешательство обучающихся, препятствуя проникновению в суть нейропсихологического взгляда на психическое.

Научно-методологические основания. Реализуя нейропсихологический подход к обучению, преподаватель нередко склонен объяснять трудности в работе со студентами недостаточным уровнем зрелости психического функционирования своих подопечных. (Особенно, когда на его предмете изучаются такие ориентиры, как 20-летний возраст, когда по среднестатистическим данным созревает в функциональном отношении мозг человека [6]). Такой подход как будто являет собой истинно гуманистический взгляд на проблему, опирающийся на достоверные научные данные. С одной стороны, это некоторое вуалирование, перекладывание ответственности в процессе преимущественно теоретического обучения на «неподвластные» формированию в короткие сроки высшего образования, регламентированные государственными образовательными стандартами функциональные особенности обучающихся. С другой стороны, – это взгляд и подход, который позволяет учесть эти закономерности и ориентироваться в процессе обучения как на зону ближайшего развития, реализуя принцип развития психической деятельности «сверху вниз» [2], так и на актуальный уровень, основываясь на принципе «снизу вверх», подкрепляя сформированные знания и умения, порой весьма творчески.

В разнообразных учебниках по методике преподавания психологии указывается на специфику того, как должен преподаватель реализовывать образовательный процесс, учиты-

вая все стороны и особенности психического функционирования. Так, например, в работе Т. С. Савочкиной [5. С. 43] указано, что «преподаватель психологии должен стремиться к тому, чтобы психологические знания, получаемые учащимися, не оставались абстрактными и формальными, а превращались бы в убеждения. Одним из условий такого превращения является преломление получаемых знаний через собственный опыт, самостоятельное продумывание, переживание познаваемого и определение своего отношения к нему». Когда преподаваемый материал сопровождается появлением положительных эмоций, это является дополнительным подкрепляющим фактором его усвоения.

В многолетнем опыте дидактики существуют многочисленные классификации, в которых сочетаются методы преподавания с соответствующими методами учения. Например, в классификации методов обучения, предложенной И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным, за основу берётся характер учебно-познавательной деятельности обучаемых в усвоении ими изучаемого материала. Эта классификация включает в себя пять методов: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный, метод проблемного изложения, частично-поисковый (или эвристический), исследовательский [3].

На современном этапе развития образования приоритет, безусловно, за различными инновационными технологиями, но нередко специалист, реализующий эти новые технологии, приходит к выводу о том, что «всё новое – это хорошо забытое старое». Объяснительно-иллюстративный метод – экономный способ передачи знаний, его эффективность проверена многолетней практикой, и он используется на всех уровнях обучения. Оснащение его мультимедийными средствами делает его соответствующим запросу времени.

Суть этого метода состоит в том, что преподаватель сообщает готовую информацию разными средствами, а обучаемые воспринимают, осознают и запоминают эту информацию. Сообщение информации преподаватель осуществляет с помощью устного слова (объяснение, рассказ, лекция); печатного слова (учебник, пособия); наглядных средств (картины, схемы, кино и диафильмы); практического показа способов деятельности (показ способа составления плана, решения задачи

и т. д.). Обучаемые смотрят, слушают, наблюдают, читают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной и запоминают.

Для усвоения концептуально значимого понятия «фактор» в нейропсихологии, с учётом многозначности самого слова в русском языке и специфики его применения в указанной отрасли знаний, нами был предложен методический приём, позволяющий наглядно, на уровне объяснительно-иллюстративного метода передать необходимый смысл.

«Нейропсихологический фактор – это структурно-функциональная единица работы мозга, характеризующаяся определённым принципом физиологической деятельности (*modus operandi*), нарушение которого ведёт к появлению нейропсихологического синдрома» [7. С. 369]. Иными словами, фактор в нейропсихологии – это определённый функционал определённого участка головного мозга. Такой смысл является новым в использовании этого слова, т. к. обычно под фактором понимают некую причину, или условие. Если быть совсем точным, то в толковом словаре дано следующее определение: «фактор (от лат. *factor* – «делающий, производящий») – существенное обстоятельство, способствующее какому-либо процессу, явлению» [1. С. 879]. Особенность нейропсихологического понятия «фактор», введённого А. Р. Лурия [4], – в ином (в сравнении с широко распространённым) смысле, который в него вкладывается.

Помимо сложности, многозначности и своеобразия самого понятия «фактор» сегодня до сих пор остаётся дискуссионным вопрос о классификации нейропсихологических факторов. Е. Д. Хомская выделяет следующие их типы, имеющиеся у взрослого человека [7. С. 362–380].

1. Модально-специфические факторы, связанные с работой различных анализаторных систем (зрительной, слуховой, кожно-кинестетической, двигательной). Материальной основой этих факторов являются вторичные зоны коры больших полушарий, составляющих корковые отделы анализаторов.

2. Модально-неспецифические факторы – связаны с работой неспецифических срединных структур мозга (инертности – подвижности нервных процессов, активации – деактивации, спонтанности – аспонтанности).

3. Факторы, связанные с работой ассоциативных (третичных) областей коры. Они от-

ражают процессы взаимодействия различных анализаторных систем, а также работу третичных зон – префронтальных и височно-теменно-затылочных зон.

4. Полушарные факторы, связанные с работой левого и правого полушарий мозга. Они характеризуют работу всего полушария в целом и определяют полушарные стратегии работы: преобладание абстрактных или конкретных способов переработки информации, сукцессивной (последовательной) или симультанной (одномоментной) организации высших психических функций, произвольной или непроизвольной регуляции психической деятельности.

5. Факторы межполушарного взаимодействия. Обеспечивают закономерности совместной работы левого и правого полушария мозга, связаны со структурами мозолистого тела.

6. Факторы, связанные с работой глубинных подкорковых структур мозга. Обеспечивают сложные двигательные координации. Только при совместной деятельности всех этих структур мозга возможно выполнение нормативных движений. Являются неспецифическим базисом психического функционирования.

7. Общемозговые факторы, связанные с действием различных общемозговых механизмов, обеспечивающих целостную работу всего мозга (кровообращения, лимфообращения, гуморальными, биохимическими процессами).

