

ISSN 2308-8788



# ученые записки

**Забайкальского  
государственного  
университета**

серия  
Педагогика и психология

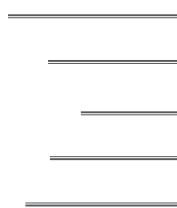
2014

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ ЗабГУ

№ 5(58)

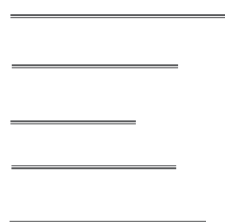
2014/5(58)

# Ученые записки



Забайкальского государственного университета

Серия «Педагогика и психология»



№ 5 (58)  
2014

ISSN 2308-8788

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Забайкальского  
государственного  
университета



Серия  
«Педагогика и психология»

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 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: zab-nauka@mail.ru

#### Сайт журнала в Интернете

<http://www.uchzap.com>

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

**Электронная версия** журнала  
Размещена на платформе  
Российской универсальной  
научной электронной библиотеки:  
[www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)

© Забайкальский государственный  
университет, 2014

# SCHOLARLY NOTES Of Transbaikal State University

Series  
Pedagogy, Psychology

◆  
**UCHENYE ZAPISKI**  
*Zabaikal'skogo*  
*Gosudarstvennogo Universiteta*

Seriya  
Pedagogika, Psihologiya

Scientific Journal  
Founded in 1957 г.  
Published six times per year

#### Founder

FSBEI HPE  
“Zabaikalsky State University”

#### The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field  
of Communications, Information Technology  
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 editorial 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: zab-nauka@mail.ru

#### Journal web site

<http://www.uchzap.com>

#### 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](http://www.elibrary.ru)

© Zabaikalsky State University, 2014

# УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Забайкальского  
государственного  
университета



Серия  
«Педагогика и психология»

## Редакционный совет

**Борис Ванданович Базаров**, д-р ист. наук, проф., член-корр. РАН, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН (Улан-Удэ, Россия); **Андре Буржо**, д-р социал. наук, акад., Национальный центр научных исследований Франции (Париж, Франция); **Дэн Цзюнь**, проф., Институт русского языка Хэйлуцзянского университета (Хэйлуцзян, КНР); **Кейдзи Идэ**, заместитель главы миссии, министр Посольства Японии в Российской Федерации (Япония); **Чжен Шупу**, д-р филол. наук, проф. (Харбин, КНР); **Михаил Иванович Эпов**, д-р техн. наук, проф., акад. РАН, Институт нефтегазовой геологии и геофизики СО РАН (Новосибирск, Россия)

## Редакционная коллегия

### Выпускающий редактор:

**Т. К. Клименко**, д-р пед. наук, проф. (Чита, Россия);  
**Н. М. Сареева**, д-р психол. наук, проф. (Чита, Россия)

### Члены редколлегии:

**Н. И. Виноградова**, д-р психол. наук, проф. (Чита, Россия);  
**А. С. Косогова**, д-р пед. наук, проф. (Иркутск, Россия);  
**В. И. Панов**, д-р психол. наук, проф., член-корр. РАО (Москва, Россия);  
**А. В. Рогова**, д-р пед. наук, проф. (Чита, Россия);  
**А. И. Улзытуева**, д-р пед. наук, доц. (Чита, Россия);  
**К. Г. Эрдынеева**, д-р пед. н., проф. (Чита, Россия)

### Главный редактор

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

### Ответственный секретарь

**Е. В. Седина**, канд. культурологии

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по педагогике и психологии. В центре интереса исследователей вопросы теоретической и практической педагогики, прикладные исследования по педагогике, вопросы общей и социальной психологии, экологической психологии, педагогической психологии.

Материалы журнала будут интересны широкой научной общественности, преподавателям вузов, аспирантам, студентам, деятелям культуры и образования.

# SCHOLARLY NOTES Of Transbaikal State University

Series  
Pedagogy, Psychology

## UCHENYE ZAPISKI Zabaikal'skogo Gosudarstvennogo Universiteta

Seriya  
Pedagogika, Psihologiya

## Editors

**Boris Vandanovich Bazarov**, Doctor of History, Professor, corresponding member of the RAS, The Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies SB of the RAS (Ulan-Ude, Russia); **Andre Bourget**, Doctor of Sociology, Academician, French National Center for Scientific Research (Paris, France); **Den Tszun**, professor, the Institute of the Russian language at Heilongjiang University (Heilongjiang, China); **Keidzy Ide**, Mission Deputy Head, Ministry of Embassy of Japan in the Russian Federation (Japan); **Zhen Chupu**, Doctor of Philology, Professor (Harbin, China); **Mikhail Ivanovich Epov**, Doctor of Engineering Science, professor, Academician of the RAS, Institute of Petroleum-Gas Geology and Geophysics of the Siberian Branch of the RAS (Novosibirsk, Russia)

## Editorial Board

### Main Handling Editors:

**T. K. Klimenko**, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);  
**N. M. Saraeva**, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia)

### Editorial board members:

**N. I. Vinogradova**, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia);  
**A. S. Kosogova**, Doctor of Pedagogy, Professor (Irkutsk, Russia);  
**V. I. Panov**, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding-member of RAE (Moscow, Russia);  
**A. V. Rogova**, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia);  
**A. I. Ulzytueva**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia);  
**K. G. Erdyneeva**, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia)

### Editor-in-chief

**I. V. Erofeeva**, Doctor of Philology, Associate Professor

### Executive Secretary

**E. V. Sedina**, Candidate of Culturology

The journal is a collection of original and review scientific papers on pedagogy and psychology. In the center of researchers' interest there are both theoretical and practical issues of pedagogy, applied research on pedagogy, questions of general and social psychology, environmental psychology, educational psychology.

Materials will be interesting to the wide scientific community, university professors, postgraduate students, students, workers in culture and education.

# Ученые записки ЗабГУ

## СОДЕРЖАНИЕ

### МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

<b>Дылгырова Р. Д.</b> Идеи метапредметности в истории педагогики . . . . .	6
<b>Снопкова Е. И.</b> Объектно-онтологические схемы педагогической деятельности: ретроспективный анализ . . . . .	14
<b>Уколова Е. И.</b> Гуманизация педагогического сопровождения самоактуализации одарённой личности ребёнка . . . . .	22
<b>Якимов О. В., Молонов Г. Ц.</b> О научном аппарате диссертаций по педагогике . . . . .	29

### ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Исаков А. В.</b> Ценности родительства в образе жизни молодёжи . . . . .	36
<b>Каракозова Н. Ю.</b> Внутрифирменное обучение как ресурс дополнительного профессионального образования педагогов . . . . .	42
<b>Меньшов И. В.</b> Особенности социальной адаптации первокурсников СПО в процессе внеучебной деятельности . . . . .	47
<b>Михалёва С. Н., Ушникова О. В.</b> Анализ проблем и особенностей организации самостоятельной работы в вузе . . . . .	53
<b>Суслин Р. А.</b> Формирование ценностей военной службы в современных условиях. . . . .	60

### ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ

<b>Лопсонова З. Б.</b> Социальное партнёрство как условие повышения качества дошкольного образования . . . . .	67
<b>Рычкова В. В.</b> Психолого-педагогические особенности одарённых подростков и их влияние на организацию инновационного образовательного пространства . . . . .	74
<b>Сапожникова А. Г.</b> Основные принципы духовно-нравственного воспитания личности в современной концепции В. М. Меньшикова . . . . .	80

### ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<b>Сараева Н. М.</b> Временная перспектива студентов с разным уровнем субъектности . . . . .	84
<b>Ситников В. Л., Евдокимова Е. А., Бондаренко Л. А.</b> Особенности образа проститутки у несовершеннолетних девушек . . . . .	91
<b>Шукова Г. В., Григорьева М. И.</b> Некоторые психологические особенности человека как субъекта межвидового взаимодействия . . . . .	99

### СОЦИАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<b>Дагбаева С. Б.</b> Сущность, содержание, психологические механизмы и эффекты этнической социализации личности . . . . .	110
<b>Виноградова Н. И., Леснянская Ж. А.</b> Влияние временной перспективы на профессиональное саморазвитие будущего педагога . . . . .	117
<b>Симкин М. Л., Ланина Е. М.</b> Психолого-педагогические аспекты повышения эффективности сопровождения детей с задержкой психического развития в воспитательно-образовательном процессе общеобразовательных учреждений . . . . .	123
<b>Цыдыпова С. Д.</b> Особенности становления профессионального здоровья будущих психологов образования . . . . .	128

# Scholarly Notes ZabSU

## СОДЕРЖАНИЕ

### METHODOLOGY OF PEDAGOGY

<b>Dylgyrova R. D.</b> Ideas of Meta-Objectiveness in the History of Pedagogics . . . . .	6
<b>Snopkova E. I.</b> Object-Ontological Scheme of Pedagogical Activity: Retrospective Analysis . . . . .	14
<b>Ukolova E. I.</b> Humanization of Pedagogical Support for the Self-Actualization of the Gifted Child's Personality . . . . .	22
<b>Yakimov O. V. Molonov G. T.</b> On Scientific Apparatus of Thesis on Pedagogy . . . . .	29

### PEDAGOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<b>Isakov A. V.</b> Values of Parenting in the Young People's Lifestyle . . . . .	36
<b>Karakozova N. Y.</b> Internal Training as a Resource for Teachers' Additional Professional Education . . . . .	42
<b>Menshov I. V.</b> Peculiarities of Social Adaptation of the First-Year Students of Secondary Professional Education in Extracurricular Activities . . . . .	47
<b>Mikhalyova S. N. Ushnikova O. V.</b> Higher School Independent Work Problems and Characteristics Analysis . . . . .	53
<b>Suslin R. A.</b> Formation of Military Service Values in Modern Conditions . . . . .	60

### SCHOOL PEDAGOGY

<b>Lopsonova Z. B.</b> Social Partnership as a Condition of Improvement of Preschool Education Quality . . . . .	67
<b>Rychkova V. V.</b> Psycho-Pedagogical Features of Gifted Adolescents and Taking them into Consideration in Terms of Innovative Educational Space . . . . .	74
<b>Sapozhnikova A. G.</b> The Basic Principles of Spiritual and Moral Education of Individual in the Modern concept of V. M. Menshikov . . . . .	80

### GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

<b>Sarayeva N. M.</b> Time Perspective of Students with Different Level of Subjectivity. . . . .	84
<b>Sitnikov V. L., Evdokimova E. A., Bondarenko L. A.</b> Peculiarities of Prostitute Image of Teenager . . . . .	92
<b>Shoukova G. V., Grigorieva M. I.</b> Psychological Qualities of Person as a Subject of Human-Animal Interaction . . . . .	99

### SOCIAL AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

<b>Dagbayeva S. B.</b> Nature, Content, Psychological Mechanisms and Effects of Personality's Ethnic Socialization . . . . .	110
<b>Vinogradova N. I., Lesnyanskaya Z. A.</b> The Influence of Time Perspective on the Professional Self-Development of Future Teachers . . . . .	117
<b>Simkin M. L., Lanina E. M.</b> Psychological and Pedagogical Aspects of Improving the Efficiency of Children with Mental Retardation in Educational and Learning Process of Educational Institutions . . . . .	123
<b>Tsydyrova S. A.</b> The Features of Future Teacher-Psychologists' Professional Health Formation . . . . .	128

# МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ METHODOLOGY OF PEDAGOGY

---

УДК 37.013  
ББК 4403

*Раджана Дондоковна Дылгырова,  
учитель,  
Агинская окружная гимназия-интернат  
(687000, Россия, Забайкальский край, п. Агинское, ул. Бадмажабэ, 2)  
e-mail: DRD68@mail.ru*

## **Идеи метапредметности в истории педагогики**

В статье рассматриваются требования, предъявляемые человеку для жизни в постиндустриальном обществе и, соответственно, образованию как социальному институту. Подчеркивается, что современное образование должно соответствовать целям опережающего развития, обеспечивать новые требования стандарта к результатам обучающихся, что актуализирует проблему метапредметного подхода. Прослеживаются представления отечественных и зарубежных учёных о формировании целостной картины мира у обучающихся как образовательного результата. Данные идеи становятся предпосылкой для возникновения метапредметного подхода. Раскрывается значение слова «мета», сущность метапредметности как принципа интеграции содержания образования, как способа формирования универсальных способов деятельности, развития способностей человека и как показателя выхода мыслительной деятельности человека на уровень рефлексии. Выявляется направленность метапредметного подхода на преодоление издержек предметного образования, монодисциплинарного видения и формирование целостного восприятия на основе единого связующего элемента. Значимость метапредметного подхода в переходе от содержания образования в форме предметных знаний, умений к содержанию образования, понимаемому как способы и техники мышления, деятельности, и в конечном итоге в приобщении человека к целостному познанию мира, ценностей, опыта предшествующих поколений.

**Ключевые слова:** метапредметность, метапредметный подход, образовательные результаты, универсальные способы деятельности, метапредмет.

*Rajana Dondokovna Dylgyrova,  
Teacher,  
Aginsk District Gymnasium-Boarding School  
(2 Badmazhabe St., Aginsk, Zabaykalsky Krai, Russia, 687000)  
e-mail: DRD68@mail.ru*

## **Ideas of Meta-Objectiveness in the History of Pedagogics**

The article discusses the requirements for human life in post-industrial society, and, therefore, education as a social institution. It is emphasized that modern education should meet the objectives of advancing development; to ensure the new requirements of the standard to the results of students that actualizes the problem of meta-objective approach. The author traced presentation of domestic and foreign scientists on the formation of a coherent picture of the world as educational outcome. These ideas become a precondition for the emergence of meta-objective approach. The article reveals the meaning of the word "meta", the essence of meta-objectiveness as a principle of integration of educational content, a method of forming universal ways of activity, development of person's abilities and as an indicator of the output of the thinking of human activities on the level of reflection.

The trend of meta-objective approach is revealed towards overcoming costs of subject education, mono-disciplinary visions, and towards forming of integral perception on the basics of single connecting element. The significance of meta-objective approach is in the transition from the contents of education in the form of objective knowledge and skills to the same comprehended as a message and techniques of thinking, activities and finally, with holistic knowledge of the world, values, experience of previous generations.

**Keywords:** meta-objectiveness, meta-objective approach, educational outcomes, universal ways of working, meta-object.

Начало XXI века характеризуется стремительным развитием человеческой цивилизации, технологическим и культурным разнообразием, динамизмом социальных процессов, широкими информационными контактами. От современного человека требуется высокая социальная и профессиональная мобильность, готовность к самостоятельным действиям, преодолению трудностей, умение строить продуктивное сотрудничество в высокотехнологичном поликультурном мире. Всё это порождает новые требования к образованию. В современной России образование должно соответствовать целям опережающего развития, решать проблемы дня сегодняшнего, а также готовить к будущей жизни, служить важнейшим ресурсом социально-экономического, политического и культурного развития общества и его граждан. Отсюда всё более заметны восхождение образования к открытости, вариативности, непрерывности; коренной поворот образования к самому человеку как высшей ценности; обращение образования к идее развития как основному условию жизни человека. В истории отечественной педагогической мысли философско-антропологический смысл образования впервые выявил К. Д. Ушинский. Он обосновал, что высшей целью и ценностью образования является Человек. Именно в современном обществе начинает осуществляться мысль К. Д. Ушинского о том, что «основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как всё остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека» [6, с. 37]. Сегодня установленные ФГОС новые требования к результатам обучающихся не исключают наряду со сменой целевых ориентиров личностную направленность, что находит отражение в принципе метапредметности как условия достижения высокого качества и, соответственно, актуализируют проблему исследования метапредметного подхода в образовании.

Необходимо отметить что, несмотря на использование в различных контекстах поня-

тия метапредметного подхода, его сущность определена ещё не в полной мере, нет его единого толкования в педагогике, разные научные школы трактуют его по-разному. Метапредметность, которая присутствует в новых стандартах в качестве универсального способа деятельности, не представлена в нём в качестве содержания образования.

Обращаясь к изучению сущности метапредметности, метапредметного подхода, нам представляется необходимым выяснить значение слова «мета».

В древнегреческом языке предлог «мета» имеет несколько значений, в том числе «за», «после», «через», «между». В сложных словах означает «следование за чем-либо», «переход из одного состояния в другое», «перемену» [17, с. 799–800].

В «Большой советской энциклопедии» даётся следующее определение: Мета... (от греч. *metá* – между, после, через), часть сложных слов, обозначающая промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемену состояния, превращение (например, метagalaktika, metaцентр) [16].

В «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С. А. Кузнецова отмечено: МЕТА... [от греч. *meta* – вслед, за, после, через] первая часть сложных слов.

1. Обозначает уровень описания какого-нибудь объекта или системы (как правило, также описания), высшего по отношению к предыдущему описанию; «описание описания». Металингвистика, металогика, метаматематика, метаобозначение, метаописание, метапеременная, метасимвол, метатекст, метатеория.

2. Обозначает выход за пределы чего-либо. Метagalaktika, метagalaktichesкий, метафизика [18, с. 532].

В новом словаре иностранных слов мета... (греч. *meta* – после, за, через) первая составная часть сложных слов, обозначающая:

1) следование за чем-л., переход к чему-л. другому, перемену состояния, превращение, например.: метagenez, метафаза;



2) в современной логической терминологии используется для обозначения таких систем, которые служат, в свою очередь, для исследования или описания других систем, например: метатеория, метаязык [21, с. 143].

Впервые «мета» упоминается в составе слова «метафизика». Это наименование, по преданию, принадлежит систематизатору аристотелевских трудов Андронику Родосскому и означает в пер. с греч. букв. «то, что идёт после физики». Книги с рассуждениями о первых причинах, оставшиеся после Аристотеля в недоработанном виде, были помещены после трактатов о физике и обозначены как «следующая за физическими (книгами) часть». Понятое в переносном смысле, как обозначающее само содержание «первой философии» (по Аристотелю), название метафизики указывает на изучение того, что лежит за пределами физических явлений. Этот смысл термина и остался в общем сознании [15, с. 277]. Впоследствии это слово дало начало появлению на его основе целого ряда терминологических образований: метанаука, метаматематика, метатеория, метаязык и др.

В современной научной литературе приставка «мета-» указывает, во-первых, на такую систему знаний, которая служит для исследования и описания более общих систем знания, во-вторых, подчёркивает философскую фундаментальность предмета.

В работе В. И. Постоваловой «Идея «мета» в самосознании культуры XX–XXI веков» роль слова «мета» в истории становления европейской культуры и коммуникативных практик определяется как релятивный маркер – формальный показатель выхода мыслительной деятельности человека на уровень рефлексии как высшей формы самосознания, направленной на осмысление собственных форм и оснований данной деятельности [11, с. 6–25].

Таким образом, в гносеологическом плане приставка «мета-» указывает на более «высокую» познавательную точку зрения, откуда целостно обзревается и систематизируется существующее знание, а в онтологическом плане – на большую глубину и основательность постижения самого исследуемого предмета [7].

Обращаясь к понятию «метапредметный» в современном образовании, можно встретить разные интерпретации этого понятия. «Метапредметный подход в образовании и соответственно метапредметные образовательные технологии были разработаны для

того, чтобы решить проблему разобщённости, расколотости, оторванности друг от друга разных научных дисциплин и, как следствие, учебных предметов. Он позволяет сохранять и отстаивать в обществе культуру мышления и культуру формирования целостного мировоззрения» (Н. В. Громько) [19]. Метапредметное содержание образования, его структурную основу составляют первосмыслы (основные понятия, проблемы, символы), через которые человек познаёт мир. Познание этих объектов учащимся происходит в ходе организованной эвристической деятельности (А. В. Хуторской) [20]. Метапредметные результаты включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике<sup>1</sup>.

Однако в качестве общего момента в этих определениях мы считаем возможным выделить направленность метапредметного подхода на формирование целостной картины мира на основе единого связующего элемента (в роли которого в данном случае могут выступать определённые смыслообразующие понятия, разные типы деятельности (универсальная, мыслительная, эвристическая; базовые способности), преодоление издержек предметного образования, приводящего к узкому монодисциплинарному видению.

Процесс приобщения человека к целостному познанию мира, ценностей, опыта, накопленного предшествующими поколениями, имеет длительную историю. «Мудрость в том, чтобы знать всё как одно», – одно из основополагающих идей Гераклита, сочинения которого дошли до нас лишь в виде фрагментов, в начале V в. до н. э. (50 DK) [9, с. 176]. Другой древнегреческий философ следующего поколения – Демокрит – придавал огромное значение воспитанию, считая, что оно ведёт к обладанию тремя «дарами»: «хорошо мыслить, хорошо говорить, хорошо делать» [4, с. 48]. А успехи являются результатом постоянных упражнений. Педагогическая проблематика присутствует и в трактатах «Государство» и «Законы» Платона, который в понятие «учение» включал приобретение знаний посредством изучения наук, а главное свойство науки в том, что она «будит душу пользоваться мышлением для истины».

<sup>1</sup>Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения: 15.08.2015).

Педагогические идеи античности получают продолжение в XVII веке в «Великой дидактике» Я. А. Коменского. Например, в главе 10 «Обучение в школах должно быть универсальным» можем найти следующее положение: «...необходимо заботиться и даже добиваться того, чтобы ... научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встретилось им ничего, о чём бы они не имели возможности составить себе хотя бы скромное суждение и чем они не могли бы воспользоваться для определённой цели разумно, без вредной ошибки...» [8, с. 41–48].

Свои соображения о взаимосвязи и взаимозависимости наук в содержании учебного плана школы высказывает один из виднейших философов–просветителей XVIII века Д. Дидро. Например, он предлагал выделять в каждом году обучения главные предметы одного цикла, параллельно – занятия по другим циклам [5].

Ж.-Ж. Руссо в своём трактате «Эмиль, или О воспитании» утверждает о необходимости соблюдать единство трёх способов в воспитании человека во избежание противоречий, которые способны разрывать его: «Воспитание это даётся нам или природою, или людьми, или вещами. Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей» [12, с. 4]. И цель воспитания, по мнению Ж.-Ж. Руссо, – создать человека. Таким образом, свой идеал свободной и цельной личности Ж.-Ж. Руссо противопоставил рассудочной культуре современного ему XVIII в.

Одно из главных правил, которым нужно руководствоваться в процессе обучения, по мнению И. Г. Песталоцци, – учить смотреть на каждый предмет как на целое. И. Г. Песталоцци сделал попытку выделить простейшие элементы познавательной деятельности, отражающие общие для всех предметов свойства. Такими простейшими элементами, которые должны служить исходным моментом начального обучения, ему представлялись: число, форма, название предметов, обозначаемое при помощи слова. И. Г. Песталоцци является одним из основоположников концепции развивающего образования: пред-

меты преподавания рассматривались им, по его словам, больше как средство целенаправленного развития способностей, чем как средство приобретения знаний [10, с. 157].

Понимание природы и общества как связного целого, подчинённого объективным законам, и попытки раскрыть диалектику их взаимодействия путём антиномического построения системы парных категорий характерно И. Ф. Гербарту, первому мыслителю, представившему педагогику как самостоятельную науку, чьи идеи во многом определили развитие западной педагогики в XIX веке.

В России в 60-х гг. XIX в. разворачивается всесторонняя деятельность основоположника русской школы научной педагогики К. Д. Ушинского. Особое значение К. Д. Ушинский придавал отбору содержания обучения, выступая противником чрезмерного увлечения классическим образованием (как средства общего развития) и его противопоставления реальному (как средства подготовки к практической деятельности). Он отмечал, что реализм в образовании зависит не от набора предметов обучения, а от общей направленности образования. Несомненно в этом плане объединение учебных предметов с целью «создавать стройный образ мира в головах учащихся», иначе «где одна наука идёт вслед за другой, нигде не сталкиваясь, хоть это очень стройно в программе, выходит хаос в голове ученика...» [13, с. 177]. И надобно иметь в виду «не науки в их отдельности, а душу учащегося в её целостности ...», «обширный взгляд на мир и его жизнь» [13, с. 178]. Одной из заслуг К. Д. Ушинского стала разработка комплексной системы обучения, например, системы объяснительного чтения, задача которой – давать реальные знания об окружающей действительности и на их основе развивать мысль и речь ребёнка.

Устранить разрыв между учебными предметами и связать обучение с жизнью были призваны комплексные программы Государственного учёного совета (ГУС) в 20-е годы в России. При комплексном построении учебных программ предметная система обучения практически ликвидировалась. Например, в учебных программах для школ I ступени содержание традиционных предметов могло объединяться вокруг той или иной комплексной темы («Наш город», «Наша деревня», «Праздник 1 Мая» и т. д.), а на II ступени программы учебных предметов строились с учётом их взаимосвязей. В начале 30-х годов комплексная система обучения была отме-

нена, и восстановлена предметная система преподавания. Только в 1990-е годы эта система возрождается в виде интегративных курсов и метапредметов.

Важной в контексте изучаемого метапредметного подхода в образовании является точка зрения С. И. Гессена, видного теоретика 20–40-х гг. XX в. на цель обучения, которая должна заключаться не в передаче учащимся знаний основ наук и выработке практических умений и навыков (сторонники реального образования), и не в формировании рационального мышления на основе овладения учениками логическими приёмами (сторонники формального развития ума), а в вооружении их методом науки, чтобы подготовить школьников самостоятельно добывать знания, творчески применять их в жизни. В «Основах педагогики» С. И. Гессен доказывает, что в основу педагогического знания должна быть положена философия, и учитель может использовать в своей работе данные физиологии и психологии [2, с. 298].

Переход к XXI веку охарактеризуется как период поиска разных подходов к воспитанию, обучению, образованию.

Соответственно, вопрос о том, в чём заключается метапредметный подход, каковы способы его реализации, в теории и практике современного российского образования решается неоднозначно. Проблемами метапредметного содержания образования, учебных метапредметов, метапредметной деятельности, метапредметных результатов занимаются коллективы под руководством А. В. Хуторского, Ю. В. Громыко, А. Г. Асмолова.

В основе научной школы А. В. Хуторского идея о скрытых возможностях человека и образовании как средстве реализации этих возможностей, основоположниками которой выступают античные учёные, прежде всего, Сократ, педагоги-гуманисты Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, философы русского космизма Н. Ф. Фёдоров, К. Э. Циолковский, П. А. Флоренский и др. Отсюда ключевой и комплексный принцип в подходе А. В. Хуторского – принцип человекообразности, предполагающий проектирование и реализацию таких типов и форм образования, которые обеспечивают личностную культурно-историческую самореализацию человека на основе его деятельности, эвристической, продуктивной, рефлексивной. «Образование понимается нами буквально – как образование человека – созидание, создание им об-

разовательных продуктов как внутренних, так и внешних. Подчеркну, цель образования – не освоение учебной деятельности, как это считают разработчики нынешних стандартов, а самореализация ученика», – отмечает А. В. Хуторской [14]. Принцип человекообразности реализуется через систему других принципов, к которым относится принцип метапредметности.

Метапредметный подход в научной школе А. В. Хуторского определяет три основных направления:

1) выделение фундаментальных образовательных объектов (ФОО) в содержании образования;

2) на основе ФОО организация учебных метапредметов, которые могут в виде метапредметной темы или раздела входить в обычные учебные курсы. Но содержание метапредмета качественно отличается от содержания обычного учебного курса: смысловое поле объектов познания выходит за рамки традиционных учебных дисциплин и располагается как бы на метауровне. По мнению разработчиков научной школы, метапредмет – это не особый, деятельностный «срез» предмета, но именно основообразующая часть предмета. И такая основа связана с понятием «фундаментальный образовательный объект».

Для метапредмета характерны требования, предъявляемые к учебным курсам: единство целей, содержания, видов деятельности, форм и методов обучения. Специфика состоит в более гибком характере построения содержания, возможности его оперативной перекомпоновки, построения на его основе новых метапредметных структур. А. В. Хуторской характеризует метапредметность как «выход за предметы, но не уход от них».

3) обеспечение метапредметной деятельности. По А. В. Хуторскому, метапредметная деятельность не тождественна общеучебной, потому что относится к учению, а не к предметам. Она независима от предметов и может применяться к любому из них, тогда как общеучебная деятельность связана с предметной деятельностью, находится в её основе.

В настоящее время учебные метапредметы научной школы не являются общепринятыми для массовой школы (метапредметы «Числа», «Мироведение», «Культура»). Эти курсы проходят экспериментальную разработку и апробацию.

Одним из отечественных подходов к построению нового содержания образования является мыследеятельностная педагогика, фундаментальная практико ориентированная разработка которой осуществляется, начиная с 90-х годов, научной группой Ю. В. Громыко. «Мыследеятельность» – неологизм Московского методологического кружка (ММК) – комплекс интеллектуальных и коммуникативных процессов, включённых в контекст организованной коллективной деятельности. Схема и понятие мыследеятельности возникли как результат многолетних поисков путей и способов объединения теоретико-методологических представлений о мышлении и представлений о деятельности, которые разрабатывались в ММК на протяжении 50–70-х годов. На основе работ московского методологического кружка группой П. Г. Щедровицкого был разработан проект мыследеятельностной педагогики. В 1980 г. в методологическом кружке сформулирована концепция мыследеятельности, методы системомыследеятельностного анализа, концептуальные положения мыследеятельностной педагогики, основные идеи которой представлены в работах Г. П. Щедровицкого, Н. Г. Губанова, Ю. В. Громыко и др. Базовым исходным методологическим основанием мыследеятельностной педагогики является схема мыследеятельности, фиксирующая три пласта человеческой культуры – *мышление, коммуникацию и действие*, а также связывающие их *процессы понимания и рефлексии*. Основные черты мыследеятельностной педагогики выражены в центральном её звене – в метапредметном подходе к построению нового содержания образования, связанном с разработкой и преподаванием метапредметов. Как считают представители данной школы, метапредмет – это учебный предмет нового типа, отличающийся от традиционных. В основе его лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала: «...в основу каждого предмета положена определённая организованность мыследеятельности..., которая в нём целенаправленно прорабатывается. В качестве подобных вещей нами были выделены: знание, знак, проблема, задача...». [3, с. 115]. Сущность метапредметной интеграции в реорганизации, переработывании материала в соответствии с логикой развития базовой *организованности* деятельности и мыследеятельности (знания, знака, проблемы, задачи и др.), имеющей надпредметный, универсальный характер, или в соответствии

с логикой формирования определённых *способностей*, позволяющих работать с той или другой организованностью.

Разработчиками мыследеятельностной педагогики выделяются некоторые особенности метапредмета. Во-первых, создание метапредмета на основе определённой мыследеятельностной организованности (как знание, знак, проблема, задача, смысл, категория и т. д.), имеющей деятельностный, универсальный – метапредметный – характер. Во-вторых, введение метапредметов не исключает учебные предметы, «поскольку предметная организация мышления и деятельности является на настоящий момент самой высокоразвитой и мощной. Отказ от нее сразу же приводит к снижению уровня организации мышления» [3, с. 114]. Поэтому метапредмет соединяет в себе идею предметности и одновременно НАДпредметности. Также спецификой метапредмета является ориентация на развитие у школьников *базовых способностей* (мышления, воображения, различительной способности, способности целеполагания или самоопределения и т. д.), развитость которых может стать основным показателем качества образовательной работы.

Таким образом, по мнению Ю. В. Громыко, российская школа должна перейти от содержания образования в форме предметных знаний, умений к содержанию образования, понимаемому как способности и техники мышления, деятельности, в этом заключается и суть метапредметного подхода.

В настоящее время мыследеятельностная педагогика функционирует в рамках экспериментальных площадок, и единая система оценки образовательных результатов не разработана.

В 2008 году метапредметный подход заявлен как один из ориентиров новых образовательных стандартов. Деятельностная парадигма образования сегодня декларирует цель – развитие личности ученика на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира. Или «способов деятельности, применимых не только в процессе обучения, но и при решении жизненно-важных проблем, освоенных в рамках одного, двух или всех учебных предметов»<sup>1</sup>.

В качестве таких способов, определённых в стандартах как метапредметные результаты, научная группа под руководством А. Г. Асмолова предлагает познавательные, регулятивные и коммуникативные и личностные универсальные учебные действия.

<sup>1</sup>Глоссарий ФГОС

Несмотря на то, что в новых стандартах обозначены только метапредметные результаты, очевидно, что для их достижения необходима реализация метапредметных образовательных технологий, изменение методов работы учителя, способов диагностики образовательного результата. Также для формирования у учащихся универсальных способов деятельности требуются определённые условия, касающиеся образовательного процесса, классно-урочной системы, организации внеучебной деятельности, сетевого взаимодействия различных организаций и пр.

Таким образом, обобщая основные мысли по статье, можно сказать, что в отечественной педагогике метапредметный подход является продолжением лучших традиций российского образования, в частности, системы развивающего обучения В. В. Давыдова, в которой значимыми являются не столько знания и умения вообще, сколько способы умственных действий, специфическая учебная деятельность, в ходе которой ребёнок выступает не как объект обучающих воздействий учителя, а как изменяющий себя субъект учения.

Существующие сегодня подходы по метапредметности, хотя и рассматривают её с разных позиций, всё же имеют явные области пересечения: метапредметное содержание, метапредметная деятельность, метапредмет, метапредметный результат.

Содержание образования на современном этапе составляют взаимосвязанные и взаимообусловленные элементы, включающие знания о природе и обществе, мыш-

лении и способах деятельности; опыт этой деятельности в решении разных проблем; опыт ценностного отношения к окружающему миру, к людям. Содержание общего образования, с одной стороны, становится не только важнейшим условием учебной, познавательной, творческой деятельности учащихся, но и выступает инструментарием для конструирования и осуществления учащимися этой деятельности.

Если под метапредметным понимаются разные образовательные результаты: компетентности, уровень развития базовых способностей, универсальные учебные действия, то не вызывает сомнения, что все они требуют применения деятельностного подхода в обучении. То, что поможет избежать раскола между разными учебными предметами, объединить их – это формирование общих способов деятельности учащихся; передача учащимся не просто знаний, а именно деятельностных способов работы со знаниями. Именно это является общим основанием для метапредметной интеграции.

И метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности формирует у учащихся отношение к изучаемому предмету как к системе знаний о мире, обеспечивает целостность развития обучающегося, так как по большому счёту «нацелен на философское осмысление явлений, идей ... позволяет найти ответ на вопрос о смысле жизни» [1, с. 24–26].

#### Список литературы

1. Ахметова М. Н. Метапредметный подход в интерпретации текста // Учёные записки ЗабГПУ. 2011. № 2(37). С. 24–26.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
3. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск: Технопринт, 2000. 375 с.
4. Гусейнов А. А., Иррилиц Г. Краткая история этики. М.: Мысль, 1987. 589 с.
5. Дидро (Diderot) Дени. Библиотека по педагогике. URL: <http://www.pedagogic.ru/> (дата обращения: 11.08.2014).
6. Днепров Э. Д. Ушинский и современность. М.: ГУ ВШЭ, 2008. 224 с.
7. Иванов А. В. Живая Этика как метазнание. URL: <http://www.yro.narod.ru/> (дата обращения: 15.08.2014).
8. Коменский Я. А. Великая дидактика. 1875. URL: <https://www.ru.wikisource.org/wiki/> (дата обращения: 11.08.2014).
9. Лебедев А. В. Фрагменты ранних греческих философов. М.: Наука, 1989. 576 с.
10. Пискунов А. И. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие для пед. учеб. зав. 2-е изд., испр. и дополн. М.: Сфера, 2001. 512 с.
11. Постовалова В. И. Идея «мета» в самосознании культуры XX–XXI веков // Метафизика. 2012. № 4 (6). С. 6–25.

12. Руссо Ж-Ж. Избр. произв.: в 3 т. М: ГИХЛ, 1961. Т.1. 852 с.
13. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. М.-Л., 1948. Т. 3. 689 с.
14. Хуторской А. В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Интернет-журнал «Эйдос». 2012. № 1.

#### **Источники**

15. Беляев Г. В. Философский словарь В. Соловьёва. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 464 с.
16. Большая советская энциклопедия [официальный сайт]. URL: <http://www.bse.sci-lib.com/> (дата обращения: 10.07.2014).
17. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь. 5-е изд. СПб.: 1899 г. 1370 с.
18. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. 2-е изд. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
19. Метапредметный подход в образовании при реализации образовательных стандартов. URL: <http://www.ug.ru/> (дата обращения: 12.07.2014).
20. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). URL: <http://www.eidos.ru/> (дата обращения: 12.07.2014).
21. Ситникова М. А. Новый словарь иностранных слов. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 304 с.

#### **References**

1. Akhmetova M. N. Metapredmetnyi podkhod v interpretatsii teksta // Uchenye zapiski ZabGGPU. 2011. № 2(37). S. 24–26.
2. Gessen S. I. Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu / otv. red. i sost. P. V. Alekseev. M.: Shkola-Press, 1995. 448 s.
3. Gromyko Yu. V. Mysledeyatel'nostnaya pedagogika (teoretiko-prakticheskoe rukovodstvo po osvoeniyu vysshikh obraztsov pedagogicheskogo iskusstva). Minsk: Tekhnoprint, 2000. 375 s.
4. Guseinov A. A., Irliits G. Kratkaya istoriya etiki. M.: Mysl', 1987. 589 s.
5. Didro (Diderot) Deni. Biblioteka po pedagogike. URL: <http://www.http://pedagogic.ru/> (дата обращения: 11.08.2014).
6. Dneprov E. D. Ushinskii i sovremennost'. M.: GU VShE, 2008. 224 s.
7. Ivanov A. V. Zhivaya Etika kak metaznanie. URL: <http://www.yro.narod.ru/> (дата обращения: 15.08.2014).
8. Komenskii Ya. A. Velikaya didaktika. 1875. URL: <https://www.ru.wikisource.org/wiki/> (дата обращения: 11.08.2014).
9. Lebedev A. V. Fragmenty rannikh grecheskikh filosofov. M.: Nauka, 1989. 576 s.
10. Piskunov A. I. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshchestve do kontsa XX v.: ucheb. posobie dlya ped. ucheb. zav. 2-e izd., ispr. i dopoln. M.: Sfera, 2001. 512 s.
11. Postovalova V. I. Ideya «meta» v samosoznanii kul'tury XX–XXI vekov // Metafizika. 2012. № 4 (6). S. 6–25.
12. Russo Zh-Zh. Izbr. proizv.: v 3 t. M: GIKhL, 1961. Т.1. 852 с.
13. Ushinskii K. D. Sbranie sochinenii: v 11 t. M.-L., 1948. Т. 3. 689 с.
14. Khutorskoi A. V. Metapredmetnoe soderzhanie i rezul'taty obrazovaniya: kak realizovat' federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty (FGOS) // Internet-zhurnal «Eidos». 2012. № 1.

#### **Istochniki**

15. Belyaev G. V. Filosofskii slovar' V. Solov'eva. Rostov n/D: Feniks, 1997. 464 s.
16. Bol'shaya sovetskaya entsiklopediya [официальный сайт]. URL: <http://www.bse.sci-lib.com/> (дата обращения: 10.07.2014).
17. Veisman A. D. Grechesko-russkii slovar'. 5-e izd. SPb.: 1899 g. 1370 s.
18. Kuznetsov S. A. Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo yazyka. 2-e izd. SPb.: Norint, 2000. 1536 s.
19. Metapredmetnyi podkhod v obrazovanii pri realizatsii obrazovatel'nykh standartov. URL: <http://www.ug.ru/> (дата обращения: 12.07.2014).
20. Metapredmetnoe soderzhanie i rezul'taty obrazovaniya: kak realizovat' federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty (FGOS). URL: <http://www.eidos.ru/> (дата обращения: 12.07.2014).
21. Sitnikova M. A. Novyi slovar' inostrannykh slov. Rostov n/D: Feniks, 2010. 304 s.

**Статья поступила в редакцию 12.09.2014**

УДК 37.012  
ББК 4400.24

*Елена Ивановна Снопкова,*  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Могилевский государственный университет им. А. А. Кулешова  
(212022, Республика Беларусь, г. Могилёв, ул. Космонавтов, 1)  
e-mail: elenasnopkova@mail.ru

### **Объектно-онтологические схемы педагогической деятельности: ретроспективный анализ**

В статье представлены результаты исследования онтологических представлений педагогической деятельности. Онтологические схемы выступают элементарно-структурным выражением содержания категории деятельности и являются средством трансляции и синтеза знаний из разных предметных областей. Их можно разворачивать в объяснительные, однако в данной статье ставится задача осуществить анализ, выработанных в процессе научного познания знаний о сущности и структуре деятельности, а также её атрибутивных и функциональных свойствах, исследовав педагогическую деятельность как идеальный системный объект.

Проблемы системных и синтетических исследований возникают тогда, когда объект изучения фиксируется в разных предметных проекциях и описывается в разных моделях научного познания. Педагогическая деятельность как проекция объективной реальности, живущая по своим естественным законам, может быть объяснена и описана языком доказательности естественно-научного типа рациональности. Если предметом рассмотрения выступает аксиология педагогической деятельности, то и характер познавательного процесса будет детерминироваться полипарадигматическим типом современной гуманитарной рациональности. Деятельность как предмет проектирования задаёт проекцию технологического типа научной рациональности, основным принципом которого выступает не истинность, а истинная реализуемость. Результатом научного поиска в технологическом типе научной рациональности могут выступать прагматические нормы, методики, технологии, то есть средства проективно-преобразовательного отношения к педагогической действительности.

Ретроспективный анализ онтологических схем деятельности создаёт основания для фиксации возможных предметов изучения педагогической деятельности и последовательности их рассмотрения в иерархии системных представлений с учётом естественно-научного, гуманитарного и технологического типов научной рациональности.

**Ключевые слова:** деятельность, педагогическая деятельность, синтез знаний, методология педагогики, онтологические схемы деятельности

*Elena Ivanovna Snopkova,*  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Mogilev State University named after A. A. Kuleshov  
(1 Kosmonavtov St., Mogilev, the Republic of Belarus, 212022)  
e-mail: elenasnopkova@mail.ru

### **Object-Ontological Scheme of Pedagogical Activity: Retrospective Analysis**

The article presents the results of research of ontological teaching activities. Ontological schemes act as element-structural view of the content category of activity and they are means of broadcasting and synthesis of knowledge from different subject areas. They can be deployed in explanatory ones, but in this article there is a task to analyze the nature of knowledge and the structure of activity, and its attributive and functional characteristics, examining pedagogical activity as an ideal system object.

Problems of systemic and synthetic studies are arisen when the object of the study is recorded in different subject projections and described in different models of scientific knowledge. Pedagogical activity, living according to its natural laws, can be explained and described in the natural science language of evidence type of rationality. If the subject of acts is axiology of educational activity, and the nature of the cognitive process is determined by poly-paradigmatic type of modern human rationality. Activity as a project designing subject specifies a projection of technological type of scientific rationality, the basic principle of which is not the truth, but the true feasibility.

Retrospective analysis of activity ontological schemes creates the basis for fixing of possible objects of pedagogical activity study and the sequence of their consideration in the hierarchy of system representations based on the natural sciences, humanities and technology types of scientific rationality.

**Keywords:** activity, educational activity, synthesis of knowledge, pedagogy methodology, ontological activities schemes.

Категория «педагогическая деятельность» выступает одной из базовых в педагогической науке и практике и является проекцией универсальной категории «деятельность» на специальную предметную область исследования. Указывая на полифункциональность категории деятельности, которая для многих гуманитарных дисциплин играет методологически центральную роль, Э. Г. Юдин выделяет пять различных функций данной категории в контексте научного мышления. Нам важно вспомнить функцию деятельности как предмета объективного научного изучения, «то есть нечто расчленяемое и воспроизводимое в теоретической картине определённой научной дисциплины в соответствии с методологическими принципами последней, со спецификой её задач и совокупностью основных понятий» [20, с. 65]. Сущность онтологических системных представлений деятельности заключается в элементарно-структурном и функциональном описании без объяснения естественных процессов. Г. П. Щедровицкий выделил онтологические схемы, изображающие идеальную действительность изучения, в составе научного предмета наряду, например, с фактами, средствами выражения, моделями, репрезентирующими частные объекты исследования и др. Блок онтологии занимает в системе научного предмета особое место: все другие блоки отображают свое содержание на онтологической картине и обосновываются онтологиями [18]. Смысл любой идеализации состоит в том, «чтобы задать некую предельную ситуацию – предельно мыслимую и тем самым исчерпывающую (в логическом пространстве) определенный класс ситуаций вообще [20, с. 67]. Онтологические представления выступают средствами синтеза знаний, полученных в разных предметных проекциях, так как «каждый научный предмет существует и изменяется в широком окружении других научных предметов» и может получать из этого окружения, в том числе, онтологические представления [18, с. 247].