Такое разграничение считается в науке весьма удачным, однако вряд ли легко доступным для студентов, впервые прикасающихся к специфике нейропсихологического знания. Для лучшего усвоения этой специфики нами был предложен творческий вариант изложения лекционного материала, преподаваемого простым объяснительно-иллюстративным методом.

Описание методического приёма. Студентам предлагается представить, что головной мозг – это своего рода государство, или королевство, в котором свои законы, руководство, жители и другие особенности, присущие «административной» единице. В силу того, что королевство без его обитателей королевством трудно представить, упор делается именно на активные действующие лица.

Как и в любом королевстве – в мозговом – тоже есть король (рис.). Глава государства, как известно, выполняет руководящие функции. Так и в нейропсихологии есть понятие фактора программирования и контроля за протеканием психической деятельности. Это фактор, свя-

занный с работой ассоциативных (третичных) областей коры (в данном случае префронтальных). Именно его функционал – управление. И соотношение этого фактора с королевскими обязанностями представляется весьма соответствующим. Если с королём что-то происходит, в королевстве происходит полная дезорганизация, анархия – кто что хочет, тот то и делает. И в головном мозге – без функционального участия лобных долей и фактора программирования и контроля – психическое функционирование теряет нацеленность, программу и другие обобщённые признаки.

У короля есть жена – королева – нередко она следит, чтобы указы короля выполнялись последовательно, чтобы все действия подчинённых соответствовали принятому порядку. В нейропсихологии этой роли соответствует фактор серийной организации движений (или кинетический). Это премоторные области. Если у королевы недомогание, или она не в настроении, последовательность событий может быть нарушена, что тоже приведёт к нарушению жизни всего королевства. Это фактор также относится к группе ассоциативных (высших, наиболее поздно формирующихся).

Кроме того, у короля есть брат, он не управляет королевством, но объединяет почтенных слуг и, можно сказать, «управляет» их деятельностью, синтезирует её. Пространственный нейропсихологический фактор (тоже ассоциативный) обеспечивает различные уровни переработки пространственных параметров и отношений внешней среды, в частности, он наисложнейшим образом анализирует и синтезирует информацию, от вторичных отделов коры, поступающую туда из анализаторов, т. е. из внешнего мира. Это теменно-височно-затылочные области (зона ТРО). Когда брат короля в отъезде (т. е. имеет место его функциональное выпадение), управление королевством сохраняется, однако скоординированность существования королевства и жизни в нём оставляет желать лучшего.

В королевстве есть «слуги». Ювелир и специалист по физической культуре – кинестетический фактор. Частный случай модально-специфического фактора. Он обеспечивает передачу и интеграцию сигналов, поступающих от рецепторов, расположенных в мышцах, суставах и сухожилиях, и несущих информацию о взаимном расположении моторных аппаратов в их статическом состоянии

или в режиме движения. Корковым представителем данного фактора является передняя часть теменной области.

Оратор и певец-музыкант – фактор фонематического восприятия и неречевого слуха, локализующийся в височной области левого (речевого) и правого (неречевого) полушарий соответственно. Первый играет ключевую роль в восприятии и продуцировании речи, второй – в восприятии и опознавании неречевых звуков.

Астроном – фактор зрительного восприятия, локализованный в затылочной области полушарий. Его функционал – полноценное зрительное восприятие объектов внешнего мира.

Связист – фактор межполушарного взаимодействия – определяет обеспечение совместной деятельности левого и правого полушария как целостной системы. Морфологически он привязан к работе мозолистого тела и других комиссур мозга, важнейшими из которых являются четверохолмие и зрительная хиазма. Его задача – информировать области королевства о происходящем и осуществлять взаимопередачу информации между ними.

«Слуги» в королевстве в большинстве своём представляют собой модально-специфические факторы. В связи с этим и роли этих слуг (или профессии) в данном изложении предельно упрощены и ясны. Кроме того, есть управляющие творческой и логической областями королевства – это факторы полушарные. Они характеризуют деятельность всего полушария в целом и определяют полушарные стратегии работы.

В королевстве есть природные ресурсы, которые находятся в недрах головного мозга. Общемозговые и модально-неспецифические факторы локализуются в подкорковых срединных, глубинных областях. Их задача – преимущественно энергетическое обеспечение королевства (и психической деятельности).

Выводы и рекомендации. В результате творческого использования объяснительно-иллюстративного метода в форме такого специфического изложения материала закрепляется представление о деятельностном или функциональном значении, вкладываемом в понятие «фактор» в нейропсихологии, что значимо для усвоения этой концептуально важнейшей единицы. За три года использования приём апробирован и хорошо себя зарекомендовал в процессе преподавания нейропсихологии студентам очного и заочного отделений ЗабГУ по специальности «психология».