На уровне социально-философского анализа выделены следующие компоненты всеобщей структуры деятельности: цель, средство, результат, процесс деятельности и сознание как внутренний компонент или средство контроля за ходом деятельности [21]. Деятельность является онтологической категорией человеческой реальности как её «предельная абстракция» и «фунда-

ментальное измерение», которая даёт «содержательное выражение одновременно и самым элементарным актам бытия и его глубочайшим основаниям, проникновение в которые делает умопостигаемой подлинную целостность мира» [20, с. 65]. Деятельность рассматривается как сложноорганизованная сеть различных актов преобразования объектов, структурные характеристики акта деятельности связывают субъектную (субъект деятельности с его целями, ценностями, знаниями операций и навыками, осуществляющего целесообразные действия и использующего для этой цели определённые средства деятельности) и объектную (взаимодействие средств с предметом деятельности и превращение его в продукт посредством определённых операций) структуры (В. С. Степин).

Г. П. Щедровицкий и представители его методологической школы рассматривали деятельность не как атрибут отдельного человека, а как универсальную целостность. Для них исходным фундаментальным представлением выступало положение о том, что деятельность является полиструктурной системой («компоненты разного типа, связанные в единство системой деятельности, подчиняются разным группам законов и живут каждый в своем особом процессе» [18, с. 244]). Выделяются разные единицы деятельности: весь социальный организм в целом («массовая деятельность»); частные системы деятельности, изображающие части социального организма; акт деятельности – решается частная задача; методические или совсем абстрактные представления деятельности в виде определенным образом связанного набора блоков (цель; задача; исходный материал; продукт; средства; метод; процедура).

В рамках деятельности Московского методологического кружка Г. П. Щедровицкий и О. И. Генисаретским было разработано представление о сфере деятельности как единстве пяти процессов: производства, воспроизводства, функционирования, развития и управления. Воспроизводство – основной процесс, задающий целостность деятельности, в нём существуют как акты индивидуальной деятельности, так и разнообразные кооперации в сложные системы. Чтобы изобразить и проанализировать структуры кооперации (механизм, обеспечивающий процесс воспроизводства) вводится схема акта деятельности (рис.)





**Рис.** Схема акта деятельности:  
в правой нижней части схемы изображена «объектная» часть деятельности: Пр. — продукт; ИсМ. — исходный материал, из которого этот продукт производят;  $d_1, \dots, d_2$  — действия, приложенные к материалу; Op. — орудия. Левая верхняя часть схемы — субъектная сторона деятельности: индивид, «табло» его сознания, интериоризованные средства и способности. Цель деятельности может рассматриваться и как «объектный», и как «субъектный» элемент деятельности [18]

При разработке СМД-подхода (системо-мыследеятельностного) Г. П. Щедровицким было введено понимание деятельности как мыследеятельности или редуцированной, технологизированной формы коллективной мыследеятельности. Реальная деятельность в конкретной ситуации как мыследеятельность является полипроцессом и включает пять одновременно осуществляющихся процессов: действие, мышление, коммуникацию, рефлексивность и понимание (важно для понимания возможной структуры педагогической деятельности).

Аналитическое описание элементов действия и его разнообразных форм выступает одной из задач праксеологии как общей теории рациональной деятельности, в рамках которой вырабатываются свои деятельностные онтологемы (Т. Котарбинский, Т. Пщоловский и др.). Основным путем их построения — эмпирический: от наблюдения за бесчисленным множеством действующих субъектов до теоретических обобщений. Главными элементами действия признаются субъекты, материал, средства, методы, цели, продукты, которые выступают и в роли общепраксеологических понятий [4].

В рамках педагогической праксеологии как новом направлении педагогических исследований ставится задача разработки общей теории педагогической деятельности и «рассматриваются наиболее общие принципы и пути повышения эффективности и полезности профессиональных действий, закономерности и условия целесообразного и рационального построения деятельности педагога независимо от его специализации»

[3, с. 3]. И. А. Колесникова и Е. В. Титова выделяют семь смысловых рядов характеристики деятельности. Для решения задачи реконструкции онтологом педагогической деятельности нам важно выделить элементарно-структурные и функциональные описания деятельности, под которые попадают пятый и шестой авторские смысловые ряды, представляющие характеристики, которые позволяют анализировать деятельность с точки зрения полноты и совершенства её структуры (педагогические цели и задачи, методы, средства, формы и результаты) и характеристики, которые определяют организационно-процессуальную сторону педагогического поведения (стратегия педагогической деятельности, логика, педагогическая тактика, профессиональные действия, методика, технология, педагогическая техника) [3].

Психологические концепции деятельности, схемы её анализа, понятийный аппарат, формировались в связи с изучением индивидуальной деятельности. Не ставя задачи осуществить анализ общепсихологического изучения деятельности, нам важно реконструировать онтологемы деятельности С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, в работах которых были заложены основы психологической теории деятельности.

С. Л. Рубинштейн впервые сформулировал основные положения деятельностного подхода в психологии, подчёркивая, что психология изучает психическую сторону деятельности. Уже в первом издании «Основ общей психологии» (1940 г.) он раскрывает структуру деятельности через диалектику разноплановых компонентов: движение — действие — операция — поступок в их взаимосвязях с целями, мотивами, условиями деятельности. «Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется и мотивов, из которых она исходит» [12]. Мотивы и цели деятельности (в отличие от действия) носят интегрированный характер и выражают общую направленность личности, которая не только проявляется в деятельности, но и формируется. В схеме С. Л. Рубинштейна мотивы и цели связаны как с деятельностью в целом, так и с действиями в частности, в одном случае они носят более общий характер, в другом — конкретизируются. С. Л. Рубинштейн подчёркивал, что характер деятельности «обусловлен прежде всего объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а её строение — соотношением этих задач» [12, с. 41], задача является социальной

формой побуждения к деятельности, которая ее и структурирует. Разработка С. Л. Рубинштейном фундаментальных методологических принципов субъекта и единства сознания и деятельности, а также общей схемы структуры деятельности, в которой взаимосвязаны деятельность – действия – операции и соотносены с мотивами, целями и условиями, являлась важным этапом как в развитии психологической науки в целом, так и в изучении проблематики деятельности.

Психологическая концепция деятельности А. Н. Леонтьева также формировалась в связи с изучением индивидуальной деятельности. Он указывал на тот факт, что «деятельность входит в предмет психологии, но не особой своей «частью» или «элементом», а своей особой функцией – функцией полагания субъекта в предметной действительности и её преобразования в форму субъективности» [8, с. 101]. А. Н. Леонтьев дал характеристику компонентов отдельных (особенных) человеческих деятельностей, отличающихся между собой по их предмету или мотиву в общей макроструктуре как внешней предметной, так и внутренней теоретической деятельностей. Принцип предметности, по выражению В. В. Давыдова, составляет ядро психологической теории деятельности в научной школе А. Н. Леонтьева, поскольку «...предмет выступает двояко: первично – в своем независимом существовании, как подчиняющий себе и преобразующий деятельность субъекта, вторично – как образ предмета, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта и иначе осуществиться не может» [9, с. 84]. Психологическая структура деятельности не расчленяет деятельность на элементы, а раскрывает внутренние отношения между такими компонентами как деятельность – действия – операции, которые сопоставляются с мотивом – целью – условиями. А. Г. Асмолов, реконструируя основные принципы психологической теории деятельности в научной школе А. Н. Леонтьева, определяет такой подход к рассмотрению структуры деятельности принципом психологического анализа «по единицам» в оппозиции к принципу анализа «по элементам», который разрушает целостность понимания и изучения. Принцип психологического анализа деятельности «по единицам», введенный А. Н. Леонтьевым, «задает общую стратегию изучения предметной деятельности» [1, с. 127]. В психологической теории

деятельности А. Н. Леонтьева, в отличие от концепции С. Л. Рубинштейна, мотив соотносится с понятием деятельности; цель соотносится с понятием действия; операция соотносится с понятием условия деятельности [8; 9]. Исходной и основной формой деятельности в концепции А. Н. Леонтьева выступает внешняя, чувственно-практическая деятельность. Принципиально единое общее строение (или макроструктура) внешней предметной и внутренней деятельностей делает возможным процессы интериоризации и экстериоризации как их главные процессы. А. Н. Леонтьев указывал на наличие постоянных трансформаций структуры деятельности, когда, например, деятельность может превращаться в действие, действие в операцию и наоборот. Кроме того, подвижность компонентов структуры деятельности проявляется и в процессах их дробления или наоборот укрупнения, то есть в целостной системе деятельности может осуществляться дифференциация и интеграция её единиц и связанных с ними психических образов.

В. И. Слободчиков на основе принципа изучения деятельности «по единицам» выполнил логико-семантический анализ обобщённой схемы нормативной структуры деятельности, которая воплощается в следующей формуле:  $D = \text{Ресурс} - \text{Потенциал} - \text{Действие} - \text{Условие} - \text{Цель}$ .

Ресурс, потенциал, действие характеризуют субъектную структуру деятельности; действие, условие, цель – объектную структуру деятельности; потенциал, действие, условие относятся к способу деятельности. Психологическая расшифровка данной формулы (по В. И. Слободчикову) такова: ресурс – совокупность источников деятельности (нужды, потребности, влечения, интенции, пристрастия, т. е. задатки); потенциал – воплощённый принцип организации ресурсов (установки, функциональные органы, смысловые образования, ценностные ориентации – одарённость); действие – чувственно-практические, идеальные, символические, предметные акции; условия – общее социокультурное пространство возможных действий (обстановка, ситуация, наличные обстоятельства и препятствия); цель – точка завершения процесса деятельности, описываемая через совокупность результатов, состояний, последствий и продуктов деятельности [13].

Кроме элементной базы структуры деятельности В. И. Слободчиков выделяет пять слоев молярных характеристик деятельно-

сти: 1 слой – механизм действия (насыщенный ресурсами и хорошо инструментированный потенциал: установки, стереотипы, мотивы и привычки); 2 слой – многообразие способов деятельности, единство «потенциала, действия и условий как структура организованных и обеспеченных ресурсами действий в заданных условиях обнаруживает себя как способ, средство деятельности»; 3 слой – программа деятельности и план её реализации; 4 слой – метод, методика; 5 слой – полная нормативная структура деятельности обнаруживает себя и как конкретная технология, и как учение о средствах, основаниях и способах решения задач и достижения определенных целей деятельности [13]. На основе обобщённой схемы нормативной структуры деятельности В. И. Слободчикова можно содержательно определить как онтогенетическую нормативную модель педагогической деятельности, так и профессиоогенетическую структуру педагогических позиций в процессе освоения педагогической деятельности, связывая таким образом её объектную и субъектную структуры в педагогике развития.

Суммируя достижения советской психологии, А. К. Маркова рассматривает педагогическую деятельность в структуре труда учителя как многомерную реальность, созданную на основе трёх фундаментальных психологических категорий: деятельность, общение, личность. Так как психологически полная структура деятельности включает три звена: мотивационно-ориентировочное, исполнительское и контрольно-оценочное, психологически целостная структура педагогической деятельности состоит из трёх компонентов: 1) постановка педагогических целей и задач; 2) выбор и применение средств воздействия на учащихся; 3) контроль и оценка собственных педагогических воздействий (педагогический самоанализ) [10].

В. Д. Шадриков рассматривал и разграничивал психологическую структуру деятельности (ПСтД) и психологическую систему деятельности (ПСД) как абстрактное/конкретное. ПСтД есть абстрактная деятельность как объект изучения, «целостное единство психологических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность» [17, с. 29–30]. ПСД – это психологическая структура деятельности, которая организована в плане достижения конкретной цели. В. Д. Шадриков сформулировал понятие психологической системы деятельности и опре-

делил существенные звенья её архитектуры. Важно подчеркнуть эвристическое познавательное значение разработанной автором онтологической схемы психологической структуры деятельности или по определению самого В. Д. Шадрикова «идеальной схемы» [17], позволяющей рассматривать реальные психологические процессы, реализующие деятельность в их системной взаимосвязи.

В психологическую систему деятельности В. Д. Шадриков включает следующие основные функциональные блоки: мотивы профессиональной деятельности; её цели; программы деятельности; информационные основы; принятие решения; профессионально важные качества. Вышеуказанные блоки служат эвристическим средством исследования реальной деятельности и теснейшим образом связаны между собой. На основе преломления общетеоретического взгляда на деятельность к педагогической деятельности разработана модель профессионального стандарта педагогической деятельности [2].

Н. В. Кузьмина внесла крупный вклад в развитие целого ряда психолого-педагогических научных дисциплин. Её вклад в педагогическую психологию и педагогику связан с созданием теории профессиональной педагогической деятельности. Педагогическая деятельность понималась как целостная динамическая система, впервые вводились категория педагогической системы и понятие продуктивности педагогической деятельности, были разработаны модели и инструментарий оценивания высокопродуктивной и малопродуктивной деятельности учителя.

Н. В. Кузьмина рассматривала индивидуальную деятельность педагога в разноразмерной структуре педагогической системы (ПС) как целостную ПС, состоящую из 5 инвариантных компонентов: цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся, сами педагоги. Между исходным состоянием вышеперечисленных структурных элементов и конечным искомым результатом возникают базовые связи или функциональные элементы структуры деятельности: исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский [6, с. 166].

Педагогическая деятельность рассматривается как процесс решения «бесчисленного ряда педагогических задач», которые формулируются на основе целей и анализа социальной и педагогической ситуации [11]. Реконструируем психологическую структуру педагогической деятельности Н. В. Кузьми-

ной как взаимосвязь, систему и последовательность действий педагога, направленных на достижение поставленных целей через решение педагогических задач. В структуре деятельности выделяются конструктивный (отбор и композиция содержания учебного материала; проектирование учебной деятельности по освоению этого материала; проектирование педагогической деятельности), организаторский (организация учебной информации, различных видов педагогической и учебной деятельности), коммуникативный (установление взаимоотношений «по горизонтали и вертикали», с партнёрами по деятельности) и гностический (изучение содержания и способов воздействия на других людей, их возрастных и индивидуально-психологических особенностей, особенностей процесса и результатов собственной педагогической деятельности) компоненты [11]. Вышеуказанные области деятельности могут осуществляться на различных уровнях продуктивности (в основе классификации – оперирование знанием): минимальном – репродуктивном (педагог умеет пересказать другим то, что знает сам), непродуктивный уровень; низком – адаптивном (педагог умеет приспособить своё сообщение к особенностям аудитории), малопродуктивный; среднем – локально-моделирующим (педагог владеет стратегиями обучения по отдельным разделам курса), среднепродуктивный уровень; высоком – системно-моделирующим знания учащихся (владеет стратегией формирования искомой системы знаний, умений, навыков по предмету), продуктивный уровень; высшем – системно-моделирующим деятельность и поведение учащихся (владеет стратегиями превращения учебного предмета в средство формирования личности), высокопродуктивный [7]. Педагогические способности обнаруживают себя уже на среднем уровне продуктивности деятельности и представляют собой «индивидуальные, устойчивые свойства личности, состоящие из специфической чувствительности к объекту, процессу и результатам, позволяющей находить (то есть созидать) наиболее продуктивные способы решения задач в меняющихся ситуациях» [7, с. 54]. Н. В. Кузьминой были выявлены зависимости продуктивности педагогической деятельности от способов преодоления трудностей и способности и потребности педагога в самообразовании и самоконтроле.

Разработанные Н. В. Кузьминой походы к педагогическому профессионализму (дея-

тельности, общению и личности профессионала) стали основой для появления новой научной дисциплины акмеологии – междисциплинарной области знаний в системе наук о человеке, которая является продолжением педагогики и психологии [5].

Ретроспективный анализ онтологических представлений деятельности позволяет выделить следующие важнейшие атрибутивные и функциональные свойства деятельности, которые можно эксплицировать в педагогическом исследовании (табл.)

Свойства деятельности	
Атрибутивные	Функциональные
Активность [16; 21]. Саморазвитие [15]. Осознанность [16; 21]. Субъектность [9; 12]. Реальность [12]. Целесообразность (телеологичность) [13; 21]. Содержательность [12]. Полиструктурность [18]. Целостность [18]. Воспроизводимость [18]. Предметность [9; 12]. Интенциональность [8; 9]. Операциональность [8; 9]	Преобразование окружающего мира [16; 21]. Ориентирование субъекта в предметном мире [8; 9]. Установление связи между человеком и миром [12]. Реализация человеком своих целей и объективация своих замыслов [12]. Реализация человеком себя как личности в отношении к другим людям [12]

Результаты реконструкции и анализа онтологом деятельности могут послужить основанием для синтеза разнородных знаний о педагогической деятельности с помощью механизма «конфигурирования» (термин Г. П. Щедровицкого). Можно вслед за Г. П. Щедровицким зафиксировать проблему отсутствия адекватных конфигураторов в форме структурных моделей, планкарт, блок-схем, которые должны онтологически обосновывать и объяснять существующие в науке разнообразные знания о конкретных объектах, подлежащих изучению. Г. П. Щедровицкий ещё в 1984 г. (статья «Синтез знаний: проблемы и методы» опубликована в 1984 г. в сборнике «На пути к теории научного знания»), характеризуя проблематику синтетических исследований в разных науках (биологии, семиотике, теории мышления и др.), указал на необходимость конфигурирования в педагогике, так как проводимые в её рамках научные исследования носят психологическую ориентацию, хотя обучение представляет «собой сложный многоаспектный объект и заведомо не ограничивается процессами психологического развития индивида» [19, с. 656].

Таким образом, изучение педагогической деятельности как сложной саморазвивающейся системы с учётом её историко-педагогического развития и современного статуса возможно на основе междисциплинарного синтеза в рамках педагогического исследования. Категория деятельности сама задаёт данный контекст, так как рассматривается как сложная полиструктура. В зависимости от решаемой исследовательской задачи в роли предмета изуче-

ния выделяются качественно разнородные структуры, детерминирующие различные модели научной рациональности, исследовательские программы, критерии, эталоны и методы познания. Вышеуказанное, с нашей точки зрения, актуализирует проблему междисциплинарного подхода в изучении педагогической деятельности [14] и необходимости конфигурирования или модификации знаний из разных предметных областей или проекций.

#### Список литературы

1. Асмолов А. Г. Основные принципы психологической теории деятельности // А. Н. Леонтьев и современная психология: сб. ст. / А. Н. Леонтьев; под ред. А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, О. В. Овчинниковой; отв. ред. О. К. Тихомирова. М.: Моск. ун-т, 1983. С. 118–128.
2. Глебова Л. Н., Кузнецова М. Д., Шадриков В. Д. Мониторинг качества высшего педагогического образования. М.: Логос, 2012. 367 с.
3. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. зав. М.: Академия, 2005. 256 с.
4. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / пер. с польск. М.: Экономика, 1975. 271 с.
5. Кузьмина Н. В., Пожарский С. Д., Паутова Л. Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография. СПб.: Коломна: Рязань: Рязанский обл. ин-т развития образования, 2008. 375 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. школа, 1989. 166 с.
7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высш. шк., 1990. 119 с.
8. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии // Вопр. философии. 1972. № 9. С. 95–108.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
10. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 193 с.
11. Основы вузовской педагогики: учеб. пособие для студ. ун-та / под ред. Н. В. Кузьминой, И. А. Урклина. Л.: Ленингр. ун-т, 1972. 311 с.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1989. 328 с.
13. Слободчиков В. И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности // Вопр. философии. 2001. № 3. С. 48–57.
14. Снопкова Е. И. Междисциплинарный синтез в современном педагогическом исследовании: актуализация проблемы // Научный диалог. 2014. № 6 (30). Педагогика. Психология. С. 82–92.
15. Степин В. С., Горохов В. Г., Розов М. А. Философия науки и техники: учеб. пособие. М.: Гардарики, 1996. 400 с.
16. Философский энциклопед. словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев [и др.]. М.: Сов. энцикл., 1983. 839 с.
17. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
18. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности // Избр. тр. М.: Шк. культ. полит., 1995. С. 233–280.
19. Щедровицкий Г. П. Синтез знаний: проблемы и методы // Избр. тр. М.: Шк. культ. полит., 1995. С. 634–666.
20. Юдин Э. Г. Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения // Вопр. философии. 1976. № 5. С. 65–78.
21. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978. 392 с.

#### References

1. Asmolov A. G. Osnovnye principy psihologicheskoy teorii dejatel'nosti // A. N. Leont'ev i sovremennaja psihologija: sb. st. / A. N. Leont'ev; pod red. A. V. Zaporozhca, V. P. Zinchenko, O. V. Ovchinnikovej; отв. ред. О. К. Тихомирова. М.: Моск. un-t, 1983. S. 118–128.

2. Glebova L. N., Kuznecova M. D., Shadrikov V. D. Monitoring kachestva vysshego pedagogicheskogo obrazovanija. M.: Logos, 2012. 367 s.
3. Kolesnikova I. A., Titova E. V. Pedagogicheskaja prakseologija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zav. M.: Akademija, 2005. 256 s.
4. Kotarbin'skij T. Traktat o horoshej rabote / per. s pol'sk. M.: Jekonomika, 1975. 271 s.
5. Kuz'mina N. V., Pozharskij S. D., Pautova L. E. Akmeologija kachestva professional'noj dejatel'nosti specialista: monografija. SPb.: Kolomna: Rjazan': Rjazanskij obl. in-t razvitija obrazovanija, 2008. 375 s.
6. Kuz'mina N. V. Professionalizm dejatel'nosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija proftehuchilishha. M.: Vyssh. shkola, 1989. 166 s.
7. Kuz'mina N. V. Professionalizm lichnosti prepodavatelja i mastera proizvodstvennogo obuchenija. M.: Vyssh. shk., 1990. 119 s.
8. Leont'ev A. N. Problema dejatel'nosti v psihologii // Vopr. filosofii. 1972. № 9. S. 95–108.
9. Leont'ev A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1977. 304 s.
10. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja. M.: Prosveshhenie, 1993. 193 s.
11. Osnovy vuzovskoj pedagogiki: ucheb. posobie dlja stud. un-ta / pod red. N. V. Kuz'minoj, I. A. Urklina. L.: Leningr. un-t, 1972. 311 s.
12. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii: v 2 t. T. 2. M.: Pedagogika, 1989. 328 s.
13. Slobodchikov V. I. Dejatel'nost' kak antropologicheskaja kategorija (o razlicenii ontologicheskogo i gnoseologicheskogo statusa dejatel'nosti // Vopr. filosofii. 2001. № 3. S. 48–57.
14. Snopkova E. I. Mezhdisciplinarnyj sintez v sovremennom pedagogicheskom issledovanii: aktualizacija problemy // Nauchnyj dialog. 2014. № 6 (30). Pedagogika. Psihologija. S. 82–92.
15. Stepin V. S., Gorohov V. G., Rozov M. A. Filosofija nauki i tehniki: ucheb.posobie. M.: Gardarika, 1996. 400 s.
16. Filosofskij jencikloped. slovar' / gl. red. L.F. Il'ichev [i dr.]. M.: Sov. jencikl., 1983. 839 s.
17. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti. M.: Nauka, 1982. 185 s.
18. Shhedrovickij G. P. Ishodnye predstavlenija i kategorial'nye sredstva teorii dejatel'nosti // Izbr. tr. M.: Shk. kul't. polit., 1995. S. 233–280.
19. Shhedrovickij G. P. Sintez znaniy: problemy i metody // Izbr. tr. M.: Shk. kul't. polit., 1995. S. 634–666.
20. Judin Je. G. Dejatel'nost' kak ob#jasnitel'nyj princip i kak predmet nauchnogo izuchenija // Vopr. filosofii. 1976. № 5. S. 65–78.
21. Judin Je. G. Sistemnyj podhod i princip dejatel'nosti. M.: Nauka, 1978. 392 s.

**Статья поступила в редакцию 22.08.2014**

УДК 373  
ББК 441

*Елена Игоревна Уколова,  
музыкальный руководитель,  
детский сад «Малыш»  
(673300, Россия, Забайкальский край, п. Карымское, ул. Лесная, 16)  
e-mail: ukolov.ruslan@mail.ru*

### **Гуманизация педагогического сопровождения самоактуализации одарённой личности ребёнка**

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся самоактуализации одарённой личности ребёнка в системе дошкольного образования. Определено, что приоритетной задачей педагогической науки является создание максимально благоприятных условий, способствующих творческой самореализации одарённой личности ребёнка. Отмечено, что гуманистическая психология признаёт личность ребёнка как целостную систему, открытую для возможностей самоактуализации, устремлённую к будущему росту. Затрагивается вопрос возможностей самоактуализации личности через гуманистические параметры измерения деятельности педагога. Выделены сущность, содержание и функции образования одарённых детей. Обозначено, что дифференцированный подход на основе специально разработанных программ является одним из ведущих путей индивидуализации ребёнка. Содержание образования должно строиться на материале, задающем атмосферу творческого поиска, чтобы одарённый ребёнок мог извлечь из него актуальные жизненные смыслы. Анализируется структура музыкальной одарённости как многоуровневая система музыкальных способностей и общих индивидуально-психологических особенностей. Развитие всех способностей требует индивидуального подхода к музыкально одарённым детям дошкольного возраста, учёта их склонностей, интересов. Подчёркивается роль взаимодействия субъектов педагогического процесса самоактуализации одарённой личности ребёнка. В статье представлен опыт педагогического сопровождения музыкально одарённых детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** гуманизация образования, самоактуализация личности, одарённость, музыкальная одарённость, музыкальность, музыкальные способности, музыкальная деятельность.

*Elena Igorevna Ukolova,  
Musical Teacher,  
Kindergarten "Malysh"  
(16 Lesnaya St., Karymskoye, Zabaikalsky Krai, Russia, 673300)  
e-mail: ukolov .ruslan@mail.ru*

### **Humanization of Pedagogical Support for the Self-Actualization of the Gifted Child's Personality**

The article considers the issues on self-actualization of gifted child's personality in preschool educational system. The author determines that the priority of pedagogy is creating favorable environment for the creative self-realization of gifted child's personality. It is noted that humanistic psychology recognizes the child's personality as a whole system, which is open to possibilities of self-actualization, aspiring to the future development. The author touches the question on opportunities of personality's self-actualization through the humanistic measurement parameters of a teacher. The essence, content and function of the gifted children education are highlighted. It was noted that differential approach based on specially designed programs is one of the leading ways to child's individualization. The meaning of education should be based on the material that sets the atmosphere of creative search helping a gifted child to understand the life meaning. The structure of musical talent is analyzes as a multilevel system of musical abilities and general individual psychological characteristics. Development of all abilities requires individual approach to musically gifted children of preschool age, to their aptitudes and interests. The author emphasizes the role of subjects interaction of the pedagogical process of gifted child's personality self-actualization. The article presents the experience of pedagogical support for musically gifted preschool children within preschool educational institution.

**Keywords:** education humanization, person's self-actualization, talent, musical aptitude, musical talent, ability for music, music activity.

Отечественная система образования переживает непростое время обновления. Одним из документов, определивших пути её развития на ближайшую перспективу, стала Президентская программа «Наша новая школа». Специальный раздел в ней посвящён работе по развитию системы поддержки талантливых детей в России. В статье отмечается, что в «ближайшие годы в России будет выстроена разветвлённая система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей»<sup>1</sup>. Очевидно, что такая работа должна начинаться уже в дошкольном детстве. Для детей дошкольного возраста необходимо создавать такую творческую среду, которая позволит выявить особо одарённых.

В связи с этим весьма актуальным становится выявление условий, средств, особенностей гуманизации педагогического сопровождения самоактуализации одарённой личности ребёнка.

Обращение к имеющимся исследованиям в данной области свидетельствует, что имеются определённые наработки. В частности, психолого-гуманистический аспект становления и развития личности исследуется в работах К. А. Абульхановой-Славской, А. Адлера, Л. П. Буйевой, А. Н. Леонтьева, А. Маслоу, Г. Олпорта, В. А. Петровского, К. Роджерса, В. И. Слободчикова, Э. Фромма и др., где личность рассматривается как индивид, непрерывно развивающийся в соответствии с ресурсами и основным содержанием, заложенным во внутреннем потенциале [1, с. 13–14].

Гуманистическая психология рассматривает личность человека как открытую для возможностей самоактуализации целостную систему, устремлённую к росту конструктивного начала человеческого Я. основополагающее начало гуманистической психологии позволяет не только осмыслить сущностные и процессуальные свойства личности ребёнка, но и определить гуманистические параметры измерения деятельности педагога.

Важную роль в развитии и воспитании одарённого ребёнка дошкольного возраста играют педагогические условия, центральным из которых является гуманизация педагогического сопровождения, выдвигание на первое место задач личностного саморазвития. А. Г. Антипов пишет, что «гуманизация образования заключается не только

в утверждении человечности в отношениях между субъектами этого процесса, но и ориентации на общечеловеческие ценности...» [10, с. 21]

Традиционно процесс развития личности характеризовался как образование новых качеств путём адаптации, освоения социокультурных норм и стереотипов. Другое представление о развитии личности связано с внедрением программ развивающего обучения, где акцент делается на развитие способностей. Личностно ориентированная педагогика объясняет развитие личности как становление субъектности ребёнка, способности быть автором своей жизни, умеющим ставить цели и искать способы их достижения, быть способным к свободному выбору и ответственности за него.

В связи с этим главной задачей любого института воспитания является помощь в саморазвитии личности, а не погоня за универсальными технологиями, на основе которых человека можно сделать вундеркиндом. Спроектировать процесс воспитания – значит построить модель той жизненной ситуации, в которой воспитанник сам будет реализовывать своё поведение. Проектирование педагогической ситуации позволит подходить к каждому дифференцированно, а не использовать для всех одни и те же методы [4, с. 29–30].

Таким образом, успех воспитания зависит от того, насколько оно способствует внутренней работе, направляет и стимулирует её, а главное – развивает субъективность ребёнка.

В практике организации образования одарённых детей просматриваются следующие тенденции: ускорение, обогащение, дифференциация и индивидуализация. Дифференцированный подход на основе специально разработанных программ является одним из ведущих путей индивидуализации ребёнка. Программы для одарённых должны учитывать их потребности, интересы, стиль усвоения, планы родителей в отношении своих детей и степень их участия в процессе обучения. Содержание образования в первую очередь должно строиться на материале, задающем атмосферу творческого поиска, чтобы одарённый ребёнок мог извлечь из него актуальные жизненные смыслы. Только в этом случае образование будет сферой самоактуализации личности, будет развивать культуру мышления и чувствования, а не только культуру знаний [4, с. 30].

<sup>1</sup>Наша новая школа [сайт]. URL: <http://президент.рф/news/6683> (дата обращения: 10.09.2013).



Развитие творческой, одарённой личности невозможно без самоактуализации. Стремление к самоактуализации многие исследователи считают главным побудительным мотивом творчества человека, его внутреннего потенциала (Г. Гольдштейн, К. Роджерс и др.). Ростки данного стремления проявляются в детстве и должны поддерживаться и формироваться.

Значительный вклад в исследование данной категории внёс выдающийся американский психолог А. Маслоу. По его мнению, люди предрасположены к поиску личных целей на генетическом уровне, и это – одно из условий значительного и осмысленного бытия, поскольку стремление к самоактуализации побуждает индивида осознавать, изучать, реализовывать себя, свои способности, свою сущность на протяжении жизни. В отличие от людей, стремящихся удовлетворить потребности в недостающем благе, для индивидуумов, которые склонны к самоактуализации, характерно, что чаще всего именно чувство удовлетворения от использования своих способностей является определяющим мотивом их поведения. Учёный утверждал, что творческие способности, выступая неотъемлемой чертой сущности человека, не являются делом избранных и заложены в каждом из нас. Однако множество людей по разным причинам не раскрывают свой творческий потенциал в течение жизни, следовательно, на практике самоактуализация – большая редкость.

Учёным проведены исследования и по вопросам обучения. Им были введены понятия «внутреннего» и «внешнего» обучения. «Внутреннее» обучение направлено на личность в целом и способствует раскрытию уникального, природного потенциала, «внешнее» обучение есть процесс, проходящий как самоцель. Ориентируясь на это, педагог реализует свою задачу помочь ребёнку обнаружить то, что в нём заложено, а не обучать согласно заранее выверенным и установленным постулатам. Обучение внешнее, управляемое извне, должно уступить место внутреннему, направляемому изнутри, что и должно открыть путь к самоактуализации личности [7, с. 86–87].

В процессе обучения важно не оставить без внимания умственные способности ребёнка, которые могут оказаться предпосылками подлинной одарённости. Задача весьма непростая, поскольку одарённые дети дошкольного возраста зачастую тяжело адаптируются в социуме, а это, в свою очередь,

отрицательно сказывается на дальнейшем развитии их таланта. Кроме того, сложно прогнозировать последующее направление умственного развития ребёнка. В психолого-педагогическом и медицинском аспектах одарённость – это синдром типичных психофизиологических и социально-психологических отклонений от среднестатистической линии развития человека, превышения её по основным показателям развития прежде всего развития интеллекта. При этом чем более выражена одарённость, тем больше психологических задач самоактуализации и социальной адаптации она ставит перед педагогом.

По мнению профессора В. Т. Кудрявцева, одной из основных задач «педагогике одарённости» является воспитание самостоятельности. Подчас под видимой самостоятельностью одарённого ребёнка скрываются различные виды психологической защиты.

В. С. Юркевич рассматривает самоактуализацию как реализацию личностных и творческих возможностей человека в общественно значимой и полезной деятельности, с одной стороны, и субъективную удовлетворённость процессом (или результатом) такой деятельности, с другой. Однако, как показывает опыт, специфика развития большинства одарённых детей обуславливает отсутствие у них способностей к самоактуализации. «Если максимально упростить ситуацию, – пишет Юркевич, речь идёт о том, что высокие цели, которые ставят перед собой одарённые люди, требуют особых личностно-познавательных качеств, которые у них недостаточно сформированы: отсутствие навыков действовать в ситуации явной неопределённости, когда нет обратной связи и нет гарантии безусловного успеха познавательной деятельности; неумение выдерживать и эффективно преодолевать самые разные кризисные ситуации; невозможность преодоления собственных стереотипов деятельности, в частности, стереотипа преимущественного обучения, усвоения с требованиями продуктивной творческой деятельности» [2, с. 84].

Таким образом, В. С. Юркевич основной задачей в развитии личности и способностей одарённых ставит формирование у них зрелой способности и потребности в самоактуализации, а также обеспечение возможности наиболее полной и эффективной реализации их возможностей в будущем [2, с. 23].

Исходя из этой задачи, В. С. Юркевич разработала метод «развивающего дискомфорта», согласно которому негативные

эмоции и кризисные ситуации имеют развивающее значение. Суть этого метода – в воспитании навыков активного преодоления кризисных ситуаций, формирующих у одарённых детей своего рода «сценарий победителя», который включает в себя, с одной стороны, уверенность в своих силах, а с другой – психологическую готовность к неудаче. В процессе реализации метода используются как естественно возникающие, так и искусственно создаваемые негативные ситуации (прежде всего на групповых и индивидуальных занятиях с психологом).

Этот метод в его полноте предназначен только для использования специально обученными психологами. Для педагогов этот метод представлен только в одной его части, а именно в ситуациях «развивающего комфорта», где принципиальным для развития одарённости ребёнка является оптимальное соотношение интереса, трудности и волевых усилий. Метод «развивающего комфорта» предполагает, что деятельность осуществляется ребёнком без внутреннего и внешнего барьера, каких бы то ни было препятствий. Даже трудная деятельность должна в конечном итоге вызывать положительные эмоции, чувство удовлетворённости и уверенности в своих силах как у ребёнка-дошкольника, так и педагога.

Анализ проблемы развития одарённости во многом предопределяется тем содержанием, которое исследователи и практики вкладывают в это понятие.

Базируясь на определении одарённости и её основных инструментальных и мотивационных признаках, представленных в «Рабочей концепции одарённости», авторы подчёркивают тот факт, что данное определение позволяет подойти к пониманию одарённости как системного качества, характеризующего психику ребёнка в целом [6]. И среди проблем одарённых детей авторы выделяют сложности в социально-психологической адаптации, эмоциональную неустойчивость, перфекционизм, заниженную самооценку, сверхчувствительность, нетерпимость, потребность во внимании взрослых. Однако какие бы проблемы ни испытывал в своём развитии одарённый ребёнок, надо понимать, что это не обязательно результат высоких способностей, но обязательно – проблема становления его личности [2, с. 94].

Тем не менее дисгармоничный путь развития характерен далеко не для всех одарённых детей. Одарённые дети, развитие кото-

рых осуществляется по гармоничному пути, также могут иметь проблемы в поведении, в общении, но эти проблемы не носят характера стойких нарушений и не тормозят развитие способностей и интересов [2, с. 158].

А. М. Матюшкин считает, что психологическая структура одарённости совпадает со структурными элементами, характеризующими творчество и творческое развитие человека. В качестве основных компонентов одарённости он выделяет ведущую роль познавательной мотивации, исследовательской активности (обнаружение нового, постановка и решение проблем), нахождение оригинальных, нестандартных решений, предвидение и прогнозирование, способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих высокие эстетические, нравственные, интеллектуальные оценки [5, с. 16].

Современная психология творчество и творческое развитие ребёнка отождествляет с термином «талант», его значение несколько шире термина «одарённость», который чаще относят к когнитивным способностям. Творческий потенциал – это основа для развития одарённости. Одарённость развивается также на основе врождённых задатков, только в условиях деятельности и в соответствии с теми требованиями, которые она предъявляет личности.

Если говорить о музыкальной одарённости дошкольника, то талант в музыке обычно проявляется уже в раннем возрасте. В своих научных экспериментах К. Штумпф, Ф. Риккет, Л. Термен и др. подтверждают, что музыкальные способности развиваются раньше всех других [8]. Как отмечает Г. Ревеш, анализируя материалы исследований, проведённых Т. Цигеном, В. Хэккером, большая часть детей, проявивших исключительную музыкальную склонность, была в возрасте от 2 до 6 лет. В раннем и старшем дошкольном возрасте музыка, как наиболее эмоциональное и легко воспринимаемое искусство, становится одной из первых художественных форм выражения ребёнком своей личности и высоких способностей.

Многочисленные исследования отечественных учёных (Л. А. Венгера, К. В. Тарасовой, Ю. А. Цагарелли, М. С. Старчеуса, Н. А. Ветлугиной, Я. А. Пономарёва, М. А. Кононенко и др.) показывают, что наличие особой восприимчивости ребёнка к музыке и повышенной музыкальной впечатлительности являются особенностью музыкальной одарённости, причем наибольшая восприим-

чивость к звуку наблюдается у детей раннего возраста. Музыкально одарённые дети отличаются повышенной заинтересованностью к любым звучащим объектам, незнакомым тембрам, а также очень быстрым и прочным запоминанием музыки. В два-три года они узнают и различают мелодии, нередко уже к двум годам убедительно интонируют. Узнав название нот, интервалов, аккордов, быстро их запоминают; могут осмысленно и выразительно воспроизвести короткий мелодичный нотный текст. С четырёх-пяти лет наблюдается склонность к импровизации, дети пытаются сочинять и записывать свои сочинения. Одарённые дети способны всецело сконцентрироваться на музыкальных занятиях, исключая все другие виды деятельности, в том числе и общение с окружающими.

Музыкальная одарённость как многоуровневая система музыкальных способностей и общих индивидуально-психологических особенностей личности рассматривается, исходя из её структуры.

Одним из первых в отечественной психологии к проблеме музыкальных способностей и одарённости обратился Б. М. Теплов. Он определил музыкальную одарённость как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [9, с. 82]. Учёный выдвинул категорию музыкальной одарённости, состоящую из общих моментов способностей, присущих многим видам деятельности, и специальных, необходимых для занятия именно музыкальной деятельностью. Общие способности включают в себя процессы и свойства личности, определяющие её способность к переживаниям эстетического характера, в частности, богатство и инициативность (творческого) воображения, способность эмоционально погружаться в музыкальное переживание, вдохновение и творческая воля. К специальным музыкальным способностям относится музыкальность, которая является тем «компонентом музыкальной одарённости, который необходим для занятия музыкальной деятельностью в отличие от всякой другой, и притом необходим для любого вида музыкальной деятельности» [9, с. 50–53].

Музыкальность – сложное понятие, которое включает в себя разные сочетания отдельных способностей личности. Проблему музыкальности развивают в своих исследованиях и отечественные учёные. Б. М. Теплов подчёркивал, что музыкальность че-

ловека «зависит от его врождённых индивидуальных задатков, но она есть результат развития, результат воспитания и обучения» [9, с. 49]. Исследователь-практик К. В. Тарасова пишет: «Процесс формирования музыкальности определяется главным образом системой обучающих воздействий» [8, с. 163]. Об этом же говорит А. Л. Готсдинер, отмечая, что врождённые задатки, будучи развиваемыми в процессе обучения, создают реальные предпосылки для профессиональной музыкальной деятельности. В неблагоприятных условиях велика вероятность, что способности могут остаться неразвитыми, а потенциальные возможности нереализованными даже при наличии выдающихся врождённых задатков. Следовательно, музыкальность определяет направленность личности и её развития, а деятельность, в свою очередь, раскрывает и развивает заложенный потенциал [8, с. 129–130].

Структура музыкальности включает общие (музыкально-эстетические) и специальные способности. Общие музыкально-эстетические способности обуславливают эстетическое отношение к музыкальным произведениям и музыкальной деятельности. Оно проявляется в восприятии, воспроизведении и творчестве, в форме динамики разнообразных чувств, замыслов, инициативы, творческого воображения, возникновения оценочного отношения. Специальные способности представлены основными музыкальными способностями (чувство ритма, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления) и их сенсорная основа (различение качеств музыкальных слухов).

Кроме того, Б. М. Тепловым в качестве важнейшего компонента музыкальной одарённости была выделена способность эмоциональной отзывчивости на музыку. Именно этот показатель становится определяющим в выявлении музыкальной одарённости у ребёнка дошкольного возраста: насколько быстро и своеобразно он реагирует на музыку, настолько более одарённым, исключительным является сам ребёнок.

Современное понимание музыкальной одарённости дошкольников претерпело значительные изменения, сохраняя в основе точку зрения Б. М. Теплова, относительно главного признака одарённости – «способности эмоционально переживать музыку» [9, с. 53].

Изменения связаны с утверждением коммуникативной роли музыкального языка,

где семантическая основа и художественная выразительность передаётся посредством музыкального звука (Б. В. Асафьев, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский). Музыкальная интонация, объединяя звуковысотную, ритмическую, динамическую, тембральную сторону звучания, является эмоционально-смысловой единицей музыкального «высказывания». Ребёнку доступно информационное поле музыкальной коммуникации на генетическом уровне, поскольку основные интонационные профили («коммуникативные архетипы») ведут своё происхождение от эмоциональных выкриков и звукоизобразительных возгласов древних предков человека, когда музыка и язык только зарождались и были нерасчленимым целым (Д. К. Кирнарская, К. В. Тарасова) [8]. Ребёнок младшего дошкольного возраста инстинктивно считывает эмоционально-звуковой материал, ему свойственна способность эмоциональных дифференциаций, выраженных в музыке, он откликается на них моторными и телесно-двигательными рефлексиями, ориентированными на характер музыкального произведения. Для ребёнка старшего дошкольного возраста музыкальное «послание» выступает способом познания окружающего мира, косвенного освоения социально-культурного опыта, проявления креативности.

Коммуникативное значение языка музыкального искусства изменило взгляд на сущность музыкального слуха ребёнка. Музыкальный слух выступает как интонационный, синтезирующий специфические характеристики музыкального звучания (тембр, звуковысотность, ритм, динамика), ранее рассматриваемые как качества отдельных музыкальных способностей. По мнению Д. К. Кирнарской, среди всех музыкальных способностей «интонационный слух чрезвычайно фундаментален и первичен», т. е., в частности, он определяет интерес к музыке в дошкольном детстве, эмоциональную реакцию ребёнка на музыкальный образ [8]. Таким образом, именно музыкально-интонационный слух является основным компонентом в структуре музыкальной одарённости дошкольников.

Н. А. Ветлугина в качестве основных музыкальных способностей выдвигает ладовысотный слух и чувство ритма, которые сложились на базе единства эмоционального и слухового компонентов музыкальности, способность восприятия, различения, и воспроизведения ладовысотных соотношений; вторая способность – переживания, различения,

и воспроизведения музыкального ритма [3]. Кроме основных музыкальных способностей в структуру музыкальности могут быть включены также музыкальное мышление, исполнительские, творческие способности и т. д.

Таким образом, можно отметить взаимосвязь общих и музыкальных способностей. В частности, музыкальная деятельность способствует развитию таких общих способностей, как мышление, творческое воображение, воля, внимание. В свою очередь, общие способности влияют на формирование и развитие музыкальных способностей. Развитие разного рода способностей требует индивидуального подхода к музыкально одарённым детям дошкольного возраста, учёта их склонностей, интересов.

Практика музыкального воспитания в МДОУ детский сад «Малыш» показывает, что дети старшего возраста, имеющие незаурядные задатки музыкальности, проявляют высокую мотивацию к музыкальной деятельности и испытывают потребность в реализации своего творческого потенциала. Они готовы к дополнительной работе под особым вниманием со стороны педагогов и родителей, активно принимают участие в подготовке сольных номеров, легко усваивают факультативный материал, их привлекает сценическая деятельность. Индивидуальные занятия ими воспринимаются как возможность реализовать себя в том, что у них хорошо получается, а не как дополнительная нагрузка. Однако для педагога важно выбрать верную тактику взаимодействия с одарёнными детьми на групповом занятии, чтобы, с одной стороны, дать возможность реализоваться их способностям, свободу инициативы и волю к творческой деятельности, а, с другой стороны, дать возможность выразиться другим детям. На музыкальных занятиях, в культурно-досуговых мероприятиях одарённые дети могут реализоваться в различных формах совместной деятельности (импровизация на детских музыкальных инструментах, танцевальное и вокальное творчество, сочинительство).

На протяжении шести лет в МДОУ детский сад «Малыш» функционирует фольклорно-танцевальный ансамбль «Дружба». На занятиях дети более широко изучают народные традиции, устное и песенное народное искусство, сочиняют скороговорки, сказки, импровизируют игру на музыкальных инструментах и танцевальные движения. В вокально-хоровом и индивидуальном испол-

нительстве происходит дальнейшее развитие мелодического слуха в единстве двух его компонентов: перцептивного (ладовое чувство) и репродуктивного (певческий голос), что ещё раз подчёркивает развитие всего комплекса музыкальных способностей, но главным образом эмоциональной отзывчивости на музыку, чувство ритма, музыкальное мышление. Участники ансамбля принимают активное участие в фестивалях детского творчества, конкурсных программах и проектах на муниципальном и краевом уровнях. Проводится подготовка сольных номеров для концертных программ и досуговых мероприятий, организуемых в дошкольном учреждении. Новизна музыкального репертуара, сопровождающего аккомпанемента, декораций, костюмов и прочей атрибутики творческого процесса является повышенной мотивацией к музыкальной деятельности.

Необходимо поддерживать и развивать детскую инициативу, доверять ребёнку при выполнении того или иного задания, не препятствовать поиску своего способа решения задачи, не предусмотренного заранее,

что требует особого внимания и гибкости во взаимоотношениях с талантливыми детьми. Весьма важным является наличие креативного мышления и потребности в творческой деятельности у педагога, работающего с одарёнными детьми, поскольку именно в таких условиях педагог сможет понять потребности одарённых детей, аккуратно направить развитие их личности.

Таким образом, принцип гуманизации современной системы образования ориентирует учебно-воспитательный процесс на личность ребёнка, что ведёт к изменению взглядов на содержание, методы, средства обучения и воспитания как в теории, так и на практике. Гуманизация педагогического сопровождения даёт большие возможности для самоактуализации одарённой личности ребёнка, что предполагает признание ребёнка главной педагогической ценностью, формирование его способности к саморазвитию; воспитание субъект-субъектных отношений как основы педагогического процесса; уважительное отношение к детству как самоценному периоду.

#### **Список литературы**

1. Акмеология профессиональной деятельности педагогов дошкольного и начального общего образования / Н. И. Виноградова [и др.]. М.: ФЛИНТА, 2012. 256 с.
2. Богоявленская Д. Б., Богоявленская Е. М. Психология одарённости: понятие, виды, проблемы. М.: МИОО, 2005. 176 с.
3. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребёнка. М.: Просвещение, 1967. 413 с.
4. Ольховская Е. Ю. Развитие одарённости личности в системе непрерывного образования: учеб. пособие. Чита, 2010. 265 с.
5. Пасечник Л. И. Одарённый ребёнок – особая ценность для общества // Дошкольное воспитание. 2009. № 2. С. 13–20.
6. Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская [и др.]. М.: Магистр, 2003. 95 с.
7. Савенков А. И. Одарённые дети в детском саду и школе. М.: Академия, 2000. 232 с.
8. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 175 с.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: АПН РСФСР, 1947. 355 с.
10. Улзытуева А. И. Гуманизация и гуманитаризация педагогического процесса формирования детского двуязычия // Наука и школа. 2011. № 6. С. 20–26.

#### **References**

1. Akmeologija professional'noj dejatel'nosti pedagogov doshkol'nogo i nachal'nogo obshhego obrazovaniya / N. I. Vinogradova [i dr.]. M.: FLINTA, 2012. 256 s.
2. Bogojavlenskaja D. B., Bogojavlenskaja E. M. Psihologija odarjonnosti: ponjatie, vidy, problemy. M.: MIOO, 2005. 176 s.
3. Vetlugina N. A. Muzykal'noe razvitie rebjonka. M.: Prosveshhenie, 1967. 413 s.
4. Ol'hovskaja E. Ju. Razvitie odarjonnosti lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: ucheb. posobie. Chita, 2010. 265 s.
5. Pasechnik L. I. Odarjonnyj rebjonok – osobaja cennost' dlja obshhestva // Doshkol'noe vospitanie. 2009. № 2. S. 13–20.
6. Rabochaja koncepcija odarjonnosti / D. B. Bogojavlenskaja [i dr.]. M.: Magistr, 2003. 95 s.
7. Savenkov A. I. Odarjonnye deti v detskom sadu i shkole. M.: Akademija, 2000. 232 s.
8. Tarasova K. V. Ontogenez muzykal'nyh sposobnostej. M.: Pedagogika, 1988. 175 s.
9. Teplov B. M. Psihologija muzykal'nyh sposobnostej. M.: APN RSFSR, 1947. 355 s.
10. Ulzytueva A. I. Gumanizacija i gumanitarizacija pedagogicheskogo processa formirovaniya detskogo dvujazychija // Nauka i shkola. 2011. № 6. S. 20–26.

**Статья поступила в редакцию 16.06.2014**

УДК 378.245.2  
ББК Ч 48

**Олег Васильевич Якимов,**  
кандидат педагогических наук,  
Политехнический техникум  
(671247, Россия, Республика Бурятия, пгт. Селенгинск, мкр. Солнечный, 42)  
e-mail: olegyakimov65@mail.ru

**Геннадий Цыденович Молонов,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Бурятский государственный университет  
(670000, Россия, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Ранжурова, 6а)  
e-mail: bsu@mail.ru

### О научном аппарате диссертаций по педагогике

В статье описаны основные требования к кандидатским и докторским диссертациям, рассмотрены основные понятия диссертационных исследований. Авторы статьи на примере собственной кандидатской диссертации рассматривают основные требования к педагогическим исследованиям, логике построения исследования. В статье рассматриваются предпосылки, условия, факторы и причины того, почему нужно выдвигать, обосновывать и внедрять идею педагогического сопровождения в работе профессиональных учебных заведений, доказываться необходимость руководства и претворении научных идей и теорий в практической работе техникума. Дается интерпретация методов научного исследования, которые используются в диссертации. Также рассматриваются социально-педагогические идеи, теории и системы, которые были отправными и трансформировались в отдельные блоки, последовательные части работы. Первая глава диссертации посвящается представлению, обнародованию, раскрытию и обоснованию объектно-предметной области или сферы, в которой будет осуществляться диссертационное исследование. Вторая глава теоретически, методологически и эмпирически обосновывает объект и предмет исследования, утверждающие правомерность диссертационного исследования по теме диссертации. В третьей главе представлена концепция авторского исследования, а в четвертой показана её реализация в АОУ СПО РБ «Политехнический техникум» с привлечением материалов из учреждений среднего профессионального образования Бурятии и отдельных фактов из других регионов. Основная идея исследования – переход от педагогического сотрудничества к педагогическому сопровождению – это стремление к совершенству, лучшему, идеальному, чтобы достичь более высоких результатов. Обоснование и развитие педагогического сопровождения ориентируется, вводится и внедряется с тем, чтобы получить эффект в работе по руководству техникумом, в труде педагогов в учении студентов.

**Ключевые слова:** диссертация, исследование, педагогическое сопровождение, профессиональная образовательная организация, политехнический техникум.

**Oleg Vasilyevich Yakimov,**  
Candidate of Pedagogy,  
Polytechnic College  
(42 Solnechniy Mcr., Selenginsk, Republic of Buryatia, Russia, 671247)  
e-mail: olegyakimov65@mail.ru

**Gennady Tsydenovich Molonov,**  
Doctor of Pedagogy, Professor,  
Buryat State University  
(6a Ranzhurova St., Ulan-Ude, Republic of Buryatia, Russia, 670000)  
e-mail: bsu@mail.ru

### On Scientific Apparatus of Thesis on Pedagogy

The article describes the basic requirements for candidate and doctoral dissertations, the basic concepts of the dissertation research. The authors on the example of their own candidate dissertation consider the basic requirements for pedagogical research, logic underlying the research. This article discusses prerequisites, conditions, factors and reasons why you need to put forward, to justify and introduce the idea of pedagogical support in the vocational schools, prove the necessity of leadership and translating scientific ideas and theories in the practical work of the college. Interpretation of the methods of scientific research, which are used in the thesis. It also discusses the socio-pedagogical ideas, theories and systems that were starting and transformed into separate blocks, consistent

part of the work. The first chapter of the thesis is devoted to the presentation, disclosure, disclosure and justification of object-subject area or areas in which the thesis research will be carried out. The second chapter theoretically, methodologically and empirically substantiates the object and subject of study claiming legitimacy of dissertation research on the topic of the dissertation. The third chapter introduces the concept of the author's research, and the fourth – shows its implementation in the "Polytechnic College" involving materials from secondary vocational education institutions of Buryatia and separate facts from other regions. The main idea of the study – the transition from teacher to teacher collaboration support – a commitment to excellence, the better, the ideal in order to achieve better results. Rationale and development of pedagogical support oriented, introduced and implemented in order to obtain the effect of the work on the management of technical school, in the work of teachers in the teaching of students.

**Keywords:** dissertation, research, educational support, professional educational organization, Polytechnic College.

2014 год стал периодом времени интенсивного и широкого обсуждения вопросов системы аттестации научных и научно-педагогических работников в нашей стране. В этой связи дискутируются вопросы о том, какими должны быть диссертационные советы, предъявляются высокие требования к качеству кандидатских и докторских диссертаций. В связи с этим существенно возрастает ответственность авторов искомых исследований, их научных руководителей и консультантов, рецензентов, назначаемых для проведения предзащиты, членов кафедр, лабораторий и других структур, выполняющих свои функции на обсуждениях диссертации.

Также возросла ответственность оппонентов, членов диссертационного совета. «ВАК получил возможность пригласить на заседание Президиума Высшей аттестационной комиссии не только соискателя, но и руководителя диссертационного совета, самой научной работы и оппонентов» [9, с. 6].

Ещё ранее было сказано, что тексты диссертаций должны быть представлены на сайте организаций, при которых функционируют диссертационные советы. Понятно, что подготовка и защита диссертаций должны проходить открыто. При этих требованиях автор и научный консультант по одной докторской диссертации решили дать её обоснование в статье под заявленным выше названием. Думается, что такая инициатива вполне может стать, общепринятой практикой научных публикаций.

Автор Якимов Олег Васильевич, кандидат педагогических наук, директор АОУ СПО РБ «Политехнический техникум», находящегося в поселке Селенгинск Кабанского района Республики Бурятия. Тема диссертации – «Педагогическое сопровождение деятельности и развития средней профессиональной образовательной организации», представляемой

на соискание учёной степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 *Общая педагогика, история педагогики и образования*.

Что такое диссертация? «Диссертация – (лат. *dissertation*) рассуждение, исследование, квалификационная работа, имеющая внутреннее единство, содержащая совокупность результатов исследований, выдвигаемых соискателем учёной степени для публичной защиты и свидетельствующая о его личном вкладе в науку в качестве ученого» [8, с. 125]. Диссертация – это завершённый продукт научного исследования, результат индивидуального труда и творчества и имеет название и авторство.

Тема нашей диссертации состоит из семи слов, первые два слова указывают на направленность предмета исследования, понятие которого отражено через словосочетание – педагогическое сопровождение. А следующие слова охватывают поле, пространство исследования – деятельность и развитие средней профессиональной образовательной организации.

Предметом исследования нами определено педагогическое сопровождение деятельности техникума. «Предмет познания формулируется в результате определённых исследовательских операций с объектом познания. Предмет познания представляет собой совокупность свойств – связей и законов, изучаемых данной наукой и получивших выражение в определённых логических и знаковых формах. Этим предмет познания отличается от объекта познания, который существует независимо от познающего объекта – в природе, человеке или объекте» [5, с. 149].

Профессиональная образовательная деятельность существует и выполняется в обществе, в регионе, в отдельном образовательном учреждении. Педагогическое со-

провожение осуществляется под целенаправленным руководством исследователя, преподавателями учебного заведения. Эту взаимосвязь, механизм сопровождения призвана отобразить схема 1. Педагогическое сопровождение имеет цели и задачи и определяется объектом и предметом специальной деятельности.

Объект и предмет исследования различаются не только расположением, но и по структуре. «Предмет и объект познания отличаются также по своей структуре. Структура объекта познания представляет собой взаимодействие основных составных элементов данного объекта. В результате такого взаимодействия основных составных элементов возникают различные свойства, связи объекта и законы его развития» [5, с. 150].

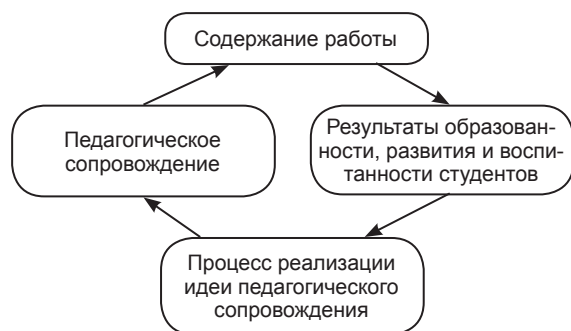


Схема 1. Об основных компонентах педагогического сопровождения

В нашем исследовании объектом познания является учебная деятельность студентов, её основные составные элементы представляют учебные программы, аудиторские занятия, самостоятельная работа студентов, деятельность преподавателей по реализации идей, положений, подходов и концепций.

Например, при реализации идеи педагогического сопровождения расширяется самостоятельная работа студентов над освоением новых тем. Происходит сокращение аудиторских занятий, увеличивается время на индивидуальные консультации, поэтому изменяются взаимосвязи между преподавателями и студентами в выполнении роли педагога. Внесение изменений должно как закономерное следствие отразиться на результатах образования и развития студентов.

Какова структура предмета исследования? «Структура предмета познания относительна». Это очевидно и на структуре педагогического сопровождения. «Основными элементами этой структуры выступают, во-первых, история развития науки об изу-

чаемом объекте; во-вторых, существенные свойства, а также законы развития объекта, получившие в процессе познания выражение в определённых логических формах; в-третьих, логический аппарат и методы, используемые в процессе формирования предмета исследования» [5, с. 150]. Объект исследования – учебная, образовательная деятельность студентов техникума отвечает названным требованиям.

Достаточно чёткое осознание объекта и предмета исследования, их взаимосвязей позволяет сформулировать полномерно цель и гипотезу исследования. Нередко в некоторых диссертациях цель исследования предшествует объекту и предмету познания. Думается, что это нарушение логики. Как можно, не уточнив, не раскрыв, что и как предполагается исследовать, обозначить конечный результат? Предмет, объект познания во взаимосвязи в соответствии с целью и задачами исследования должны рассматриваться в оглавлении. Оглавление – это содержание, которое по сущности и логике призвано отражать последовательность и взаимосвязи в решении задач исследования и получении промежуточных и конечных результатов (выводов, научных положений и обобщений исследования).

Формулировка темы, объекта и предмета, определение цели и задач исследования – это первая теоретико-методологическая основа. Оглавление диссертации представляет вторую теоретико-методологическую основу исследования. К месту и значению этой части относится выражение В. И. Загвязинского – «творческий блок исследования». Его оценку дадим по тексту самого автора.

«Творческий блок исследования – основной блок, от наполнения которого, собственно, и зависит, будет ли исследование подлинное или будет ли его имитация» [3, с. 26]. «Творческий блок исследования – сложное образование, своего рода суперблок, логику которого, как всякого творческого процесса, обозначить можно весьма условно. В. И. Загвязинским условно выделяются пять блоков:

1. Эмпирическая база (факты, их первичная интерпретация).
2. Теоретическая платформа исследования.
3. Идея и замысел преобразований.
4. Рождение и совершенствование гипотезы.
5. Мысленные процедуры проверки гипотезы, выходы на новые факты, способы преобразований, рекомендаций (т. е. исследования, содержание и логика нашей диссертации отражены в следующем оглавлении).



Название темы, автор, научный консультант  
Введение

Глава 1. Теория о педагогическом сопровождении в средней профессиональной образовательной организации

Глава 2. Теоретико-методологические и эмпирические основы выполнения представленной диссертации

Глава 3. Концепция о педагогическом сопровождении в отдельном техникуме

Глава 4. Реализация теории и концепции педагогического сопровождения в АОУ СПО РБ «Политехнический техникум» п. Селенгинск Кабанского района Республики Бурятия

Заключение

Библиография

Приложения

Какое значение имеет диссертация? В этой связи нам импонирует утверждение В. И. Загвязинского: «Исследование имеет тем больше шансов на успех, чем более оно упорядочено, глубже обосновано и строго структурировано. Определение содержания, последовательности, внутренней связи этапов (шагов), исследовательских действий способствует выстраиванию логики исследования, которая фиксируется в особом исследовательском документе – исследовательском проекте или исследовательской программе [3, с. 11]. Оглавление – это предварительный проект, неразвёрнутая программа, первоначальная схема, своеобразная модель основной работы.

Первая глава предназначена раскрыть сущность и содержание объекта и предмета исследования. В начале речь идёт об объекте исследования – о состоянии, постановке профессионального образования: в прошлом и в современном мире, в глобальном масштабе, в России и регионе. Во втором параграфе рассматриваются уровни и виды профессионального образования на практике в Республике Бурятия. В третьем параграфе рассматривается вопрос об организации, руководстве и управлении в средних профессиональных образовательных организациях. В последнем параграфе излагаются идеи об осуществлении педагогического сопровождения к руководству и управлению средней профессиональной образовательной организацией.

Таким образом, первая глава диссертации посвящается представлению, обнаружению, раскрытию и обоснованию объектно-предметной области или сферы, в которой будет осуществляться диссертационное исследование. Тут уместно сослаться на

мнение авторитета: «На выбор предметной области влияют уже сформировавшиеся интересы, опыт собственной деятельности и возможности работать именно в этой сфере, актуальные потребности общества, возможность контактов с учёными, и другие...» [3, с. 11]. Названные обстоятельства имели определённое значение для автора в выборе темы диссертации, определении её объекта и предмета исследования, т. к.:

- по первому высшему образованию и опыту работы автор диссертации инженер-механик и работает директором АОУ СПО РБ «Политехнический техникум». Второе высшее образование – педагогическое;

- российское общество и регион России – Республика Бурятия испытывают острый недостаток в квалифицированных кадрах рабочих и инженерно-технических специалистах;

- тема кандидатской диссертации была посвящена социально-педагогическому партнёрству и эта идея органически вошла в проблему педагогического сопровождения;

- понятие, идея и теория педагогического сопровождения нашла отражение в опубликованных работах научного консультанта, д.п.н., проф. Г. Ц. Молонова [2].

Если в первой главе заявлена и обозначена тема диссертации, то вторая глава предназначается обоснованию правомерности, значимости и возможности выполнения диссертационного исследования, поэтому она озаглавлена как «Теоретико-методологические и эмпирические основы исследования представленной диссертации». Название второй главы указывает напрямую адресность кому (чему) и зачем «возводится фундамент». По нашему мнению, чаще всего диссертанты методологию своей работы указывают почему-то безадресно, вообще, в третьем лице. В нашем варианте как название главы, так и её содержание отражают теоретико-методологические основы выбора нашей темы диссертации.

В первом параграфе рассматриваются предпосылки, условия, факторы и причины того, почему нужно выдвигать, обосновывать и внедрять идею педагогического сопровождения в работе профессиональных учебных заведений. Во втором параграфе доказывается необходимость руководства и претворении научных идей и теорий в практической работе техникума. В третьем параграфе даётся интерпретация методов научного исследования, которые используются в диссертации. Также в этом параграфе рассматриваются социально-

педагогические идеи, теории и системы, которые были отправными и трансформировались в отдельные блоки, последовательные части работы. Почему нужно было рассматривать предшествующие педагогические теории? По двум причинам. Первая – любое новое исследование не строится с нуля. Вторая – в предшествующих работах предприняты теоретические и методологические подходы, позиции, системы и результаты. Разумеется, много систем рассматривать невозможно и не нужно охватывать, но существенные и значимые должны быть интерпретированы. Тут у нас поддержка на подходящую ссылку по этому поводу. «Для каждого исследователя необходимо определение ведущих научных концепций, теорий, которые берутся в основу данной работы. Имеются в виду не все научные публикации, на которые исследователь ссылается в своей работе – их сотни. Речь идет об одной, двух, трёх, от силы четырёх концепциях крупных учёных, которые лежат в основании исследования» [5, с. 180].

В четвёртом параграфе второй главы дается характеристика базы исследования. Почему? «Чтобы научно проанализировать действительность, нужно её описать .... Такое описание называют эмпирическим, поскольку оно содержит знание фактов, доступных непосредственному наблюдению и измерению», – такой подход называют первым пунктом построения связи педагогической теории и практики [4, с. 80].

Неправомерно в методологии педагогики видеть только метатеории, теории самого высокого уровня. Так, В. В. Анисимов, О. Г. Грохильская, Н. Д. Никандров утверждают: «Сферами реализации методологии педагогики являются:

- система научно-педагогических знаний;
- процесс научного познания педагогических явлений;
- практика как сфера познания педагогических явлений» [1, с. 26].

Итак, обозначено место и значение второй главы в общей структуре диссертации. Она теоретически, методологически и эмпирически обосновывает объект и предмет исследования, утверждающие правомерность диссертационного исследования по теме диссертации. Отсюда открываются пространство и поле развития и перехода к опытно-экспериментальной части поисковой работы. Вторая часть состоит из двух подчастей: концепции и её реализации на практике. Каково место и значение концепций?

«Концепция – система идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой, стратегическим фактором конкретного поиска и, будучи опосредована и проверена практикой, может превратиться в теорию. Концепция является методологической и теоретической базой исследовательской деятельности, она должна (часто это не удаётся сразу) содержать и зерно преобразования – мысли о том, как можно разрешить поставленную проблему... Концепция должна содержать методологические установки, положения теории и конструктивную часть – направления и идеи преобразования» [3, с. 40].

В третьей главе представлена концепция нашего исследования, состоящая из 4-х параграфов, а в четвёртой главе показана её реализация в АОУ СПО РБ «Политехнический техникум» с привлечением материалов из учреждений среднего профессионального образования Бурятии и отдельных фактов из других регионов. С ними можно познакомиться на сайте Бурятского государственного университета.

Как уже выше указывалось, название темы диссертации состоит из соединения, взаимосвязи двух понятий: педагогическое сопровождение и деятельность профессиональной образовательной организации. Откуда появились эти понятия и почему они вводятся? В современной науке руководствуются тремя основными принципами познания: принципом детерминизма, принципом соответствия и принципом дополнительности.

Принцип детерминизма, являясь общенаучным, служит основой выбора знания в конкретных науках. В педагогике организация и осуществление образовательной деятельности в учебных заведениях, и руководство, управление их деятельностью – это явления, процессы практически выполняемые, изменяющиеся, совершенствующиеся в зависимости от объективных причин и субъективного мастерства, творчества и новаторства. Поэтому они разрабатываются методически, технологически и теоретически.

Привычная, существующая и используемая практика руководства и управления в системе образования, образовательных учреждениях становится недостаточной. Это причина поисков новых подходов, путей и способов в организации, руководстве и управлении в разных видах деятельности.

Практика совершенствуется, наука развивается и устоявшиеся правила, взаимосвязи между явлениями, процессами в полном

объёме перестают соответствовать, поэтому разрабатываются новые взаимосвязи, виды взаимодействий. Подходы, способы, средства, методы, технологии и варианты деятельности могут быть разными по действенности, результативности, через исследования отбираются наиболее соответствующие (принцип соответствия).

О значении принципа дополнительности убедительна следующая ссылка: «Включение субъектной деятельности исследователя в контекст науки привело к изменению понимания предмета знания: им стала теперь не реальность «в чистом виде», а некоторый её срез, заданный через призмы принятых теоретических и эмпирических средств и способов ее освоения познающим объектом» [5, с. 92]. Эти принципы обосновывают противоречие, предшествующее формулировке проблемы исследования в педагогических диссертациях.

Таким образом, с позиции принципов познания правомерен или обоснован выбор понятий, отражающих предметные основы исследовательской деятельности.

А какие методы исследования использованы при постановке проблемы в ракурсе: педагогическое сопровождение и деятельность профессиональной образовательной организации? Методы – операции: обобщение, абстрагирование, идеализация как методы действия: индуктивно-дедуктивный. Это методы исследования, использованные на начальном этапе.

При формулировании названия первой главы – теория о педагогическом сопровождении деятельности профессиональных образовательных организаций – исторический, логический анализ даётся при описании истории, опыта работы профессиональных училищ, лицеев, техникумов предыдущих и последних лет. В работе над вторым и третьим параграфами рассматривается практика работы профессиональных учебных заведений нашей страны и Бурятии, также собственный опыт в профессиональном лицее как преподавателя, заместителя директора, затем директора, преобразования профессионального лица в политехнический техникум.

При выполнении диссертационного исследования трудности возникают в определении цели и задач, постановке теоретической проблемы, содержании и методах проектирования проблемы и практического осуществления. Идея педагогического сопровождения имеет несколько источников зарождения: социально-политический, экономико-торговый, культурно-спортивный, воспитательно-образовательный, научно-исследовательский и другие.

В социально-политической сфере. Многие государственные, общественные институты не обходятся без сопровождения, сопровождающих. Например, так называемые Общественные советы, начиная с Президента страны, Министерства образования и науки РФ, политехнологов при проведении выборов на всех уровнях.

Культуру и образование поддерживают спонсоры, меценаты, попечительский, общественный и другие советы. В спорте тоже действуют свои покровители. Настоящими сопровождающими являются болельщики. На Сочинской олимпиаде было много приезжих из других стран мира.

Формой сопровождения в технике, экономике и торговле являются периодически устраиваемые выставки, ярмарки и т. д. В образовательно-воспитательной деятельности функцию сопровождения выполняют олимпиады, конкурсы, первенства, рейтинги учебных заведений и другие. Непосредственным источником рождения идеи педагогического сопровождения были переходы в руководстве и управлении в системе образования на демократизацию, обращение к соуправлению общественности, обучающихся. Как уже выше указывалось, потребность развития идей выражается в практической деятельности профессиональной образовательной организации, поддержке, партнерстве и сотрудничестве работодателей.

Преобразование и формулирование целостной теории педагогического сопровождения явились продуктом

- синтеза и обобщения явлений, процессов и практики в названных выше видах деятельности;

- восхождения от конкретного к абстрактному, от частного к общему;

- от индукции к дедукции;

- опоры на идеализацию и мониторинг.

Слово «идеализация» употребляется в двух значениях. В первом – это «представление о чем-либо в более совершенном виде, чем оно есть в действительности» [7, с. 238]. Наша идея перехода от педагогического сотрудничества к педагогическому сопровождению – это стремление к совершенству, лучшему, идеальному, чтобы достичь более высоких результатов.

Во втором значении идеализация используется как метод научного исследования. В этом убедительно убеждает В. И. Загвязинский. «Несколько слов о методе идеализации, принадлежащем уже к теоретическим мето-

дам исследования, на котором выявляются внутренние факторы развития, его закономерности и движущие силы. Изучая действительность и стремясь проникнуть в сущность изучаемого, предсказать возможность его развития, и направить его в желаемое для нас русло, необходимо создавать понятия-конструкты, не коррелирующие непосредственно с эмпирическими объектами» [3, с. 59].

Обоснование и развитие педагогического сопровождения ориентируется, вводится и внедряется с тем, чтобы получить эффект в работе по руководству техникумом, в труде педагогов в учении студентов.

При разработке требований и вызовов современного общества к профессиям и специальностям обращались и ввели в оборот материалы из экономики, социальной сферы общества и социологии, психологии, собственно педагогики. Материалы диссертации предоставляют исторические, социальные,

культурологические, педагогические и факты из обыденной жизни. «Факты – это события, явления, их свойства, связи и отношения, которые определённым образом зафиксированы, зарегистрированы. Факты составляют фундамент любой науки, в том числе и педагогической.

Факт как научное понятие отличается от явления, поскольку последнее – объективная реальность, отдельное событие. Факт же – собрание многих явлений и связей, их обобщение» [1, с. 31]. Достаточное представление фактов – одно из предназначений второй, третьей и четвёртой глав.

Программы, задания, модули – всё это эмпирические факты. Эмпирические факты являются базой выдвижения и формулирования выводов, обобщений, положений, а на основе совокупности, ряда и системы положений формулируются новые идеи, подходы, основания, концепции, теории.

#### **Список литературы**

1. Анисимов В. В., Грохильская О. Г., Никандров Н. Д. Общие основы педагогики: учебник для вузов. М.: Просвещение, 2006. 324 с.
2. Дамдинов А. В., Молонов Г. Ц. Социально-педагогическое сопровождение сельских школ Бурятии. Улан-Удэ: БГУ, 2013. 214 с.
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2008. 228 с.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учебник для студ. высш. пед. учеб. зав. М.: Академия, 2003. 460 с.
5. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. М.: СИНТЕГ, 2007. 126 с.
6. Технология успеха. Социально-педагогическое сопровождение в развитии АОУ СПО РБ «Политехнический техникум» / О. В. Якимов [и др.]. Улан-Удэ: БГУ, 2014. 272 с.

#### **Источники**

7. Брокгауз Ф. А., Ефрон И. А. Энциклопедический словарь. Современная версия. М.: ЭКСПО, 2003. 568 с.
8. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 427 с.
9. Советы диссоветам // Поиск. 2014. № 29–30. 25 июня.

#### **References**

1. Anisimov V. V., Grokhil'skaya O. G., Nikandrov N. D. Obshchie osnovy pedagogiki: uchebnik dlya vuzov. M.: Prosveshchenie, 2006. 324 s.
2. Damdinov A. V., Molonov G. Ts. Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie sel'skikh shkol Buryatii. Ulan-Ude: BGU, 2013. 214 s.
3. Zagvyazinskii V. I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga: ucheb. posobie dlya stud. vuzov. 2-e izd., ispr. M.: Akademiya, 2008. 228 s.
4. Kraevskii V. V. Obshchie osnovy pedagogiki: uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zav. M.: Akademiya, 2003. 460 s.
5. Novikov A. M., Novikov D. A. Metodologiya. M.: SINTEG, 2007. 126 s.
6. Tekhnologiya uspekha. Sotsial'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie v razvitii AOUs SPO RB «Politekhnikeskii tekhnikum» / O. V. Yakimov [i dr.]. Ulan-Ude: BGU, 2014. 272 s.

#### **Istochniki**

7. Brokgauz F. A., Efron I. A. Entsiklopedicheskii slovar'. Sovremennaya versiya. M.: EKSP, 2003. 568 s.
8. Psikhologo-pedagogicheskii slovar' dlya uchitelei i rukovoditelei obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. Rostov n/D: Feniks, 1998. 427 s.
9. Sovety dissovetaam // Poisk. 2014. № 29–30. 25 iyunya.

**Статья поступила в редакцию 24.09.2014**

## ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PEDAGOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 316.36  
ББК С561.53

*Александр Владимирович Исаков,*  
преподаватель,  
Институт Федеральной службы безопасности России  
(630091, Россия, г. Новосибирск, Красный проспект, 84)  
e-mail: isakovexv@yandex.ru

### Ценности родительства в образе жизни молодёжи

Данная статья посвящена рассмотрению понятия «родительство», его места в системе ценностей молодёжи. В статье отмечается, что родительство как сложный феномен трактуется в разных науках по-разному. На сегодняшний день актуальным и востребованным направлением научно-исследовательского поиска является изучение установок на родительство молодёжи. Юношеский возраст является периодом развития, в котором наиболее активно происходит процесс становления самосознания, развития ценностных ориентаций, формирования представлений, личных позиций, индивидуальных предпочтений, которые становятся значимыми ориентирами в жизненном пространстве человека. Для увеличения влияния семьи в обществе и воспитания молодёжи в духе уважения к семейным ценностям нужно осознать, какое место занимает ценность родительства в сознании молодых людей. Поэтому в сложившихся обстоятельствах трансформирования семьи, деления институтов супружества и родительства исследование последнего в современном мире является особенно важным. Наблюдаемый в настоящее время переход от в основном имевших место коллективных форм воспитания к семейным повышает нагрузку и ответственность родителей. Современное поколение родителей нуждается в углублении понимания личной воспитательной роли и смыслов осознанного родительства, поскольку в современной жизни они соприкасаются с ранее не встречавшимися, неблагоприятными факторами экономического, социального, экологического и иного характера, преодоление которых требует усиления родительской грамотности.

**Ключевые слова:** родительство, молодёжь, материнство, отцовство, исследования, ценности семьи.

*Alexander Vladimirovich Isakov,*  
Teacher,  
Institute of Federal Security Service of the Russian Federation  
(84 Krasny Avenue, Novosibirsk, Russia, 630091)  
e-mail: isakovexv@yandex.ru

### Values of Parenting in the Young People's Lifestyle

This article is dedicated to the concept of "parenting", and its place in the system of young people's values. That parenthood as a complex phenomenon is interpreted in various disciplines in different ways and it is noted in this article. Today, the study of the search facilities on parenting youth is relevant and in demand area of research. Adolescence is a development period where the process of becoming self-awareness, the development of values, the formation of concepts, personal items, individual preferences are the most active processes and which become significant landmarks in the human living space. To increase the influence of the family in society and education of young people in a spirit of respect for family values it is necessary to recognize the place of the value of parenthood in the young people's minds.

Therefore, in the circumstances of family transforming, the division of the institutions of marriage and parenthood, and the study of the latest in the modern world is particularly important. The currently observed transitions from collective forms of up-bringing, to family ones increase parents' stress and responsibilities. The present generation of parents needs to improve their understanding of personal educational role and meanings of conscious parenting, because in modern life they are involved into the contact with unknown before negative factors of economic, social, environmental and other nature, and their overcoming requires increasing of parental understanding.

**Keywords:** parenthood, young people, motherhood, fatherhood, studying, family values.

В современной России в связи с возникшим развивающимся демографическим кризисом, изменением исторически сложившегося института семьи, увеличением числа неполных и неадаптированных семей, количества детей-сирот при живых родителях возникла потребность формирования и укрепления в обществе семейных ценностей. Увеличение в будущем авторитета материнства и отцовства, ответственного родительства должно стать одним из важнейших устремлений государственной семейной политики и практической деятельности. Родительство (материнство и отцовство) является основополагающим жизненным предназначением, главной задачей и важнейшей социально-психологической функцией каждого человека. Следовательно, можно сделать вывод, что общество в будущем будет таким, в каком состоянии находится родительство сегодня. С целью увеличения влияния семьи в обществе и развития в сознании молодёжи почтения к семейным ценностям нужно осознать, насколько важна и какое место занимает ценность родительства в жизни молодых людей.

В юности у молодого человека возникает проблема жизненного самоопределения, которая составляет основную задачу данного возрастного периода. Этот процесс предусматривает формирование внутренней позиции по отношению к себе, другим людям, моральным ценностям, различным жизненным явлениям, в соответствии с которыми юноши и девушки строят собственные жизненные планы, исходя из внутренних убеждений в их правильности.

Выбор внутренней позиции – весьма многотрудная духовная работа, ведь позиция, по определению Б. Д. Парыгина, это «отношение человека к системе норм, правил, шаблонов поведения, вытекающих из его социального положения и предписываемых окружающей его средой» [9, с. 163]. Позиция личности детерминирована целым рядом факторов: уровнем самосознания личности, социальным статусом, мнением окружающих, системой ценностных ориентаций, а

также экономическим, политическим, социокультурным состоянием государства и семьи. Определив свою личную позицию, каждый молодой человек считает её единственно приемлемой и правильной, что обеспечивает его включённость в систему социальных отношений. Юношеский возраст является таким периодом развития, в котором наиболее активно происходит процесс становления самосознания, развития ценностных ориентаций, формирования представлений, личных позиций, индивидуальных предпочтений, которые становятся значимыми ориентирами в жизненном пространстве человека. Следовательно, юношество является сензитивным периодом для подготовки к различным феноменам человеческого бытия и, в частности, к родительству.

Впервые в российской социологии родительство как отдельная предметная отрасль было выделено в середине 1990-х годов исследователем Т. А. Гурко. Был проведён анализ зарубежных материалов, дана оценка теоретическим подходам, упорядочен понятийный аппарат, аргументирована необходимость и направленность исследования родительства в рамках социологии семьи, реализовано несколько проектов по изучению родительства в России.

Родительство – феномен и микро-, и макросоциальный, он подразумевает не только идентичность «буквальных» отцов и матерей, но и взгляды, обуславливающие отношение взрослых к детям в целом и тесно связанные с гражданским самосознанием, так как отношение к «чужим» детям в проблемных ситуациях болезни и/или сиротства неминуемо вызывает вопрос о разделении ответственности и обязанностей между индивидом, обществом и государством.

Вопросы, связанные с проблематикой родительства как психологического направления изучения, в России были отмечены в трудах И. С. Кона. В 80-х годах им были проанализированы этнокультурные и гендерные аспекты родительства, основанные на проведённых за границей исследованиях.

Родительство определяется И. С. Коном как «система взаимосвязанных явлений: а) родительские чувства, любовь, привязанность к детям; б) специфические социальные роли и нормативные предписания культуры; в) обусловленное тем и другим реальное поведение, отношение родителей к детям, стиль воспитания и т. д.» [6, с. 12].

В отечественной социологии семьи периода социализма термин «родительство» применялся редко. В исследованиях, возглавляемых М. С. Мацковским, особое значение уделялось роли семьи в социализации детей. Однако в ходе изучения речь велась не о «воспитании» в педагогическом смысле, а, применяя современную терминологию, о человеческом и социальном капитале родителей. Другие работы были направлены на раскрытие и значимость воспитательной функции, основой которой было воспитание и развитие советского гражданина. Одна из последних работ А. Г. Харчева так и называлась «Социология воспитания» [10, с. 102]. «Семейное воспитание» – понятие в значительной мере педагогически, а иногда и идеологически «нагруженное», оно пересекается с «родительством», но не совпадает с ним. О возникающих проблемных вопросах у самих родителей умалчивалось и речь о них не шла. В исследовании родители выступали в роли субъектов влияния, а дети в роли объектов.

На стыке демографии и социологии семьи А. И. Антоновым разработано направление «социологии рождаемости». Он ввёл понятие «потребность в детях» и посвящает свои исследования анализу динамики этой потребности [2, с. 76]. В начале 1990-х годов им используется и термин родительство прежде всего в институциональном его понимании. С. И. Голод использует исторический подход, в частности, для анализа трансформации взаимоотношений родителей и детей на протяжении последнего столетия, и, в частности, эволюции «детоцентризма» [5, с. 65].

Подвергая анализу феномен родительства, нужно рассмотреть вопрос его соотношения с семейной проблематикой. Традиционно сложившееся представление о семье подразумевает обязательное присутствие в ней кроме супружеской пары ещё и детей. В историческом понимании семья является определённой системой взаимоотношений между супругами, родителями и детьми. В связи с этим родительство можно рассматривать как подсистему в структуре семьи, в качестве сравнительно независимой составляющей.

Р. В. Овчарова, занимаясь изучением психологии родительства, отмечает, что родительство – это социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализующую во всех проявлениях поведенческую составляющую родительства. Как надиндивидуальное целое родительство обязательно включает обоих супругов, принявших решение о зарождении новой жизни. В пору становления родительство представляет собой неустойчивое явление, что выражается в неуравновешенности, несогласованности отдельных элементов между родителями, иногда возникающих конфликтных ситуациях [8, с. 132–133].

На первоначальном (предпосылочном) этапе становления родительства отмечается координированием мнений мужчины и женщины относительно их роли в качестве родителей, функций, разделением ответственности, распределением обязанностей. После рождения ребёнка процесс становления претворяется в жизнь на практике.

Под ответственным родительством чаще всего понимается заинтересованное отношение к детям, затрагивающее различные стороны их жизни. Кроме материальной обеспеченности основу ответственного родительства составляют такие качества, как способность сопереживать ребёнку, обеспокоенность в его личностном становлении, стремление наполнить его жизнь значимыми впечатлениями, формирующими характер.

В современных условиях из-за происходящего изменения привычного стереотипа семьи, продолжающегося раздела институтов супружества и родительства последний неминуемо становится предметом особого исследования. «Социализация детей», в том числе в семье, рассматривается как отдельная сфера «социологии детства» в условиях развития динамичных, плюралистических обществ, осмысления имеющегося особенного опыта детей, которые проявляют себя не как дети, а как независимое, отличное от привычного сообщество. Кроме того, при обстоятельствах трансформирования семьи, изменения семейного института родительство делается отдельным предметом исследования в отличие от того, как происходило в прошлом, когда оно рассматривалось через призму «социализации детей».

Итак, родительство как сложный феномен трактуется в разных науках по-разному. Среди них философия, которая исследует ценность детей и семьи как общественное явление; социология, определяющая родительство как социологическую категорию, представляющую собой стабильные эмоционально насыщенные согласованные действия настоящих или вероятных родителей, связанные с появлением на свет и воспитанием детей и отмечающиеся соответствующим поведением мужчины и женщины; демография, отвечающая на вопрос о том, что побуждает людей рожать и растить детей; педагогика, где основным аспектом в исследовании феномена родительства является воспитание, т. е. руководство поведением ребёнка, определяющим весь образ его жизни, подготовку и приобщение детей ко взрослой жизни; психология, где родительство как социально-психологическое особенное явление, показывает собой эмоционально и оценочно сформированную целостность познаний, мнений и взглядов касаясь себя как родителя, применяемую в ходе осуществления поведенческой составляющей родительства и др. Всё это подчёркивает важность указанного феномена в жизни как любого отдельно взятого человека, так и всего человечества в целом.

Также нужно учитывать тот факт, что родительство, включая в себя такие понятия как материнство и отцовство, не сводится к их единому целому, а располагается на более значительном надличностном уровне определения, тогда как отцовство и материнство, прежде всего, показывают качественные характеристики отдельных индивидов (А. Г. Вишневский, А. И. Антонов, В. М. Медков, В. Н. Архангельский).

В современном мире исследование родительства является особенно важным. Наблюдаемый в настоящее время переход от имевших место общественных форм воспитания к семейным повышает нагрузку и ответственность родителей. Ещё не так давно для, казалось бы, успешного родительства необходимо было владеть случайными педагогическими познаниями.

Современное поколение родителей нуждается в полном понимании личной воспитательной роли и смыслов осознанного родительства, поскольку нынешняя жизнь сопрягается с массой, ранее не встречавшихся, неблагоприятных факторов экономического, социального, экологического и иного харак-

тера, преодоление которых требует большей родительской грамотности. Отечественные учёные Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова делают заключение о том, что целостная картина семейного воспитания и последующей жизни в семье в основном ограничивается тем, как молодые люди представляют себе родительство до того момента, как они стали родителями.

На сегодняшний день актуальным и востребованным направлением научно-исследовательского поиска является изучение установок на родительство. Такого рода обследования проводятся как на региональном, так и на федеральном уровнях, однако следует отметить, что специализированные исследования молодёжи на предмет выявления репродуктивных планов и установок достаточно редки и имеют недлительную историю (с начала 2000-х годов). Вместе с тем некоторые аспекты репродуктивной, родительской ориентации молодёжи изучаются в рамках мониторингового исследования, например исследователями А. П. Багировой и О. М. Шубат [4] (1995–1999–2003–2007–2009–2012, Свердловская область), различных аспектов социокультурной жизни студенчества, проводимого под руководством Ю. Р. Вишневского.

Так, по данным мониторинга различных социокультурных аспектов жизни молодёжи г. Екатеринбурга, семья и дети устойчиво занимают лидирующие позиции в ранговой шкале ценностей студентов, лишь в 2003 г. и 2012 г. эта ценность уступает рейтинговые позиции другой ценности – здоровью. По мнению авторов исследования, высокий удельный вес этих ценностей в 2009–2010 гг. (кризисный и посткризисный периоды) подтверждает устойчивость сформированных у молодёжи представлений о ценности семьи и детей.

Однако как отмечают Ю. Р. Вишневский и В. Т. Шапко, направленность на важность семьи как ценности для молодёжи определяется промежуточным правовым положением молодежи в обществе. Например, существующая зависимость студентов в данном возрасте от благополучия их родительской семьи, положительный опыт которой в будущем становится ориентиром удачного создания собственной семьи.

Отметим, что, по мнению учёных-фамилистов, ориентация на семью является важнейшим индикатором репродуктивных намерений молодёжи. Так, по мнению А. И. Антонова, «сокращение числа детей в семье и рождаемости объясняется не финансовыми и жилищными трудностями, а девальвацией



самого семейного образа жизни, непопулярностью фамилизма как стиля поведения в обществе, антиценностью материнства и отцовства» [3, с. 172].

Многочисленные исследования подтверждают, что для жителей малых городов в меньшей степени характерны статусные, престижные установки, стремление к реализации творческих способностей и креативных намерений, в большей степени у данной категории молодёжи устойчиво стремление к созданию семьи и родительству.