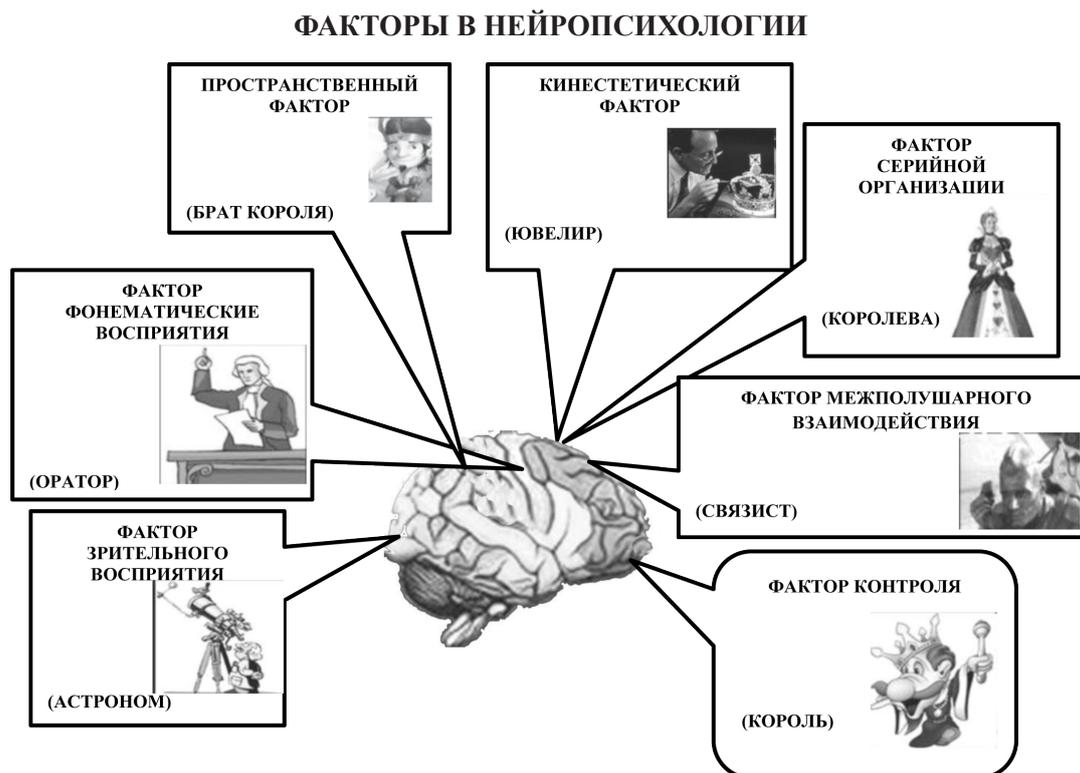


Рис. Некоторые нейропсихологические факторы

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка. 1-е изд. / под ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций: собр. соч. М.: Педагогика, 1985. Т. 3. 368 с.
3. Карандашев В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2005. 250 с.
4. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2003. 384 с.
5. Савочкина Т. С. Методика преподавания психологии: учеб.-метод. пособие. 3-е изд., перераб., доп. и испр. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. 152 с.
6. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учеб. пособие. М.: Генезис, 2007. 474 с.
7. Хомская Е. Д. Нейропсихология: учебник для студ., обучающихся по направлению «Психология» и специальностям «Психология» и «Клиническая психология». 4-е изд. СПб.: Питер, 2005. 496 с.

References

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka. 1-e izd. / pod red. S. A. Kuznecov. SPb.: Norint, 1998. 1536 s.
2. Vygotskij L. S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij: sobr. soch. M.: Pedagogika, 1985. T. 3. 368 s.
3. Karandashev V.N. Metodika prepodavaniya psihologii: ucheb. posobie. SPb.: Piter, 2005. 250 s.
4. Lurija A. R. Osnovy nejropsihologii: ucheb. posobie dlja stud. vu-zov. M.: Akademija, 2003. 384 s.
5. Savochkina T. S. Metodika prepodavaniya psihologii: ucheb.-metod. posobie. 3-e izd., pererab., dop. i ispr. Tver': Tver. gos. un-t, 2008. 152 s.
6. Semenovich A. V. Nejropsihologicheskaja korrekcija v detskom voz-raste. Metod zameshhajushhego ontogeneza: ucheb. posobie. M.: Genезis, 2007. 474 s.
7. Homskaja E. D. Nejropsihologija: uchebnik dlja stud., obuchajushhihsja po napravleniju «Psihologija» i special'nostjam «Psihologija» i «Klinicheskaja psihologija». 4-e izd. SPb.: Piter, 2005. 496 s.

Статья поступила в редакцию 09.10.2013 г.

УДК 159.923
ББК Ю 940

Надежда Михайловна Сараева,
доктор психологических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: saraiewa@mail.ru
Наталья Александровна Макарова,
преподаватель,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail: natalya.setkova@mail.ru

Психолого-педагогические условия формирования социального интеллекта педагогов¹

В статье определяется актуальность проблемы формирования социального интеллекта, понимаемого как комплекс таких когнитивно-личностных свойств педагога, которые обеспечивают эффективное взаимодействие в субъект-субъектной педагогической деятельности (социальной по генезу и содержанию), тем самым обуславливая достижение в ней необходимой компетентности, определяющей уровень и диапазон самореализации. Выявлены и теоретически обоснованы условия формирования социального интеллекта как фактора самореализации педагогов: активизация мотивации к самореализации; знание и понимание значимости социального интеллекта для успешного выполнения приоритетных в плане самореализации видов педагогической деятельности; практическое совершенствование умений и навыков эффективного субъект-субъектного взаимодействия; мониторинг и оценка сформированности свойств социального интеллекта как фактора самореализации педагогов. Представлена модель процесса формирования социального интеллекта педагогов/представителей других социэкономических профессий.

Ключевые слова: самореализация, педагоги, социальный интеллект, условия формирования.

Nadezhda Mikhailovna Sarayeva,
Doctor of Psychology, Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: saraiewa@mail.ru
Natalia Aleksandrovna Makarova,
Teacher,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail: natalya.setkova@mail.ru

Psycho-Pedagogical Conditions of Social Intellect Development of Teacher's Self-Realization Factor

The authors define the urgency of the problem of developing social intellect, which is understood as a complex of such cognitive and personal teacher's attributes which provide effective collaboration in the subject-subjectival teaching process (social in its genesis and content), providing the achievement of the necessary competence, which determines self-realization scope and level. The authors found and theoretically explained conditions to develop social intellect as a teachers' self-realization factor: activating of motivation to self-realization; knowing and understanding of the importance of social intellect to successful fulfillment of priority kinds of teaching activity concerning self-realization; practical improvement of skills in effective subject-subjectival interaction; monitoring and assessing of social intellect characteristics' development as a teachers' self-realization factor. Besides, the authors present a model of social intellect formation process for educators / representatives of other socio-economic professions.

Keywords: self-realization, teachers, social intelligence, conditions of formation.

¹Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 12-06-00025), в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6.3657.2011 и в рамках гранта 6.8055.2013 по теме «Разработка моделей ресурсных центров в Забайкальском государственном университете как опорном вузе региональной экономики Забайкальского края».