Вместе с тем в сознании молодёжи существует заметный разрыв в определении ценности семьи и детей: если семья возглавляет иерархию жизненных ценностей, то рейтинг детей существенно ниже. Так, результаты исследования Р. И. Акьюлова и Е. И. Акьюловой показывают, что в представлении молодёжи ценность благополучной семьи не всегда имеет прямую взаимосвязь с ценностью детей, которые воспринимаются как дополнительная нагрузка, снижающая уровень материального благосостояния молодой семьи [1, с. 202].

Исследование А. И. Кузьмина показало, что существуют гендерные различия в оценках значимости семьи и детей молодёжью. У девушек семья занимает более высокие позиции в рейтинге, чем у юношей. При этом ориентация и тех, и других на ценность детей практически одинаковая.

Также исследования показали, что сфера родительского труда имеет маргинальный статус среди прочих сфер жизнедеятельности молодёжи. Институт семьи и родительства не воспринимается молодыми людьми как сфера для самореализации. Подавляющее количество молодёжи ориентируется на желаемую двухдетную модель семьи. Установки на многодетность в сознании молодых людей не сформированы. При этом А. И. Кузьмин отмечает, что репродуктивные намерения самых молодых когорт молодёжи очень низки и депрессивны [7].

Таким образом, родительство – это исторически и социально важный комплекс установок и практик, связанных с планированием семьи, отношением к детям, самоотношением взрослых к себе как к родителям. Это направление исследований в настоящее время активно разрабатывается в целом ряде отраслей гуманитарного знания: педагогике, психологии, социологии и др. На основе разработки теоретических конструктов необходимо проведение социологических исследований по выявлению ценностной составляющей родительства у молодёжи, развитие необходимой позитивной мотивации создания семьи и направленности на репродуктивный настрой молодой семьи. Это направление дальнейшего исследования автора.

#### Список литературы

1. Акьюлов Р. И. Демографическое поведение населения как условие модернизации индустриального региона // Научный вестник Уральского академии государственной службы. 2011. № 2. С. 198–202.
2. Антонов А. И. Кризис семьи и родительства. Проблемы родительства и планирования семьи. М.: ИС РАН, 2009. 326 с.
3. Антонов А. И. Снижение репродуктивных установок и ориентаций российского населения в 1991–2007 годы. URL: <http://www.demographia.ru> (дата обращения: 16.11.2013).
4. Багирова А. П., Шубат О. М. Развитие родительских компетенций молодёжи как направление социально-экономической политики муниципальных образований Свердловской области. URL: <http://municipal.uara.ru> (дата обращения: 16.11.2013).
5. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб.: Петрополис, 2009. 236 с.
6. Кон И. С. Ребёнок и общество. М.: Наука, 2011. 74 с.
7. Кузьмин А. И. Ценностные и репродуктивные ориентации молодёжи. URL: <http://www.demographia.ru> (дата обращения: 16.11.2013).
8. Овчарова Р. В. Психология родительства. М.: Академия, 2012. 362 с.
9. Парыгин Б. Д. Социальная психология. СПб.: СПб ГУП, 2003. 616 с.
10. Харчев А. Г. Социология воспитания. М.: Политиздат., 2009. 210 с.

#### References

1. Ak'yulov R. I. Demograficheskoe povedenie naseleniya kak uslovie modernizatsii industrial'nogo regiona // Nauchnyi vestnik Ural'skoi akademii gosudarstvennoi sluzhby. 2011. № 2. S. 198–202.
2. Antonov A. I. Krizis sem'i i roditel'stva. Problemy roditel'stva i planirovaniya sem'i. M.: IS RAN, 2009. 326 s.

3. Antonov A. I. Snizhenie reproductivnykh ustanovok i orientatsii rossiiskogo naseleniya v 1991–2007 gody. URL: <http://www.demographia.ru> (data obrashcheniya: 16.11.2013).
4. Bagirova A. P., Shubat O. M. Razvitie roditel'skikh kompetentsii molodezhi kak napravlenie sotsial'no-ekonomicheskoi politiki munitsipal'nykh obrazovaniy Sverdlovskoi oblasti. URL: <http://municipal.uapa.ru> (data obrashcheniya: 16.11.2013).
5. Golod S. I. Sem'ya i brak: istoriko-sotsiologicheskii analiz. SPb.: Petropolis, 2009. 236 s.
6. Kon I. S. Rebenok i obshchestvo. M.: Nauka, 2011. 74 s.
7. Kuz'min A. I. Tsennostnye i reproductivnye orientatsii molodezhi. URL: <http://www.demographia.ru> (data obrashcheniya: 16.11.2013).
8. Ovcharova R. V. Psikhologiya roditel'stva. M.: Akademiya, 2012. 362 s.
9. Parygin B. D. Sotsial'naya psikhologiya. SPb.: SPb GUP, 2003. 616 s.
10. Kharchev A. G. Sotsiologiya vospitaniya. M.: Politizdat., 2009. 210 s.

***Статья поступила в редакцию 27.09.2014***

УДК 377  
ББК 74.5

**Наталья Юрьевна Каракозова,**  
соискатель,  
Тольяттинский государственный университет  
(445667, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 14)  
e-mail: karakozova1226@rambler.ru

### **Внутрифирменное обучение как ресурс дополнительного профессионального образования педагогов**

Актуальность проблемы дополнительного профессионального образования педагогов обусловлена, с одной стороны, стандартизацией системы образования, которая способствовала изменению образовательной парадигмы и повышению требований к профессиональной компетентности современных педагогов, а с другой – недостаточной готовностью субъектов системы непрерывного образования педагогов к изменению подходов к содержанию, методам и формам дополнительного профессионального образования. В статье автором рассматриваются функции, виды, модели организации внутрифирменного обучения педагогических работников как эффективной формы дополнительного профессионального образования. Обосновывается выбор содержания внутрифирменного обучения в соответствии с текущими и стратегическими целями и задачами организации. Раскрывается специфика реализации программы внутрифирменного обучения педагогов дошкольного образования посредством технологии модульного обучения. Автор приводит примеры содержания двух образовательных модулей, знакомит с интерактивными приемами работы с педагогами, повышающими эффективность, обеспечивающими интенсификацию образовательного процесса. Освещается опыт работы по организации деятельности современной инновационной формы повышения профессиональной компетентности педагогов – стажировочной площадки, итогом деятельности которой является овладение педагогами технологическими знаниями и умениями в области современных образовательных технологий, актуализация стремления к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, внутрифирменное обучение, виды, формы, методы внутрифирменного обучения, стажировочная площадка, технология модульного обучения, модульная программа.

**Natalia Yurievna Karakozova,**  
Doctoral Candidate,  
Togliatti State University,  
(14 Belarusskaya St., Togliatti, Russia, 445667)  
e-mail: karakozova1226@rambler.ru

### **Internal Training as a Resource for Teachers' Additional Professional Education**

The urgency of teachers' additional professional education is obvious, because on one hand, because of standardization of the education system, which contributed to the change in the educational paradigm and increasing requirements of modern professional competence of teachers, and on the other hand, because of the lack of teachers' willingness to change the approach to the content, methods and forms of additional vocational training. In this article the author discusses the functions, types, models of organizing in-house training of teachers as an effective form of additional vocational training.

The choice of content of internal training is substantiated in accordance with the current and strategic purposes, objects of the organization. The specificity of the program in-house training of teachers of pre-school education is disclosed through the technology of modular training. The author gives examples of the content of two educational modules, introduces interactive techniques for working with teachers, improving the efficiency, the intensification of the educational process. The author illuminates the experience of organizing the activities of modern innovative forms of improvement the professional competence of teachers – training ground, the result of which is the teachers' mastering of technological knowledge and skills in the field of modern educational technology, actualization of striving for self-actualization and self-improvement in the professional pedagogical activity.

**Keywords:** continuing professional education in-house training, types, forms, methods of in-house training, internship marketplace, technology of modular training, modular program.

Актуальность исследования путей повышения профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования обусловлена не только постоянно усложняющимися и обновляющимися требованиями к содержанию и организации деятельности современного педагога, но и недостаточной готовностью субъектов отраслевой системы непрерывного профессионального образования и переподготовки кадров к реализации программ повышения квалификации с учётом требований конкретной образовательной организации к формированию тех или иных профессиональных компетенций своего работника.

Решение данной проблемы осуществляется в рамках организации внутрифирменного обучения педагогов в системе дополнительного профессионального образования, которое направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды.

Дополнительное профессиональное образование может рассматриваться с позиций формального, неформального и информального видов организации образовательной деятельности:

– *формальное образование* (обусловленное требованиями предприятия и подтвержденное определённым документом);

– *неформальное образование* (обусловленное требованиями предприятия, неподкрепляемое определённым документом);

– *информальное образование* (сопровождение самообразования, осуществляемое как на предприятии, так и вне его).

Внутрифирменное обучение представляет собой эффективный ресурс неформального образования педагогов в системе дополнительного профессионального образования, поскольку организация имеет возможность использовать собственные учебно-методические, образовательные ресурсы для повышения профессионального мастерства педагогов посредством реализации программ внутрифирменного обучения. Данные программы создаются специально для удовлетворения потребностей определённой организации и ориентированы на развитие компонентов профессиональной компетентности сотрудников и подготовку их к изучению и внедрению инноваций.

Т. Ю. Базаров объясняет понятие «внутрифирменное обучение» как систему обу-

чения и переподготовки сотрудников, проводимую на базе предприятия (или корпоративных учебных центров), с привлечением преподавателей или собственных, или внешних, строящуюся с учётом проблем, характерных для конкретной организации [8], а Ю. Г. Одегов характеризует его как процесс, осуществляющийся в системе и вписывающийся в общую стратегию развития организации [3]. П. Сендж вводит понятие «обучающейся организации», в которой все работники ориентированы на профессиональное развитие и личностный рост [7]. В основе внутрифирменного обучения, по мнению А. Н. Кузнецовой, лежат принципы сотрудничества и взаимодействия в команде единомышленников, деятельность которых направлена на совместное решение образовательных задач [2]. В. И. Рулевский предлагает содержание внутрифирменного обучения рассматривать через те функции, которые, по его мнению, выполняет внутрифирменное профессиональное обучение [5]:

– анализ потребностей в формировании определённых компетенций у работников в соответствии с задачами и стратегией развития организации;

– оценка возможностей организации, определение наиболее адекватных и эффективных для данной категории работников технологий, форм и средств обучения;

– разработка содержания программы обучения, спецификой которой является направленность на овладение педагогами знаниями и умениями прикладного характера;

– организация и проведение внутрифирменного обучения для определённой группы работников, обеспечение необходимых условий;

– создание в организации условий для реализации результатов обучения в процессе профессиональной деятельности работников, прошедших обучение;

– оценка результатов обучения, выявление критериев успешности реализации разработанной программы обучения в соответствии с уровнем сформированности компетенций у персонала организации.

Эффективная деятельность внутрифирменной системы подготовки и переподготовки обеспечивается следующими организационно-педагогическими условиями, к которым относятся индивидуализация процесса обучения, обеспечение преемственности образовательных программ и их взаимосвязи с профессиональными функциями работника,

использование в процессе подготовки данных по перспективным направлениям развития профессии [1].

Таким образом, анализ содержания внутрифирменного обучения свидетельствует о том, что это непрерывный процесс, отражающий систему работы по повышению профессиональной компетентности работника, инициируемый самой организацией и направленный на обеспечение определённого качества деятельности как отдельного работника, так и организации в целом.

В каждом конкретном случае основной задачей внутрифирменного обучения является формирование тех профессиональных компетентностей сотрудников, которые соответствуют потребностям, имеющимся в организации. В связи с этим различают несколько видов внутрифирменного обучения [4; 6]:

- обучение работников, вновь пришедших в организацию, включающее профессиональную и психологическую адаптацию работника к новым организационным условиям;

- обучение работников, направленное на повышение уровня компетентности. Оно необходимо, когда компетентность работника не позволяет ему эффективно и качественно реализовывать профессиональную деятельность, когда происходят частичные изменения в содержании компетенций, связанные с карьерным ростом сотрудника;

- переподготовка с целью ротации или освоения новых видов деятельности.

Виды внутрифирменного обучения определяют его формы.

1. *Обучение на рабочем месте* в процессе профессиональной деятельности. Здесь представляются возможности для закрепления, повторения и внедрения вновь изученного в профессиональную деятельность работника. Чаще всего эта форма реализуется через наставничество и кураторство с использованием методов усложняющихся практических заданий, производственного инструктажа, ротации. Однако такое обучение может являться слишком узким для развития творческого или инновационного потенциала работника, поскольку не даёт ему возможности выйти за пределы имеющихся организационных условий, за рамки имеющегося профессионального опыта. Для достижения таких целей наиболее эффективны программы обучения вне рабочего места.

2. *Обучение вне рабочего места:*

- обучение на территории организации, осуществляемое внутренними специалистами, консультантами самой организации;

- обучение на территории организации, осуществляемое внешними приглашенными экспертами;

- обучение на территории внешней образовательной организации.

Анализируя эффективность форм организации внутрифирменного обучения, необходимо учесть, что его специфика заключается ещё и в том, что оно объединяет два процесса: непосредственно сам процесс обучения и процесс профессиональной деятельности обучаемого. Это означает, что для оценки эффективности внутрифирменного обучения необходимо отслеживать эффект от осуществления обоих этих процессов: сначала эффект от процесса обучения, потом, если он положителен, эффект от реализации обучения в процессе практической деятельности.

В Автономной некоммерческой организации дошкольного образования «Планета детства «Лада» города Тольятти ведётся активный поиск путей интеграции форм и методов непосредственного обучения педагогов с условиями, необходимыми для переноса полученных знаний и умений в профессиональную деятельность, что способствует обновлению неформальных внутрифирменных форм повышения квалификации.

На базе организации осуществляет деятельность стажировочная площадка «Современные образовательные технологии в детском саду» работников системы образования, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей. Стажировка как форма образовательной деятельности направлена на формирование и совершенствование профессиональных компетентностей педагогических работников посредством включения их в практику дошкольного учреждения–носителя актуального опыта. Данная форма создает условия для проектирования стажёрами на основе изученного инновационного опыта собственных вариативных моделей профессиональной деятельности, адаптированных к условиям конкретного образовательного учреждения.

Организация деятельности стажировочной площадки осуществляется на основе технологии модульного обучения. При модульном обучении его содержание представляется для педагогов в логически законченных и самостоятельных информационных блоках–модулях в соответствии с поставленной дидактической целью. Важнейшая особенность модульного подхода, которая отвечает

требованиям образовательной организации, состоит в вариативности программ обучения, которые обеспечивают:

– индивидуализацию обучения для каждого слушателя, исходя из его уровня знаний и умений, предыдущего обучения, опыта профессиональной деятельности, путём комбинирования содержания необходимых модулей;

– возможность использовать одни и те же модули в нескольких образовательных курсах; в зависимости от потребностей обучающихся и задач профессионального развития сформированной группы слушателей модули можно заменить, корректировать, вводить новые.

Приведём примеры конкретных модулей, которые обеспечивают эффективное повышение квалификации воспитателей детских садов. Содержание модуля «Технология проблемного обучения в детском саду» направлено на изучение основ проблемного обучения. Образовательная деятельность с педагогами проводится непосредственно на базе детского сада, имеющего опыт внедрения данной технологии в практику. Воспитатели, специалисты детского сада, подтвердившие право вести занятия специальными сертификатами, являются организаторами учебного процесса. Различные формы практико ориентированных занятий строятся таким образом, чтобы педагоги научились разрабатывать конкретный образовательный продукт, транслировать знания в собственную практическую деятельность.

Модуль «Интерактивные технологии в работе с дошкольниками» знакомит практических работников с особенностями инте-

рактивных технологий, возможностями их интеграции в различные виды детской деятельности. Отличительной особенностью организации работы со слушателями является то, что приоритет отдаётся интерактивным формам передачи инновационного опыта (мастер–классы, педагогические мастерские, проблемные лекции, семинары–практикумы, имитационные игры), позволяющим актуализировать знания педагогов и обеспечить личное участие каждого в поиске вариативных моделей профессиональной деятельности. По итогам изучения каждого модуля слушатели выполняют практическую зачётную работу, осуществляется экспресс–диагностика, позволяющая корректировать работу по образовательному модулю, а также определить уровень профессиональной компетентности у слушателей стажировочной площадки.

Анализ эффективности усвоения педагогами модульной образовательной программы осуществляется также в процессе реализации результатов обучения на практике, где педагог посредством использования инновационных технологий в собственной деятельности добивается определённой результативности в работе с дошкольниками.

Таким образом, организация внутрифирменного обучения ориентирована на дополнительное профессиональное образование педагогических кадров, так как способствует совершенствованию профессиональных компетенций работников в соответствии с внутрифирменными требованиями, что приносит пользу и организации в целом и каждому работнику в частности, повышает его значимость как профессионала в педагогическом сообществе.

#### Список литературы

1. Бадаев Ю. Л. Организационно-педагогические условия эффективной деятельности внутрифирменной системы подготовки специалистов // Профессиональное образование. 2009. № 4. С. 1–4.
2. Кузнецова А. Н. Внутрифирменное обучение как возможность обеспечения непрерывной подготовки педагогических работников // Актуальные проблемы современного образования: сб. ст. // Междунар. науч.-практ. конф. Ульяновск, 2012. С. 509–513.
3. Одегов Ю. Г. Управление персоналом: оценка эффективности. М.: Экзамен, 2008. 547 с.
4. Патутина Н. А. Внутрифирменное обучение как основная форма реализации корпоративного образования // Наукоедение: интернет-журнал. 2013. № 1. С. 1–6. URL: <http://publ.paukovedenie.ru.pdf> (дата обращения: 06.10.2014).
5. Рулевский В. И. Анализ сущности и содержания внутрифирменного обучения персонала субъекта предпринимательства // Научный вестник МГИИТ. 2010. № 6. С. 118–123.
6. Сафонова М. Ю. Оценка эффективности внутрифирменного обучения: дис. ... канд. эконом. наук. М., 2008. 210 с.
7. Сендж Р. Пятая дисциплина. Искусство и практика самообучающихся организаций. Харьков: Олимп–Бизнес, 2006. 384 с.
8. Управление персоналом: учебник для вузов / под ред. Т. Ю. Базарова, Б. Л. Еремина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ, 2006. 540 с.

---

**References**

1. Badaev Yu. L. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya effektivnoi deyatel'nosti vnutrifirmennoi sistemy podgotovki spetsialistov // Professional'noe obrazovanie. 2009. № 4. S. 1–4.
2. Kuznetsova A. N. Vnutrifirmennoe obuchenie kak vozmozhnost' obespecheniya nepreryvnoi podgotovki pedagogicheskikh rabotnikov // Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: sb. st. // Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ul'yanovsk, 2012. S. 509–513.
3. Odegov Yu. G. Upravlenie personalom: otsenka effektivnosti. M.: Ekzamen, 2008. 547 s.
4. Patutina N. A. Vnutrifirmennoe obuchenie kak osnovnaya forma realizatsii korporativnogo obrazovaniya // Naukovedenie: internet-zhurnal. 2013. № 1. S. 1–6. URL: <http://publ.naukovedenie.ru/pdf> (data obrashcheniya: 06.10.2014).
5. Rulevskii V. I. Analiz sushchnosti i sodержaniya vnutrifirmennogo obucheniya personala sub»ekta predprinimatel'stva // Nauchnyi vestnik MGIIT. 2010. № 6. S. 118–123.
6. Safonova M. Yu. Otsenka effektivnosti vnutrifirmennogo obucheniya: dis. ... kand. ekonom. nauk. M., 2008. 210 s.
7. Sendzh R. Pyataya distsiplina. Iskusstvo i praktika samoobuchayushchikhsya organizatsii. Khar'kov: Olimp–Biznes, 2006. 384 s.
8. Upravlenie personalom: uchebnik dlya vuzov / pod red. T. Yu. Bazarova, B. L. Eremina. 2-e izd., pererab. i dop. M.: YuNITI, 2006. 540 s.

**Статья поступила в редакцию 16.10.2014**

УДК 364.444  
ББК Ч12

**Игорь Викторович Меньшов,**  
аспирант,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30)  
e-mail: men2472@mail.ru

### **Особенности социальной адаптации первокурсников СПО в процессе внеучебной деятельности**

В статье рассмотрены возрастные и психологические особенности студенческого возраста, оказывающие влияние на процесс социальной адаптации студентов в процессе внеучебной деятельности. Выделены аспекты социальной адаптации студентов. Как важный показатель социальной адаптации студента в коллективе рассматривается социально-психическая адаптированность, критериями оценки которой являются: бесконфликтность поведения, удовлетворённость общением с однокурсниками, а также низкий или умеренный уровень эмоционального состояния. Рассмотрена роль общения как одной из ведущих деятельностей студентов и её значимости в процессе социальной адаптации, а также важность формирования адекватной самооценки студента и самоутверждения в социально одобряемых коллективных видах деятельности. Уточнено определение адаптивных способностей студентов и определено, что одним из условий их развития является формирование культуры здоровья студентов, умение выстраивать эффективные межличностные отношения. Выявлено, что для решения проблем социальной адаптации студентов в процессе внеучебной деятельности необходима организация и проведение мероприятий, направленных на формирование культуры здоровья, стержнем которой является здоровый образ жизни, создание условий для развития механизмов рефлексии и адекватной самооценки, а также создание благоприятного психологического климата в студенческой группе.

**Ключевые слова:** социальная адаптация студентов, социально-психическая адаптация, дезадаптация, адаптивная способность, культура здоровья.

**Igor Viktorovich Menshov,**  
Postgraduate Student,  
Transbaikal State University  
(30 Alexandro-Zavodskay St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: men2472@mail.ru

### **Peculiarities of Social Adaptation of the First-Year Students of Secondary Professional Education in Extracurricular Activities**

The article describes age and psychological characteristics of college age, affecting the process of students' social adaptation in the extracurricular activities. The author highlights aspects of students' social adaptation. The social and psychological adaptation is considered as an important indicator of students' social adaptation in a group. The evaluation criteria of this adaptation are: the absence of conflict behavior, satisfaction with communication with fellow students, as well as low or moderate level of emotional state. The role of communication as one of the leading activities of students and its importance in the process of social adaptation, as well as the importance of building self-esteem and self-assertion in the student socially approved collective activities. The definition of adaptive abilities of the students is clarified and it is determined that one of the conditions of their development is the creation of students' health culture, the ability to build effective interpersonal relationships. It was revealed that for the solution of problems of social adaptation of students in the extracurricular activities it is necessary to organize and conduct activities aimed at creating health culture, which is the core of healthy lifestyle, creating conditions for the development of mechanisms for reflection and self-esteem, as well as the creation of favorable psychological climate in student group.

**Keywords:** social adaptation of students, socio-psychological adaptation, maladjustment, adaptive capacity, health culture.

В современных условиях российского образования студенчество испытывает трудности социальной адаптации в образовательной организации среднего професси-

онального образования (далее – СПО), которые связаны с особенностями студенческого коллектива, межличностными взаимоотношениями студент–студент, студент–препо-



даватель, с личными качествами студентов, их образом жизни и адаптивными способностями.

Проблемы социальной адаптации носят смешанный характер и зависят как от самого студента, так и от социального окружения. Нездоровый образ жизни, нарушение режима учёбы и отдыха, конфликтность в студенческом коллективе, авторитарный стиль общения между педагогами и студентами и многие другие причины, накапливаясь, суммарно вызывают нервно-психическое напряжение, тревожность, ухудшают здоровье студентов, что негативно влияет на социальную адаптацию.

*Социальную адаптацию студенческой молодёжи мы будем рассматривать как процесс установления и поддержания статуса студента в студенческой группе и в педагогическом коллективе, усвоение новых социальных норм, требований группы и коллектива, осознание своих прав и обязанностей, ведение здорового образа жизни, активное включение в процесс внеучебной деятельности образовательной организации уровня СПО.*

Студенчество является самостоятельной, специфической социальной группой населения, которая активно реагирует на процессы, происходящие в обществе и единственной, где возрастные границы чрезвычайно узкие, студенты первокурсники очной формы обучения имеют подростковый возраст до 18 лет (48 %) и юношеский (52 %). В этот период ещё не завершено физическое развитие. Кроме того, это самый трудный период психологического развития личности. Новая обстановка, коллектив, формы и методы обучения заставляют студентов по-новому мыслить, действовать, понимать. Постоянное психологическое напряжение требует от студентов мобилизации сил для адаптации, формированию новых межличностных отношений [5, с. 197].

Процесс социальной адаптации в значительной степени зависит от возрастных и психологических особенностей студентов.

Возраст студентов образовательных организаций СПО составляет 15–21 год. Возраст первокурсников образовательных организаций СПО составляет 15–17 лет. Этот возраст является одним из наиболее физиологически и психологически уязвимых в период адаптации студентов, т. к. характеризуется значительными изменениями в организме и требуют «двойных усилий» от студентов, чтобы в процессе интенсивных физиологических

и психологических изменений адаптироваться в образовательной организации. Успешность адаптации во многом определяется состоянием здоровья и в зависимости от его состояния протекает процесс адаптации в образовательной организации. Наиболее безболезненно процесс адаптации происходит у студентов, которые имеют первую группу здоровья, а тяжелее всего у студентов, имеющих третью группу здоровья (хронические заболевания в компенсированном состоянии) [2, с. 413]. Здоровье является важным условием адаптации студентов и определяется как состояние равновесия между адаптационными возможностями организма (потенциалом человека) и постоянно меняющимися условиями среды [4, с. 12]. Только здоровый образ жизни, который является стержнем культуры здоровья, способствует сохранению и укреплению здоровья студентов. Здоровый образ жизни – это максимальное количество биологически и социально целесообразных форм и способов жизнедеятельности, обеспечивающих формирование, сохранение и укрепление здоровья [6, с. 115]. Нарушения здоровья разной степени отмечаются у 80–85 % студентов. Ухудшение здоровья студентов за период обучения напрямую связано с неправильным образом жизни. Основными элементами здорового образа жизни являются рациональный режим питания, сна и отдыха, пребывание на свежем воздухе, соблюдение всех санитарно-гигиенических норм, организация индивидуального целесообразного режима двигательной активности, преодоление вредных привычек, культура сексуального поведения, межличностного общения. Все элементы проецируются на личность, его жизненные планы, цели, запросы, поведение [1, с. 77]. Основными причинами нездоровья является нездоровый образ жизни: вредные привычки (курение, алкоголь, наркомания, токсикомания), неправильное питание, недостаточная двигательная активность и низкая мотивация на сохранение здоровья [1, с. 75]. Формирование культуры здоровья студентов для социальной адаптации имеет важное значение.

Студенческий возраст характеризуется потребностью в самоутверждении как удовлетворяющей студента реализации своей активности в значимых для него сферах жизнедеятельности. Студент обязательно должен найти применение своим способностям и возможностям в сфере социально одобряемой деятельности для самоутверждения и само-

реализации, в противном случае ему грозит уход в девиантные формы поведения. Ведь в студенческом возрасте способность студентов к сознательной регуляции своего поведения развита ещё не полностью. Нередки немотивированные поступки, повышенная конфликтность, агрессивность, завышенная самооценка, низкие адаптивные возможности, что является серьезным препятствием к социальной адаптации студентов.

Психологические особенности юношества рассматриваются в работах Л. И. Божович, Э. Ф. Зеера, Я. Л. Коломинского, А. В. Мудрика, В. С. Мухиной, А. А. Реана, Д. И. Фельдштейна и др.

На юношеский возраст 15–17 лет приходится один из узловых рубежей развития личности, когда формируется новая социальная позиция, личность испытывает потребность в утверждении себя в системе человеческих взаимоотношений. Именно в этом возрасте личность выходит на новый рубеж, который открывает новое пространство социального взросления, реализуемое в новой социальной позиции [12, с. 260].

В юношестве происходит появление новых потребностей и появление нового вида ведущей наряду с учебно-профессиональной деятельностью – общение. Ведущая деятельность определяет уровень функционирования психических процессов, оказывающих решающее воздействие на формирование личности. При этом общение для первокурсников служит основой для социального становления в коллективе и влияет на положение, которое студенты начинают занимать в коллективе, в системе общественных отношений. Общение выступает как социальный фактор, а именно социальный фактор выполняет роль механизма, запускающего процесс адаптации [12, с. 372].

Для студента общение со сверстниками становится не просто ведущей деятельностью, но и исключительной ценностью, в которой он жаждет общения ради общения, когда можно обменяться информацией и чувствами, прийти с собеседником к соглашению или утвердиться в противоположном мнении. В таком взаимодействии происходит выраженное обособление общения от других видов деятельности. Общение развивается как самостоятельная форма взаимодействия, где непосредственное эмоциональное взаимодействие сочетается с обменом информацией и сотрудничеством в решении проблемных задач [8, с. 525].

В студенческом возрасте важным является не просто личное общение со сверстниками, а общение в многообразии коллективных видов деятельности, которые осуществляются ими на протяжении нескольких лет обучения в образовательной организации, в том числе учебная, общественно-организационная, спортивная. Эти виды деятельности во многом связаны с внеучебной деятельностью и приобретают большое значение в социальном становлении студента, его социальной адаптации. Причина этого в повышенном внимании студенчества к своим успехам и достижениям в процессе деятельности, которые получают общественную оценку, значительно влияя на самооценку. Осознавая общественную значимость собственного участия в выполнении этих видов деятельности, студенты вступают в новые взаимоотношения между собой, постольку каждая такая деятельность выполняется коллективно, а её результаты получают коллективную оценку в коллективе, прежде всего, в референтной (от лат. *referens* – сообщающий), т. е. от круга лиц, на взгляды и поведение которых ориентируется студент в своих ценностных и поведенческих установках [6, с. 189].

Это имеет особое значение для социальной адаптации студентов в процессе внеучебной деятельности, которая осуществляется в основном в коллективных формах. В коллективе как взаимодействующей общности, объединённой социально-ценностными отношениями и единой социальной деятельностью, социальная адаптация происходит наиболее интенсивно, ведь усилия и мнение группы и усилия и мнение личности сопрягаются и дополняют друг друга. Внеучебная деятельность через различные формы коллективного взаимодействия может положительно влиять на психологический климат в студенческой группе, способствуя установлению атмосферы сотрудничества и взаимопомощи, преодолению конфликтных ситуаций, которые создают эмоциональное напряжение у студентов, что зачастую является одной из причин девиантного поведения.

Эффективность социальной адаптации студентов во многом зависит от того, насколько реально каждый студент воспринимает и оценивает себя (самооценка) и свои социальные связи, соизмеряет свои потребности с имеющимися возможностями и осознает мотивы своего поведения. Неправильная самооценка себя и своих возможностей ведёт к нарушению социальной адаптации

и может сопровождаться повышенной конфликтностью, ухудшением состояния здоровья, девиантным поведением. Девиантное (от лат. *deviation* – отклонение) поведение как система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым или нравственным нормам поведения свидетельствует о дезадаптации личности. Дезадаптация личности – это потеря адаптации, характеризующаяся истощением приспособительных возможностей [6, с. 103]. При дезадаптации внутриспихические процессы и поведение приводят не к разрешению проблемной ситуации, а к её усугублению.

В студенческом возрасте происходит формирование самооценки, которая относится к центральным образованиям личности, её ядру. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности. Само формирование самооценки происходит в процессе деятельности и межличностного взаимодействия и социальная среда в значительной степени влияет на формирование самооценки личности. Самооценка прямо связана с процессом социальной адаптации и дезадаптации личности [10, с. 51]. В условиях, когда самооценка студента не находит опоры в социальном окружении, когда потребность в (само)уважении остаётся нереализованной развивается резкое ощущение личного дискомфорта [10, с. 53]. Задача образовательной организации в создании педагогически организованных условий для удовлетворения потребностей, в том числе через различные формы внеучебной деятельности, где студент может себя проявить. В противном случае эти потребности будут реализованы, но в только в условиях неформального общения, выведенных из педагогического влияния, зачастую негативного.

В студенческом возрасте очень часто встречается усиленное переживание по поводу своих возможных или имевших место промахов. Учитывая психологические особенности студенческого возраста: повышенное внимание и значение самооценки и оценки других (в т. ч. референтной группы), самоутверждения и др., эти переживания усиливаются, что приводит к повышенной тревожности, беспокойству, к ожиданию негативного по отношению к себе отношения сверстников. Без педагогической помощи, в том числе включения студентов в процесс внеучебной деятельности, где каждый студент будет чувствовать себя одинаково уважаемым и соци-

ально защищённым, студенты порой «могут» разрешить свои трудности не иначе как через заболевание и/или девиантное поведение, что только усугубляет ситуацию.

Социальная адаптация студента существенно зависит от состояния взаимоотношений студент–преподаватель, ведь агрессивное, пренебрежительное или враждебное отношение педагогов – сильнейший источник невротизации студентов. Во внеучебной деятельности педагог и студент выступают как единомышленники, их усилия направлены на достижение единых целей и устремлений, что способствует установлению отношений сотрудничества, а это, в свою очередь, благоприятно сказывается на социальной адаптации студента в целом.

В образовательной организации уровня СПО выделяют три аспекта социальной адаптации:

1) профессиональный – приспособление к структуре учебного заведения, в котором осуществляется процесс познания профессиональных знаний и умений; убеждение в адекватности избранной профессии и личностных особенностей и ценностных ориентаций;

2) дидактический – как этапное введение в процесс профессионального обучения, подготовку к новым формам и методам работы, выработку самостоятельности в учебной и научной работе, формирование потребности в самоконтроле, самообразовании и самовоспитании;

3) социально-психологический, выражающийся в формировании личностных отношений, коммуникативной культуры в процессе взаимодействия со студенческой средой. В эту группу показателей входит адаптация к психологическому климату студенческой группы, традициям и нормам, системе социальных функций [11, с. 61].

Социально-психологический аспект отражает социально-психическую адаптированность студента к социальному окружению.

Социально-психическая адаптированность – это такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные потребности, в полной мере идёт навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояния самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей [9, с. 18].

При нарушении процессов социальной адаптации в окружающей социальной (групповой) среде личность оказывается в состоянии социально-психической дезадаптированности, когда личность не в состоянии удовлетворительно идти навстречу тем требованиям и ожиданиям, которые предъявляют к ней социальная среда и собственная социальная роль, её ведущая в данной среде профессиональная или иная мотивированная извне или изнутри деятельность. Одним из признаков социально-психической дезадаптированности личности является переживание ею длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения психических механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения [9, с. 21].

Выработка наиболее приемлемого поведения и общения зависит от адаптивной способности студента. Под адаптивной способностью понимается способность личности приспосабливаться к различным требованиям социального окружения без ощущения внутреннего дискомфорта и конфликтов. Развитие адаптивных способностей существенно зависит от сформированности культуры здоровья студентов. Культура здоровья – это комплексное понятие, включающее знание человека об основных факторах и законах сохранения здоровья и ведения здорового образа жизни, способах и приёмах саморегуляции, лежащих в основе психического и физического здоровья [7, с. 312].

Критериями оценки социальной адаптации студента системы СПО по социально-психологическому аспекту адаптации являются бесконфликтность поведения, желание участвовать в общественной жизни образовательной организации, удовлетворённость общением с однокурсниками, преподавателями, а также низкий или умеренный уровень эмоционального состояния (ситуативной и личной тревожности), адекватный уровень самооценки, ведение здорового образа жизни. Социальная адаптация студента по выделенным критериям обеспечивает ему не только адаптацию в образовательной ор-

ганизации системы СПО, но и его дальнейшую социальную адаптацию как выпускника и специалиста [11, с. 62].

Для решения проблем социальной адаптации студентов в процессе внеучебной деятельности необходима организация и проведение мероприятий направленных на:

1. Формирование культуры здоровья. Стержнем культуры здоровья является здоровый образ жизни, который включает кроме соблюдения оптимальной двигательной активности, рационального питания, режима учебы и отдыха, также освоение и применение навыков эффективного межличностного общения и психической саморегуляции;

2. Обеспечение условий для развития механизмов самопознания, рефлексии, формирования адекватной самооценки, уменьшения тревожности и других негативных эмоциональных состояний, появляющихся у студентов.

3. Организация специфической микро-социальной среды (отношения, творческая деятельность, общение, психологический климат и т. д.), способствующий социальной адаптации студента условиям деятельности в образовательной организации, планомерная работа по формированию адекватных взаимоотношений в студенческой группе [3, с. 160].

Студент будет считаться социально адаптированным, если будет вести здоровый образ жизни, владеть навыками эффективного межличностного общения, психологической регуляции и устранения ощущения внутреннего дискомфорта, тревожности, активно включаться в процесс внеучебной деятельности образовательной организации уровня СПО.

Социальная адаптация первокурсников приходится на сложный период становления личности молодого человека и активное включение студента в процесс внеучебной деятельности, которая обладает значительным социально-адаптирующим потенциалом, будет способствовать решению трудностей и проблем социальной адаптации в образовательной организации СПО.

#### Список литературы

1. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (школа–вуз): дис. ... д-ра пед. наук. Новосибирск, 2001. 367 с.
2. Безруких М. М., Сонькин В. Д., Фабер Д. А. Возрастная физиология (физиология развития ребёнка): учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 416 с.

3. Бирюкова М. В. Адаптация студентов к обучению в среднем профессиональном учебном заведении: трудности, проблемы, пути решения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 88. С. 158–162.
4. Вайнер Э. Н. Валеология: учебник для вузов. 9-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011. 448 с.
5. Дорофеева Н. В., Абаскалова Н. П. Роль мониторинга здоровья первокурсников в оценке их адаптации к вузу в современных условиях обучения // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 6. С. 196–203.
6. Колбанов В. В. Валеология. Основные понятия, термины и определения. СПб.: Деан, 2000. 256 с.
7. Мельникова М. М., Абаскалова Н. П. Концептуальные подходы к системе организации здоровьесберегающего образования в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 9. С. 304–314.
8. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. вузов. 12-е изд., стер. М.: Академия, 2009. 640 с.
9. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии. Ереван: АН АрмССР, 1988. 263 с.
10. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
11. Соломатина Т. Б. Социальная адаптация студенческой молодежи в процессе профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 203 с.
12. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: избр. тр.: в 2 т. Т. 1. 2-е изд., испр. и доп. М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. 600 с.

#### References

1. Abaskalova N. P. Sistemnyi podkhod v formirovanii zdorovogo obraza zhizni sub»ektov obrazovatel'nogo protsessa (shkola–vuz): dis. ... d-ra ped. nauk. Novosibirsk, 2001. 367 s.
2. Bezrukikh M. M., Son'kin V. D., Faber D. A. Vozrastnaya fiziologiya (fiziologiya razvitiya rebenka): ucheb. posobie dlya stud.. vuzov. 4-e izd., ster. M.: Akademiya, 2009. 416 s.
3. Biryukova M. V. Adaptatsiya studentov k obucheniyu v srednem professional'nom uchebnom zavedenii: trudnosti, problemy, puti resheniya // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2008. № 88. S. 158–162.
4. Vainer E. N. Valeologiya: uchebnik dlya vuzov. 9-e izd. M.: Flinta: Nauka, 2011. 448 s.
5. Dorofeeva N. V., Abaskalova N. P. Rol' monitoringa zdorov'ya pervokursnikov v otsenke ikh adaptatsii k vuzu v sovremennykh usloviyakh obucheniya // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 2011. № 6. S. 196–203.
6. Kolbanov V. V. Valeologiya. Osnovnye ponyatiya, terminy i opredeleniya. SPb.: Dean, 2000. 256 s.
7. Mel'nikova M. M., Abaskalova N. P. Kontseptual'nye podkhody k sisteme organizatsii zdorov'esberegayushchego obrazovaniya v vuze // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 2007. № 9. S. 304–314.
8. Mukhina V. S. Vozrastnaya psikhologiya. Fenomenologiya razvitiya: uchebnik dlya stud. vuzov. 12-e izd., ster. M.: Akademiya, 2009. 640 s.
9. Nalchadzhyan A. A. Sotsial'no-psikhicheskaya adaptatsiya lichnosti (formy, mekhanizmy i strategii. Erevan: AN ArmSSR, 1988. 263 s.
10. Rean A. A., Kolominskii Ya. L. Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya. SPb.: Piter, 2000. 416 s.
11. Solomatina T. B. Sotsial'naya adaptatsiya studencheskoi molodezhi v protsesse professional'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2001. 203 s.
12. Fel'dshtein D. I. Psikhologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti: izbr. tr.: v 2 t. T. 1. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Moskovskii psikhologo-sotsial'nyi institut, 2009. 600 s.

**Статья поступила в редакцию 10.10.2014**

УДК 378.016:811  
ББК Ч 486.17

**Светлана Николаевна Михалёва,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30)  
e-mail: zoya\_mihaleva@mail.ru

**Ольга Валентиновна Ушникова,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30)  
e-mail: aulenall@yandex.ru

### **Анализ проблем и особенностей организации самостоятельной работы в вузе**

В современном обществе складывается ситуация, когда доля самостоятельной работы студентов становится определяющей частью образования. Организация самостоятельной работы в вузе требует переосмысления, коррекции и новых педагогических решений.

Для плодотворной самостоятельной работы необходимо чёткое осознание участниками процесса, а именно студентами и преподавателями, её целей, задач и понимание распределения ролей. Цель данной статьи – проанализировать результаты представлений студентов и магистрантов факультета филологии и массовой коммуникации Забайкальского государственного университета о самостоятельной деятельности. Данный анализ был проведён посредством анкетирования студентов и магистрантов факультета.

Для исследования современного состояния самостоятельной работы было рассмотрено общее представление студентов о самостоятельной работе; знание ими теории и владение практическими навыками; проанализировано, как студенты понимают основные признаки самостоятельной работы; какова степень самостоятельности их работы; что мотивирует их к выполнению заданий по самостоятельной работе; какие формы контроля предпочтительнее при оценивании самостоятельной работы и другие вопросы.

Результаты анализа анкет позволяют сделать выводы о необходимости формирования у студентов адекватного представления о целях, задачах, способах и формах самостоятельной деятельности; совершенствования системы текущего контроля работы студентов и учёта самостоятельной работы при оценивании результатов обучения; а также оптимизации подходов к обучению, более широкого использования в учебном процессе разнообразных современных технологий обучения, позволяющих мотивировать студентов к самостоятельному поиску и решению учебных задач.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа студентов, модернизация образования, педагогические условия организации самостоятельной работы, активизация самостоятельной работы.

**Svetlana Nikolaevna Mikhalyova,**  
Candidate of Philology, Associate Professor,  
Transbaikal State University,  
(30 Alexandro-Zavodskay St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: zoya\_mihaleva@mail.ru

**Olga Valentinovna Ushnikova,**  
Candidate of Philology, Associate Professor,  
Transbaikal State University  
(30 Alexandro-Zavodskay St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: aulenall@yandex.ru

### **Higher School Independent Work Problems and Characteristics Analysis**

Modern society faces the situation when the quantity of students' independent work becomes a defining part of education. The independent work organization in higher education demands reconsideration, correction and innovative pedagogical decisions.

Efficient independent work requires its participants (students and professors) to understand well the process itself, namely, its purposes, tasks and participants' roles. The purpose of this article is to analyze the results of the Faculty of Philology and Mass Communication (Transbaikal State University) students' notion of independent activity. This analysis was carried out by means of faculty students surveying.

To research the current state of independent work the following issues were studied: students' general notion of independent work; their theoretical and practical knowledge on the issue; their understanding of the main characteristics of independent work; the degree of independence of their work; their motivation for carrying out independent work tasks; preferable forms of control when assessing independent work and other questions.

Results of the questionnaires analysis allow to draw conclusions that it is necessary to shape students' competent notion of the independent work purposes, tasks, ways and forms; improve the current assessment system of students' work and take into account students' independent work results when estimating training outcomes; to optimize training approaches; to wider use various modern technologies in educational process, which allow to motivate students to independent research.

**Keywords:** students' independent work, modernization of education, pedagogical conditions of the independent work organization, independent work energizing.

Современная академическая парадигма рассматривает самостоятельную работу как особый вид познавательной активности, предполагающий определённый уровень самостоятельности обучающихся во всех структурных компонентах учебной деятельности, начиная с формулирования проблемы и заканчивая самоконтролем и самокоррекцией. Самостоятельная деятельность возможна, если действия преподавателя будут ограничены ориентацией и коррекцией работы студента, а основные функции будут переданы обучаемому с учётом степени овладения студентом навыками самостоятельной работы. При этом осуществляется переход от простых видов работы к более трудным, имеющим исследовательский характер.

Самостоятельная деятельность студента – это комплексный и многогранный процесс. Разным аспектам самостоятельной работы посвящали свои труды многие отечественные учёные: И. А. Зимняя [4, с. 335], П. И. Пидкасистый [9, с. 31], Л. Г. Вяткин [2, с. 35], А. А. Виландеберк и Н. Л. Шубина [1, с. 76], И. Л. Колесникова и О. А. Долгина [5, с. 158], Н. Г. Лукинова [6, с. 164], В. А. Богословский [7, с. 8–10] и другие. До сих пор не существует единого определения самостоятельной работы.