Модернизация российской системы образования, реализация приоритетного национального проекта «Образование», президентской образовательной инициативы «Наша новая школа», другие мероприятия государства в сфере образования создают необходимые социальные условия для успешного решения поставленных перед педагогом важнейших задач и его самореализации, определяемой, прежде всего, продуктивной профессиональной деятельностью. Вместе с тем актуализируется проблема формирования внутренних факторов самореализации – тех личностных и профессиональных свойств, которые способствуют приобретению педагогами компетентности, обуславливающей уровень и диапазон самореализации. В связи с этим особую значимость приобретает проблема изучения условий формирования необходимых для самореализации педагога качеств. Среди них ведущее место по праву занимает социальный интеллект-детерминанта, определяющая продуктивность не только социомических видов деятельности, но и развития личности в современном информационном обществе, прогресс которого связан с «экономикой знания».

Социальный интеллект как самостоятельный вид выделен в последние десятилетия XX в. (Э. Торндайк) и всё больше привлекает внимание исследователей, которые рассматривают его и как способность, и как свойство личности. Проблема сущности, функций, формирования и развития социального интеллекта подвергнута к настоящему времени глубокому анализу в зарубежной и отечественной психологии (Дж. Гилфорд, Н. Кантор, Р. Стернберг и др., В. Н. Куницына и др., Д. В. Ушаков и др.).

В педагогической науке значимость социального интеллекта также вызвала интерес к нему у ряда исследователей. Проведён анализ формирования социального интеллекта у младших подростков (Е. В. Ватина [4]). Рассмотрено развитие социального интеллекта детей (И. В. Харитоновна [10]) и взрослых (В. А. Генкина [5], О. Ю. Павлова [9]) в различных видах деятельности.

В большинстве исследований социальный интеллект рассматривается как фактор успешности деятельности, главным образом, – профессиональной деятельности человека, прежде всего, в сфере профессий типа «человек-человек» и готовности к ней (И. Ф. Башаров [2], Е. В. Беляева [3], Г. П. Геранюшкина [6]).

Несмотря на наличие ряда интересных исследований, разработку проблемы социального интеллекта в педагогике ещё нельзя назвать активной. Так, многие аспекты формирования социального интеллекта педагогов пока не стали предметом широкого изучения. Одним из них, не получивших достаточной разработки, является вопрос о детерминирующей роли социального интеллекта в самореализации педагога.

Исследования самореализации, которая становится в настоящее время едва ли не культурным стереотипом развитых стран, приобрели особую актуальность в связи с осознанием её значимости для общественного и индивидуального развития (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. В. Галажинский, В. Е. Клочко, Л. А. Коростылёва и др.). В отечественной науке конкретизирован подход к пониманию сущности самореализации. Самореализация понимается как внешний процессуальный аспект развития личности, сущностным аспектом которого является самоактуализация. Самоактуализация – процесс, протекающий во внутреннем плане личности, а самореализация – во внешнем. Самореализация есть форма самоактуализации (Э. В. Галажинский).

Проблема самореализации является одной из самых обсуждаемых и в педагогических исследованиях (Т. И. Барышникова [1], М. Н. Кириченко [7] и др.). Изучены объективные и субъективные условия профессиональной самореализации учителей, дан анализ формирования профессиональной компетентности будущего учителя на основе готовности к педагогической самореализации. Но роль конкретных внутренних факторов самореализации педагога, в частности, такого важнейшего свойства, как социальный интеллект, и условия его формирования нуждаются в уточнении, теоретическом и эмпирическом обосновании.

В проблемном поле самореализации педагогов социальный интеллект понимается нами как комплекс когнитивно-личностных свойств, которые обеспечивают эффективное взаимодействие в субъект-субъектной педагогической деятельности (социальной по генезу и содержанию), тем самым обуславливая достижение в ней необходимой компетентности, определяющей уровень и диапазон самореализации.

Процесс формирования социального интеллекта наиболее эффективен при выполнении личностью ведущей деятельности. Про-

фессиональную деятельность исследователи называют ведущей для большинства взрослых самореализующихся людей. В этой связи в исследовании дан анализ тех возможностей самореализации, которые предоставляются профессиональной сферой педагогов, рассмотрено, в каких видах педагогической деятельности достижение компетентности (и тем самым расширения диапазона самореализации) обусловлено свойствами социального интеллекта. Представлена система приоритетных (содержащих наибольший потенциал) для самореализации видов педагогической деятельности: воспитание и развитие личности во внеурочное время; учебная деятельность; научно-методическая деятельность. Названные приоритетные для самореализации педагога виды деятельности представляют собой систему: исключение из неё одного из видов деятельности влечёт за собой дефицитность самореализации.

Теоретический анализ проблемы формирования социального интеллекта как фактора самореализации педагогов и рассмотрение приоритетных видов деятельности, обеспечивающих наибольшие возможности для неё, позволили выделить психолого-педагогические условия, способствующие данному процессу.

Под условиями понимается совокупность взаимосвязанных требований, на основании которых осуществляется целенаправленный процесс формирования каких-либо свойств.

Теоретически определены и обоснованы следующие условия формирования социального интеллекта как фактора самореализации педагогов:

- *активизация мотивации* к самореализации (повышению уровня педагогической компетентности в приоритетных видах деятельности);
- *знание и понимание значимости* социального интеллекта для успешного выполнения приоритетных в плане самореализации видов педагогической деятельности, достижения в них необходимой компетентности, определяющей уровень и диапазон самореализации;
- *практическое совершенствование умений и навыков* эффективного субъект-субъектного взаимодействия, моделирование и выполнение приоритетных для самореализации видов педагогической деятельности, обусловленных свойствами социального интеллекта, решение коммуникативных задач;
- *мониторинг и оценка* сформированности свойств социального интеллекта как фактора

самореализации педагогов по результатам диагностики уровня его развития и связи с показателями самореализации педагогов.

В результате обобщения полученного материала была разработана модель процесса формирования социального интеллекта как фактора самореализации педагогов (рис.). Модель включает четыре блока: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный.

В целевом блоке сформулирована цель, методологические принципы и подходы к решению проблемы. Содержательный блок представлен двумя компонентами: потребностно-мотивационным (активизация мотивации и повышение уровня компетентности в приоритетных для самореализации видах педагогической деятельности); информационным (углубление знаний о сути социального интеллекта, выделение приоритетных в плане самореализации видов педагогической деятельности, достижение в них необходимой компетенции, определение путей и средств формирования социального интеллекта). В организационно-деятельностном блоке определены организационные формы, методы, этапы реализации программы формирования социального интеллекта посредством современных (активных) методов обучения. Результативно-оценочный блок предполагает мониторинг и оценку сформированности социального интеллекта как фактора самореализации педагогов по результатам диагностики уровня его развития и связи с показателями самореализации педагогов.