По мнению профессора Л. С. Гребнева, самостоятельная работа (СР) представляет собой совокупность всей самостоятельной учебной деятельности студентов (как в аудитории, так и вне её стен). СР осуществляется под мотивационным управлением преподавателя; рассматривается как основное средство целенаправленного систематического и познавательного обучения студентов; как средство развития профессиональной компетентности, индивидуальных качеств и способностей; является фактором управления мотивацией студентов в процессе обучения [3, с. 42].

Организация самостоятельной работы – это не стихийный процесс, а планомерная и последовательная деятельность преподавателя, направленная на сознательное и сознательное вовлечение обучаемых в процесс. Основной задачей СР является формирование у студентов рациональных способов творческого освоения научной информации и решения учебных задач; приобретение профессиональных умений, навыков и компетенций. При этом преподаватель должен составить план СР, разработать задания, обеспечить положительную мотивацию, осуществлять консультативную поддержку студентов и руководство, контролировать (корректировать) ход работы [8, с. 4–5].

Для плодотворной самостоятельной работы необходимо осознание участниками процесса, а именно студентами и преподавателями её целей, задач и понимание распределения ролей. Цель данной статьи – проанализировать результаты представлений студентов о самостоятельной деятельности. Для исследования современного состояния самостоятельной работы было проанализировано общее представление студентов о СР, знание ими теории и владение практическими навыками. Для нас было важным проследить, как студенты понимают основные признаки СР (например, выделение специального аудиторного или внеаудиторного времени для проведения СР); какова степень самостоятельности их работы; что мотивирует их к выполнению заданий СР; какие формы контроля предпочтительнее при оценивании СР и т. п. Данный анализ был проведён посредством анкетирования студентов и магистрантов.

Респондентами выступили 260 студентов и магистрантов ФФиМК ЗабГУ. Мы выделили в данной аудитории две возрастные группы: 1 группа – 1–2 курсы; 2 группа – 3–4 курсы и магистранты. Опрос проводился анонимно, однако в каждой анкете было необходи-

мо указать пол и возраст. Средний возраст респондентов в указанных группах составил 19, 22 и 25 лет, один респондент – 32 года; из них было 19 представителей мужского пола, остальные – женского. Приводим подробный анализ результатов анкетирования.

При ответе на 1-й вопрос анкеты мы попросили студентов объяснить, что они понимают под термином «самостоятельная работа». В данном вопросе отсутствовали какие-либо пояснения и варианты ответов, нам важно было проследить динамику осознания данного термина на разных курсах.

На младших курсах (1–2, иногда 3) наиболее часто встречался ответ: работа вне аудитории, без посторонней помощи, в комфортных условиях, без давления, без преподавателя. Данное объяснение было предложено 75–80 % всех участников анкетирования.

У студентов 4 курса и у магистрантов наблюдалось более глубокое понимание предлагаемого термина. В частности, были выявлены следующие ответы:

- проверка знаний, расширение кругозора – 63 %;
- более глубокое изучение тем и дисциплин – 50 %;
- работа с использованием интернет-ресурсов – 46 %;
- проектирование и моделирование процесса обучения – 15 %;
- повышенная мотивация и когнитивная направленность деятельности – 10%.

Как следует из приведённых данных, студенты младших курсов имеют недостаточно полное представление о термине «самостоятельная работа». В процессе обучения в вузе их отношение к данному виду деятельности меняется, а сам термин получает более качественное и разностороннее наполнение.

Остальные вопросы анкеты содержали пояснения и варианты ответов, включая и возможность предложить самостоятельный вариант ответа на вопрос.

На 2-й вопрос (*Какие современные направления развития самостоятельной работы студентов в профессиональном высшем образовании Вы считаете наиболее перспективными для себя?*) студентам были предложены следующие варианты ответов: тестирование; проектирование; самостоятельное моделирование учебного процесса (разработка образовательного маршрута). Ответы на данный вопрос продемонстрировали, что студенты хорошо знакомы с технологией проектирования и предпочита-

ют данную технологию в качестве основной формы организации СР (65 %). Значительно меньшее количество респондентов (20 %) выбрали тестирование как вид самостоятельной деятельности. Небольшое количество студентов, отметивших данный ответ, объясняется тем, что тестирование чаще всего проводится в аудитории в присутствии преподавателя и не воспринимается студентами как самостоятельный вид деятельности. Однако на старших курсах факультета и в магистратуре, студенты, сталкиваясь с европейскими программами тестирования, могут оценить реальный процент самостоятельности, который закладывается в эти программы. Лишь 15 % респондентов готовы к самостоятельному моделированию учебного процесса.

Небезынтересными представляются и результаты ответа на 3-й вопрос анкеты (*Сказалось ли вступление в Болонский процесс на организации самостоятельной работы студентов в вузе?*). Традиционно и очень обобщённо ответили 67 % респондентов, демонстрируя, что они слышали о вхождении России в Болонский процесс; 15 % подчеркнули несовершенство организации самостоятельной работы и 17 % не почувствовали никаких изменений за последние годы. Встречались единичные ответы, в которых действительно ощущалось знание современных требований к организации СР. 2 % респондентов отметили, что современному молодому человеку должна предоставляться возможность самостоятельного моделирования учебной деятельности. 1 % студентов отметили, что ничего не знают о Болонских соглашениях, ещё 1 % студентов написали, что преподаватели иногда злоупотребляют самостоятельной работой и заставляют студентов абсолютно всё искать самостоятельно.

4-й вопрос (*Какие интеллектуальные и личностные предпосылки мотивации к самостоятельной работе Вы можете назвать?*) был направлен на выявление предпосылок мотивации к СР. Для 71 % респондентов основным мотивирующим элементом в СР является творческий индивидуальный характер деятельности. 10 % отметили, что СР обеспечивает высокую мотивацию к обучению, т. к. способствует самовыражению. 12 % указали на необходимость поиска новейших методик и повышения квалификации преподавательского состава. В основном последний ответ был предложен магистрантами и студентами старших курсов, которые в



процессе профессиональной деятельности и педагогических практик столкнулись с проблемой организации СР. Процент студентов, отметивших, что в постоянной СР нет необходимости, также достаточно высок – 12.

При анализе ответов на 5-й вопрос (*Какие цели и задачи организации самостоятельной работы студентов в вузе представляются Вам наиболее значимыми?*) важно отметить, что большинство респондентов (83 %) понимают необходимость постоянного самостоятельного практического получения новых знаний. 6 % респондентов в качестве цели видят разработку теоретической модели активизации познавательной деятельности студентов; 6 % выбрали ответ «тщательный отбор средств активизации познавательной деятельности обучающихся», т. е. приобретение конкретных коммуникативных умений и способности к моделированию ситуации. 5 % отвечающих попробовали самостоятельно сформулировать задачи организации СР. Они назвали такие задачи, как согласование вида и темы заданий, сроков представления результатов СР студента в пределах часов, отведённых на самостоятельную работу; проведение консультаций (индивидуальных и групповых) по оказанию помощи при разработке плана выполнения задания.

В 6-м вопросе (*Какие организационные формы самостоятельной работы студентов Вы считаете эффективными?*) было предложено выбрать наиболее значимые организационные формы СР. Вновь прослеживается общая позиция расценивания СР как особого процесса по углубленному изучению учебного материала (86 %), а также освоению тестов (6 %). Вариант «самостоятельный выбор познавательной деятельности» был выбран 8 % респондентов. В целом можно отметить стремление к обобщению и боязнь взять всю ответственность на себя. Хотелось бы заметить, что молодые люди в ответе на данный вопрос не высказывают собственных предложений, хотя в каждом вопросе студентам предлагается возможность выразить собственную точку зрения.

При изучении ответов на 7-й вопрос (*Как Вы предпочитаете работать над заданиями для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов?*) выяснилось, что практически все респонденты, в независимости от курса и формы обучения, предпочитают работать в тандеме с преподавателем и однокурсниками. Несмотря на

формирующееся стремление к самостоятельности, тем не менее наблюдается потребность в опеке и консультативной коллективной деятельности. Большинство респондентов остановили свой выбор на варианте ответа, предлагающем коллективную СР в аудитории (81 %), что несколько противоречит определению самостоятельной работы и её характеристикам. 7 % респондентов отдали предпочтение заданиям повышенной сложности, решая их внеаудиторно. 3 % студентов пояснили, что для них, прежде всего, важен комфорт при выполнении любых заданий, поэтому они предпочитают работать в домашних условиях, с компьютером. 1 % студентов выбрали возможность индивидуальной работы в аудитории по индивидуальной программе.

Анализируя ответы на 8-й вопрос (*Какие формы исследовательской работы студентов наиболее типичны для Вас во время самостоятельной работы?*), мы наблюдаем, что СР действительно организована достаточно традиционно. Студенты предпочитают такие задания, как подготовка сообщений, самостоятельных небольших исследований по заданной теме (49 %), выступление на конференциях, круглых столах по теме, предложенной руководителем (48 %). Всего 3 % респондентов указали на самостоятельный выбор темы и площадки выступления. Причём в основном это были респонденты-магистранты, которые пишут сложные исследовательские работы и принимают участие в практических конференциях. Никто не указал на иные формы исследовательской работы.

Довольно предсказуем был ответ на 9-й вопрос (*Какой опыт проектирования и организации самостоятельной работы студентов Вы имеете?*). 15 % респондентов указали, что способны самостоятельно разработать маршрут освоения учебного материала, а именно предложить преподавателю собственный график, формы и способы исследования темы. Говоря о степени самостоятельности своей работы при разработке темы и проектировании текста исследования (рефератов, курсовых, ВКР и магистерских диссертаций), студенты определяют её в диапазоне от 50 % (младшие курсы) до 90 % (старшие курсы и магистратура). Что касается опыта проектирования и организации самостоятельной работы, то 31 % респондентов имеют данный опыт (в основном представители старших курсов и магистратуры), и 32 % еще не приобрели такого опыта (в основном студенты младших курсов).

В анкете в специально отведённых строках для свободного рассуждения, респонденты отмечают, что при написании исследовательских работ им необходимы частые консультации с преподавателем. 3 % отмечают, что степень самостоятельности зависит от уровня сложности задания, но консультации необходимы. Один молодой человек отметил, что в общем и целом негативно относится к самостоятельной работе.

При ответе на 10-й вопрос (*Как Вы относитесь к возможности самостоятельно исследовать тему и что Вам для этого необходимо?*) 27 % респондентов подчеркивают, что предпочитают полную свободу действий при написании работы, 26 % испытывают сложности с подбором литературы, 23 % не исключают вероятности обсуждения темы исследования с однокурсниками на специальных семинарских и дополнительных занятиях, 31 % отмечает необходимость консультаций с научным руководителем.

Что касается форм контроля СР (11-й вопрос: *Какие формы контроля результатов самостоятельной работы студентов вуза Вы можете назвать?*), то настораживает, что 58 % не видят в СР ничего, кроме возможности получить дополнительные баллы к рейтинговой оценке. Для таких студентов основной мотивацией к выполнению заданий в рамках СР служит повышение общего рейтинга. По 21 % соответственно набрали две группы, полагающие, что смысл СР состоит в подготовке к олимпиадам и иным творческим конкурсам и в формировании умения написания научного исследования.

Весьма важным для нас представляется анализ ответов на 12-й вопрос (*Какое учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов вуза имеется в наличии в Вашем вузе?*), который позволил констатировать наличие методического обеспечения СР. На каждой кафедре факультета в настоящий момент собран существенный научно-практический и учебный материал (словари, УМК, методическая литература, оригинальная литература, видео-аудио материалы). Студенты активно используют данные материалы и на занятиях, и на практике, и в СР. Нам представляется, что полного понимания, какая методическая литература необходима для организации СР, у студентов нет. Они путают консультативно-учебные возможности кафедры со специальной методической литературой.

64 % респондентов утверждают, что для организации СР они используют потенциал кафедры, но при этом не указывают, что они понимают под методическим обеспечением СР. Вывод о том, что такого понимания нет, позволяет сделать попытку выбрать не один, а несколько ответов в данном блоке. 29 % ищут все материалы в Интернете. И, наконец, только 7 % от числа опрошенных указывают на возможности библиотеки.

В свободных размышлениях при ответе на 12-й вопрос 25 % респондентов указывают, что существует реальная нехватка необходимой литературы, нет информации об организации СР на занятиях, нет условий на практике попробовать организовать СР в школе, студентам хотелось бы, чтобы ещё больше внимания СР уделялось в курсе «Методика обучения». 2 % подчёркивают очень большую учебную аудиторную нагрузку и, следовательно, невозможность качественно выполнять СР.

На 13-й вопрос (*Какие пути совершенствования самостоятельной работы студентов в вузе Вы можете назвать?*) большинство респондентов (80 %) высказались за организацию совместных проектов с зарубежными партнёрами. Такая заинтересованность естественна для студентов языкового факультета. Подобный ответ также является следствием повышающейся мобильности студентов и преподавателей и развития интернациональных форм обучения. За организацию проектов с работодателями высказались 20 %. Это удовлетворительный результат, так как выезжать за рубеж студенты могут уже со 2-го курса, а педагогические практики начинаются на 1-м курсе и продолжаются в магистратуре. Именно здесь студенты начинают понимать проблемы школы и вуза и действительно могут принести реальную пользу совместными проектами. 17 % отметили необходимость повышения мотивации к СР.

При ответе на 14-й вопрос (*Какие существуют проблемы управления самостоятельной работой студентов в условиях модернизации образования?*) 49 % респондентов отметили, что должно быть создано соответствующее методическое обеспечение, где были бы прописаны критерии организации СР, 38 % отметили, что нет стимула заниматься СР, так как нет специально запланированных часов на контроль СР.

В свободно сформулированных рассуждениях студенты отмечают, что нередко самостоятельные задания никак не оцениваются,

иногда не проверяются, нет престижности СР. 3 % отмечают, что обязательно необходимо увеличить количество и качество зарубежных стажировок.

Как подведение итогов опроса был предложен 15-й вопрос (*Какие критерии и показатели активизации познавательной деятельности современных студентов Вы можете назвать?*). При ответе на вопрос мы наблюдаем попытку студентов дать одновременно несколько ответов. Однако общая картина складывается следующим образом:

51 % респондентов заключает, что для активизации СР необходимо повышение мотивации к данному виду деятельности. 16 % остаются сторонниками того, что СР – это, прежде всего, стремление к приобретению информации из дополнительных источников сверх программы, 14 % полагают, что СР влияет на качество и прочность полученных знаний, 10 % отмечают, что СР формирует стремление к научной деятельности, а именно к количеству и качеству сообщений, рефератов и научных работ, подготовленных по теме. 6 % связывают СР с необходимостью публичных выступлений и качеством подготовки к данным выступлениям и 3 % связывают СР непосредственно с тестированием.

Таким образом, полученные результаты говорят о том, что необходимо совершенствовать организацию СР. Для выполнения данной цели можно поставить следующие задачи:

- формирование у студентов адекватного представления о целях, задачах, способах и формах самостоятельной деятельности;
- планомерное и последовательное формирование у студентов навыков СР, начиная с первого дня учебы в вузе;
- переработка учебных планов и программ, особенно в связи с переходом на федеральные государственные стандарты третьего поколения плюс, необходимо увеличение доли самостоятельной работы студента над изучаемым материалом;
- оптимизация подходов к обучению, более широкое использование в учебном процессе разнообразных современных технологий обучения, позволяющих мотивировать студентов к самостоятельному поиску и решению учебных задач;
- активное использование информационных технологий, которые позволяют организовать СР в соответствии с потребностями обучающегося;
- совершенствование системы текущего контроля работы студентов и учёт СР при оценивании результатов обучения;
- корректировка организации научно-исследовательской работы студентов, поскольку именно этот вид учебной деятельности готовит обучаемых к самостоятельному решению профессиональных задач;
- обучение студентов основам самостоятельного моделирования учебного процесса.

#### Список литературы

1. Виландеберк А. А., Шубина Н. Л. Новые технологии оценки результатов обучения (уровневое образование): метод. пособие для преподавателей. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 168 с.
2. Вяткин Л. Г., Ольнева А. Б., Турчин Г. Д. Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов // Актуальные вопросы региональной педагогики: сб. науч. тр. Саратов, 2002. С. 35–38.
3. Гребнев Л. С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 36–42.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2002. 384 с.
5. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Балтийский информационный центр «Блиц», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.
6. Лукинова Н. Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь: СГУ, 2003. 177 с.
7. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В. А. Богословский [и др.]. М.: МГУ, 2007. 148 с.
8. Организация и контроль самостоятельной работы студентов: метод. рекомендации / сост. Н. В. Соловова; под ред. В. П. Гарькина. Самара: Универс-группа, 2006. 15 с.
9. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

**References**

1. Vilandeberk A. A., Shubina N. L. *Novye tekhnologii otsenki rezul'tatov obucheniya (urovnevoe obrazovanie): metod. posobie dlya prepodavatelei*. SPb.: RGPU im. A. I. Gertsena, 2008. 168 s.
2. Vyatkin L. G., Ol'neva A. B., Turchin G. D. *Urovni poznavatel'noi samostoyatel'nosti studentov pedagogicheskikh vuzov // Aktual'nye voprosy regional'noi pedagogiki: sb. nauch. tr. Saratov, 2002. S. 35–38.*
3. Grebnev L. C. *Vysshee obrazovanie v Bolonskom izmerenii: rossiiskie osobennosti i ogranicheniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 1. S. 36–42.*
4. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya*. M.: Logos, 2002. 384 s.
5. Kolesnikova I. L., Dolgina O. A. *Anglo-russkii terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov*. SPb.: Baltiiskii informatsionnyi tsentr «Blits», «Cambridge University Press», 2001. 224 s.
6. Lukinova N. G. *Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo i uslovie razvitiya poznavatel'noi deyatel'nosti studenta: dis. ... kand. ped. nauk*. Stavropol': SGU, 2003. 177 s.
7. *Metodicheskie rekomendatsii po proektirovaniyu otsenochnykh sredstv dlya realizatsii mnogourovnevnykh obrazovatel'nykh programm VPO pri kompetentnostnom podkhode / V. A. Bogoslovskii [i dr.]*. M.: MGU, 2007. 148 s.
8. *Organizatsiya i kontrol' samostoyatel'noi raboty studentov: metod. rekomendatsii / sost. N. V. Solovova; pod red. V. P. Gar'kina*. Samara: Univers-gruppa, 2006. 15 s.
9. Pidkastyi P. I. *Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii*. M.: Pedagogika, 1980. 240 s.

**Статья поступила в редакцию 11.08.2014**

УДК 37  
ББК 440

**Роман Алексеевич Суслин,**  
аспирант,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Алехандро-Заводская, 30)  
e-mail: s100000@bk.ru

### Формирование ценностей военной службы в современных условиях

В статье рассмотрена проблема формирования ценностной системы военнослужащего в условиях резкого противоречия между влиянием военной среды и среды, в которой военнослужащий проводит своё свободное от службы время – бытовой среды. Проведён краткий сравнительный анализ методов воспитания, применяемых российскими педагогами. На его основе отобраны и предложены наиболее эффективные методы и приемы такие, как убеждение, принуждение, поощрение, пример весьма продуктивно воздействующие на эмоционально-волевую сферу сознания военнослужащего с целью формирования у него ценностей, необходимых для успешного выполнения оперативно-служебных (боевых) задач.

Ценностные ориентации военного формируются под воздействием трёх сред: «до армейской», военной, бытовой. Основное противоречие в гармонию воспитания военной среды вносит влияние на военнослужащего бытовой среды. Делается вывод о необходимости дифференцированного распределения методов и приёмов воспитания в зависимости от среды жизнедеятельности. Даются советы по практической реализации методов и приёмов воспитания. Определяется перспективное направление педагогической деятельности офицера – синергия методов бихевиористической теории и принципа «параллельного педагогического действия» А. С. Макаренко.

**Ключевые слова:** бихевиористическая теория, методы воспитания, приёмы воспитания, авторитет офицера, потребности, мотивы, практический аспект, среда, деятельность, ценности.

**Roman Alekseyevich Suslin,**  
Postgraduate Student,  
Transbaikal State University  
(30 Alexandro-Zavodskay St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: s100000@bk.ru

### Formation of Military Service Values in Modern Conditions

This article considers the problem of the formation of military man's value systems in a sharp contradiction between the influence of the military environment and the environment where the soldier spends his spare time – everyday environment. The author conducts a brief analysis of educational methods used by the Russian teachers. The author selected and offered the most effective methods and techniques, which impact on the emotional and volitional consciousness of military man to form his values and are necessary for the successful implementation of operational service missions.

Value orientations of military man are formed under the influence of three points: "before Army", military, and domestic. The impact on the soldier everyday environment makes the basic contradiction in harmony of military training environment. There is a conclusion about the necessity to differentiate distribution of methods and techniques of education in living environment. The author gives some advice on practical implementation of education methods and techniques. The prospective direction of officer's teaching activities as a synergy of behaviorist theory methods and the principle of "parallel pedagogical action" by A. S. Makarenko are defined in the article.

**Keywords:** behaviorist theory, education methods, methods, needs, motives, practical aspect, the environment, activities, values.

*«Способность обращаться в деятельного предприимчивого солдата возникает только тогда, когда человек сам в состоянии сознать всю важность и необходимость этого, когда привыкнет считать дело своей воинской части своим личным делом».*  
Драгомиров М. И. [2, с. 45]

Как известно, система ценностей человека формируется под воздействием окружающей его среды. Человек не рождается с определённым набором готовых ценностей, убеж-

дениями, моралью, нравственными качествами, а приобретает их в процессе взросления, развития, образования, профессиональной деятельности под влиянием окружающих его

людей, общества в целом, государства, воздействием экологической, социальной, экономической, политической, информационной и многих других сфер человеческой жизнедеятельности.

Применительно к воспитанию военнослужащих можно выделить три типа сред, в которых формируются их ценностные ориентации:

1. Среда, в которой рос и развивался человек до прихода на военную службу (родители, школа, друзья детства, увлечения и т. д.). Назовем её «до армейской средой».

2. Военная среда – непосредственное исполнение должностных и специальных обязанностей военной службы, взаимоотношения в воинском коллективе и т. п.

3. Бытовая среда воздействует на военнослужащего во внеслужебное время и вне воинского коллектива (жена, дети, родители, увлечения, средства массовой информации, друзья и др.).

Основная проблема воспитания военнослужащих в современных условиях заключается в частом противоречии между системой ценностей, формируемой военно-педагогическим процессом в военной среде и ценностной ориентацией, уже сформировавшейся в «до армейской среде» и продолжающей развиваться в бытовой среде.

Поэтому офицеру в своей педагогической деятельности нельзя ограничиваться только рамками военной среды и исключительно формальными подходами к воспитанию. Для комплексного воздействия на сознание военнослужащего, с целью привития ему необходимой жизненной позиции и определённой системы ценностей, офицеру необходим разнообразный спектр методов воспитания, дифференцированный под каждую среду.

В энциклопедическом словаре понятие «метод» определяется как способ достижения какой-либо цели, способ действия. Современные российские педагоги так определяют понятие «метод воспитания». Метод воспитания – это способ целенаправленного обращения к мотивационно-ценностной сфере личности воспитанника [1, с. 121]. Методы воспитания военнослужащих – это совокупность педагогических приёмов и средств однородного воздействия на сознание, чувства и волю для достижения определённых воспитательных целей, формирования высоких морально-боевых и психологических качеств [3, с. 325].

В основе любой классификации методов воспитания лежит определённый критерий, то есть главный признак, на основании которого методы группируются и обособляются: индивидуальные и коллективные; общие и частные; исходя из средств воспитания; в зависимости от того, на что они направлены – на сознание человека или на его поведение; по функциям метода по отношению к деятельности воспитанников и др.

Традиционной в российской педагогике является классификация Г. И. Щукиной, которая обобщает методы в три группы: формирования сознания личности, организации деятельности и методы стимулирования поведения и деятельности [8].

Основу всех видов классификаций составляет, как правило, одинаковый набор методов, перечень которых у различных авторов незначительно отличается. Среди них:

– убеждение, положительный пример, упражнение (приучение), одобрение, осуждение, требование, контроль за поведением, переключение на другие виды деятельности [11, с. 180];

– убеждение, переубеждение, упражнение, поощрение, принуждение, соревнование, общественное мнение, метод оценки и коррекции, создание ситуации успеха, доверие, «реконструкция характера», метод «взрыва», метод разрыва (прекращения), метод критики, самокритика [3, с. 325–332];

– убеждение, упражнение, пример, поощрение, принуждение [7, с. 19];

– педагогическое требование, упражнение, поручение, пример, ситуация свободного выбора, рассказ, лекция, беседа, дискуссия (диспут), соревнование, поощрение, наказание [1, с. 121–138];

– убеждение, пример, принуждение, упражнение, поощрение [12, с. 208];

– убеждение, пример, упражнение, соревнование, поощрение, принуждение [5, с. 337].

По нашему мнению, основными из них, обладающие наибольшей методической самобытностью (не схожестью понятий с другими методами воспитания или с формами и средствами воспитания) и имеющиеся практически у всех педагогов в «арсенале» воспитательной работы, являются убеждение, принуждение, поощрение, пример.

Сформулируем определения этих методов:

– убеждение – воздействие на сознание военнослужащего с целью добровольного принятия им определённых ценностей, правил поведения;

– принуждение – воздействие на военнослужащего с целью выполнения им определённых правил поведения вопреки его желанию;

– поощрение – положительная оценка правильных действий военнослужащего, сопровождающаяся моральным или материальным стимулированием;

– пример – воздействие на военнослужащего путём создания образца для подражания, правильного поведения, формирования идеалов.

Сущность каждого отдельного метода воспитания, через которую осуществляется его практическая реализация, составляют приёмы воспитания.

Приёмы метода убеждения при воспитании военнослужащих, к примеру, можно разделить на две группы: убеждение словом (основные – разъяснение, доказательство, опровержение; дополнительные – сравнение, сопоставление, аналогия, ссылка на авторитет, обращение к чувствам военнослужащего, оценка его действий, побуждение к самооценке, мнение воинского коллектива и др.); убеждение делом (личный показ, личный опыт офицера, обращение к опыту воспитываемого военнослужащего, опыт других военнослужащих, демонстрация экспериментов, показ документов и др.).

Значительным спектром приёмов обладает метод принуждения. Здесь целесообразно будет разделить их на две группы: формальные (основные – осуждение, требование, запрет, наказание и дополнительные – осуждающий взгляд командира, замечание, упрёк, низкие оценки на занятиях, приказ или приказание, напоминание о воинском долге, снижение денежной премии, предупреждение о наказании в дисциплинарном порядке, заслушивание на совещании руководства части, перевод в другое подразделение и др.; наложение дисциплинарных взысканий, предусмотренных Дисциплинарным уставом Вооружённых Сил Российской Федерации) и неформальные (заслушивание на общих собраниях военнослужащих, критика в сатирической газете, отстранение от ответственного дела, сообщение о недостойном поступке родителям, жене, отказ в поддержке общественными организациями военнослужащих, рассмотрение на суде чести военнослужащих, исключение из совета молодёжного воинского коллектива и др.).

Приёмы метода поощрения также делятся на две группы: морального поощрения (основные – одобрение, благодарность, награжде-

ние; дополнительные – одобрительный взгляд, поощрительный жест, мимика командира, сообщение о достойном поступке родителям, жене, детям, предоставление почётных прав, создание ситуаций успеха и др.; объявление поощрений, предусмотренных Дисциплинарным уставом Вооружённых Сил Российской Федерации) и материального поощрения (награждение ценным подарком или деньгами, ежемесячное премирование денежными средствами, установление денежных надбавок за исполнение обязанностей, не предусмотренных должностным регламентом, материальная помощь из фондов офицерского собрания, общего собрания военнослужащих, улучшение жилищных условий военнослужащего (при наличии жилищного фонда) и др.).

Значительной эффективностью в формировании ценностей военной службы является метод примера. Примеры могут браться из жизни выдающихся людей, из истории России, литературы и искусства, из оперативно-служебной (боевой) деятельности военнослужащих. Вместе с тем основным является личный пример офицера, поскольку через него как воспитателя, транслируются все остальные примеры.

Таким образом, для каждой среды жизнедеятельности военнослужащего офицер должен подобрать наиболее действенные методы и приемы.

Так, «до армейская среда» настолько прочно формирует систему ценностей, что во многих случаях её уже не исправить. Поэтому, изъявив желание проходить военную службу по контракту, молодой человек проходит психофизиологическое обследование, в ходе которого устанавливается соответствие ценностных ориентировок человека, системе ценностей необходимой военнослужащему для выполнения оперативно-служебных (боевых) задач. В случае значительного несоответствия, кандидату отказывают.

Вместе с тем такие случаи самозащиты органов государственной власти, в которых предусмотрена военная служба, от попадания в их среду людей с низкими моральными качествами не всегда позволяют определить достоверность заявленных кандидатом и проверенном при тестировании и собеседовании нравственных ценностей. В этом случае, да и даже в случаях достоверности результатов психофизиологического обследования, мы должны скорректировать столь прочно сложившуюся в «до армейской среде» систему ценностей, а иногда и изменить её.

Поскольку военнослужащий только вступил в военную среду и ещё не начал достаточно уверенно ориентироваться в ней и приносить свои элементы в неё, основными методами воспитательной работы будут убеждение и пример, а результатом должно стать искреннее признание и разделение новых ценностей, которые будут необходимы ему в его профессии. Основными приёмами метода убеждения в этом случае будут разъяснение, доказательство, опровержение, ссылка на авторитет, обращения к чувствам военнослужащего, сравнение, сопоставление, аналогия, побуждение к самооценке. А примером должен стать, прежде всего, пример его непосредственного командира.

Но для того чтобы человек стал слушать вас (именно слушать, т. е. воспринимать передаваемую вами информацию, а не делать вид из вежливости, зависимости и т. д.) необходимо вначале послушать самого человека. Поговорить с ним о нём, об интересующих его темах, больше слушать и задавать вопросы. Узнать его потребности, мотивы, жизненные цели. Это очень важно. По представлениям современной российской педагогической мысли, вся культура человечества связана с историей возникновения, развития и усложнения потребностей людей. Потребности представляют собой наиболее значимый критерий развития личности, особенно её нравственного потенциала. Они во многом несут в себе программу этого развития. Вместе с тем переход от потребности к формулированию жизненных целей не совершается сам собой. Потребности и цель соединяют мотивы. Потребности первичны по отношению к мотивам, формирующимся на их основе. Категория «мотив» дополняет и конкретизирует категорию «потребность», выражая отношение человека к условиям его жизни и деятельности. Мотивация хранит в себе тайну тех или иных решений личности, секрет выбора и предпочтений ценностных ориентации [9, с. 115–116].

И только после того, как мы узнаем всё это, уже через полученные знания о внутреннем мотивационно-ценностном мире военнослужащего, можно влиять на военнослужащего. Вначале разрушить негативные для военной службы ценности, которых он продолжает придерживаться (гедонизм, индивидуализм, космополитизм, амбициозность, сутяжничество, отстранённость от проблем других («я сам по себе»), равнодушие к нарушениям, совершаемым им и другими, чёр-

ствость, агрессивность, мелочность и др.) и потом на их месте формировать достойную человека систему ценностей (прежде всего, патриотизм, ответственность, самоотверженность, коллективизм, взаимовыручка, мужество и смелость). Наиболее эффективно в этом случае будет применение классического Сократовского диалога – приёма диалектических споров («майэвтики»).

Несомненно, это очень трудная и тщательная работа, требующая большого профессионализма, огромных волевых усилий, твердости и наличия авторитета у офицера. Авторитет, к слову, является одним из ключевых, если не основным, элементом в педагогической деятельности офицера. Ещё А. С. Макаренко утверждал, что без авторитета – нет воспитателя [6, с. 49]. Только при наличии у офицера авторитета может работать такой метод воспитания как пример. Поскольку даже примеры великих исторических деятелей в сознании военнослужащего проходят через призму личностных характеристик офицера, который использовал эти примеры для доводов и доказательств. Но это должен быть не авторитет «должности и звания», а авторитет «дела и чести».

Эту практическую особенность воспитания военнослужащих ещё подметил выдающийся русский учёный-мыслитель и практик, командир-организатор и военный педагог М. И. Драгомиров: «Подчинение отдельных лиц может быть основано на одном официальном авторитете, хоть и то не всегда, но подчинение коллективных организмов коренится, прежде всего, на авторитете нравственном: на авторитете характера и знания дела» [10, с. 12]. Такой подход к делу не позволяет офицеру расслабиться и в чём-то, даже в мелочах, нарушить правила, соблюдения которых он требует от военнослужащих. Он всегда под пристальным взглядом подчинённых, всегда на виду. Но по-другому нельзя, иначе не будет результата.

Таким образом, исправляя последствия «до армейской среды», офицер должен не «бросать» военнослужащего в новый коллектив и представить ему там формироваться хаотично, лишь фрагментарно воздействуя на него в редкие часы воспитательной работы, а «захватить» ведущую роль в сознании военнослужащего, на которое влиять методом убеждения и собственного примера, обретая авторитет в его глазах и через это корректируя старые ценности и формируя новые.



Самой плодотворной средой для формирования ценностей военной службы является военная среда, здесь во власти командира имеется весь комплекс методов и приёмов, представленных в статье. Девизом этой деятельности должны служить слова русского педагога–практика А. С. Макаренко: «Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, – всё равно в чём, – в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости» [6, с. 424–425].

Такие условия создаются в процессе проведения учений, тренировок, полевых занятий, боевых и учебных стрельб, а самое главное, непосредственно в ходе несения боевой, караульной, гарнизонной, внутренней и пограничной службы. Причём в этих мероприятиях должны целенаправленно планироваться ситуации, создаваться условия, в которых военнослужащий был бы вынужден проявлять необходимые качества (смелость, самостоятельность, решимость, самоотверженность, мужество, товарищество и др.), то есть транслировать ценности военной службы на реальную служебную деятельность военнослужащего. Ещё древнеримский философ Сенека утверждал: «Трудно привести к добру нравоучением, легко – примером». А с неформальных организаций военной среды (офицерское собрание, совет молодежного воинского коллектива, совет старших пограничных нарядов, женсовет подразделения и др.) нужно полностью снять бюрократическую нагрузку и максимально направить их деятельность по прикладному, а не декларативному пути.

Вместе с тем для настоящего, длительного усвоения ценностей военной службы у военнослужащего необходимо возбудить неподдельный интерес к военному образу жизни и своему делу, с него начинается мотивация. Это видел еще в 1901 году начальник Отдельного корпуса пограничной стражи Российской Империи генерал А. Д. Свиньин, утверждая: «Главная задача офицера – уметь вызвать интерес к делу охраны границы» [4, с. 73].

Основное противоречие в гармонию воспитания военной среды вносит влияние на военнослужащего бытовой среды. Воздействовать на неё непросто. Быт военнослужащего является его суверенной территорией, власть командира не распространяется на него и действовать здесь нужно тонко, так скажем, опосредованно.

Главными методами, по нашему мнению, здесь будут являться поощрение и пример. Бытовая среда обуславливает применение «бытовых» приемов воспитания. Так, к примеру, чтобы расположить военнослужащего можно применить такие приемы метода поощрения, как: материальная помощь из фондов офицерского собрания, общего собрания военнослужащих, женсовета; улучшение жилищных условий военнослужащего (при наличии жилищного фонда); награждение военнослужащего в присутствии его жены и детей; поздравление военнослужащего с днём рождения, другими семейными праздниками у него дома (наиболее эффективно действует, когда военнослужащий не ожидает этого); оказание помощи в перевозке мебели при переезде; сбор денег на лечение ребёнка и др. В ходе таких мероприятий сфера восприятия сознания военнослужащего расположена к офицеру и именно здесь офицеру необходимо не навязчиво, но целенаправленно корректировать его систему ценностей. Кроме того, в процессе проведения этих мероприятий необходимо всесторонне изучать военнослужащего и его окружение. Ведь не зная, чем живет военнослужащий, круг его интересов и потребностей, что его мотивирует, мы не будем знать, что в его характере и каким образом необходимо изменить. То есть мы будем воспитывать военнослужащего «вслепую», по аналогии «выстрела с пушки по воробьям» и тогда даже самые грандиозные воспитательные мероприятия, проводимые командирами в военной среде, будут проходить мимо мотивационно-ценностной сферы его сознания. В этом проявляется индивидуальный и детерминированный подходы к воспитанию. Индивидуальность здесь заключается в необходимости применять различные приёмы воспитания к различным военнослужащим, дифференцированно. Детерминизм выражается в деятельности офицера по поиску причин негативного поведения военнослужащего, их устранения и получения на выходе следствия – достойного поведения.

Поэтому метод принуждения хоть и не желателен, но вполне допустим и в бытовой среде. Приёмы этого метода могут быть разными: сообщение семье военнослужащего о недостойном поступке; планирование выходных дней и отпуска военнослужащего без учёта его личных просьб; направление представителей женсовета в семью для проведения профилактической беседы; предупреждение военнослужащего перед членами семьи о

возможности увольнения с военной службы по несоблюдению условий контракта и др. Основное предназначение этих приёмов – оперативная локализация и устранение проявлений негативного поведения военнослужащего. В любом случае в дальнейшем необходимо вывести военнослужащего в сферу применения методов убеждения.

Опасность применения метода принуждения для офицера заключается в возможности привыкания к нему и использованию постоянно, поскольку этот метод оперативен и эффективен, хотя действие его и кратковременно. Интересную мысль по этому поводу высказал М. И. Драгомиров: «Система дисциплины, основанная на страхе, очень удобна: она освобождает законным образом от необходимости приглядываться к духовным свойствам солдат, то есть работать головой» [2, с. 81].

В настоящее время часто случается, что начальник и подчинённый проживают в непосредственной близости друг от друга, буквально на одной лестничной площадке. Военнослужащий может видеть быт офицеров и поэтому быт офицера должен быть безупречным. Если подчинённый хотя бы раз увидит недостойное поведение офицера в быту, данному офицеру уже невозможно будет воспитывать этого военнослужащего. Вот как важен личный пример офицера. Его сиюминутная слабость, несдержанность, проявленная даже один раз в быту, может перечеркнуть

результаты многолетней работы. Нельзя на службе «быть хорошим», а в быту расслабиться и позволить себе «быть плохим». Такой дуализм и понятие «нравственность» не совместимы. Это постоянно подтверждается практикой.

Таким образом, бытовая среда жизни военнослужащего открывает офицеру большие возможности для творческой деятельности и совершенствования приёмов воспитания. Ведь военнослужащий проводит в этой среде большую часть своего времени. Пока что порядок влияния на эту среду с целью формирования ценностей у военнослужащего малоизучен в научной литературе и отдан на откуп индивидуальным профессиональным способностям каждого офицера.

Суть описанного в статье подхода к формированию ценностей военной службы заключается в синергии двух похожих точек зрения: бихевиористической теории и принципа «параллельного педагогического действия» А. С. Макаренко. Нам представляется, что данный подход при детальной его разработке, может оказать значительную помощь офицерам в воспитании военнослужащих, уже имеющих житейский опыт и устоявшуюся систему ценностей.

Результатом применения этого подхода должно стать достижение такого внутреннего состояния сознания военнослужащего, при котором бы он «...считал дело своей воинской части – своим личным делом».

#### Список литературы

1. Голованова Н. Ф. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов. М.: Речь, 2005. 283 с.
2. Драгомиров М. И. О воспитании в военно-учебном заведении // Воспитание. 1862. № 7. 346 с.
3. Ефремов О. Ю. Военная педагогика: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2008. 640 с.
4. Круглик В. М. Морально-психологическое обеспечение служебно-боевой деятельности федеральной пограничной службы Российской Федерации. М.: Граница, 1999. 583 с.
5. Крысько В. Г. Психология и педагогика. М.: Юнити-Дана, 2004. 384 с.
6. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. Т. 5. М., 1957–1958. 784 с.
7. Перевалов В. Ф. Система воспитательной работы с личным составом пограничных застав. М.: Граница, 1996. 250 с.
8. Профессиональный учитель: электронный научный журнал. URL: <http://prof-teacher.ru/ pedagogika/> (дата обращения: 20.01.2014).
9. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О. П. Морозова [и др.]. Барнаул: БГПУ, 2004. 246 с.
10. Томашко О. В. Военно-педагогические заветы Драгомирова М. И. М.: Граница, 1994. 112 с.
11. Харламов И. Ф. Педагогика. М.: Гардарики, 1999. 520 с.
12. Шевченко Т. В. Педагогика за 24 часа. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 286 с.

#### References

1. Golovanova N. F. Obshchaya pedagogika: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Rech', 2005. 283 s.
2. Dragomirov M. I. O vospitanii v voenno-uchebnom zavedenii // Vospitanie. 1862. № 7. 346 s.

3. Efremov O. Yu. Voennaya pedagogika: ucheb. posobie. SPb.: Piter, 2008. 640 s.
4. Kruglik V. M. Moral'no-psikhologicheskoe obespechenie sluzhebno-boevoi deyatel'nosti federal'noi pogrannichnoi sluzhby Rossiiskoi Federatsii. M.: Granitsa, 1999. 583 s.
5. Krys'ko V. G. Psikhologiya i pedagogika. M.: Yuniti-Dana, 2004. 384 s.
6. Makarenko A. S. Sochineniya: v 7 t. T. 5. M., 1957–1958. 784 s.
7. Perevalov V. F. Sistema vospitatel'noi raboty s lichnym sostavom pogrannichnykh zastav. M.: Granitsa, 1996. 250 s.
8. Professional'nyi uchitel': elektronnyi nauchnyi zhurnal. URL: <http://prof-teacher.ru/pedagogika/> (data obrashcheniya: 20.01.2014).
9. Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya professional'noi deyatel'nosti uchitelya: monografiya / O. P. Morozova [i dr.]. Barnaul: BGPU, 2004. 246 s.
10. Tomashko O. V. Voенно-pedagogicheskie zavety Dragomirova M. I. M.: Granitsa, 1994. 112 s.
11. Kharlamov I. F. Pedagogika. M.: Gardariki, 1999. 520 s.
12. Shevchenko T. V. Pedagogika za 24 chasa. Rostov n/D: Feniks, 2008. 286 s.

***Статья поступила в редакцию 21.01.2014***

## ПЕДАГОГИКА ШКОЛЫ SCHOOL PEDAGOGY

УДК 373.2.016  
ББК 74.100

**Зинаида Баторовна Лопсонова,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет  
(670034, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Пушкина, 25)  
e-mail: Lopsonova@mail.ru

### **Социальное партнёрство как условие повышения качества дошкольного образования**

В статье автор рассматривает особенности организации социального партнёрства в сфере дошкольного образования, механизмы взаимодействия дошкольной образовательной организации с родительской общественностью, другими общественными организациями. В статье представлен анализ действия модели социального партнёрства дошкольной образовательной организации с местным сообществом, раскрыты основные этапы его становления, противоречия, трудности. Показана роль органа самоуправления Попечительского совета, который способствовал развитию родительской инициативы, повышению их юридической и финансовой компетенции в деятельности управления. Необходимость участия родителей в распределении стимулирующей части фонда оплаты труда ставит проблему определения предмета оценки деятельности воспитателя детского сада. Вовлечённость в процесс социального партнёрства, овладение эффективными методами и формами, а также объективная социально-экономическая ситуация в обществе позволяют расширить границы взаимодействия. По мнению автора, социально-образовательное партнёрство по мере своего развития достигло уровня межведомственного взаимодействия, детский сад становится ресурсным центром социального партнёрства. Автор рассматривает социальное партнёрство как серьёзную управленческую проблему, которая способствует совершенствованию и развитию кадрового потенциала, выработке эффективных способов распределения финансов, определения стратегии развития организации.

**Ключевые слова:** социальное партнёрство, местное сообщество, общественно-государственное управление, попечительский совет, управляющий совет, родительская инициатива, социальный запрос, эффективный контракт.

**Zinaida Batorovna Lopsonova,**  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Buryat State University  
(25 Pushkin St., Ulan-Ude, Russia, 670034)  
e-mail: Lopsonova@mail.ru

### **Social Partnership as a Condition of improvement of Preschool Education Quality**

In article the author considers features of the organization of social partnership in the sphere of preschool education, mechanisms of interaction of the preschool educational organization with the parental public, other public organizations. The analysis of action of social partnership model of the private preschool educational organization is presented in article with local community; the main stages of its formation, contradiction, difficulty are opened. The self-government institutions role – the Board of trustees which promoted development of parental initiative, increase of their legal and administrative competence of management activity is shown. The necessity of parents' participa-

tion for distribution of stimulating part of fund of compensation puts a problem of subject definition of kindergarten teacher's activity assessment. The involvement into process of social partnership, mastering effective methods and forms, and also objective social and economic situation in society allow expanding interaction borders. According to the author, the social and educational partnership in process of the development reached the level of interdepartmental interaction, and kindergarten becomes the resource center of social partnership. The author considers social partnership as a serious administrative problem which promotes improvement and development of personnel potential, development of effective ways of distribution of finance, definitions of strategy of development of the organization.

**Keywords:** social partnership, local community, public administration, board of trustees, management board, parental initiative, social inquiry, effective contract.

Организация социального партнёрства является одним из действенных механизмов модернизации образования, повышения его качества. Анализ современных исследований свидетельствует о том, что социальное партнёрство в образовании рассматривается достаточно широко и как одна из инновационных технологий. Процесс становления гражданского общества немислим без внедрения в жизнь технологий социального партнёрства. Развитие идеи социального партнёрства в образовании является как раз тем механизмом, который способен сделать эффективным образовательные и воспитательные усилия организации в обществе [2].

В научных исследованиях социальное партнёрство определяется как совместно распределённая деятельность социальных элементов – представителей различных социальных групп, результатом которой являются позитивные эффекты, получаемые всеми участниками этой деятельности. По мнению О. Д. Никольской, социальное партнёрство в сфере дошкольного образования рассматривается как особый тип взаимодействия образовательного учреждения с участниками образовательного процесса, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленного на согласование и реализацию интересов участников этого процесса [4].

Как свидетельствует образовательная практика, социальное партнёрство, построенное на принципах взаимной заинтересованности сторон и добровольности принятия ими обязательств и ответственности за результат деятельности, становится экономически значимой сферой не только для образования, но и для общества в целом.

В июле 2014 г. в Республике Бурятия прошёл VI Всероссийский Байкальский образовательный форум «Ребёнок в пространстве будущего», где состоялись открытые дискуссионные площадки, встречи с учёными, педагогами–практиками, экспертами, представителями

общественных организаций. Следует отметить, что впервые была предпринята попытка вовлечения гражданского общества в обсуждение проблем развития дошкольного образования. Формат дискуссионных площадок преследовал цель обеспечения максимальной открытости обсуждаемых проблем. Одной из содержательных линий обсуждения форума явилась проблема роли семьи в повышении качества дошкольного образования, объединения усилий профессионального сообщества, семьи, общества и государства в решении ключевых проблем современного детства. Сегодня к проблемам дошкольного образования обращено пристальное внимание всего общества, во-первых, это связано с тем, что стоит острая социальная проблема обеспечения доступности мест в дошкольных организациях, во-вторых, растёт осознание ценности дошкольного детства как уникального периода в жизни человека, где закладываются основы личности.

В проектах примерных образовательных программ дошкольного образования серьёзное внимание уделяется взаимодействию дошкольной образовательной организации (ДОО) с семьёй. Как отмечают авторы программы «Открытия», «родители должны стать не столько потребителями образовательных услуг, сторонними наблюдателями, сколько равноправными и равно ответственными партнёрами воспитателей, принимающими решения во всех вопросах развития и образования их детей»<sup>1</sup>.

Исследователи проблемы социального партнёрства в образовании отмечают, что в России институт социального партнёрства в образовании ещё только начинает складываться и не достиг уровня зарубежных стран с развитыми демократическими отношениями в обществе [3].

<sup>1</sup>Примерная образовательная программа дошкольного образования «Открытия». URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/Otkritia.pdf> (дата обращения: 20.08.2014).

Цель социального партнёрства – создание условий для достижения нового социально-значимого образовательного и экономического результата путём повышения социальной активности образовательной организации в своём окружающем социуме.

Современная ситуация развития общества диктует необходимость широкого вовлечения в деятельность ДОО родителей (законных представителей), общественных организаций, учёт предъявляемых им требований при осуществлении образовательного процесса. Родители воспитанников наделены статусом участников образовательного процесса, но вопрос в том, насколько этот момент осознается современными родителями? Следует отметить, что современные родители не всегда имеют чёткие представления о специфике дошкольного образования.

Выход в свет стандарта дошкольного образования (ФГОС), где определены три группы требований: к условиям, структуре и результатам освоения образовательной программы призван стать регулятором системы отношений дошкольной образовательной организации с семьей и сообществом.

Образовательные учреждения должны ориентироваться на потребности и запросы родительской общественности: «Каковы ожидания родителей от детского сада? Каким услугам они отдают предпочтение?» Безусловно, для каждого родителя важно, чтобы ребенок был здоров, были созданы все условия безопасности и комфортности пребывания ребенка в детском саду, со стороны воспитателей и персонала ДОО наблюдалось гуманное отношение к ребёнку, уважение достоинств его личности.

Вместе с тем родители не всегда представляют себя в роли активных участников образовательного процесса, которые могут управлять, вмешиваться, предъявлять свои запросы на качество образования. Наибольшую заинтересованность родители проявляют относительно качества услуг по присмотру и уходу за ребёнком. Для родителей важно качество приготовленной пищи, индивидуальный подход к ребенку со стороны педагогов и помощника воспитателя. К сожалению, государство не может гарантировать родителям возможность свободно выбирать детский сад, тем более воспитателя.

Важно довести до понимания родителей тенденцию к усилению образовательной составляющей дошкольного образования. Часто позиция родителей такова, что они

принимают то, что предлагают или задумали педагоги детского сада. Такая ситуация складывается ввиду отсутствия родительской инициативы, их чрезмерной занятости, загруженности работой. На наш взгляд, если детский сад будет стремиться к открытости образовательной деятельности, предлагать вариативность содержания, форм, если родитель увидит позитивные изменения, эффект от развивающих занятий, организации деятельности ребёнка, естественно, это будет стимулом к взаимодействию и сотрудничеству. В настоящее время, когда меняется уклад жизни детского сада, необходимо научиться согласовывать идеи и действия относительно планирования образовательных событий, организации культурных практик в детско-взрослом сообществе.

Большое значение имеет образовательный договор, который подписывается между родителями (законными представителями) и образовательной организацией, включающий взаимные права и обязанности, ответственность сторон при обучении, воспитании, присмотре и уходе. Согласно договору родитель вправе взаимодействовать с организацией по всем вопросам воспитания и обучения детей, выбирать виды дополнительных образовательных услуг, имеет право стать членом Управляющего, Наблюдательного совета ДОО. Важным вопросом для каждого родителя является запрос на качество дошкольного образования.

Почему родители хотят отдать ребенка в детский сад? Прежде всего, общение в детском коллективе обеспечивает процесс социализации ребёнка, освоение им начальных социальных навыков. Образовательное пространство детского сада организовано таким образом, что оно способствует формированию детской самостоятельности, развитию начальных коммуникативных компетенций.

Актуальной проблемой является то, что ДОО долгое время продолжали оставаться закрытой системой для родителей, поэтому необходима информационная открытость системы образования, которую можно обеспечить через официальный сайт дошкольного учреждения и другие информационные каналы. Родителям трудно представить содержание образования в детском саду, т. к. образовательный процесс для них скрыт. Возможность увидеть проявления детей предоставляется лишь на праздничных утренниках или других коллективных формах работы

с детьми. Вместе с тем в последнее время детский сад инициирует разные формы вовлечения родителей в совместную деятельность с детьми, но оно ещё не прижилось прочно в сознании родителей. На наш взгляд, существует проблема одностороннего воздействия, когда инициатива идёт не от самих родителей, а от педагогов.

Одним из важных аспектов социального партнёрства с семьёй является установление взаимоотношений в системе «Педагог – Родители». У каждого родителя есть своя система требований к воспитателю. Трудность для педагога заключается в том, что невозможно полностью оправдать ожидания всех родителей. Родители доверяют воспитателю самое дорогое – своего ребёнка. Это должны очень хорошо понимать воспитатели и с этой точки зрения выстраивать систему межличностных отношений.

Введение новой системы оплаты труда в сфере образования предполагает участие родителей в распределении стимулирующей части ФОТ. В связи с этим встаёт проблема определения предмета оценки деятельности воспитателя, готовы ли родители объективно оценить труд воспитателя? На начальном этапе внедрения новшеств родительская общественность психологически не была готова к оценке деятельности педагога и руководителя образовательной организации, в свою очередь, педагоги также не были готовы к оценке их деятельности со стороны родителей. В настоящее время дошкольные организации включились в процесс апробации наиболее значимых критериев оценки деятельности педагогов и привлечения в процесс оценивания представителей родительской общественности. В современной практике оценивания широко используется способ представления результатов деятельности педагогов в виде оценки портфолио. Одним из новшеств в системе оценки качества образования является внедрение механизмов «эффективного контракта» с педагогическими работниками. Оплата труда при заключении «эффективного контракта» ставится в зависимость от эффективности деятельности работника, которая оценивается унифицированными показателями деятельности как отдельного работника, так и деятельности учреждения в целом.

Таким образом, содержание социального партнёрства с семьёй предполагает чёткое формулирование образовательных целей, которые направлены на удовлетворение об-

разовательных запросов родителей, умение убеждать родителей о значимости тех или иных приоритетов развития ребёнка, создавать комфортные условия пребывания ребёнка в детском саду, совместно обсуждать планы, перспективы развития учреждения.

Образовательная практика показывает, что эффективность взаимодействия с органами власти, другими общественными организациями осуществляется через такие формы самоуправления, как Попечительские или Управляющие советы, которые создаются в учреждениях. В тактическом плане Управляющий совет детского сада позволяет повысить ответственность родителей, педагогов и представителей власти за будущее детского сада, стратегических линий его развития как экономической единицы развития района, города. Паритетное участие общественности, власти и педагогов в управлении детским садом выводит эти отношения на новый уровень, обеспечивает условия формирования нового общественного договора между обществом, властью и детским садом, между родителями, педагогами и воспитанниками. В настоящее время наблюдается расширение функций управляющих советов: от вопросов в основном финансовой поддержки к более масштабным видам деятельности, ориентированным на изменение содержания образования, на формирование социального заказа.

Объективный анализ ситуации показывает, что в системе дошкольного образования процесс расширения общественного участия в управлении образованием происходит заметно медленнее. Данное обстоятельство связано с закрытостью системы дошкольного образования от внешнего влияния, ограниченной способностью адекватно реагировать на запросы современного общества, что приводит к росту неудовлетворённости населения качеством и доступностью дошкольного образования, снижает эффективность управленческой и экономической деятельности учреждений.

В настоящее время прежний механизм взаимодействия между детским садом и потенциальными партнёрами, основанный на проведении совместных мероприятий, не является действенным. Современный менеджмент в образовании направлен на поиск способов изменения организации в сторону её открытости, финансовой независимости и прозрачности, привлекательности для местного социума.

Как показывает практика, одним из эффективных путей решения проблемы является выстраивание партнерских отношений с местным сообществом. На начальном этапе становления отношений инициатива исходит в основном от дошкольного учреждения, которое желает обсудить проблемы и перспективы дальнейшего взаимодействия с учётом интересов сторон, стремится презентовать свои достижения и успехи местному сообществу.

Свидетельством такого партнёрства является опыт частного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 230 ОАО РЖД» г. Северобайкальск Республики Бурятия, который с 2010 г. находится в статусе республиканской экспериментальной площадки по проблеме формирования компетентного родительства в условиях сетевого взаимодействия ДОО Северобайкальского региона ВСЖД филиала ОАО «РЖД». В данном детском саду сложилась особая модель социального партнёрства с семьёй, с другими социальными институтами на уровне местного сообщества. Одним из приоритетных направлений развития учреждения явилось активное сотрудничество с семьёй, создание единого пространства развития ребёнка, которое должны поддерживать и детский сад, и семья. Решение задачи вовлечения родителей в процесс управления ДОО потребовало новых подходов и методов работы со стороны администрации учреждения. На начальном этапе продвижение совместных социально-образовательных проектов оказалось невозможным без привлечения внебюджетных средств, законности их использования. На основе изучения действующих нормативных актов была создана некоммерческая организация Попечительский совет как самостоятельное юридическое лицо, который будет оказывать помощь в управлении финансами на законных основаниях. Был разработан поэтапный план организации деятельности Попечительского совета, который включал изучение нормативно-правовой базы, определение учредителей некоммерческой организации, разработку Устава организации, проведение общего родительского собрания. Высшим органом управления является общее собрание родителей, исполнительным органом – правление Попечительского совета, который назначает своего бухгалтера. Финансовую деятельность попечительского совета контролирует ревизионная комиссия, которая избирается на общем собрании. Структура Попечительского совета представ-

ляет собой советы или активы родителей по актуальным направлениям: совет по питанию и здоровью детей, по физической культуре и спорту, совет по оказанию юридической помощи, по оснащению педагогического процесса и материально-технической базы детского сада, информационно-аналитический совет, совет по проведению праздников и развлечений. В функции данных активов входит участие в организации мероприятий, контроль за выполнением требований ФГОС по созданию условий пребывания ребенка в ДОО, качеством осуществления образовательного процесса, консультирование родителей и педагогов по юридическим вопросам и другие. Попечительский совет оказывает организационную и финансовую поддержку в проведении конкурсов профессионального мастерства среди педагогов детских садов Северобайкальского отделения дороги, иницирует различные социальные акции типа «Самый здоровый ребенок года», праздники, «День семьи» и т. д. Попечительскому совету удалось установить партнёрские отношения с местными общественными организациями: ДК «Железнодорожник», музей истории БАМа, МОУ СОШ № 1, 11, школа-гимназия № 5, санаторий-профилакторий «Подлеморье», школа искусств, телекомпания «Вектор плюс» а также с шефскими организациями. Одним из действенных механизмов управления является кураторство активов со стороны администрации, например, заведующий курирует административно-хозяйственный актив, старшая медсестра – актив по питанию, инструктор по физической культуре – актив по физической культуре и спорту, старший воспитатель – актив по информационно-аналитической работе. Время показало, что дальнейшее развитие партнёрства способствовало замене доминирующей роли детского сада на координирующую, расширению связей с различными организациями культуры, спорта, образования. Опыт свидетельствует о том, что до уровня «партнёрства» необходимо действительно «дорости», пройдя этапы для которых были характерны явления благотворительности, спонсорства, переход от внутриведомственного взаимодействия к межведомственному [1].

За период своего функционирования с 2004 г. орган общественного самоуправления Попечительский совет внёс значительный вклад в развитие и укрепление материально-технической базы учреждения, повышение качества образовательного процесса, форми-



рование положительного имиджа дошкольного учреждения. Дальнейшее развитие партнёрства потребовало совершенствования финансовой, юридической, управленческой компетентности субъектов взаимодействия.

Данный опыт по своему существованию уникален, на наш взгляд, должен быть широко растиражирован в профессиональном сообществе, т. к. разработанная модель социально-образовательного партнерства показала свою эффективность. Эта модель интересна тем, что в ней осуществляется совместная, осознанная, согласованная деятельность субъектов на основе принципов диалогичности, равноправия, взаимовыгодности сторон.

Таким образом, отлаженная система работы даёт свои эффекты в плане развития родительской инициативы, что в конечном итоге ведёт в целом к расширению общественного участия в управлении дошкольной образовательной организацией, повышению педагогической культуры родителей.

Одним из стратегических направлений развития учреждения является кадровое обеспечение. В 2001 г. был заключён договор о взаимном сотрудничестве с Бурятским государственным университетом и в рамках данного сотрудничества удалось значительно изменить ситуацию с кадровым вопросом. Воспитатели частных и муниципальных детских садов г. Северобайкальск, имеющие среднее специальное образование, получили высшее образование по дистанционной форме в системе электронного обучения «Гекадем» по специальности «Дошкольная педагогика и психология». В настоящее время продолжается подготовка бакалавров по направлению «Педагогическое образование» и профилю подготовки «Дошкольное образование». Такое сотрудничество было взаимовыгодно так как, с одной стороны, учреждение повысило образовательный уровень своих педагогов, что ранее было затруднено в условиях отдалённости от центра северного района республики, с другой,

преподаватели приобрели опыт обучения через интернет-технологии, освоили способы проведения онлайн лекций по Скайпу, организации вебинаров, видеоконференций и др. Постепенно данная дошкольная организация в своём развитии становится ресурсным центром социального партнёрства в образовательной сети и инициирует проведение на своей базе различных проблемных обучающих семинаров, курсов повышения квалификации для младших воспитателей, воспитателей, музыкальных руководителей, логопедов, руководителей ДОО.

Практика показала, что социальное партнёрство расширяет границы взаимодействия, появляются новые возможности сотрудничества между образовательными организациями. Так стало возможным обучение руководителей общеобразовательных школ, детских садов, центров дополнительного образования г. Северобайкальск, станций Тайшет, Вихоревка, Слюдянка, Таксимо, Новый Уоян, трассы БАМ по Иркутской области по программе «Менеджмент организации». Использование современных информационных технологий повышает мобильность педагогов в обсуждении подходов к решению актуальных проблем, в возможности экстраполяции инновационного опыта.

Складывающаяся на сегодняшний день практика общественного участия в управлении образованием позволяет реально влиять на образовательную систему и систему требований к субъектам образовательного процесса и обществу в целом «вписывать» в общественный заказ.

Таким образом, проблема социального партнёрства в дошкольном образовании проходит определённые этапы в своём становлении, растёт понимание его значимости и необходимости, идёт процесс поиска и апробации различных моделей, форм, средств, технологий, которые, несомненно, будут влиять на развитие и становление новой практики управления дошкольной образовательной организацией.

#### **Список литературы**

1. Грибоедова Т. П. Содержание понятия и особенности реализации социального партнёрства в современном образовании // Изв. Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2008. Вып. 68. С. 50–60.
2. Дагбаева Н. Ж. Социальное партнёрство в современном образовании: теоретические и практические подходы // Социальное партнёрство как фактор развития современного образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Улан-Удэ: Бурятский гос. ун-т, 2010. С. 15–20.

3. Иваненко И. А. Роль социального партнёрства при формировании социального заказа в образовании // *Alma Mater*. 2011. № 2. С. 52–55.

4. Никольская О. Д. Организация социально-педагогического партнёрства как фактора повышения качества дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2007.

#### **References**

1. Griboedova T. P. Soderzhanie ponyatiya i osobennosti realizatsii sotsial'nogo partnerstva v sovremenном образовании // *Izv. Rossiiskogo gos. ped. un-ta im. A. I. Gertsena*. 2008. Vyp. 68. S. 50–60.

2. Dagbaeva N. Zh. Sotsial'noe partnerstvo v sovremenном образовании: teoreticheskie i prakticheskie podkhody // *Sotsial'noe partnerstvo kak faktor razvitiya sovremennogo obrazovaniya: materialy Vseros. nauch.–prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem*. Ulan-Ude: Buryatskii gos. un-t, 2010. S. 15–20.

3. Ivanenko I. A. Rol' sotsial'nogo partnerstva pri formirovani sotsial'nogo zakaza v obrazovanii // *Alma Mater*. 2011. № 2. S. 52–55.

4. Nikol'skaya O. D. Organizatsiya sotsial'no-pedagogicheskogo partnerstva kak faktora povysheniya kachestva doskol'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2007.

***Статья поступила в редакцию 08.10.2014***

УДК 37.015.3  
ББК 88.372.4

**Вера Витальевна Рычкова,**  
доцент, старший научный сотрудник,  
Забайкальский краевой институт повышения квалификации  
и профессиональной переподготовки работников образования  
(672003, Россия, г. Чита, ул. Фрунзе, 1)  
e-mail: richvera2@mail.ru

### **Психолого-педагогические особенности одарённых подростков и их влияние на организацию инновационного образовательного пространства**

В статье рассматриваются актуальные вопросы организации всесторонней поддержки и сопровождения развития детской одарённости. Автором на основе глубокого литературного анализа характеризуются психолого-педагогические особенности одарённых детей подросткового возраста, выделяются ключевые структурные компоненты, определяющие существование и развитие или угасание одарённости. Эмпирически выявлены трудности, возникающие у педагогов образовательных учреждений при работе с одарёнными детьми подросткового возраста.

Кроме того, в статье представлена характеристика одарённого подростка, которого следует рассматривать не через простую совокупность кризисов одарённого ребёнка и подростка, а как некую сложноорганизованную, подвижную, развивающуюся систему.

В зависимости от психолого-педагогических особенностей одарённого подростка учителем организуется целенаправленная деятельность по организации сопровождения развития одарённого подростка или коррекции личностных деформаций. Теоретический анализ подтверждается эмпирическими исследованиями автора на базе образовательных учреждений Забайкальского края.

Подход к организации современного инновационного образовательного пространства на диагностической основе позволит содействовать развитию одарённости подростка с учётом его потребностей и психолого-педагогических особенностей развития.

**Ключевые слова:** одарённый ребёнок, кризисы подросткового возраста, одарённый подросток, социализация, адаптация, профессионализм педагога, сопровождение развития одарённости.

**Vera Vitalyevna Rychkova,**  
Associate Professor, Senior Researcher,  
Transbaikal Institute of Training and Retraining of Educators  
(1 Frunze St., Chita, Russia, 672003)  
e-mail: richvera2@mail.ru

### **Psycho-Pedagogical Features of Gifted Adolescents and Taking them into Consideration in Terms of Innovative Educational Space**

The article examines the actual organizing problems of the detailed support and providing the development of the child giftedness. The psychological and pedagogical features of gifted adolescents are made thanks the deep literary analysis, the key scheme components which define the existence and development of fading of giftedness are distinguished. The difficulties that teachers of the educational institutions meet while working with gifted adolescents are empirically revealed.

Besides the alternative model of a gifted teenager is presented, who should not be viewed through a simple set of crises of the gifted child and adolescent, but as a kind of hard -organized mobile, developing system.

The teacher organizes the goal-oriented work for providing the gifted adolescents' development or the correction of their personal deformations according the psychological and pedagogical features of gifted adolescents.

The theoretical analysis is proved by empirical researches made by the author in educational institutions of Zabaikalsky Krai.

The approach of the modern innovation space organization on the base of the diagnostic will allow the assistance of the development of the adolescent's giftedness according the needs of the psychological and pedagogical special features in his or her development.

**Keywords:** gifted child, crises of adolescence, gifted teenager, socialization, adaptation, the teacher's professionalism, providing the development of the giftedness.

Актуальность данного исследования определяется требованиями современного общества и государства к организации всесторонней поддержки одарённых детей. На государственном уровне создаются различные целевые программы, направленные на развитие детской одарённости. Поэтому в настоящее время на педагога, работающего с талантливыми детьми, ложится большая ответственность, от него в значительной степени зависят формирование у детей таких качеств, как эмоциональная устойчивость, преодоление возрастных кризисов, самоопределение, самопознание, саморазвитие, творческая самореализация и в целом успешная социализация одарённых детей в обществе. Но, несмотря на большое количество школ, лицеев и гимназий для одарённых детей, применение новых интерактивных технологий и методов выявления, поддержки и развития детской одарённости, на выходе из школы мы видим таких молодых людей единицы.

Длительная практика работы автора в русле данной проблемы показывает, что максимальные потери наблюдаются в возрасте 13–15 лет, т. е. группой повышенного риска являются именно одарённые дети подросткового возраста. Выявление особенностей одарённых подростков и является предметом нашего исследования. Основными методами исследования являются теоретический анализ психологической и педагогической литературы, метод систематизации. Теоретический анализ подтверждается эмпирическими исследованиями автора на базе образовательных учреждений Забайкальского края.

Основная цель статьи – рассмотрение психолого-педагогических особенностей одарённых детей подросткового возраста, выделение ключевых структурных компонентов, определяющих существование и развитие или угасание одарённости, которые необходимо учитывать в работе с одарёнными подростками в условиях современного образования.

Эмпирическое исследование, проводящееся по проблеме исследования в течение 10 лет на базе различных образовательных учреждений Забайкальского края, позволило сделать следующие выводы.

Большинство педагогов общеобразовательных школ имеют низкую теоретическую готовность к работе с одарёнными детьми, отсутствует понимание их специфических особенностей.

Низкая мотивационная готовность к работе с одарёнными детьми сочетается с не-

достаточным уровнем готовности к работе с детьми подросткового возраста. Данная категория детей отмечается в большинстве анкет как наименее желательная в поле педагогической деятельности.

Большинство педагогов испытывают трудности в определении оптимальной траектории развития одарённого ребёнка на основе его психолого-педагогических особенностей. Недостаточно развиты диагностические и аналитические компетенции учителей общеобразовательных школ.

Поэтому с целью облегчения работы учителя с одарёнными подростками необходимо выделить такие психолого-педагогические особенности одарённого подростка, учёт которых поможет педагогу в организации оптимальной образовательной среды, содействующей развитию одарённости, а не её угасанию.

При работе с талантливыми детьми, в частности, с одарёнными подростками неизменно появляются педагогические и психологические сложности, определённые многообразием типов одарённости, возрастными особенностями, множеством противоречивых теоретических подходов и методов, инновационностью современного образования. Поэтому, на наш взгляд, важно проанализировать истоки проблем одарённого подростка с различных сторон и точек зрения.

Само понятие одарённость до сих пор не имеет однозначного определения. Известны работы в этом направлении таких учёных, как В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Б. М. Теплов, П. Торренс, В. Д. Шадриков и др. Анализ различных концепций одарённости всё же позволяет выделить ключевые структурные компоненты, определяющие существование и развитие/угасание одарённости: способности (интеллектуальные, специальные, творческие и т. д.), личностные качества (мотивационные, волевые, эмоциональные) и социальные (особенности семейного воспитания, социальной и образовательной среды).



Рис. 1

Как видим (рис. 1), особенности того или иного компонента сочетаются между собой, образуя настолько многовариантную палитру, что очень сложно прогнозировать конечный результат. Далее, как отмечает Н. С. Лейтес, вводя понятие «возрастной одарённости» [1], важно учитывать индивидуальные различия в одарённости, связанные, в том числе со спецификой возрастного развития. Рассмотрим трудности, возникающие в целом при работе с одарёнными детьми, выделяемые различными авторами (Н. С. Лейтес [1], А. И. Савенков [7], Н. Б. Шумакова [8], Д. Б. Эльконин [9] и др. [2; 3; 4]).

1. Трудности во взаимоотношениях со сверстниками, педагогами и родителями, вызванные недостаточным пониманием и умением принять такого ребёнка, с одной стороны и недостаточными коммуникативными умениями и навыками самого одарённого (за исключением некоторых типов одарённости), с другой.

2. Несоответствие между физическим, интеллектуальным (творческим) и социальным развитием (одно может опережать другое с разницей в несколько лет).

3. Недостаточно адекватная самооценка, которая отличается известной противоречивостью, нестабильностью – от очень высокой в одних случаях до ощущения полной несостоятельности в других.

Названные проблемы могут встречаться как в комплексе, так и в различном сочетании, затрудняя возможности выбора оптимального эффективного подхода к развитию способностей конкретного ребёнка. Кроме того, указанные проблемы чаще всего усугубляются возрастными особенностями подростков. Как отмечает Н. С. Лейтес, подростковый возраст имеет специфическую сензитивность и вносит свой особый вклад в становление интеллекта и личности [1]. Многие психологи и педагоги отмечают следующие кризисные моменты, учёт которых необходим в любой сфере деятельности.

*Активное прохождение физиологических процессов взросления* (следует иметь в виду разницу во времени их прохождения у мальчиков и девочек), одним из последствий которого является физическое (и не только) истощение организма ребёнка. Учитывая активную творческую, интеллектуальную работу одарённого ребёнка, не всегда проходящую явно, на виду у окружающих, но от того не менее энергичную, можно сделать вывод о потенциальной опасности для ребёнка, работающего в напряжённом режиме.

*Активная направленность на социальное окружение*, в первую очередь, сверстников. Здесь варианты столкновения интересов одарённого ребёнка и социума могут иметь самый разносторонний характер. Следствием этого может явиться отклоняющееся поведение, вплоть до агрессивного и аддиктивного.

*Становление личностного самосознания* – осознание себя как личности, не принадлежащей родителям, учителям и другим, ранее значимым, взрослым, и не зависящей от их оценок и мнений. С этим процессом связаны попытки подростка испытать себя в различных сферах деятельности, чтобы понять и осознать, «кто/какой же я на самом деле?». Одарённый ребёнок в данной ситуации может вести себя по-разному, например, чувствовать свою неординарность, некоторое превосходство над сверстниками, или, напротив, осознать свои интересы как «неактуальные» в среде сверстников. В любом случае неизбежны межличностные конфликты.

И, наконец, индивидуально-личностные черты ребёнка, переплетающиеся с наличием одного (а в некоторых случаях и нескольких) типов одарённости.

К сожалению, в большинстве исследований не находим комплексного анализа взаимосвязи особенностей одарённых детей и особенностей подросткового возраста. Значительная часть определений так и звучит: «Одарённый подросток выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [6]. Или: «Подростковая одарённость – наличие у подростка природных задатков в той или иной деятельности» [7]. Однако взаимное влияние указанных выше компонентов личности и составляет проблему, решение которой позволит построить оптимальное сопровождение и поддержку развития одарённых подростков.

Таким образом, учителю в работе с одарёнными подростками приходится сталкиваться, прежде всего, с социально-психологическими проблемами, под которыми понимают всё то, что затрудняет взаимодействие учителя с одарённым подростком или препятствует развитию конструктивных отношений. Трудности во взаимопонимании обусловлены в том числе и уровнем профессионализма учителя и знаниями возрастными индивидуально-психологическими особенностями такого ребёнка. Поэтому большинство педагогов и психологов считают данный период наиболее уязвимым в развитии личности. Подростко-

вый кризис, как мы уже неоднократно упоминали, отягощён индивидуальным своеобразием развития феномена одарённости. Для такого ребёнка могут быть одновременно характерны конкурентность, стремление к доминированию, сверхактивность, гиперактивность, повышенный уровень эмоциональной тревожности, неуверенность в собственных силах, эгоистические тенденции и т. д.

Не следует считать, что одарённый подросток имеет только проблемные аспекты в развитии. У одарённого подростка формируются такие личностные проявления, как стремление к самоактуализации, моральный эгоцентризм, познавательный эгоцентризм, перфекционизм, обострённое чувство справедливости, чувство юмора и др. Стремление одарённого ребёнка подросткового возраста к самоактуализации проявляется в стремлении постоянно воплощать, реализовать, опредмечивать себя, свои способности, свою сущность. В данном возрасте, как отмечает А. И. Савенков, доминирующим мотивом поведения чаще всего является радость от их использования, многие талантливые учащиеся 6–8 классов стремятся доводить результаты любой своей деятельности до их соответствия самым высоким требованиям, определённым эталонам (нравственным, эстетическим, интеллектуальным и др.) [7]. Это качество тесно связано со способностью к оценке, выражено в стремлении ребёнка к совершенству, т. е. перфекционизму. Внутренняя потребность в совершенстве продуктов собственной деятельности характерна практически для всех одарённых детей. Заметим, что развитие позитивных личностных и интеллектуальных качеств ребёнка тесно связано с принятием его особенностей родителями и педагогами, поддержкой и сопровождением его развития. В иной же ситуации неизбежны многочисленные проблемы.

Для любого подростка характерен эгоцентризм, а у одарённого он особенно выражен. Такие дети часто не понимают, что окружающие их взрослые и дети зачастую значительно отличаются от них по своим поступкам, мыслям, мотивам поведения. Ребёнок в данном возрасте ещё не способен встать на позицию другого человека, что связано с ограниченностью его социального опыта. Такого рода эгоцентризм проявляется и в познавательной сфере. Так, ребёнок может быть в большей степени ориентирован на поисковую активность в учебной сфере, нежели на социальную полезную деятельность (помощь родителям в быту и т. д.).

Если в младшем школьном возрасте одарённый ребёнок стремится к лидерству, то основная причина такой склонности – его интеллектуальное превосходство над ними, гибкость и активность его мышления, в подростковом возрасте это положение несколько меняется. Некоторые одарённые дети перестают интересоваться коллективными играми, предпочитая им индивидуальные игры и занятия. Одна из причин заключается в полученном ранее негативном опыте общения со сверстниками в коллективных играх; другая – в особенностях характера (темперамента), следствием которых является нежелание утвердиться в роли лидера, а интерес к определённой деятельности, выраженный в увлечённости углубленной, интеллектуальной работой и самодостаточности [7].

В подростковом возрасте для учащегося характерно чувство юмора, которое часто проявляется на уроках. Без способности обнаружить нелепости, видеть забавное в разнообразных ситуациях нельзя представить творческого человека. Эти способности проявляются и формируются с раннего детства. Они являются, с одной стороны, свидетельством одарённости, а с другой, эффективным механизмом психологической защиты. Поведение одарённых подростков следует рассматривать как результат возникающих внешних и внутренних противоречий между социумом, микросредой и самим ребёнком, между потребностями в самоутверждении и возможностями их удовлетворения, между самооценкой одарённого подростка и оценкой значимых сверстников и взрослых. У одарённых подростков отсутствуют эффективные способы преодоления преград, поэтому наблюдается негативное эмоциональное напряжение, которое усиливается диссинхронией развития. Замечено, что у некоторых одарённых подростков интеллектуальные способности превалируют над физическим развитием. Отставание в росте, мышечной силе вызывают у сверстников иронию, что больно ранит самолюбие и вызывает деструктивное взаимодействие «одарённый подросток – сверстник».

Рассмотренные особенности одарённого ребёнка и кризисы подросткового возраста позволяют спроектировать особое образовательное пространство для его полноценного сопровождения. Ниже мы описали возможные варианты проектирования образовательной среды для детей с различным уровнем проявления одарённости (табл. 1).

Таблица 1

Проектирование образовательной среды для детей с различным уровнем проявления одарённости

<b>Характер проявления одарённости подростка</b>		
<b>Низкий дезадаптационный уровень</b>	<b>Средний адаптационный уровень</b>	<b>Высокий уровень самореализации</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Угасающая одарённость</li> <li>– Скрытая, не имеющая возможности реализоваться</li> <li>– Наличие подросткового кризиса, дисгармоничное развитие (акцентуация характера подростка, аутизм, уход в себя, пассивность, неуверенность, заниженная самооценка, агрессия, ранняя алкоголизация и наркомания, девиантное поведение, криминальный интеллект)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Эгоистический или альтруистический тип одарённости</li> <li>– Развитые психические познавательные процессы, сформированные универсальные учебные действия (УУД) подростка</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Развивающаяся одарённость</li> <li>– Прогрессивный, креативный тип, положительная</li> <li>– Я-концепция развитые «само-» подростка (самоактуализация, самовоспитание, самокоррекция, самопознание, самоопределение, самопрограммирование, хозяин своей жизни)</li> </ul>
↓	↓	↓
<b>Характер деятельности педагога по созданию образовательной среды</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Демократический или ситуативный стиль общения, педагогическая рефлексия</li> <li>– Высокая мотивационная готовность к работе с одарёнными детьми</li> <li>– Эмпатия и толерантность по отношению к одарённым школьникам</li> <li>– Направленность на конструктивное взаимодействие субъект-субъектные отношения в общении (интерес-потребность-направленность)</li> <li>– Выявление акцентуации и иных проблем подростка</li> <li>– Разработка программы: индивидуальной траектории развития и саморазвития совместно с психологом программы коррекции (если есть необходимость, диссинхрония развития или по запросу родителя)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Креативный, демократический или ситуативный стиль общения, педагогическая рефлексия</li> <li>– Развитие способностей к саморазвитию</li> <li>– Диагностика адаптации подростка</li> <li>– Разработка и поэтапная реализация программы</li> <li>– Промежуточный контроль и корректировка образовательного маршрута</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Креативный, ситуативный стиль общения, педагогическая рефлексия</li> <li>– Развитие потребности в достижении интеллектуальной и творческой самореализации одарённого ребёнка</li> <li>– Разработка и поэтапная реализация программы</li> <li>– Развитие самоконтроля качества работы</li> </ul>

Таким образом, в работе с одарёнными подростками следует учитывать их специфические особенности, встречающиеся как в комплексе, так и в различном сочетании:

- трудности социально-коммуникативного характера;
- неадекватная Я-концепция;
- диссинхрония личностного, физиологического и социального развития;

- возрастающие в связи с пубертатным периодом энергетические затраты;
- сложная структура мотивации;
- разнообразные психологические реакции самозащиты и т. п.;
- исследовательская активность;
- и собственно одарённость того или иного типа.

**Список литературы**

1. Лейтес Н. С. Психология одарённости детей и подростков. М.: Психологос, 1999. 179 с.
2. Мешкова Н. В., Кондратьев М. Ю. Системная работа в сфере образования с одарёнными детьми и подростками: социально-психологическая составляющая // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 5–25.
3. Сидорина Н. А. Социально-психологическое сопровождение развития одарённости в детском оздоровительном лагере: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006. 226 с.
4. Рабочая концепция одарённости / Д. Б. Богоявленская и [др.]. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. 95 с.
5. Симановский А. Э. Социальные механизмы формирования интеллектуальной творческой способности учащихся // Психол. наука и образование. 2002. № 3. С. 76–82.
6. Субботина Л. Ю. Развитие воображения у детей. Ярославль: Академия развития, 1996. 240 с.

7. Савенков А. И. Детская одарённость: развитие средствами искусства. М.: Педагогическое общество России, 1999. 67 с.
8. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одарённых детей. М.: МПСИ, 2004. 336 с.
9. Эльконин Д. Б. Детская психология. М.: Академия, 1990. 197 с.

**References**

1. Leites N. S. Psikhologiya odarennosti detei i podrostkov. M.: Psikhologos, 1999. 179 s.
2. Meshkova N. V., Kondrat'ev M. Yu. Sistemnaya rabota v sfere obrazovaniya s odarennyimi det'mi i podrostkami: sotsial'no-psikhologicheskaya sostavlyayushchaya // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. 2012. № 1. S. 5–25.
3. Sidorina N. A. Sotsial'no-psikhologicheskoe soprovozhdenie razvitiya odarennosti v detskom ozdorovitel'nom lagere: dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2006. 226 s.
4. Rabochaya kontsepsiya odarennosti / D. B. Bogoyavlenskaya i [dr.]. 2-e izd., rassh. i pererab. M., 2003. 95 s.
5. Simanovskii A. E. Sotsial'nye mekhanizmy formirovaniya intellektual'noi tvorcheskoi sposobnosti uchashchikhsya // Psikhol. nauka i obrazovanie. 2002. № 3. S. 76–82.
6. Subbotina L. Yu. Razvitie voobrazheniya u detei. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 1996. 240 s.
7. Savenkov A. I. Detskaya odarennost': razvitie sredstvami iskusstva. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1999. 67 s.
8. Shumakova N. B. Obuchenie i razvitie odarennykh detei. M.: MPSI, 2004. 336 s.
9. El'konin D. B. Detskaya psikhologiya. M.: Akademiya, 1990. 197 s.

**Статья поступила в редакцию 15.12.2013**



УДК 37.034  
ББК 4400.51

**Анна Георгиевна Сапожникова,**  
директор,  
Забайкальская православная гимназия  
им. святителя Иннокентия, епископа Иркутского  
(672000, Россия, г. Чита, ул. Чайковского, 12)  
e-mail: Sapozhnikovaanna10713@mail.ru

### **Основные принципы духовно-нравственного воспитания личности в современной концепции В. М. Меньшикова**

В современном мире проблема изучения составляющих системы духовно-нравственного воспитания личности определяет цель в контексте образовательной и воспитательной деятельности учителя – выявить и обосновать принципы, технологии, методы организации духовно-нравственного воспитания младшего школьника. Занимаясь данной проблемой, мы решили рассмотреть как традиционные подходы в деле воспитания личности, так и нетрадиционные, ориентированные на абсолютные ценности.

Данная статья посвящена вопросу рассмотрения основных принципов духовно-нравственного воспитания личности, которые нашли своё отражение в современной концепции В. М. Меньшикова. В статье даётся краткий историко-педагогический анализ использования традиционных принципов духовно-нравственного воспитания личности в отечественной педагогике в сопоставлении с нетрадиционными принципами, которые легли в теоретическую основу воспитания учёного.

Основная цель статьи – выявить и обосновать основные принципы организации духовно-нравственного воспитания личности, опираясь на современную концепцию В. М. Меньшикова.

В исследовании было установлено, что использование нетрадиционных принципов в отечественной педагогике позволяет говорить о необходимости рассматривать в качестве основного предмета педагогической деятельности воспитание личности, устремлённой к некоему идеалу, заложенному в образе Бога и направленном на её преобразование.

**Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, личность, принципы воспитания, педагогическая деятельность, православная педагогика, идеал.

**Anna Georgievna Sapozhnikova,**  
Headmaster,  
Transbaikal Orthodox School  
(12 Tchaikovsky St., Chita, Russia, 672000)  
e-mail: Sapozhnikovaanna10713@mail.ru

### **The Basic Principles of Spiritual and Moral Education of Individual in the Modern concept of V. M. Menshikov**

In today's world, the problem of studying of the components of spiritual and moral education system of the individual in the context defines the purpose of education and educational work of the teacher – to identify and justify the principles, technologies, methods of organization of spiritual and moral education in primary schools. Pursuing this issue, we decided to consider how traditional approaches in the education of the individual and unconventional, focused on absolute values.

This article is devoted to the consideration of the basic principles of spiritual and moral education of the individual, which are reflected in the modern concept by V. M. Menshikov. The article provides a brief historical-pedagogical analysis of the use of traditional principles of individual's spiritual and moral education in the domestic pedagogy in relation to non-traditional principles that formed the theoretical basis of education scholar.

The main goal of this paper is to identify and justify the basic principles of spiritual and moral education of the individual based on the modern concept by V. M. Menshikov.

The study found that the use of non-traditional principles in domestic pedagogy allows us to speak of the necessity to be seen as the main subject of pedagogical activity education of the individual, aspiring to a certain ideal, embodied in the image of God and sent on its transformation.

**Keywords:** spiritual and moral education, personality, principles of education, educational activities, Orthodox teaching, ideal.

Сегодня вопрос духовно-нравственного воспитания личности определяет основную цель содержания образования в современной школе. Рассматривая данную проблему, учёные-педагоги разрабатывают новые концепции о социальной сущности человека, становления и развития личности, о ценностях и ценностных отношениях в обществе; выявляют и обосновывают новые принципы воспитания школьника. В связи с новыми подходами и требованиями в области воспитания учёные-педагоги выделяют как традиционный подход в деле воспитания личности, так и нетрадиционный, ориентированный на развитие абсолютных ценностей.

Традиционно современная педагогическая мысль до конца 80-х гг. XX в. ориентировала нас на дидактические принципы Я. А. Коменского, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, И. П. Иванова. В своих трудах они раскрывали следующие принципы: принцип материального сенсуализма – учение о чувственных образах, которые составляют основу человеческой жизни (Я. А. Коменский), принцип народности и историзма (К. Д. Ушинский), принцип «свободы ребёнка в качестве критерия труда учителя» (Л. Н. Толстой), принцип параллельного действия – воспитание школьника опосредованно, через коллектив (А. С. Макаренко, Н. К. Крупская), принцип всестороннего развития личности – восстановление целостности личности в единстве с природным и социальным, духовным и физическим, общественным и индивидуальным (В. А. Сухомлинский). На принципах культуросообразности, природосообразности и христианского гуманизма основана концепция воспитания, разработанная в 60–80-е гг. прошлого столетия И. П. Ивановым. В своей основе она ориентирована на духовно-нравственное становление и развитие личности воспитанника. В связи с модернизацией содержания образования, усложнением социальных задач советской школы во второй половине 80-х гг. в основу педагогики легли принципы развивающего и воспитывающего характера обучения (Ш. Амонашвили), принцип научности, связи обучения с практикой, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, прочности. В современном российском образовании в «Концепции духовно-нравственного воспитания личности гражданина России» под редакцией А. М. Кондакова, А. Я. Данилюка приоритетными считают принципы воспитания

духовно-нравственных ценностей в общей системе содержания образования: приоритет и создание технологий воспитания, их ориентированность на деятельностный характер обучения школьника. Также в данном аспекте активно исследуется влияние социума на развитие личностных качеств ребёнка.

С начала XXI века совсем иначе смотрят на воспитание ребёнка православные педагоги-учёные. Целью воспитания в православной педагогике они понимают полное развитие сил и способностей, заложенных в человеке Творцом. Православная педагогика утверждает, что идеалом воспитания для человека является следование образу Иисуса Христа. Православная педагогика выработала свои особые общепедагогические принципы: культуросообразности, природосообразности, Богосообразности, христоцентричности; конкретно-педагогические принципы духовно-нравственного воспитания: трудовой характер воспитания и положительно преобразующий характер образования; родительско-детский характер отношений между учителями и учениками; коллективное, соборное начало во взаимоотношениях между участниками воспитательного процесса и др. Особый вклад в разработку данной проблемы внёс доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой религиоведения Курского государственного педагогического университета В. М. Меньшиков. Учитывая современные требования к воспитанию личности, он достаточно глубоко разработал в своих трудах нетрадиционные (религиозные – православные) принципы воспитания. По мнению учёного, педагогическая деятельность в образовательных учреждениях должна быть направлена на выявление основных принципов, методов и форм воспитания, которые рассматриваются личностью как стремление к нравственному идеалу. Следуя заданной цели, необходимо соблюдать целесообразный порядок воспитания, придерживаться свода правил, которые легли в содержательную основу принципов организации православной педагогики.

В своих работах, опираясь на христианское мировоззрение, В. М. Меньшиков выделяет следующие принципы воспитания: антропологический, приоритет семейного начала, принцип коллективизма (соборности), народности, приоритета российской цивилизации, принцип всечеловечности, принцип православия.