Системообразующим компонентом модели являются условия формирования социального интеллекта как фактора самореализации педагогов.

Эффективность выделенных условий доказана в опытно-экспериментальной работе. Её содержанием являлся психолого-педагогический формирующий эксперимент, который состоял в разработке и осуществлении программы специального практико ориентированного курса, построенного в соответствии с представленной моделью процесса формирования социального интеллекта педагогов.

В психолого-педагогическом эксперименте участвовали 56 педагогов МОУ СОШ п.г.т. Новокручининский и пос. Верх-Чита Читинского района Забайкальского края. Для создания оптимальных условий работы в тренинге педагоги были разделены на три подгруппы численностью 20, 20 и 16 человек.

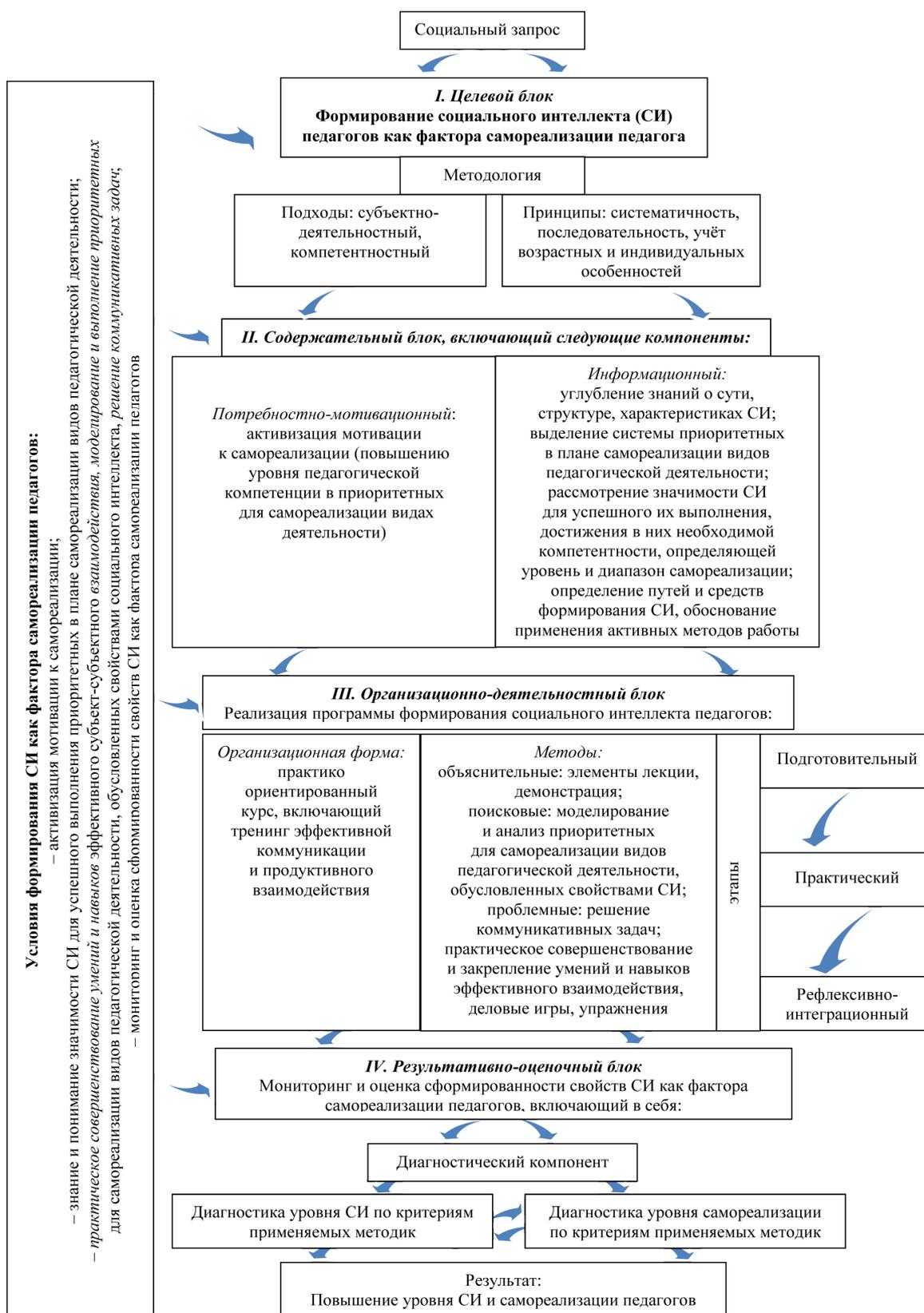


Рис. Модель процесса формирования социального интеллекта как фактора самореализации педагога

Программа практико ориентированного курса реализовывалась в течение 2 лет, циклами (3 цикла в течение учебного года продолжительностью полтора-два месяца в каждой школе). Занятия проводились 2 раза в неделю во второй половине дня, продолжительностью 120 минут.

Оценка эффективности условий формирования социального интеллекта осуществлялась с помощью тестового и опросного методов. Для определения уровня социального интеллекта использовался «Тест социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена, адаптированный Е. С. Михайловой; «Опросник социально-психологической адаптированности» – шкала СПА К. Роджерса и Р. Даймонда. Уровень самореализации определялся по результатам «Самоактуализационного теста» (САТ) Э. Шострома в модификации Л. Гозмона, М. Кроза и М. Латинской. Показатели уровня развития социального интеллекта педагогов на констатирующем и формирующем этапах эксперимента представлены в табл. 1.

Таблица 1
Количество испытуемых (в %) по уровням развития социального интеллекта по тесту Дж. Гилфорда и М. Салливена

Уровень социального интеллекта	Констатирующий этап N=56	Формирующий этап N=56
Высокий	0	30,0
Средний	63,0	63,0
Низкий	37,0	7,0

Данные таблицы свидетельствуют о положительной динамике роста уровня социального интеллекта у педагогов при сопоставлении данных формирующего и констатирующего этапов экспериментов.