Он отмечает, что в антропологическом принципе (принципе всестороннего развития

личности) высшей ценностью на земле является каждый человек, потому что каждый человек создан по образу и подобию Божию, и Господь пришёл на нашу землю ради нас и ради нашего спасения. Именно поэтому всестороннее развитие человека, его спасение является высшей целью воспитания. Следовательно, поиск путей реализации этой цели – главная задача православной педагогики. Значит, прежде всего, надо понять, что человек сотворён по образу Божьему. Поэтому В. М. Меньшиков для подтверждения своей мысли приводит слова Абрахама Маслоу, видного американского психолога, основателя гуманистической психологии, что «истинным идеалом человека является святой человек» [4].

Следовательно, суть духовно-нравственного воспитания зависит от понимания того, насколько человек сможет приблизить себя к духовному и нравственному идеалу в жизни.

Под приоритетом семейного начала в работах В. М. Меньшикова понимается семья, так как она является главным институтом воспитания. В силу своего определяющего значения для развития человека она может не только успешно сформировать человека, но и очень серьезно деформировать его развитие. Нормальная семья – одно из важнейших условий успешности воспитания личности. При этом в каждой семье расставлены свои приоритеты, соблюдаются нравы, обычаи и традиции. Но, по словам В. М. Меньшикова, в современной семье «заложено отсекающее её понимание от христианских смыслов, её духовных констант, от осознания семьи как величайшей святыни» [4], что повлекло за собой утрату традиционных принципов семьи и её христианской основы. По мнению учёного, христианство пытается не только сохранить семью, но и освящает её, делает семью святыней и считает её частицей православной церкви.

Анализируя исторический процесс развития русской семьи, мы можем сказать, что православие на протяжении первых веков его принятия к XVI в. сформировало особый образ уникальной русской семьи, который отразился в «Домострое». По этому поводу К. Д. Ушинский говорит, что в порядочной славянской семье по сравнению с французами, немцами, у которых связи семейные рвутся так легко, преобладает глубина и сердечность отношений между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и даже ближайшими родственниками.

Таким образом, мы согласны с В. М. Меньшиковым, что возрождение православных

традиций в семье – это восстановление её как важнейшего института воспитания, и поэтому взаимодействие с семьёй является неременным условием успешности функционирования социального воспитания личности.

Принцип коллективизма (соборности) – один из основных принципов воспитания в православной педагогике, сформированный на протяжении веков русским народом и Православной Церковью. Данный принцип является основой, для которой характерно выживание русского народа в самые трагические минуты жизни, он повлиял на организацию труда, воинского служения отечеству и т. д. Однако, подвергаясь отрицанию со стороны, в настоящее время утверждается положение о том, что свободному и успешному развитию личности препятствует совместная деятельность в коллективе, который, в свою очередь, подавляет в ней индивидуальные особенности развития и воспитания.

На самом же деле, по словам В. М. Меньшикова, «отношение коллектив–личность – это органичное единство. Настоящее развитие человек может получить только в развитии коллективе. Не может быть команды без ярких индивидуальностей, но и индивидуальность формируется только в хорошей команде» [4]. Поэтому подлинное своё развитие человек может получить только в высокодуховном, высоконравственном, высокопрофессиональном, высокогражданском коллективе. Таким образом, высокообразованный коллектив создаёт условие для успешного развития личности, а высокое развитие личности зависит от успешного развития коллектива.

Ещё одним из основных принципов православной педагогики является принцип народности. Опираясь на идеи и разработки К. Д. Ушинского, В. М. Меньшиков отмечает значимость воспитания каждого человека, которое должно строиться в соответствии с духом, историей, культурой и традициями своего народа, и, что только народное воспитание есть наиболее полезное для человека, наиболее доступное, наиболее соответствующее «природе» человека. Также принцип народности предполагает сохранение и преданность своему народу, своему государству, здесь проявляется любовь к своей Родине в качестве патриотизма; отсюда зарождаются лучшие произведения культуры, важнейшим источником высокой нравственности является народность; а «лучшим педагогом» в воспитании детей является родной язык и т. д. Поэтому так важно в воспитании ориентироваться на принцип народности.

В теории В. М. Меньшикова ещё одним принципом воспитания является принцип приоритета российской цивилизации. Он отмечает, что этот фактор является важнейшим достижением России в истории человечества, так как «она сформировала свою цивилизацию, а это значит, она сформировала принципы, на которых эта цивилизация развивается». Среди принципов, позволяющих существовать многонациональному российскому государству, выделяют один наиболее важный – принцип солидарности или принцип братства во взаимоотношениях между народами, что даёт возможность свободно жить всем народам России. И если в России, по словам учёного, «угасают другие народы, то русский народ угасает прежде других» [4]. В данном явлении находится ценность российской цивилизации и наша задача найти способы её сохранения, в том числе на уровне воспитания и образования.

Принцип всечеловечности указывает на два главных значения: это нечто всеобщее, что можно обнаружить у всех народов и нечто совершенное, что создано тем или иным народом. В качестве примера Виктор Михайлович приводит философию Древней Греции, право Древнего Рима, науку Западной Европы и т. д., что возвышается над национальным, что преодолевает национальные пределы, а благодаря этому становится понятным, приемлемым и полезным для всех народов. Эти достижения и становятся общечеловеческим достоянием, именно они являются тем связующим звеном и реальной основой, которая объединяет народы.

С принципом православия В. М. Меньшиков связывает понимание человека как святыни, как венца творения Бога. С Богом он связывает нечто Высшее, нечто совершенное во всех Его проявлениях. Принцип православия является не только важнейшим законом общественной жизни России, но и одним из важнейших принципов российского воспитания. Од-

нако православная вера может быть для нас подлинной святыней, которая позволила нам сохраниться как нации во всех испытаниях, предначертанных судьбой, так как православие – «это то сокровище, выше которого не может быть ничего на земле» [4]. Поэтому, по мнению многих учёных-педагогов, в том числе и К. Д. Ушинского, сохранить православие – это значит определить смысл и цель его бытия на этой земле, что является неизменным долгом русского народа перед Богом.

Таким образом, в исследовании было установлено, что использование нетрадиционных принципов в отечественной педагогике позволяет говорить о необходимости рассматривать в качестве основного предмета педагогической деятельности воспитание личности, устремлённой к некоему идеалу, заложенному в православной практике и направленному на её воспитание, в частности, преобразование. Исходя из этих предпосылок, воспитание в контексте православной педагогики представляется как деятельность специально организованная, управляемая и контролируемая для возвращения, поддержки ребёнка и взаимодействия с ним, которая нацелена на возрождение духовно-нравственных качеств личности воспитанника. Она осуществляется благодаря двум устремлениям, взаимно направленным: во-первых, к религиозному благодатному воздействию, во-вторых, к человеческому желанию этим даром воспользоваться. Поэтому в православной педагогической деятельности воспитание зиждется на синергии трёх составляющих: благодати Божией (воспитание, возвращение человека Богом), психофизических человеческих сил (процесс самовоспитания), а также воздействию на человека со стороны других людей (родителей, педагогов, общества в целом) в процессе оказания ими поддержки ребёнку и взаимодействия с ним.

#### Список литературы

1. Библия. М.: Российское Библейское общество, 2005. 1337 с.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 23 с.
3. Духовно-нравственная культура: материалы первого Фестиваля духовной культуры. М.: Ин-т экспертизы образ. программ и государственно-конфессиональных отношений, 2006. 288 с.
4. Меньшиков В. М. Принципы духовно-нравственного воспитания. URL: // <http://www.portal-slovo.ru> (дата обращения: 28.09.2014).

#### References

1. Bibliya. M.: Rossiiskoe Bibleiskoe obshchestvo, 2005. 1337 s.
2. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M.: Prosveshchenie, 2009. 23 s.
3. Dukhovno-nravstvennaya kul'tura: materialy pervogo Festivalya dukhovnoi kul'tury. M.: In-t ekspertizy obraz. programm i gosudarstvenno-konfessional'nykh otnoshenii, 2006. 288 s.
4. Men'shikov V. M. Printsipy dukhovno-nravstvennogo vospitaniya. URL: // <http://www.portal-slovo.ru> (data obrashcheniya: 28.09.2014).

*Статья поступила в редакцию 09.10.2014*

# ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

УДК 159.923  
ББК Ю93

*Надежда Михайловна Сараева,  
доктор психологических наук, профессор,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),  
e-mail: saraiewa@mail.ru*

## **Временная перспектива студентов с разным уровнем субъектности<sup>1</sup>**

В статье обосновывается необходимость изучения субъектности студенческой молодежи, с которой связываются главные надежды позитивного общественного развития. Обозначено противоречие между социальными требованиями к уровню субъектности студента и степенью реальных проявлений этого интегративного свойства. Субъектность предполагает способность человека правильно определять свою временную перспективу. Без реальной линейной модели времени невозможно прогнозирование и планирование собственной жизни. К публикации представлены результаты эмпирического исследования временной перспективы студентов с разным уровнем субъектности. Работа выполнена в рамках эконсихологического подхода к анализу становления субъектности на разных этапах онтогенеза (В. И. Панов). Психическая активность, деятельность субъекта и субъектность рассматриваются как разные проявления единой по своей природе психики, как процесс обретения психикой действительной формы существования в виде становления субъекта психической активности-деятельности. Эмпирическим методом исследования являлось тестирование. Параметрами диагностики субъектности служили уровень субъективного контроля, жизнестойкость, автономность в учебной деятельности и уровень личностной автономности студентов. В результате исследования установлено, что существует умеренная связь между показателями субъектности и показателями временной перспективы студентов. Наиболее тесно связаны показатели уровня субъективного контроля и показатели временной децентрации. Показатели временной перспективы студентов с разным уровнем субъектности отличаются. Студенты, обладающие высоким уровнем субъектности, имеют более выраженную направленность на будущее. Студенты, обладающие низким уровнем субъектности, имеют более низкие показатели направленности на будущее. Значимость выявленных отличий подтверждена с помощью математической обработки данных.

**Ключевые слова:** временная перспектива, уровень субъектности, корреляция показателей, студенты.

*Nadezhda Mikhailovna Sarayeva,  
Doctor of Psychology, Professor  
Transbaikal State University,  
(30 Alexandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: saraiewa@mail.ru*

## **Time Perspective of Students with Different Level of Subjectivity<sup>2</sup>**

The author proves the necessity to study students' subjectivity because youth is the main resource when it comes to thinking of positive social development. It was possible to show conflict between social requirements for student's subjectivity level and the degree of actual display of this

<sup>1</sup>Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 14-06-00576 «Становление субъектности на разных этапах онтогенеза: эконсихологический подход»).

<sup>2</sup>The research is performed with the financial support of PSHF (Project № 14-06-00576 "Subjectivity formation at different stages of ontogenesis: eco-psychological approach").

integrative property. Subjectivity is human ability to properly determine someone's time perspective. It is impossible to predict and plan someone's own life without real linear time modeling. The author supplements the paper with results of empirical study of the students' time perspective showing different subjectivity level. She applies eco-psychology approach focusing her attention on analyzing subjectivity formation on different stages of ontogenesis (V. I. Panov). Mental activity, activity of subject and subjectivity are different manifestations of the unified, in its nature, psyche. It is a process of psyche acquiring its actual form of existence in the formation of subject's mental activity-functioning. Testing was an empirical method of the study. The level of subjective control, vitality, self-regulation in learning activity and the level of ego autonomy were the measurements to diagnose the students' subjectivity. According to the research results, it was found that there is moderate connection between the students' subjectivity performance and the students' time perspective indicators. The closest connection is revealed between subjective control indices and time decentration indicators. Time perspective indicators of the students showing different subjectivity level are not the same. Students showing high subjectivity level tend to be rather future-oriented. Students showing low subjectivity level have less expressed orientation on the future. The significant difference is proved with the help of mathematical data treatment.

**Keywords:** time perspective, subjectivity level, correlation of indicators, students.

**Постановка проблемы.** В условиях многих и разнообразных вызовов, обращенных к современному обществу, возрастают требования к субъектности личности, её способности брать на себя ответственность за свой жизненный путь, готовности к самоосуществлению и реализации своих возможностей. Субъект – человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности), автономности, способный решать поставленные перед ним задачи. Это определяет высокий социальный и научный интерес к вопросам субъектности. Проблема субъекта и субъектности в отечественной психологической науке имеет богатую традицию: её разработке посвящали и посвящают свои усилия многие исследователи (А. Н. Леонтьев [13], С. Л. Рубинштейн [18], Д. Н. Узнадзе [26], Б. Г. Ананьев [4], К. А. Абульханова [1], Л. В. Алексеева [3], Л. И. Анцыферова [5], А. Г. Асмолов [6], Л. И. Божович [7], А. В. Брушлинский [8], Е. Н. Волкова [9], В. В. Знаков [10], Е. И. Исачев [22], О. А. Конопкин [11], В. Т. Кудрявцев [12], А. К. Осницкий [15], В. И. Панов [16], В. А. Петровский [17], З. И. Рябикина [19], В. В. Селиванов [20], Е. А. Сергиенко [21], В. И. Слободчиков [22], В. А. Татенко [23], А. Ш. Тхостов [24; 25], Д. И. Фельдштейн [27], Н. Е. Харламенкова [28], Г. А. Цукерман [29], В. Э. Чудновский [30] и мн. др.), которые провели анализ сущности и феноменологии субъектности, ее структуры, закономерностей развития субъектного начала в онтогенезе. Но изучение субъектности сохраняет свою актуальность в меняющемся и нестабильном мире.

Наибольшую остроту проблема субъектности приобретает, когда речь идёт о молодёжи, с которой связываются главные надежды позитивного общественного развития. Значи-

мой составляющей этой социальной группы является студенческая молодежь – основной социальный ресурс, люди, чьи возможности преобразования есть важная часть человеческого капитала страны. Решая в осложнённых социальных условиях (необходимости преодоления экономических трудностей, с одной стороны, и расширения диапазона возможностей, с другой) задачи профессионального и личностного самоопределения, современный студент находится перед постоянным выбором. Требуемая от него успешность, конкурентноспособность вызывает необходимость самостоятельности, мобильности, адаптированности, стрессоустойчивости и других субъектных качеств. Однако ряд исследователей отмечает у студенческой молодежи позднее достижение личностной зрелости, отсутствие устойчивой системы ценностей, реальной целеустремлённости, какой-либо чёткой концепции своей жизни (К. А. Абульханова, Т. Н. Березина [2] и др.), то есть существует противоречие между требованиями к уровню субъектности студента и степенью реальных проявлений этого интегративного свойства. Сказанное определяет необходимость продолжения теоретического и эмпирического анализа субъектности студенческой молодежи.

Субъектность, связанная с самодетерминацией и саморегуляцией, предполагает способность человека правильно определять свою временную перспективу. Уже в юности человек должен осознавать течение времени, должна возрастать одновременно и степень обобщенности, и степень конкретной представленности времени жизни в его целях, ожиданиях. Без реальной линейной модели времени невозможно прогнозирование и планирование собственной жизни.

Над проблемой психологического времени работали многие отечественные и зарубежные философы и психологи (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Головаха, И. С. Кон, А. А. Кроник, А. Бергсон, Ш. Бюллер, Э. Гуссерль, В. Дильтей, К. Левин, Ж. Ньюттен, М. Хайдеггер и др.), раскрывая среди многих ее возрастные аспекты. Развитие временной перспективы в юношеском (студенческом) возрасте обусловлено многими факторами, и внешними, и внутренними. Важнейшим внутренним фактором является, на наш взгляд, то, насколько студент является субъектом своей жизни – уровень его субъектности. Вопросы, связанные с временной перспективой студенческой молодежи в контексте проблемы субъектности, нуждаются в дополнительном анализе.

**Цель** данной статьи – представить материалы эмпирического исследования временной перспективы студентов с разным уровнем субъектности.

**Гипотеза исследования** включала в себя следующие допущения:

1. Показатели временной перспективы студентов связаны с показателями субъектности.

2. Временная перспектива студентов с разным уровнем субъектности отличается; направленность на будущее у студентов с высоким уровнем субъектности выражена сильнее, чем у студентов с низким уровнем субъектности.

Работа выполнена в рамках экпсихологического подхода к анализу становления субъектности на разных этапах онтогенеза (В. И. Панов). Согласно этому подходу психическую активность, деятельность субъекта и субъектность необходимо рассматривать как разные проявления единой по своей природе психики, как процесс обретения психикой действительной формы существования в виде становления субъекта психической активности-деятельности.

Уровень субъектности студентов определялся по таким параметрам, как уровень субъективного контроля, жизнестойкость, автономность в учебной деятельности и уровень личностной автономности.

Эмпирическим методом исследования служило тестирование. Метод представлен следующими методиками: опросник «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинды; тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Расказовой; опросник самоактуа-

лизации личности А. В. Лазурина в адаптации Н. Ф. Калина (САМОАЛ); тестовый опросник автономности-зависимости личности в учебной деятельности Г. С. Прыгина; опросник «Временные децентрации» Е. И. Головахи, А. А. Кроника; методика «Шкалы переживания времени» Е. И. Головахи, А. А. Кроника.

Исследование проводилось на базе Забайкальского государственного университета. В статье представлены данные обследования 100 студентов третьего-четвертого курсов разных факультетов. Средний возраст испытуемых –  $21,2 \pm 0,25$  лет.

#### **Результаты исследования.**

По опроснику УСК были получены данные, представленные в табл. 1.

Таблица 1  
Количество испытуемых (в %) с разными показателями УСК

Показатели УСК	Количество испытуемых, имеющих	
	высокие показатели	низкие показатели
Общая интернальность (Ио)	60,0	40,0
Интернальность в области достижений (Ид)	72,5	27,5
Интернальность в области неудач (Ин)	67,5	32,5
Интернальность в семейных отношениях (Ис)	70,0	30,0
Интернальность в области производственных отношений (Ип)	62,5	37,5
Интернальность в межличностных отношениях (Им)	65,0	35,0
Интернальность в отношении здоровья и болезни (Из)	57,5	42,5

Очевидно, что большая часть респондентов оценивает себя как субъектов собственной жизни. Они считают, что большинство важных событий в их жизни есть результат их собственных действий, что они могут ими управлять, они чувствуют свою ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Наиболее высоко студенты оценивают свою субъектность в области достижений и в семейных отношениях. Однако, достаточно большое число студентов (почти половина) не осознают своей субъектности в области межличностных отношений, здоровья и болезни. Невысок их показатель общей интернальности.

По тесту жизнестойкости (шкале «Вовлечённость») 55 % студентов имеют высокий показатель, у 10 % студентов низкий уровень.

По шкале «Контроль» 35,0 % испытуемых имеет высокий уровень, у 17,5 % респондентов – низкий уровень качества. По шкале «Принятие риска» 32,5 % студентов имеют показатель высокого уровня, 17,5 % – низкого. Общую жизнестойкость высокого уровня имеют 30,0 % респондентов, среднего уровня – 52,5 %, и жизнестойкость низкого уровня выявлена у 17,5 % студентов.

Таким образом, по тесту жизнестойкости признаки субъектности чаще всего отмечаются по шкале «Вовлечённость». Менее всего студенты ощущают свою субъектность в области принятия риска и контроля над своей жизнью.

Изучение автономности-зависимости студентов в учебной деятельности показало, что 52,5 % респондентов предпочитают автономный способ поведения в учебной деятельности. «Автономные» студенты в учебной деятельности более целеустремленны, настойчивы, самостоятельны. Для них характерны уверенность в себе, развитый самоконтроль. Зависимый способ поведения в учебной деятельности демонстрируют 22,5 % респондентов. Их учебная деятельность включает в себя опору на подсказки, подробные разъяснения, алгоритмы, прямую помощь преподавателей и студентов. Для 25,0 % респондентов характерен неопределённый способ поведения в учебной деятельности, то есть примерно в равной степени проявляются обе стратегии.

Согласно показателям по шкале «Автономность» опросника САМОАЛ, 65 % респондентов могут оцениваться как автономные и 35 % как не автономные.

Результаты всех четырёх методик позволяют сделать выводы о том, что большинство студентов осознают себя субъектами своей жизни.

Изучение временной перспективы студентов по методике Е. И. Головахи, А. А. Кроника «Временные децентрации» позволило установить, что 62,5 % респондентов ориентированы на будущее и 37,5 % ориентированы на настоящее. Ориентация студентов на прошлое не обнаружена.

По А. Менегетти [14], временные ориентации формируют определённый тип отношения к жизни, её стратегию. Ориентация на будущее больше выражена у людей, способных предвидеть последствия совершаемых действий или принимаемых решений. Она способствует адаптации за счёт предвосхищения событий. Человек определяет свою жизненную стратегию осознанно, на основе

осмысления прошлого, настоящего и будущего. Временная ориентация на настоящее мешает личности осмыслить жизнь в целом, он представляет её как последовательность конкретных случаев и ситуаций, как поток жизни, которому он вынужден подчиняться.

Результаты изучения показателей временной перспективы студентов по методике «Шкалы переживания времени» представлены в табл. 2.

Таблица 2

Количество студентов (в %) с различным переживанием времени

Время течёт медленно	течёт быстро
32,5	67,5
Время плавное	скачкообразное
52,5	47,5
Время пустое	насыщенное
27,5	72,5
Время приятное	неприятное
82,5	17,5
Время непрерывное	прерывистое
70,0	30,0
Время сжатое	растянутое
67,5	32,5
Время однообразное	разнообразное
35,0	65,0
Время организованное	неорганизованное
85,0	15,0
Время цельное	раздробленное
77,5	22,5
Время беспредельное	предельное
25,0	75,0

Полученные данные свидетельствуют, что для большинства респондентов время протекает организованно, приятно и цельно. Оно оценивается респондентами как быстрое, насыщенное, непрерывное, сжатое, разнообразное. Эти характеристики динамичны и являются нормой для данной возрастной группы.

Корреляционный анализ подтвердил, что существует умеренная (от +0,30 до +0,49) связь между показателями субъектности и временной перспективы студентов. Наиболее тесно связаны:

Показатель шкалы Им (УСК) с показателями шкал «Время пустое – насыщенное» = 0,41; «Время организованное – неорганизованное» = 0,43 (шкалы переживания времени).

Показатель шкалы Ин (УСК) с показателем шкалы «Я живу прошлым – Я живу будущим» (временные децентрации) = 0,41; и шкалы «Время сжатое – растянутое» = 0,35 (шкалы переживания времени).



Показатель шкалы Ип (УСК) с показателем шкалы «Время сжатое – растянутое» = 0,40 (шкалы переживания времени).

Показатель шкалы Из (УСК) с показателем шкалы «Я живу прошлым – Я живу будущим» (временные децентрации) = 0,35; и с показателем шкалы «Время плавное – скачкообразное» (шкалы переживания времени) = 0,45.

Показатель шкалы Ис (УСК) с показателем шкалы «Я живу настоящим – Я живу будущим» (временные децентрации) = 0,33; и шкалы «Время приятное – неприятное» (шкалы переживания времени) = 0,37.

Показатель шкалы «Вовлечённость» (показатель жизнестойкости) – с показателем шкалы «Я живу настоящим – Я живу будущим» (временные децентрации) = 0,32; и с показателями шкалам «Время течёт медленно – течёт быстро» = 0,43; «Время непрерывное – прерывистое» = 0,42 (шкалы переживания времени).

Показатель шкалы «Контроль» (показатель жизнестойкости) с показателем шкалы «Я живу настоящим – Я живу будущим» (временные децентрации) = 0,33; и с показателями шкал «Время приятное – неприятное» = 0,39; «Время непрерывное – прерывистое» = 0,45; «Время сжатое – растянутое» = 0,40; «Время однообразное – разнообразное» = 0,31 (шкалы переживания времени).

Показатель шкалы «Принятие риска» (показатель жизнестойкости) – с показателями шкал «Время плавное – скачкообразное» = 0,30; «Время непрерывное – прерывистое» (шкалы переживания времени) = 0,39.

Показатель шкалы автономность (САМОАЛ) с показателем шкалы «Время цельное – раздробленное» (шкалы переживания времени) = 0,30.

Результаты корреляционного анализа выявили множественные связи показателей субъектности личности с характеристиками её временной перспективы.

Далее были подвергнуты анализу индивидуальные и среднегрупповые показатели временной перспективы студентов с высоким и низким уровнем субъектности. Установлено что показатели временной перспективы студентов с разным уровнем субъектности отличаются: в группе с высокими показателями субъектности большая часть среднегрупповых баллов временной перспективы выше, чем в группе с низкими показателями субъектности. В группе с низкими показателями субъектности большая часть среднегрупповых баллов временной перспективы ниже. Обработка результатов с помощью t-критерия Стьюдента подтвердила значимость отличий.

**Выводы по результатам исследования.** Существует умеренная связь между показателями субъектности и показателями временной перспективы студентов. Наиболее тесно связаны показатели уровня субъективного контроля и показатели временной децентрации.

Показатели временной перспективы студентов с разным уровнем субъектности отличаются. Студенты, обладающие высоким уровнем субъектности, имеют более выраженную направленность на будущее. Студенты, обладающие низким уровнем субъектности, имеют более низкие показатели направленности на будущее. В большей мере это проявляется по показателям опросника «Уровень субъективного контроля» и методики «Шкалы переживания времени».

Значимость выявленных отличий подтверждена с помощью математической обработки данных.

#### Список литературы

1. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности: методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1973. 288 с.
2. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001. 304 с.
3. Алексеева Л. В. Психология субъекта и субъекта преступления: монография. Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2004. 520 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
5. Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена «субъект» и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной, В. Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 27–42.
6. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
7. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.

8. Брушлинский А. В. Психология субъекта / отв. ред. В. В. Знаков. М.: Ин-т психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2002. 272 с.
9. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 50 с.
10. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. Т. 24. № 2. С. 95–106.
11. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Изд-во УРСС, 2011. 320 с.
12. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопр. психологии. 2001. № 4. С. 14–30.
13. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 2. М.: Генезис, 2003. 400 с.
14. Менегетти А. Учебник по онтопсихологии. М.: Онтопсихология, 2007. 608 с.
15. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопр. психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
16. Панов В. И. От активности к становлению деятельности, от субъекта к становлению субъектности (теоретический анализ) // Проблемы и перспективы социальной психологии образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Саратов, 26–27 октября 2010 г.). Саратов: Наука, 2010, Ч. 1. С. 13–27
17. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
18. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. Ч. II. 423 с.
19. Рябкина З. И. Личность как субъект бытия и события: психологический аспект анализа // Субъект, личность и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова и З. И. Рябкиной. М.: Институт психологии РАН, 2005. С. 5–22.
20. Селиванов В. В. Свойства субъекта и его жизненный цикл // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского. М.: ИП РАН, 2002. С. 310–328.
21. Сергиенко Е. А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.
22. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
23. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: монография. Киев: Просвита, 1996. 404 с.
24. Тхостов А. Ш. Топология субъекта (Опыт феноменологического исследования) // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. 1994. № 2. С. 3–13.
25. Тхостов А. Ш. Топология субъекта (Опыт феноменологического исследования) // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. 1994. № 3. С. 3–12.
26. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 450 с.
27. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности: Избр. тр.: в 2 т. Т. 1. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. 568 с.
28. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка. 2-ое изд. М.: Ин-т психологии РАН, 2007. 384 с.
29. Цукерман Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопр. психологии. 1999. № 6. С. 3–18.
30. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. 1993. № 5. С. 3–12.

#### References

1. Abul'khanova K. A. O sub»ekte psikhicheskoi deyatel'nosti: metodologicheskie problemy psikhologii. M.: Nauka, 1973. 288 s.
2. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. SPb.: Aleteiya, 2001. 304 s.
3. Alekseeva L. V. Psikhologiya sub»ekta i sub»ekta prestupleniya: monografiya. Tyumen': Izd-vo TyumGU, 2004. 520 s.
4. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. SPb.: Piter, 2001. 288 s.
5. Antsyferova L. I. Psikhologicheskoe sodержание fenomena «sub»ekt» i granitsy sub»ektno-deyatel'nostnogo podkhoda // Problema sub»ekta v psikhologicheskoi nauke / pod red. A. V. Brushlinskogo, M. I. Volovikovoi, V. N. Druzhinina. M.: Akademicheskii proekt, 2000. S. 27–42.
6. Asmolov A. G. Psikhologiya lichnosti. M.: Izd-vo MGU, 1990. 367 s.
7. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M.: Prosveshchenie, 1968. 464 s.

8. Brushlinskii A. V. Psikhologiya sub»ekta / otv. red. V. V. Znakov. M.: In-t psikhologii RAN; SPb.: Aleteiya, 2002. 272 s.
9. Volkova E. N. Sub»ektnost' pedagoga: teoriya i praktika: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. M., 1998. 50 s.
10. Znakov V. V. Psikhologiya sub»ekta kak metodologiya ponimaniya chelovecheskogo bytiya // Psikhologicheskii zhurnal. T. 24. № 2. S. 95–106.
11. Konopkin O. A. Psikhologicheskie mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti. M.: Izd-vo URSS, 2011. 320 s.
12. Kudryavtsev V. T., Urazalieva G. K. Sub»ekt deyatel'nosti v ontogeneze // Vopr. psikhologii. 2001. № 4. S. 14–30.
13. Leont'ev A. N. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. T. 2. M.: Genezis, 2003. 400 s.
14. Menegetti A. Uchebnyk po ontopsikhologii. M.: Ontopsikhologiya, 2007. 608 s.
15. Osnitskii A. K. Problemy issledovaniya sub»ektnoi aktivnosti // Vopr. psikhologii. 1996. №1. S. 5–19.
16. Panov V. I. Ot aktivnosti k stanovleniyu deyatel'nosti, ot sub»ekta k stanovleniyu sub»ektnosti (teoreticheskii analiz) // Problemy i perspektivy sotsial'noi psikhologii obrazovaniya: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Saratov, 26–27 oktyabrya 2010 g.). Saratov: Nauka, 2010, Ch. 1. S. 13–27
17. Petrovskii V. A. Lichnost' v psikhologii: paradigma sub»ektnosti. Rostov n/D: Feniks, 1996. 512 s.
18. Rubinshtein S. L. Problemy obshchei psikhologii. M.: Pedagogika, 1973. Ch. II. 423 s.
19. Ryabikina Z. I. Lichnost' kak sub»ekt bytiya i sobytiya: psikhologicheskii aspekt analiza // Sub»ekt, lichnost' i psikhologiya chelovecheskogo bytiya / pod red. V. V. Znakova i Z. I. Ryabikinoi. M.: Institut psikhologii RAN, 2005. С. 5–22.
20. Selivanov V. V. Svoistva sub»ekta i ego zhiznennyi tsikl // Psikhologiya individual'nogo i gruppovogo sub»ekta / pod red. A.V. Brushlinskogo. M.: IP RAN, 2002. S. 310–328.
21. Sergienko E. A. Sistemno-sub»ektnyy podkhod: obosnovanie i perspektiva // Psikhologicheskii zhurnal. 2011. T. 32. № 1. S. 120–132.
22. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub»ektivnosti: ucheb. posobie dlya vuzov. M.: Shkola-Press, 1995. 384 s.
23. Tatenko V. A. Psikhologiya v sub»ektnom izmerenii: monografiya. Kiev: Prosvita, 1996. 404 s.
24. Tkhostov A. Sh. Topologiya sub»ekta (Opyt fenomenologicheskogo issledovaniya) // Vestn. Mosk. un-ta. Seriya 14: Psikhologiya. 1994. № 2. S. 3–13.
25. Tkhostov A. Sh. Topologiya sub»ekta (Opyt fenomenologicheskogo issledovaniya) // Vestn. Mosk. un-ta. Seriya 14: Psikhologiya. 1994. № 3. S. 3–12.
26. Uznadze D. N. Psikhologicheskie issledovaniya. M.: Nauka, 1966. 450 s.
27. Fel'dshtein D. I. Psikhologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti: Izbr. tr.: v 2 t. T. 1. M.: Izd-vo MPSI; Voronezh: MODEK, 2005. 568 s.
28. Kharlamenkova N. E. Samoutverzhdenie podrostka. 2-oe izd. M.: In-t psikhologii RAN, 2007. 384 s.
29. Tsukerman G. A. Opyt tipologicheskogo analiza mladshikh shkol'nikov kak sub»ektov uchebnoi deyatel'nosti // Vopr. psikhologii. 1999. № 6. S. 3–18.
30. Chudnovskii V. E. K probleme sootnosheniya «vneshnego» i «vnutrennego» v psikhologii // Psikhologicheskii zhurnal. 1993. № 5. S.3–12.

**Статья поступила в редакцию 09.10.2014**

УДК 159.9  
ББК Ю941.5

**Валерий Леонидович Ситников,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Петербургский государственный университет путей сообщения  
(190031, Россия, г. Санкт-Петербург, Московский пр., 9)  
e-mail: sitnikof@mail.ru

**Елена Александровна Евдокимова,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Харьковский национальный университет внутренних дел  
(61080, Украина, г. Харьков, пр-т 50-летия СССР, 27)  
e-mail: elena-eva@mail.ru

**Лилия Алексеевна Бондаренко,**  
ст. преподаватель кафедры социологии и психологии,  
Харьковский национальный университет внутренних дел  
(61080, Украина, г. Харьков, пр-т 50-летия СССР, 27)  
e-mail: liliayalekseevna@gmail.com

### Особенности образа проститутки у несовершеннолетних девушек<sup>1</sup>

Разработка проблемы образа имеет исключительное значение как для развития общей теории психологии, так и для решения многочисленных практических задач, которые ставятся перед психологией.

Образы самосознания человека, наряду с образами окружающего мира, являются необходимой основой саморегуляции его трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми. В статье рассмотрены особенности формирования образов в юношеском возрасте, функции социально-перцептивных образов. Исследованы особенности представлений несовершеннолетних о таком социальном явлении, как проституция. Рассмотрены психологические аспекты проституции, в частности, причины и особенности детской проституции.

В ходе исследования, в котором приняли участие девушки из среднеобразовательных школ, школ-интернатов, профессионально-технических училищ, выявлены определённые закономерности репрезентации девушками 15–17 лет личности проститутки. Так, школьницы при описании образа проститутки чаще остальных респондентов использовали набор положительных качеств или особенностей характера; ученицы профессионально-технического училища в описании образа проститутки чаще прибегали к перечню социальных ролей, описанию внешности, личностных качеств и особенностей характера; воспитанницы интерната, представляя образ проститутки, описывали её через определённые социальные роли, внешность, увлечения, опыт, через оценку способностей, навыков. Установлено, что образ проститутки в глазах молодёжи утрачивает свою моральную и социальную негативность, а проституция перестаёт восприниматься молодёжью как аморальное явление и форма социальной девиации. Отмечена необходимость более детального исследования социально-психологических представлений несовершеннолетних о проституции с целью дальнейшей разработки психокоррекционных программ, направленных на предупреждение вовлечения детей в проституцию.

**Ключевые слова:** личность, образ, проституция, детская проституция, психологическая концепция.

<sup>1</sup> В. Л. Ситников, Е. А. Евдокимова являются основными авторами, им принадлежит идея статьи, а также разработка и организация проведённого исследования.

**Valery Leonidovich Sitnikov,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Petersburg State Transport University  
(9 Moskovsky Ave., St. Petersburg, Russia, 190031)  
e-mail: sitnikof@mail.ru

**Elena Aleksandrovna Evdokimova,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Kharkov National University of Internal Affairs  
(50-let USSR Ave, Kharkov, Ukraine, 61080)  
e-mail: elena-eva@mail.ru

**Lilia Alekseevna Bondarenko,**  
Senior Teacher,  
Kharkov National University of Internal Affairs  
(50-let USSR Ave, Kharkov, Ukraine, 61080)  
e-mail: liliayalekseevna@gmail.com

### **Peculiarities of Prostitute Image of Teenager<sup>1</sup>**

The research of problem of the image is of great importance both for the development of a General theory of psychology, and for solving many practical tasks that are put before psychology.

Images of self-consciousness, as the images of the surrounding world are necessary basis of self-regulation of man's work and his interaction with others. In the article the peculiarities of the formation of images in adolescence, the functions of social-perceptual images were considered. The peculiarities of minors' views on such social phenomenon as prostitution were studied. The psychological aspects of prostitution, in particular, causes and characteristics of child prostitution were considered.

The research, where girls from secondary schools, boarding schools and vocational schools took part, identified certain patterns of representation of 15–17 years old girls of prostitute' personality. So, schoolgirls in the description of the image of prostitutes more often than other respondents used the set of positive qualities or character; the students of vocational schools in the description of the image of prostitutes often resorted to the list of social roles, appearance, personal qualities and character traits; girls from boarding school, presenting the image of prostitutes, described her through certain social roles, appearance, hobbies, experience, skills. It is established that the image of the prostitute in the eyes of youth loses its moral and social negativity, and prostitution ceases to be perceived by young people as immoral phenomenon and a form of social deviation. It was noted the necessity for more detailed studying of socio-psychological representation of juvenile about prostitution for further developing of psychological programs aimed at preventing the involvement of children into prostitution.

**Keywords:** identity, image, prostitution, child prostitution, psychological concept.

Понятие образа является одним из центральных в психологии, поскольку именно образы, отражая объективную реальность, являются содержанием психики субъекта. Серьезное внимание анализу влияния образов на поведение человека уделяли создатели теории субъективного бихевиоризма Д. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам. Важность изучения проблемы образа и его влияния на практическую деятельность подчеркивал Б. Ф. Ломов: «К числу важнейших проблем психологической науки принадлежит проблема образа. Её разработка имеет исключительное значение для развития как общей теории психологии, так и теоретической базы специальных психологических дисциплин. Не менее актуальна она и для решения много-

численных практических задач, которые ставятся перед психологией» [6, с. 63]. Об этом же говорит и Е. А. Климов: «Одним из фундаментальных понятий психологии является «образ» (как отображение субъектом некоторой реальности, включая и самого субъекта). ...Образы самосознания человека (наряду с образами окружающего мира) – необходимая основа целесообразной регуляции, саморегуляции его трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми» [5, с. 32].

Содержание каждого образа отличается неоднородностью. Образы являются специфическим сплавом отражения реального объекта, воспринятого субъектом, и предшествующего собственного опыта субъекта по восприятию подобных объектов и взаимодействию с ними.

<sup>1</sup>V. L. Sitnikov, E. A. Evdokimov are the main authors, they generated the idea of the article, made a conception and organized the research.

Предшествующий опыт формирует некоторые ожидания или, иначе говоря, идеалы, эталоны, которые, соединяясь с опытом, создают образ, более или менее совпадающий с реальностью. Но, отразившись в сознании и зафиксировавшись в том или ином виде (в вербальном или визуальном изображении), образ сам становится реальностью, влияющей на последующее осознание действительности [10; 18].

Социально-перцептивные образы – это отражение в сознании человека образов других людей и самого себя как члена человеческого сообщества. Они могут отражать как наиболее значимые и существенные характеристики, так и поверхностные, несущественные, ситуативные, а порой и просто случайные. Понятие «образ человека» в последнее время широко применяется для обозначения облика человека, характерного для той или иной культуры в целом или для определенных этапов её развития.

Особое значение образ человека приобретает в подростковом и юношеском возрасте. В своё время В. В. Маяковский точно подметил: «Юноше, обдумывающему житьё, делать жизнь с кого...» очень важно иметь примеры для подражания. Эти примеры могут быть как вполне конкретные, так и обобщенные, идеализированные. Обе эти группы образов: «образы-отражения» и «образы-эталон» [10, с. 57–58] являются ориентирами развития человека, сверяясь с которыми он формирует собственную личность.

Образ-отражение – это образ-ориентир, образ конкретного, реального человека, отражающегося в сознании субъекта. Таких образов может быть достаточно много, так как в различных конкретных ситуациях даже одним человеком, в зависимости от ситуации, отражаются разные одного и того же конкретного человека.

Одной из важнейших разновидностей образов-отражений являются образы-ориентиры. Они отражают тех конкретных людей, с которыми человек себя сравнивает для того, чтобы точнее осознавать самого себя и определить то, каким хотелось бы или, наоборот, не хотелось бы быть.

Образ-эталон – это воображаемый образ-обобщение гипотетического, собирательного, «абстрактного» человека, некая имплицитная модель, в которой собираются, проецируются основные представления о людях. Таких моделей может быть неограниченно много как в сознании разных людей,

так и в сознании одного человека. Более того, в виде такого обобщенного образа-эталона может выступать и одна из разновидностей Я-образа человека, выступающая в роли ситуативного образа субъективной идеи собственного Я.

Во всем этом многообразии социально-перцептивных образов человек, в период становления его личности выделяет ключевые, наиболее значимые для него ориентиры и идеалы.

Молодёжь очень чувствительна к событиям, которые происходят в социуме. Социальные особенности молодёжи определяются специфической позицией, которую она занимает в процессе воспроизводства социальной структуры, а также способностью не только наследовать, но и преобразовывать сложившиеся общественные отношения. Это обуславливает разнородность и неоднозначность в адаптации молодёжи к изменяющимся условиям её самоопределения, планированию собственного будущего, склонность к противоречию данных процессов и, как следствие, высокую вероятность возникновения проблем [12].

Отношение взрослого населения и несовершеннолетних к тем или иным явлениям общественной жизни могут коренным образом отличаться. И одним из таких проявлений является восприятие проституции.

Функции социально-перцептивных образов весьма разнообразны: смыслообразующая, мотивирующая, прогностическая, регулирующая, корректирующая. Понятие «образ человека» не только фиксирует представления о природе человека, но и содержит нормативные элементы, указывая на предназначение, смысл жизни человека, на некие конкретные образцы личности, достойные подражания [10].

С этой точки зрения образ проститутки у несовершеннолетних девушек может считаться фактором, определяющим их принятие/непринятие проституции как явления.

Что касается научного сообщества, то существуют самые разнообразные точки зрения на природу проституции вообще и на мотивы занятия ею. Одни взгляды являются по своей сути дискриминационными и несоответствующими действительности, другие – гендерно нейтральными, ставят знак равенства между женской и мужской проституцией.

В советской идеологии широко была представлена точка зрения, согласно которой проститутками становятся либо мораль-

но неустойчивые, деградирующие личности, у которых ценностные ориентации смещены в сторону исключительно материальных интересов, либо это молоденькие неопытные жертвы «соблазнения». Данное убеждение было основано на выводах уголовно-антропологической школы Ч. Ломброзо, Г. Феррери и др.

Вторая группа теорий женской проституции придает особое значение психологическим факторам ее существования. Все они в той или иной степени находятся под влиянием идей З. Фрейда. Подобно тому, как Ч. Ломброзо рассматривал проституцию с точки зрения биологической обусловленности, Фрейд природу проституции связывал с неспособностью женщин освободиться от комплекса Эдипа.

Третью группу составляют теории ментальных заболеваний. Поддерживается она американскими исследователями, которые обратили внимание на то, что женщины, которые работают проститутками, страдают психическими заболеваниями, психическими и эмоциональными расстройствами, включая депрессию, шизофрению, эмоциональную депривацию и психозы.

Четвёртую группу представляют теории промискуитета. Основание проституции может крыться в развитии особых индивидуальных психофизиологических и психологических характеристик личности. Во-первых, это гедонизм как стремление вступать в сексуальные контакты ради получения удовольствия. Во-вторых, это могут быть сексуальные аддитивные чувства. Таким, например, является страх перед действительностью, порождающий стремление уйти от реальности.

Пятую группу теорий происхождения проституции представляют теории гиперсексуальности, т. е. значительно повышенного полового влечения, выраженного в синдромах нимфомании или сексомании.

Шестую группу теорий представляют теории интереса, как психологического основания вхождения в проституцию. Действительно, ряд девушек и женщин, которые росли в среде, жестко поддерживающей общественные нормы, испытывают сильный интерес к «теневой» стороне жизни. И некоторые из них становятся проститутками именно потому, что стремятся удовлетворить свой чрезмерный интерес.

К седьмой группе теорий происхождения проституции можно отнести работы американского исследователя В. Томаса. Он пред-

ложил рассматривать проституцию с точки зрения теории конфликта целей, согласно которой каждый человек имеет четыре основных желания: желание безопасности, признания, новых экспериментов и ответственности. Криминальное поведение наиболее подвержено влиянию конфликта желаний новых экспериментов и ответственности. Причиной женской проституции, по мнению В. Томаса, является необходимость в приятных желаниях, входящих в конфликт с ответственностью. Для женщины, с этой точки зрения, проституция в той или иной форме – наиболее естественный способ удовлетворения этой потребности.

Восьмую группу составляют теории экономических факторов вхождения в проституцию. Большинство исследователей все же считают, что основная причина женской проституции лежит в сфере экономики. Она является экономической базой для тех женщин, которые ищут альтернативные стратегии выживания или для тех лиц, которые извлекают прибыль из торговли женским телом [3].