Обратимся к результатам диагностики уровня социально-психологической адаптации как интегрального показателя социального интеллекта педагогов на констатирующем и формирующем этапах эксперимента (табл. 2).

Данные таблицы показывают, что на формирующем этапе показатели социального интеллекта испытуемых стали выше.

Таблица 2
Значения шкал опросника СПА на разных этапах эксперимента

№	Шкалы опросника СПА	Констатирующий этап	Формирующий этап
1	Адаптация	69,42	87,45
2	Самопринятие	57,69	74,29
3	Принятие других	51,28	78,49
4	Эмоциональный комфорт	52,80	73,92
5	Интернальность	52,32	78,76

Представим результаты диагностики уровня самореализации по тесту САТ педагогов на разных этапах эксперимента (табл. 3).

Таблица 3
Количество испытуемых (в %) по уровням самореализации (САТ)

Уровень самореализации	Констатирующий этап	Формирующий этап
Высокий	5,0	30,0
Средний	37,5	61,0
Низкий	57,5	9,0

Анализ результатов эксперимента позволяет констатировать рост уровня самореализации педагогов по окончании курса. Качественный анализ шкал САТ при сопоставлении данных констатирующего и формирующего этапов, обнаружил рост показателей, которые входят в структуру социального интеллекта: гибкости поведения, самопринятия, контактности.

Обобщая результаты диагностики уровня социального интеллекта и самореализации на констатирующем и формирующем этапах эксперимента, можно отметить заметный рост показателей уровня социального интеллекта и самореализации, что является свидетельством эффективности реализованных в рамках практико-ориентированного курса условий формирования социального интеллекта как фактора самореализации педагогов.

Представим результаты корреляционного анализа показателей социального интеллекта и самореализации на этапе формирующего эксперимента (табл. 4). Выявлены положительные связи средней силы (по Е. В. Сидоренко, 2001) между показателями социального интеллекта и 9 из 14 шкал САТ.

Результаты корреляционного анализа данных Теста социального интеллекта и САТ

Название шкал	Социальный интеллект				
	Способность предвидения последствий поведения людей	Способность отражать невербальную экспрессию	Способность адекватного отражения вербальной экспрессии	Способность понимать логику развития ситуации	Общий результат по четырём субтестам
САТ					
Компетентность во времени	0,343**	0,346**	0,218**		0,378**
Поддержка	0,345**	0,398***		0,257**	0,368**
Сензитивность к себе	0,284**	0,214**	0,384**	0,354**	0,269**
Спонтанность	0,339**	0,387***		0,389***	0,379**
Представление о природе человека	0,364**	0,257**	0,247**		0,385**
Синергия	0,322**	0,384***			0,285**
Познавательные потребности	0,357**	0,333**			0,239**
Самопринятие	0,364**		0,357**		
Креативность	0,375**	0,399***			0,287**

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$, ** – корреляция значима на уровне $p < 0,01$, *** – корреляция значима на уровне $p > 0,0001$.

Корреляционный анализ подтверждает наличие зависимости между переменными, т. е. значимую роль социального интеллекта как фактора самореализации педагога. Таким образом, проведённое исследование доказало эффективность выявленных условий формирования социального интеллекта педагогов, целесообразность их реализации в специальном практико ориентированном курсе.

Список литературы

1. Барышникова Т. И. Педагогические условия развития способности к самореализации у студентов вуза (На материале изучения иностранного языка): дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2002. 194 с.
2. Башаров И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 210 с.
3. Беляева Е. В. Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя: дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2006. 207 с.
4. Ватина Е. В. Организационно-педагогические условия формирования социального интеллекта учащихся младшего подросткового возраста с недоразвитием познавательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 220 с.
5. Генкина В. А. Развитие социального интеллекта педагога специальной школы в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 257 с.
6. Геранюшкина Г. П. Социальный интеллект студентов-менеджеров и его развитие в условиях формирующегося эксперимента: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2001. 171 с.
7. Кириченко А. М. Особенности самореализации учителя в условиях трансформирующегося российского общества: дис. ... канд. пед. наук. М. 165 с.
8. Лукичёва М. А. Развитие социального интеллекта у студентов – будущих педагогов: дис. ... канд. психол. наук. Череповец, 2004. 150 с.
9. Павлова О. Ю. Развитие социального интеллекта будущих специалистов социальной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2009. 14 с.
10. Харитоновна И.В. Особенности социального интеллекта старших дошкольников и его развитие средствами психогимнастики: дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 176 с.

References

1. Baryshnikova T. I. Pedagogicheskie usloviya razvitiya sposobnosti k samorealizacii u studentov vuza na materiale izuchenija inostrannogo jazyka: dis. ... kand. ped. nauk. Habarovsk, 2002. 194 c.
2. Basharov I. F. Social'nyj intellekt kak faktor uspeshnosti professional'noj dejatel'nosti voennogo psihologa: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2006. 210 s.
3. Beljaeva E. V. Social'nyj intellekt i psihologicheskie kachestva lichnosti rukovoditelja: dis. ... kand. psihol. nauk. Samara, 2006. 207 s.
4. Vatina E. V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya social'nogo intellekta uchashhihsja mladshego podrostkovogo vozrasta s nedorazvitiem poznavatel'noj dejatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2006. 220 s.
5. Genkina V. A. Razvitie social'nogo intellekta pedagoga special'noj shkoly v professional'noj dejatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. Cheljabinsk, 2000. 257 c.
6. Geranjushkina G. P. Social'nyj intellekt studentov-menedzherov i ego razvitie v usloviyah formirujushhegosja jeksperimenta: dis. ... kand. psihol. nauk. Irkutsk, 2001. 171 s.
7. Kirichenko A. M. Osobennosti samorealizacii uchitelja v usloviyah transformirujushhegosja rossijskogo obshhestva: dis. ... kand. ped. nauk. M., 165 s.
8. Lukichjova M. A. Razvitie social'nogo intellekta u studentov – budushhih pedagogov: dis. ... kand. psihol. nauk. Cherepovec, 2004. 150 c.
9. Pavlova O. Ju. Razvitie social'nogo intellekta budushhih specialistov social'noj raboty: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2009. 14 s.
10. Haritonova I.V. Osobennosti social'nogo intellekta starshih doshkol'nikov i ego razvitie sredstvami psihogimnastiki: dis. ... kand. psihol. nauk. Krasnodar, 2006. 176 s.

Статья поступила в редакцию 29.06.2013 г.

Научная жизнь Scientific life

УДК 378
ББК Ч 48

Дмитрий Валентинович Сергеев,
кандидат культурологии, доцент,
Забайкальский государственный университет
(Чита, Россия), e-mail:dvsergeev@inbox.ru

Магистерская программа во Франции

Dmitriy Valentinovich Sergeev,
Candidate of Culturology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(Chita, Russia), e-mail:dvsergeev@inbox.ru

The Master's Program in France

В настоящее время Франция, как и Россия, переживает бурные перемены в системе высшего образования, и подобно нашей стране, эти перемены вызывают противоречивую реакцию в обществе. Несмотря на то, что Франция – одна из основных стран-инициаторов Болонского процесса, происходящие изменения зачастую вызывают негативную реакцию со стороны части общества. Однако результаты реформ должны быть рассмотрены как свершившийся факт, имеющий значительное влияние на всё последующее развитие системы высшего профессионального образования в стране. Одной из новаций является появление магистратуры, которая фактически соответствует российской аспирантуре, поскольку открывает путь к поступлению в докторантуру и получению в последующем докторской степени.

Эта ступень французской системы высшего образования обнаруживает много общего с магистратурой, которая складывается в настоящее время в России и тоже может быть названа относительно новым элементом системы высшего образования. В частности, сходство касается сроков обучения (два года), преобладания количества часов внеаудиторной работы над аудиторными, необходимости написания и защиты письменной магистерской работы (mthmoire de master).

В данном конкретном случае речь идёт о магистерской программе университета Версаль-Сен-Кантен-ан-Ивелин «Современная литература», которая реализуется в рамках направления «Культура, язык, страноведение» на факультете гуманитарных наук. Такое соединение содержания, направления и места реализации магистерской программы, на первый взгляд, может показаться несочетаемым, но, на самом деле, позволяет в полной мере осуществить востребованный в настоящее время междисциплинарный подход. В отличие от отечественной практики конкретная магистерская программа во Франции не является обязательно исследовательской и позволяет выбрать учащимся разные специализации (parcours). В рамках данной программы, кроме исследовательской, есть специализации архивоведа и культуролога. Это предполагает наличие в программе цикла дисциплин, посещение которых обязательно для всех студентов независимо от выбора специализации, и дисциплин, которые привязаны к специализации и письменной работе, т.е. исследовательскому интересу руководителя письменной магистерской работы.

Все занятия в магистратуре проводятся в форме семинаров, предполагающих наличие лекционного материала и обязательного участия студентов (interventions), которые заранее

снабжаются заданиями. Существует практика распределения задания между студентами, причём студент имеет право выбора. Таким образом, каждое занятие получается заранее и тщательно спланированным. Требования к подготовке довольно строгие. Выступление должно продолжаться не менее 10–15 мин, если речь идёт о групповой работе, то не менее 20 мин. Некоторые задания предполагают выполнение письменной работы, опять же с соблюдением требований к объёму и качеству. В среднем занятия продолжаются полтора, два часа без перерыва. Между занятиями предполагаются десятиминутный перерыв и большой обеденный перерыв с 12 до 13 часов. В течение недели студенты заняты в среднем четыре дня из пяти, при нагрузке по два семинара в день.

Отличительной чертой построения программы является сочетание предельно широкого названия предметов с предельно конкретным содержанием. Например, дисциплина «Сравнительное литературоведение и иконография», преподаваемая директором магистерской программы Евангелией Стед – полиглотом, автором нескольких монографий, обладателем национальной премии за работу по сравнительному литературоведению – предполагает, как можно подумать изначально, изучение не общих основ и методов сравнительного литературоведения или иконографии и даже не проблем их взаимодействия. Содержание дисциплины направлено на изучение историко-культурных условий появления иллюстрации как культурного явления, иллюстрированных журналов и иллюстрированных книг в конце XIX и начале XX вв. Опять же речь не идёт об отдельных частных проблемах становления индустрии иллюстрированных изданий. В центре внимания личность конкретного автора – Жана Лоррена, малоизвестного не только российскому, но французскому читателю, практически забытого. Интерес к нему пробудился в конце XX в., когда произошла переоценка его писательских и личностных талантов. Семинары строятся вокруг анализа его сказок, цикл которых был опубликован в конце XIX в. в журнале «Ревю иллюстре». Таким образом, достигается сразу несколько целей. Учащимся демонстрируется логика проведения историко-культурного исследования на малоизвестном и малоизученном конкретном материале. Ломаются традиционные представления о Жане Лоррене, который воспринимался как писатель-декадент, маргинал, скандалист и «enfant terrible»

своего времени. Демонстрируются принципы анализа культурного текста и контекста его появления – бурное развитие иллюстраций и иллюстрированных журналов во Франции XIX в. Таким образом, книга, журнал или произведение рассматриваются как нечто целостное, не как текст с приложенной к нему картинкой, а как неразрывный органичный культурный текст.

По такому принципу построены все дисциплины: название дисциплины, соответствующее целому проблемному полю или конкретной научно-исследовательской отрасли, сочетается с рассмотрением очень конкретных, «точечных» вопросов. Можно сказать, речь идёт о конкретной проблеме, которая призвана продемонстрировать конкретный аналитический, научно-исследовательский метод с возможностью его экстраполяции на другой материал.

Другая дисциплина – «Литературные и эстетические традиции». Речь идёт, в основном, об изучении литературного творчества писателей и философов-моралистов, от Монтеня и до просветителей XVII в. Анализируется центральная проблема: почему в XVII–XVIII вв. вдруг снова стала востребована моралистическая литература, облечённая в форму короткого высказывания. Материалом занятий демонстрируется, в какой части и в какой форме моралисты воспринимали античное наследие, как его адаптировали и по какой причине всё это произошло. По сути, за частными вопросами скрывается более общая культурологическая проблема – повторяемость культурных форм в истории развития общества и их адаптация к конкретному историческому контексту. Ведёт дисциплину профессор Эмануэль Бюри, ученый, входящий в довольно узкий круг исследователей, занимающихся данным вопросом. Таким образом, учащиеся получают информацию буквально «с пылу жару», из уст ведущего исследователя по данному вопросу.

Чтобы продемонстрировать разнообразие методов анализа и разнообразие материалов по их применению, программа предполагает изучение дисциплины «Литературная современность». Содержание данной дисциплины строится вокруг изучения современных авторов – Андре дю Буше и Филлипа Жаккотте, которые являются нашими современниками и также мало изучены. Содержание и логика предмета позволяют увидеть применимость культурологического подхода к анализу литературного поэтического текста.

В целом прослеживается логика построения магистерской программы, базирующаяся на анализе конкретных, в целом, литературных текстов и выявлении их историко-культурного содержания. Такой принцип реализуется при изучении иностранных языков, в частности английского языка (студенты могут выбрать среди других европейских языков), которому уделяется большое внимание. Речь идёт не об изучении грамматических и фонетических норм современного английского языка, но рассмотрении и разборе текстов, посвящённых современным процессам в области книжной культуры. Это предполагает достаточно хорошее владение иностранным языком, хотя задания ориентированы на разный уровень владения и позволяют студентам самим решать объём осваиваемого материала. В принципе, необходимо отметить наличие уровневого подхода к подаче материалов и распределению заданий практически на каждой дисциплине данной программы. Это особенно важно, поскольку позволяет привлекать значительное количество иностранных студентов. Достаточно показательным является то, что на втором курсе данной программы нет ни одного французского студента.

Отличительной особенностью магистратуры во Франции является то, что дисциплины посещают студенты и первого, и второго курсов программы «Современная литература», а также студенты других магистерских программ. Это означает ежегодную обновляемость содержания дисциплин магистерской программы, отражение в материалах дисциплин актуальных исследовательских проблем, обсуждение стоящих на повестке дня научных вопросов.

За новизной образовательного уровня, методами преподавания и содержания дисциплин хорошо угадывается традиция европейского гуманитарного образования, базирующаяся на анализе текстового материала. Это позволяет снабдить будущих профессионалов – независимо от выбранной специализации – качественной методологией научного исследования и анализа текстового материала, разнообразной по форме презентацией. Будущий архивовед, исследователь или практик, не отрывается от материала, с которым имеет дело, обладает необходимыми компетенциями в части анализа и презентации полученных результатов этого анализа.

Такой же подход прослеживается в выборе темы и проблемы письменной магистерской работы. Достоинством системы является отсутствие формальных условий и обязательных

сроков подачи темы и её утверждения на соответствующих структурных подразделениях. Учащиеся приходят не с темой или проблемой, которые в таком случае зачастую являются «подсмотренным» у кого-либо плагиатом или «высосанными из пальца», но с материалом, корпусом текстов, которые предполагается подвергнуть дальнейшему анализу. В дальнейшем по мере прочтения и последовательных аналитических действий студенту-исследователю предлагается выделить и описать проблему. В последнюю очередь формулируется тема работы, зачастую довольно конкретно и просто.

Безусловным достоинством программы являются условия её реализации. Прежде всего, наличие развитой системы музеев, архивов, библиотек, исследовательских центров и лабораторий как в самом университете, так и в Париже (который находится в 30 мин езды от места расположения университета). На предмете «Сравнительное литературоведение и иконография» учащимся демонстрируются подлинники номеров «Ревю иллюстре» конца XIX в., наличие сети wi-fi позволяет студентам выходить на сайт Национальной библиотеки Франции, где, среди других редких изданий прошлых веков, выставлены отцифрованные номера журналов.

Магистерской программой предусматривается участие студентов в краткосрочных и долгосрочных научных мероприятиях. Например, участие в конференции, посвящённой проблемам истории французского языка и изучению средневековых текстов на базе университета Версаля; и участие в семинаре, проводимом на базе Высшей нормальной школы в Париже. Данный семинар, организатором которого является Евангелия Стед, проходит два раза в месяц в течение года с ноября по май. Текущая годичная сессия посвящена проблеме становления системы периодических изданий, освещавших проблемы искусства и литературы с 1860 по 1930 гг. Более того, освящаемые на дисциплинах магистерской программы вопросы, исторические сюжеты и анализируемые персоналии поднимались, разворачивались и жили прямо за окнами учебного заведения. В частности, знаменитый Пор-Рояль, сыгравший значительную роль в становлении культуры Франции и моралистической литературы, находился до своего разрушения в нескольких километрах от университета. Не говоря уже о Версале, доехать до которого можно за 10 мин на автобусе.

Статья поступила в редакцию 30.10.2013 г.

**Требования к статьям,
публикуемым в научном журнале
«Учёные записки ЗабГУ»**

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 А4). 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 А4, 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 о 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».

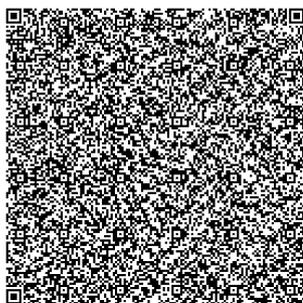
Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращённо (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, 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 подписанные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

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 университет для «Объединённой редакционной коллегии научных журналов ЗабГУ».

Редактор О. Ю. Гапченко
Вёрстка И. Н. Аргуновой
Дизайн обложки М. Р. Коптеловой
Переводчик А. С. Атрощенко

Managing editor O. Yu. Gapchenko
Make-up I. N. Argunova
Cover design M. R. Koptelova
English Editor A. S. Atroshenko

Подписано в печать 15.12.13.
Формат 60×84¹/₈.
Гарнитура «Times New Roman».
Способ печати оперативный.
Усл. печ. л. 8,6. Уч. изд. л. 17,5.
Заказ № 16713. Тираж 1000 экз.

Signed to print 15.12.13.
Format 60×84¹/₈.
Headset «Times New Roman»
Operative printing
Conv. quires 8,6. Ed.-print quires 17,5.
Order № 16713. Circulation 1000 copies.

Забайкальский государственный университет
672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129

Zabaikalsky State University
672007, Chita, 129 Babushkin St.