Что касается исследований проституции девушек-подростков, то детерминанты мотивации стать проституткой, как правило, делятся на три категории: психоаналитическую, ситуативную и экономическую. Психоаналитические исследования связывают женскую подростковую проституцию с такими психическими расстройствами, как шизофрения, депрессия и эмоциональная депривация. Ситуативные исследования были сосредоточены на связи между проституцией девушек и жестоким обращением в детстве, и безнадзорностью, инцестом, притязаниями, изнасилованием, ранним сексуальным опытом и другими ситуативными детерминантами [14]. Несмотря на то, что наибольшее распространение получили теории экономических мотивационных факторов, Г. Б. Дерягин считает, что в студенческой проституции экономический фактор является не основным, а лишь одним из мотивообразующих, инициирующих проституирование лишь в сочетании с иной сексуальной и, вероятно, социальной девиантностью. По мнению автора, достаточно высокая сцепленность проституции с крайними деструктивными (зоофилия, инцест) и иными формами сексуальной девиантности, далеко не обязательная материальная нищета, повышенная виктимность могут свидетельствовать о скрытой психопатологии, обусловленной напластованиями многих негативных и позитивных факторов, закладыва-

ющихся в личность в период полового созревания, что следует учитывать в деятельности специалистов, соприкасающихся с этой категорией людей [2].

Вовлечённость в проституцию значительных субпопуляций девушек школьного возраста выводит её на уровень одной из ключевых теоретических и прикладных проблем современной психологии [7].

По информации Детского Фонда ООН (UNICEF), каждый год 1 млн детей попадают в секс-индустрию. Дети могут быть проданы или введены в проституцию своими семьями [8].

Семья является одним из главных факторов, определяющих особенности сексуального развития и поведения девушек в подростковом возрасте. Негативное влияние на психосексуальное развитие девушек оказывают изменение структуры семьи, её низкий социально-экономический уровень, нарушенные семейные взаимоотношения, высокий уровень конфликтности, сложные эмоциональные связи, чрезмерная идентификация с матерью или отцом, искажение нормальных образцов поведения родителей, нарушения в распределении супружеских и сексуальных ролей, бестактность в проявлении элементов половых отношений в семье, систематическое насилие, жестокость между супругами [4].

Характерными особенностями проституции несовершеннолетних являются: неосознанность совершаемых поступков, отсутствие осознания угрозы криминализации своего поведения и образа жизни; неосознанность последствий своего поведения для физиологического, психического и духовного здоровья; правовой нигилизм, который связан с асоциальным окружением; повышенный уровень тревожности у несовершеннолетних девушек-проститутток; сексуальные контакты в состоянии алкогольного или наркотического опьянения [13].

Л. Д. Ерохина в вопросе о детской проституции и её коммерческой эксплуатации занимает четкую позицию – детская проституция является вопиющим насилием прав человека и недопустимой формой детского труда. В случае взрослой проституции возможно допустить различие между добровольным выбором проституции как формы работы и проституцией по принуждению. В случае детской проституции любая её форма должна быть определена как принудительная, и её цели должны быть чётко понимаемы как обществом, так и властными структурами,

призванными предотвращать и бороться с проституцией. В отличие от взрослой проституции, детская проституция имеет более серьёзные последствия для жизни и здоровья её жертв.

В зависимости от способа вхождения в проституцию, содержания и условий работы, её можно представить в пределах от социальной комфортности до полного рабства и лишения каких-либо человеческих прав. К сожалению, отчёты о проституции не входят в официальную статистику. Некоторую информацию о фактах проституции можно найти в местной прессе, причём она, конечно же, недостаточна полная. Дело в том, что, во-первых, вся местная секс-индустрия находится под контролем криминальных структур и, порою, правоохранительных органов, которые по вполне понятным причинам не идут на контакты с прессой. Во-вторых, часть женщин настолько хорошо конспирирует своё занятие, что о них ничего не известно. Например, скрытой проституцией занимаются замужние женщины или женщины с определённым социальным статусом (учительницы, инженеры, студентки и даже сотрудницы милиции). Занятие проституцией для них – вид дополнительного заработка к скудной зарплате или стипендии. Обычно никто из родственников, знакомых, сослуживцев не знает об этом. В-третьих, внимание, как правило, уделяется женской проституции, а самый страшный вид проституции – детская проституция – остаётся за пределами внимания газетчиков и органов правосудия [3].

В 2012 г. нами был проведён опрос студентов Харьковских университетов в возрасте 17–22 лет. Респондентам было предложено ответить на несколько вопросов, ответы на которые отражали бы представление испытуемых о проституции. По данным опроса 39,6 % девушек считают проституцию нормальным явлением, 29,7 % – не смогли определить, и только 30,7 % – чётко оценили проституцию как ненормальное социальное явление. На вопрос о положительных сторонах проституции 72,8 % девушек отметили, хороший заработок, 9 % – «удовлетворение сексуальных потребностей мужа», и только 18,2 % считают, что положительные стороны отсутствуют. Что касается негативных сторон проституции, то лидирующее положение (67 % респондентов) занимает мысль о том, что занятие проституцией приводит к распространению эпидемии ВИЧ/СПИД, 16 % девушек считают, что занятие проституцией



ведет к бесплодию, 7 % отмечают отсутствие семьи, и 6 % – проявляют абсолютно негативное отношение. На вопрос, почему девушка начинает заниматься проституцией, девушки ответили следующим образом: 32,9 % – «принуждение», 53,6 % – «нехватка денег», 8 % – «ради спасения близкого человека (потребность в значительной сумме средств)», 5,5 % – «для удовлетворения своих сексуальных потребностей». 17,4 % девушек – «альтруистические мотивы, помощь близкому человеку» [1].

Полученные результаты показывают незрелость и идеализированность социально-психологических представлений молодёжи о проституции. При этом толерантность к проституции является одним из факторов риска вовлечения в секс-бизнес. Данный опрос послужил основанием для продолжения исследования в этом направлении.

Наши исследования показали, что в подростковый возраст является наиболее сензитивным для формирования системы социально-перцептивных образов на основе образов-отражений и образов-эталонов. Именно в этом возрасте эта система тесно сплавляется с ценностно-смысловыми установками, в значительной степени определяющими дальнейшее нормативное или аддиктивное поведение личности. Вот почему так важно изучение социально-перцептивной системы подростков и молодёжи, особенно женского пола

Нами была изучена специфика образа проститутки у несовершеннолетних девушек. В исследовании приняли участие 213 девушек в возрасте 15–17 лет. В первую группу вошли воспитанницы интерната, оставшиеся без родительской опеки (52 человека), во вторую – школьницы (68 человек), в третью группу вошли ученицы профессионально-технического училища (93 человека).

Для изучения особенностей образа проститутки у девушек 15–17 лет мы использовали тест «20 высказываний» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцева). Е. В. Рягузова пишет, что субъективный образ Другого является образом себя через Другого в перспективе своих возможностей и соотносится с самостью, составляя с ней единый гештальт [9].

Испытуемым было предложено ответить на вопрос «Кто такая проститутка?» и предоставить как можно больше ответов. В качестве инструментария математико-статистической обработки мы использовали угловое преобразование Фишера.

Математико-статистический анализ продемонстрировал более высокий показатель по шкале социальных характеристик в группе воспитанниц интерната по сравнению со школьницами и ученицами профессионально-технического училища. Зафиксирован этот же более высокий показатель у школьниц по сравнению с ученицами профессионально-технического училища.

Не были выявлены достоверные различия по шкале коммуникативных характеристик между испытуемыми трёх групп. Это указывает на то, что во всех трёх группах есть девушки, которые при описании образа проститутки использовали понятия, обозначающие оценку взаимодействия с людьми, или описывали проститутку как субъекта дружеских отношений.

Не было также выявлено достоверных различий между первой и третьей группами по шкале материальных характеристик. Не выявлены достоверные различия по показателям в группе школьниц по сравнению с ученицами профессионально-технического училища. Не было выявлено достоверных различий между воспитанницами интерната и школьницами. Это свидетельствует о том, что девушки всех трёх групп при описании образа проститутки использовали описание её как субъекта собственности или через описание отношений с окружающим миром.

Математико-статистический анализ результатов исследования показал достоверное повышение показателя по шкале физических характеристик у испытуемых первой группы (воспитанницы интерната) по сравнению со второй (школьницы). Выявлено достоверное повышение исследуемого показателя в группе школьниц по сравнению с ученицами профессионально-технического училища. Не выявлены статистически достоверные различия в показателях между испытуемыми первой (воспитанницы интерната) и третьей (ученицы профессионально-технического училища) групп. Таким образом, воспитанницы интерната и ученицы профессионально-технического училища в презентации личности проститутки чаще школьниц использовали описание внешности и физических данных.

Не было выявлено достоверных различий в показателях по шкале деятельностных характеристик между испытуемыми первой (девушки из интерната) и третьей (ученицы профессионально-технического училища) групп. Не зафиксировано достоверных различий между школьницами (вторая группа)

и ученицами профессионально-технического училища. При этом отмечены достоверные различия по шкале деятельностных характеристик между испытуемыми первой (воспитанницы интерната) и второй (школьницы) групп. Таким образом, воспитанницы интерната в описании образа проститутки чаще использовали её возможные занятия, деятельность, опыт или оценку способностей, умений, навыков, знаний, что свидетельствует о большей, чем у школьниц, дифференцированности этого образа в их сознании.

Математико-статистический анализ результатов исследования показал достоверное превышение показателя по шкале характеристик перспективы у испытуемых первой группы (воспитанниц интерната) по сравнению с ученицами профессионально-технического училища и школьницами. Не выявлены статистически достоверные различия в показателях между испытуемыми второй (школьницы) и третьей (ученицы профессионально-технического училища) групп. Таким образом, воспитанницы интерната в описании образа проститутки чаще использовали характеристики будущего, будущие социальные роли. Следует отметить, что содержание будущих социальных ролей, которые выделяли воспитанницы интерната, имели позитивную валентность.

По шкале рефлексивных характеристик в первой и во второй группах отмечено достоверное превышение показателя по сравнению с третьей группой. Рефлексивные характеристики включают в себя личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрая, искренняя, общительная, настойчивая), персональные характеристики, эмоциональное

отношение. Полученные результаты свидетельствуют о том, что школьницы и воспитанницы интерната в описании образа проститутки чаще использовали характеристики, отражающие персональную идентичность, при этом выделенные качества имели позитивную валентность.

Таким образом, можно отметить определенные закономерности репрезентации личности проститутки девушками 15–17 лет. При описании образа проститутки школьницы чаще остальных респондентов использовали набор положительных качеств или особенностей характера. В описании образа проститутки ученицами профессионально-технического училища преобладают: перечень социальных ролей, описание внешности, личностных качеств и особенностей характера. Воспитанницы интерната, представляя образ проститутки, чаще использовали описание её через определённые социальные роли, внешность, деятельность, увлечения, опыт, через оценку способностей, навыков, будущих социальных ролей.

Результаты нашего исследования показывают, что образ проститутки в глазах молодёжи постепенно утрачивает свою моральную и социальную негативность, а проституция перестает восприниматься молодёжью как аморальное явление и форма социальной девиации. Это подчеркивает актуальность исследования психологических аспектов проституции как одной из острых проблем современности. Дальнейшее изучение социально-психологических и правовых представлений несовершеннолетних о проституции позволит разработать программы, направленные на предупреждение вовлечения несовершеннолетних в секс-бизнес.

#### Список литературы

1. Бондаренко Л. О. Ставлення студенток університетів до проституції // Ключовий проси в сьвременната наука – 2011: матеріали VII Междунар.науч.-практ. конф. 17–25 април 2011 г. София: Бял ГРАД-БГ ООД. С. 71–72.
2. Дерягин Г. Б. Проституция как форма сексуальной эксплуатации. URL: <http://www.sud-med-nsmu.narod.ru/articles/prost.html> (дата обращения: 18.08.2014).
3. Ерохина Л. Д. Социологический анализ криминальных аспектов женской трудовой миграции в страны Юго-Восточной Азии / под ред. С. В. Севостьянова // Дальний Восток России и Северо-Восточная Азия: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Владивосток: ВГУЭС, 2001. С. 149–167.
4. Ильченко В. В. Этнические особенности психосексуального развития девушек в поликультурной среде (на примере Республики Северная Осетия-Алания): дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 279 с.
5. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.
6. Ломов Б. Ф. Проблема образа в психологии // Вестн. АН СССР. 1985. № 6. С. 85–92
7. Новосельцева Т. Ф. Методика оценки сексуального поведения девушек старшего школьного возраста и её возможности в диагностике и профилактике склонности к девиантно-сексуальному поведению: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. 22 с.

8. Проблемы секс-бизнеса в контексте общественного здравоохранения / сост. Ю. Саранков. Киев: СПИД Фонд Восток-Запад, 2009. 128 с.
9. Рягузова Е. В. Субъективные представления современных подростков о герое // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 1. Т. 2. С. 226–229.
10. Ситников В. Л. Образ ребёнка (в сознании детей и взрослых). СПб.: Химиздат, 2001. 368 с.
11. Ситников В. Л., Стреленко А. А. Гендерные особенности Я-образов жертв сексуального насилия // Психология психических состояний: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы Второй Всероссийской науч. конф. Казань: Отечество, 2013. Ч. II. С. 212–217.
12. Степанищенко О. В. Исследование молодёжи как особой социальной группы в социально-гуманитарных науках // Научный журнал КубГАУ. 2011. № 09 (073). С. 533–546.
13. Социальная педагогика: учебник для вузов / под общ. ред. М. А. Галагузовой. М.: Владос, 2008. 416 с.
14. Flowers R. B. The Prostitution of Women and Girls. NC: McFarland & Co Inc., 2005. 263 p.

#### References

1. Bondarenko L. O. Stavleniya studentok universitetiv do prostitutsii // Klyuchoviv» prosi v s»vremennata nauka – 2011: materialy VII Mezhdunar.nauch.-prakt. konf. 17–25 april 2011 g.Sofiya: Byal GRAD-BG OOD. S. 71–72.
2. Deryagin G. B. Prostitutsiya kak forma seksual'noi ekspluatatsii. URL: <http://www.sudmed-nsmu.narod.ru/articles/prost.html> (data obrashcheniya: 18.08.2014).
3. Erokhina L. D. Sotsiologicheskii analiz kriminal'nykh aspektovzhenskoi trudovomigratsii v strany Yugo-Vostochnoi Azii / pod red. S. V. Sevost'yanova // Dal'nii Vostok Rossii i Severo-Vostochnaya Aziya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Vladivostok: VGUES, 2001. С. 149–167.
4. Il'chenko V. V. Etnicheskie osobennosti psikhoseksual'nogo razvitiya devushek v polikul'turnoi srede (na primere Respubliki Severnaya Osetiya-Alaniya): dis. ... kand. psikhol. nauk. SPb., 2010. 279 s.
5. Klimov E. A. Obraz mira v raznotipnykh professiyakh. M.: Izd-vo MGU, 1995. 224 s.
6. Lomov B. F. Problema obraza v psikhologii // Vestn. AN SSSR. 1985. № 6. S. 85–92
7. Novosel'tseva T. F. Metodika otsenki seksual'nogo povedeniya devushek starshego shkol'nogo vozrasta i ee vozmozhnosti v diagnostike i profilaktike sklonnosti k deviantno-seksual'nomu povedeniyu: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Kazan', 2006. 22 s.
8. Problemy seks-biznesa v kontekste obshchestvennogo zdravookhraneniya / sost. Yu. Sarankov. Kiev: SPID Fond Vostok-Zapad, 2009. 128 s.
9. Ryaguzova E. V. Sub»ektivnye predstavleniya sovremennykh podrostkov o geroe // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2011. № 1. Т. 2. С. 226–229.
10. Sitnikov V. L. Obraz rebenka (v soznanii detei i vzroslykh). SPb.: Khimizdat, 2001. 368 s.
11. Sitnikov V. L., Strelenko A. A. Gendernye osobennosti Ya-obrazov zhertv seksual'nogo nasiliya // Psikhologiya psikhicheskikh sostoyanii: aktual'nye teoreticheskie i prikladnye problemy: materialy Vtoroi Vserossiiskoi nauch. konf. Kazan': Otechestvo, 2013. Ch. II. S. 212–217.
12. Stepanishchenko O. V. Issledovanie molodezhi kak osoboii sotsial'noi gruppy v sotsial'no-gumanitarnykh naukakh // Nauchnyi zhurnal KubGAU. 2011. № 09 (073). S. 533–546.
13. Sotsial'naya pedagogika: uchebnik dlya vuzov / pod obshch. red. M. A. Galaguzovoi. M.: Vlados, 2008. 416 s.
14. Flowers R. B. The Prostitution of Women and Girls. NC: McFarland & Co Inc., 2005. 263 p.

*Статья поступила в редакцию 10.09.2014*

УДК 159.9  
ББК Ю94

**Галина Валерьевна Шукова,**  
кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,  
Психологический институт  
(125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4)  
e-mail: shookova@yandex.ru

**Марьяна Ивановна Григорьева,**  
научный сотрудник,  
Психологический институт  
(125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4)  
e-mail: ecopsymig@gmail.com

### Некоторые психологические особенности человека как субъекта межвидового взаимодействия<sup>1</sup>

В современной психологии межвидового взаимодействия человека с домашними животными (*Human-Animal Interaction*) выделены основные направления исследований. Показано, что данная активно развивающаяся область зарубежной психологической науки испытывает некоторый дефицит новых – прежде всего в теоретико-методологическом отношении – исследовательских направлений. В российской психологии работы о психологических аспектах межвидовой коммуникации человека единичны и пока не оформлены в виде отдельного исследовательского направления. На основе анализа парадигмальных оснований психологии межвидового взаимодействия намечены перспективы развития исследовательской практики в области межвидовой проблематики: в исследовании межвидовых отношений человека категория взаимодействия, т. е. совместной деятельности и общения, является базовым основанием моделирования механизмов *Human-Animal Interaction*. Представлены результаты сравнительного исследования некоторых аспектов потребностной и личностной сфер владельцев домашних животных ( $n = 44$ ) и лиц, не имеющих домашних животных ( $n = 39$ ). С помощью опросных методов из области экпсихологического и психосемантического подходов к исследованию личности показано, что в основе сознательного выбора человеком *pet*-взаимодействия лежит его потребность в позиционировании животного в качестве субъекта. В личностной сфере *pet*-собственников выделена направленность к определенному типу коммуникации, который можно охарактеризовать как социально-позитивно-инновационный. Особо акцентировано отсутствие в данной направленности компенсационной составляющей, постулируемой дефицитарной моделью *pet*-отношений, согласно которой роль домашнего животного сводится к компенсации/стагнации личностных проблем владельца.

**Ключевые слова:** межвидовое взаимодействие человека и домашних животных, *pet*-отношение, субъективное отношение, личностная черта.

**Galina Valeryevna Shoukova,**  
Candidate of Psychology, Senior Research Assistant,  
Psychological Institute  
(4 b., Mokhovaya St. 9, Moscow, Russia, 125009)  
e-mail: shookova@yandex.ru

**Maryana Ivanovna Grigorieva,**  
Research Assistant,  
Psychological Institute  
(4 b., Mokhovaya St. 9, Moscow, Russia, 125009)  
e-mail: ecopsymig@gmail.com

### Psychological Qualities of Person as a Subject of Human-Animal Interaction<sup>2</sup>

In modern psychology Human-Animal Interaction is identified as a main area of research. Psychology of Human-Animal Interaction was analyzed; several future steps in HAI research were suggested: category interaction is the basic foundation of modeling mechanisms Human-Animal Interaction. In Russian psychology the works on the psychological aspects of human interspecies communication are rare. Based on the analysis of paradigmatic foundations of psychology interspecific interactions, the prospects of development of research practices in the field of cross-species perspective are outlined: interaction category in a study of inter-specific human relationships, i. e.

<sup>1</sup>Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект № 13-06-687.

<sup>2</sup>The work is performed with the financial support of RHSF, project № 13-06-687.

collaboration and communication, is the basic foundation of modeling mechanisms of Human-Animal Interaction. Using methods of questionnaires from the field of eco-psychological and psycho-semantic approaches to the study of personality, it was showed that the basis of man's conscious choice of pet-interaction there is its need for positioning the animal as a subject. In the personal sphere of pet-owners, the orientation to a particular type of communication is determined, which can be characterized as a socio-positive and innovative. The author specially accentuated the absence of directional compensation component, the postulated deficit model of pet-relations, according to which the pet's role is reduced to compensate / stagnation of owner's personal problems. In the present study, the needs and personal characteristics of dog's owners (n = 44) and non-owners (n = 39) are compared. It was revealed that some needs and personal characteristics are significant predictors of attitude and behavior type with animals.

**Keywords:** human-animal interaction, pet-attitude, subjective relation, personality factor.

Исследование психологических аспектов взаимодействия человека с животными является в настоящее время активно развивающейся областью психологической науки. Правда, относится это утверждение, прежде всего, к работе наших западных коллег. Анализ публикаций в научной периодике позволяет западным авторам в течение нескольких последних десятилетий уверенно фиксировать устойчивый рост количества исследований взаимодействия человека и животного (*Human-Animal Interaction*), опираясь на десятки ежегодных отчетов об исследовательских проектах в области *HAI* (см., например [11; 12; 18]).

Чем это можно объяснить? Здесь и сугубо академический интерес к до сих пор мало изученной области реальности, которая в последние десятилетия становится всё более заметной частью жизни постиндустриального общества. Массовость явления «домашний питомец» как в западных странах (в 60 % американских семей есть по крайней мере одно животное-компаньон [14]), так и в России (59 % россиян являются владельцами домашних животных<sup>1</sup>), безусловно, требует реакции научного сообщества с целью осмысления данного феномена.

В терминах «домашний питомец»/«домашний любимец» отражена специфика современного способа взаимодействия на регулярной основе людей с животными: традиционное содержание сельскохозяйственных и домашних животных в утилитарных целях соседствует сегодня с их приобретением исключительно как объектов общения, привязанности, заботы, любви, что обозначается как *pet*-собственность, *pet*-взаимодействие (англ. *pet* – любимое животное). В 63 % из 40 млн домохозяйств в США собаки считаются полноправными членами семьи [16].

<sup>1</sup>Зоопарк на дому // Московская правда: ежедневная газета. 2014. 14 апреля. № 78 (27666).

Популярность межвидовой проблематики объясняется и её прикладным потенциалом. Десятки исследований проводятся ежегодно не столько для того, чтобы понять природу привязанности человека к животным, но чтобы оценить влияние этой привязанности на его физическое и психологическое здоровье, выявить эффекты развития, достигаемые человеком в *pet*-взаимодействии. Подавляющим большинством исследователей оно позиционируется как весьма существенный и перспективный ресурс формирования здоровья и просоциального поведения человека [12; 15].

В России психологические исследования межвидового взаимодействия человека и домашних животных до сих пор единичны, это буквально капля в мировом океане психологии *Human-Animal Interaction*, которая, будем надеяться, на наших глазах начинает превращаться в море. У российских психологов есть возможность опереться на опыт зарубежных коллег, чтобы определиться с содержанием своей исследовательской практики.

Учёт такого опыта тем более актуален, что состояние обсуждаемого научного направления вызывает сегодня явную озабоченность у его европейских и американских адептов: «несмотря на эмоционально близкие отношения с собаками значительной группы людей в западном обществе, мы знаем относительно мало о том, что запускает и поддерживает социальное поведение собаки по отношению к человеку» [9, с. 105], а также каковы механизмы *pet*-привязанности человека [11]. Явно недостаточно исследования *HAI* включены в контекст психического развития человека, прежде всего ребёнка [12]. Отмечается отсутствие возможности сравнения данных различных проектов в силу несопоставимости их дизайна и инструментария [5], низкий уровень разработанности терминологии [4]. Несмотря на множество «много-

обещающих и интригующих результатов», констатируется слабость теоретических и методологических позиций [12] и в силу этого отсутствие глобального понимания путей дальнейшего развития [6]. Вопрос «Почему и как между человеком и животным, прежде всего собакой, образуется привязанность, сравнимая с отношениями между людьми?» («одна из самых природосообразных форм отношений» [18, с. 434]) остаётся весьма актуальным.

В современной психологии межвидового взаимодействия можно выделить два основных направления исследований, в центре внимания которых либо животное, либо человек: исследование когнитивных и социальных способностей взаимодействующего с человеком животного и исследование психологических характеристик взаимодействующего с животным человека, а также влияния на человека такого взаимодействия (см. об этом [5]). Большинство работ выполнены в рамках поведенческой психологии и психологии личности, а также этологии, чем, конечно же, определяется выбор схемы, инструментов и объяснительных принципов исследования, но что не дифференцирует различные проекты по базовому основанию, когда предметом исследования являются психологические характеристики участников межвидовой коммуникации, но никак не характеристики этого процесса. Такой взгляд на область *Human-Animal Interaction* приводит к тому, что основным исследовательским продуктом становится массив феноменов межвидового взаимодействия. Сам же процесс взаимодействия, т. е. то, что «позиционируется» в пространстве между частями коммуницирующей диады и принципы осуществления которого не могут быть раскрыты через описание признаков взаимодействующих сторон, в приоритетный предмет изучения не выделяется. Такие исследования есть, но они редки (например, [2; 10; 17]) и в самостоятельное направление не оформлены.

Итак, указанные парадигмальные рамки порождают предкризисные, как было отмечено выше, переживания неудовлетворенности у адептов психологии межвидового взаимодействия. Но, к сожалению, большинством исследователей вовсе не они опознаются в виде причины этой неудовлетворённости. Недостаточность проработки теоретической базы и, самое главное, необходимость повышения качества экспериментальной деятельности – вот что в современной литерату-

ре выступает в качестве основных ресурсов развития *HAI*. При этом требование экспериментальной строгости является поистине трендовым в современных публикациях, где весьма активно обсуждаются вопросы развития и совершенствования исследований межвидового взаимодействия. Авторы видят «новую перспективу в исследовании животных посредством повышения систематичности и аналитичности подхода к исследованиям в этой области» [7, с. 267].

Современная психология межвидового взаимодействия может быть охарактеризована как активно экстенсивно развивающаяся область исследования с некоторым дефицитом новых – прежде всего в решении задачи выявления механизмов образования межвидовой коалиции – исследовательских направлений. В частности, при обсуждении вопроса о причинах выбора человеком позиции *pet*-собственника, конечно же, совершенно очевидна необходимость исследования его психологического статуса, но при этом, с одной стороны, в литературе констатируется «явная недостаточность современных исследований личностных особенностей в контексте отношения человека к животным и его взаимодействия с ними» [13, с. 666]. С другой стороны, основной массив таких исследований ограничен уровнем расширения поля феноменов *HAI* в преимущественно прикладных целях.

Так, при исследовании связи между тремя типами *pet*-собственности (единственное животное, несколько мелких животных, большие и маленькие животные) и такими личностными особенностями как эмоциональная привязанность, преданность и нравственное отношение к животному показано, что тип *pet*-собственности позволяет предсказать интенсивность и модальность указанных личностных позиций. Особенно существенно группы испытуемых различались в содержании моральной оценки животных, а «понимание таких нюансов имеет важное значение в продвижении позитивных, взаимовыгодных отношений между людьми и животными» [15, с. 295]. Данная работа, на наш взгляд, в своем открытии очередной личностной характеристики человека «методологически типична» для современной психологии межвидового взаимодействия. Выявлен новый феномен – молодец автор!

Конечно, необходимость описания феноменов изучаемой реальности нет смысла оспаривать, но хотелось бы и к причинам её появления приблизиться, для чего, как пер-

вый шаг на этом пути, целесообразно попытаться найти такие «места» в психике человека, каузальность которых в отношении формирования *pet*-привязанности трудно было бы оспорить.

Цель данной работы состояла в анализе феномена *pet*-отношений человека с точки зрения её причинности на уровнях потребностного и личностного анализа. Для этого была поставлена задача выявить с помощью опросных методов и сравнить особенности потребностно-мотивационной и личностной сфер владельцев домашних животных и лиц, домашних животных не имеющих.

Квазиэкспериментальный план планируемого исследования, казалось бы, противоречит заявленному нами стремлению к каузальному уровню изучения межвидового взаимодействия. Это так, но прежде чем затевать лабораторный эксперимент, попробуем выявить строение личностной сферы с помощью опросников.

**Выборка.** В исследовании участвовали 83 жителя Москвы и ближайшего Подмосковья: 38 мужчин и 45 женщин в возрасте от 15 до 84 лет ( $M = 49$ ;  $S = 16,25$ ), из которых у 44 человек были собаки, а у 39 человек не было никаких домашних животных. Эти респонденты составили две основные группы: «Владельцы» и «Невладельцы».

Кроме половозрастных характеристик при формировании выборки кандидатура каждого участника оценивалась по следующим четырем критериям.

1) Отношение к содержанию в городской квартире домашнего животного. Данный критерий являлся основанием для формирования групп «Владельцы» и «Невладельцы». На выбор респонденту предлагались четыре позиции, первые три из которых адресовались «невладельцам», последняя – «владельцам»:

- категорически против содержания в городской квартире домашнего животного;
- полностью одобряю содержание в городской квартире домашнего животного, но сам этого не хочу;
- полностью одобряю содержание в городской квартире домашнего животного, но сам в данный момент не могу себе этого позволить;
- полностью одобряю содержание в городской квартире домашнего животного и сам являюсь его владельцем.

Выбор респондентом третьего варианта приводил к отклонению его кандидатуры;

т. е. лица, не имеющие животных в данный момент, но желающие их приобрести, в число респондентов не включались.

Таким образом, группа «Невладельцы» ( $n = 39$ ) состояла из двух подгрупп: первую ( $n = 11$ ) составили респонденты, категорически отрицающие возможность содержания в городской квартире домашнего животного, а вторую ( $n = 28$ ) – лица, лояльно относящиеся к содержанию животного другими людьми, но однозначно заявляющие об отсутствии у себя такой потребности.

Группа «Владельцы» ( $n = 44$ ) формировалась не только по результатам выбора четвертого варианта ответа («одобряю и владею»), но и с учётом следующих двух критериев.

2) Вид животного – в исследовании принимали участие владельцы собак. Это не означает, что у наших «владельцев» была только собака и причем только одна – нет, у 26 человек было больше одной собаки, а у 19 – и другие домашние животные. Но собака была у всех. Совокупный стаж владения на протяжении жизни колебался от года до 56 лет ( $M = 10$ ,  $S = 13,4$ ); лица, владеющие собакой меньше года, в исследовании не участвовали.

3) Отношение к своей собаке. Группу «Владельцы» составили только так называемые «прикреплённые» хозяева собак – те, у кого есть потребность в *pet*-общении с собакой и для кого *pet*-собственность – а не традиционно утилитарное владение животным – есть осознанный и ответственный выбор, следствием которого является высокая включённость животного в жизнь человека/семьи. Словом, «владельцы» заботятся о своей собаке практически на человеческом уровне.

Как оценивался данный критерий? К участию привлекались либо знакомые, либо рекомендованные авторам хозяева животных, чье отношение к питомцам соответствовало заданному критерию. Объективизацией данного критерия служили два показателя. Во-первых, респонденты оценивали по 10-балльной шкале степень своей удовлетворённости в части владения собакой. Для 80 % «владельцев» этот показатель составил высший балл, а ниже 8 баллов зафиксировано лишь 8 ответов, что свидетельствует, на наш взгляд, о гармоничности межвидовых взаимоотношений в конкретной паре. Во-вторых, респонденты приписывали своему питомцу определённый статус из ряда предложенных, начиная от сугубо инструментальных («ис-

точник дохода», «фактор престижа» и т. п.) и кончая субъектными («друг», «член семьи»). 68 % «владельцев» позиционирует свою собаку как члена семьи (из них однозначно, а не в ряду других характеристик – 43 %); инструментальные («объектные») статусы не выбраны никем, что опять же свидетельствует о требуемом в нашем исследовании уровне *ref*-отношения владельца к своему питомцу.

Итак, данными мерами, задаваемыми указанными тремя критериями, мы стремились поляризовать выборку по ключевой для исследования переменной «Отношение к животному». «Могу жить без собаки» – группа «Невладельцы». «Не могу жить без собаки» – группа «Владельцы».

4) Четвёртый критерий создания выборки можно назвать образовательно-рефлексивным. Перед респондентами стояла задача (см. раздел Методики) охарактеризовать несколькими словами ряд понятий, т. е. совершить некое «когнитивно-мнемически-рефлексивное» действие. Чтобы принять указанную задачу и иметь возможность её выполнить, необходим не только определенный уровень вербального и интеллектуального развития, самосознания и рефлексии, но и способность к нетипичным для обыденной жизни интеллектуальным усилиям по категоризации. Именно она представляла большую трудность для ряда респондентов, так что 14 человек, удовлетворявших первым трем критериям создания выборки, не смогли преодолеть этот барьер и были исключены из итогового перечня. Но зато данные тех, кто справился с поставленной задачей, были абсолютно индивидуальны, что имело в нашем случае особую ценность.

Половой состав выборки удалось практически сбалансировать: 38 мужчин (19 владельцев/19 невладелец), 45 женщин (25/20). По возрасту выборка не уравновешена (только 13 человек из 83-х младше 30 лет), группы уравнены лишь на уровне десятилетий: в обеих есть представители каждой возрастной категории, начиная с 20-летних и кончая 70-летними, но количество их разное. Наибольшее число респондентов – 40–50-летние.

Преобладают лица с высшим образованием (59 человек из 83), половина респондентов ( $n = 43$ ) служащие.

**Методики.** Для определения способности воспринимать объект природы субъектно (т. е. субъективизировать его) использовалась методика диагностики субъективизации природных объектов [1].

Три субтеста данной методики предназначены для определения одного из трёх аспектов субъективизации: 1) способность к переживанию собственной личностной динамики на основе установления параллелизма характеристик природного объекта со своими собственными; 2) способность позиционировать природный объект в качестве фактора, опосредствующего отношение личности к миру; 3) способность позиционировать природный объект в качестве субъекта (партнера) совместной деятельности и общения. Объектом оценивания в методике выступает домашняя собака.

Каждый пункт методики состоит из двух альтернативных высказываний, в одном из которых представлено состояние восприятия человеком природного объекта (собаки) как субъекта, а в другом – как объект; по 5-балльной шкале оценивается степень близости к одному из полюсов.

Для определения личностных особенностей лиц с положительным и отрицательным отношением к *ref*-собственности использовалась компьютерная интерактивная система стандартизованной интерпретации тестов и описаний личности ТЕЗАЛ, разработанная в рамках психосемантического подхода к исследованию личности [4]. ТЕЗАЛ представляет собой компьютерный тезаурус личностных черт, т. е. психосемантический словарь, который устанавливает систему связей между словесными обозначениями личностных черт. Перечень личностных черт, созданный испытуемым, является основой для автоматизированного расчёта интегративного личностного портрета; в частности, для составления диагностического профиля по типу 16 *PF*. Иными словами, испытуемый называет всего несколько слов, а в результате мы имеем его личностный профиль согласно многофакторному «Личностному опроснику 16 *PF*» Р. Кеттелла (притом в его психометрически корректной и адаптированной русскоязычной форме [4])<sup>1</sup>, и, таким образом, осуществляется диагностика личности по структуре ее индивидуальной категориальной системы.

Именно данная опция – возможность замены личностного опросника косвенной процедурой диагностики – определила выбор нами диагностико-интерпретационной системы ТЕЗАЛ. Одна из основных задач нашего исследования – сравнение личностных особенностей невладелец и владельцев собаки – с необходимостью требовала применения личностных опросников, а это было

<sup>1</sup>Шмелев А. Г. «Каша из топора», или История адаптации 16PF в России // Психологическая газета. 1999. № 5.



не всегда возможно. Потому, во-первых, что включение в программу опроса 16 PF существенно увеличило бы длительность диагностической процедуры – а это реальная опасность и отказа респондента от участия, и его «схода с дистанции» в виде незавершенного протокола, и безответственного заполнения протокола вследствие утомления: к сожалению, даже совсем небольшая интеллектуальная нагрузка многими современными испытуемыми переносится с трудом.

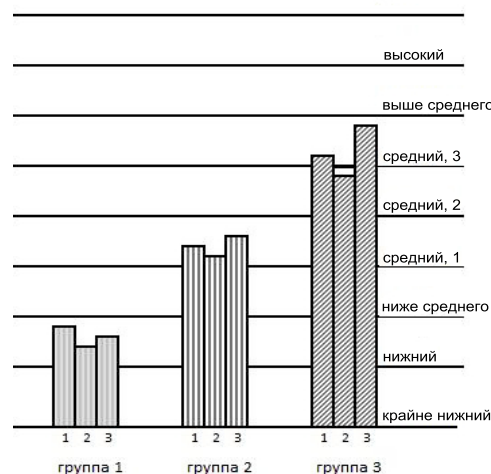
Во-вторых, хотелось попробовать смягчить главный недостаток личностных опросников – опасность искажения получаемых данных. О том, что в нашем исследовании такая опасность была достаточно высока, свидетельствует почти поголовное стремление «невладельцев» оправдать свою позицию по отношению к содержанию животных. Практически все они приводили аргументы в её пользу из разряда «негуманность репозиционирования животного», что, на наш взгляд, явно свидетельствует об ориентации на некую социально одобряемую норму.

Итак, ТЕЗАЛ позволяет через атрибутирование испытуемым черт личности самому себе установить его личностные особенности. Исходя из «пристрастности» индивидуального сознания человека, проявляющейся, в частности, во влиянии мотивационной направленности на характер и организацию категориальных структур восприятия и осознания субъектом предметной и социальной действительности, то есть в широком смысле во влиянии мотивационной системы субъекта на его образ мира» [3], мы предложили нашим респондентам провести категоризацию не только образа Я, но и ещё четырёх понятий, представив, что каждый из объектов категоризации – это человек, т. е. шестью словами (часть речи специально не оговаривалась) надо было описать себя и, представив, что оцениваемый объект – это человек, абстрактную собаку, свою собаку (это, конечно, делали только «владельцы»), город Москву, природу Подмосковья.

Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по *U*-критерию Манна-Уитни для независимых выборок.

**Результаты.** Структуры субъектификации «владельцев» и «невладельцев» имеют, как видно на рис. 1, сходное строение – значения всех трех аспектов субъектификации в каждой группе практически одинаковы. Различия между группами заключаются лишь в

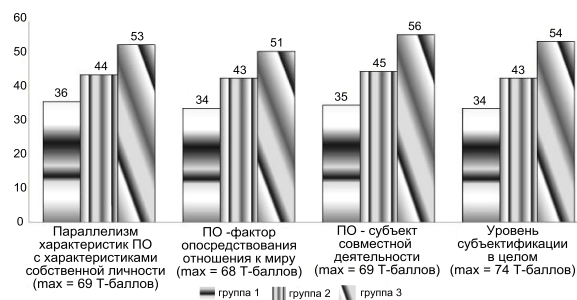
уровне абсолютных значений субъективного отношения к природе: «категорические невладелеццы» находятся на нижнем уровне развития субъектификации природного объекта (итоговый показатель 34 балла при возможном максимуме в 74 балла), «лояльные невладелеццы» – на нижней границе среднего уровня (43 балла), «владельцы» – на верхней границе среднего уровня (54 балла).



**Рис. 1.** Структура субъектификации природного объекта «владельцев» (гр. 1 и 2) и «невладельцев» (гр. 3) в соответствии с уровнями субъектификации (1, 2, 3 – аспекты)

На рис. 2 представлены результаты сравнительного анализа «владельцев» и «невладельцев» по каждому из параметров субъектификации как в абсолютных значениях, так и относительно максимального уровня развития способности к субъективному восприятию объекта природы. По критерию *U* Манна-Уитни между всеми группами обнаружены значимые различия по всем аспектам субъектификации ( $p \leq 0,01$ ).

Половые различия по всем аспектам субъектификации между «владельцами» и «невладельцами» также статистически достоверны ( $p \leq 0,01$ ).



**Рис. 2.** Средние показатели аспектов субъектификации природного объекта (ПО) групп «Невладелеццы» ( $n = 39$ : группа 1 ( $n = 11$ ) и группа 2 ( $n = 28$ )) и «Владельцы» (группа 3,  $n = 44$ )

Половых различий в группе «Невладельцы» не обнаружено. У «владельцев»–женщин на уровне тенденции ( $p = 0,075$ ) отмечена большая, чем у мужчин, способность позиционировать собаку в качестве субъекта совместной деятельности и общения. Также на уровне тенденции ( $p = 0,071$ ) «субъектный» аспект субъектификации выше у «владельцев», квалифицировавших свою собаку как члена семьи ( $n = 19$ ), и у тех, кто выбирал другие, а не только «член семьи», характеристики статуса своего животного ( $n = 25$ ). Тот же аспект субъектификации ( $p = 0,08$ ) и уровень субъектификации в целом ( $p = 0,092$ ) тоже на уровне тенденции выше у «владельцев» с максимальным (10 баллов) уровнем удовлетворенности своей ролью *pet*-собственника

( $n = 36$ ) и теми, чья оценка была ниже ( $n = 8$ ). Достоверных возрастных различий в уровне субъектификации не обнаружено ни внутри групп, ни между ними.

С помощью системы ТЕЗАЛ было получено 2 202 словесных обозначений личностных черт по позициям «Я» (488), «абстрактная собака» (484), «моя собака» (258), «город Москва» (488), «природа Подмосковья» (484), что позволило создать для каждого респондента 5 (для «невладельцев» – 4) личностных профилей в формате 16 PF. Ни индивидуальное, ни групповое усреднения не проводились; сравнивались между собой массивы групповых данных. Достоверные различия между группами представлены в табл. 1.

Таблица 1

Межгрупповые различия в уровне субъектификации природного объекта между группами «Невладельцы» ( $n = 39$ : группа 1 ( $n = 11$ ) и группа 2 ( $n = 28$ )) и «Владельцы» (группа 3,  $n = 44$ ), критерий *U* Манна-Уитни

Группы сравнения		Сравниваемые позиции		Шкала 16 PF	Уровень значимости (** – $p \leq 0,01$ , * – $p \leq 0,05$ )	<i>U</i>	<i>Z</i>
гр. 1	гр. 3	абстрактная собака		<i>B</i>	,019*	100,5	-2,322
				<i>C</i>	,041*	112	-2,038
гр. 1+2	гр. 3	абстрактная собака		<i>B</i>	,022*	554,5	-2,297
гр. 1	гр. 3	абстрактная собака	моя собака	<i>B</i>	,044*	113	-2,014
				<i>C</i>	,017*	98	-2,369
				<i>H</i>	,028*	106	-2,180
				<i>Q<sub>1</sub></i>	,023*	103,5	-2,239
гр. 2	гр. 3	абстрактная собака	моя собака	<i>H</i>	,008**	370	-2,653
				<i>Q<sub>1</sub></i>	,002**	338,5	-3,027
гр. 1+2	гр. 3	абстрактная собака	моя собака	<i>A</i>	,049*	588,5	-1,968
				<i>B</i>	,050*	589,5	-1,959
				<i>C</i>	,042*	582	-2,031
				<i>H</i>	,002**	476	-3,056
				<i>Q<sub>1</sub></i>	,001**	442	-3,385
				<i>Q<sub>4</sub></i>	,016*	544	-2,399
гр. 3		абстрактная собака	моя собака	<i>E</i>	0,38*	719	-2,078
				<i>H</i>	,018*	684	-2,366
				<i>Q<sub>1</sub></i>	,036*	716	-2,099
				<i>Q<sub>4</sub></i>	,039*	721	-2,061
гр. 1	гр. 2	Я		<i>A</i>	,022*	81	-2,278
				<i>H</i>	,040*	88,5	-2,045
гр. 2	гр. 3	Москва		<i>G</i>	,030*	418	-2,165
гр. 2	гр. 3	природа Подмосковья		<i>H</i>	,038*	436	-2,079
				<i>Q<sub>1</sub></i>	,017*	410	-2,380
гр. 1+2	гр. 3			<i>Q<sub>1</sub></i>	,062	635	-1,869

Особо следует подчеркнуть отсутствие достоверных возрастных и половых различий по позициям «Абстрактная собака» и «Моя собака» в группе «Владельцы», что свидетельствует об отсутствии сцепления с ними основной переменной «Отношение к *pet*-собственности». Различий также не зафиксировано и при сравнении личностных

профилей «владельцев» и «невладельцев», полученных в результате самооценки (позиция «Я»), что – особенно на фоне массива значимых различий в табл. 1 – выглядит как следствие реализации респондентами мотивации позитивной самопрезентации, нейтрализация которой была одной из задач планирования исследования.

**Обсуждение результатов.** Исходя из того, что средние значения показателей субъективизации природного объекта (домашней собаки) по группе «владельцев» близки к ее высшему уровню (рис. 1), а по группе «невладельцев» они находятся в нижнем сегменте, причем различия между данными показателями статистически достоверны, можно ли сделать вывод о том, что у «владельцев» отношение к природе более экологически корректно (т. е. необъектно, непрагматично и т. п.), чем у «невладельцев»? На наш взгляд, результаты наших респондентов говорят не об уровне развития их экологического сознания, а об их потребностно-мотивационной сфере.

Феномен субъективизации состоит в наделении человеком объекта природы функциями субъекта – такими же, какие осуществляет он сам, будучи субъектом по отношению к другому человеку: 1) обеспечение возможности отражения Другим своего Я через отражение Я субъекта взаимодействия; 2) опосредствование отношения Другого к миру; 3) совместная деятельность и общение [1, с. 54–56]. «Назначение в субъекты» объекта природы осуществляется человеком как удовлетворение его потребности в отношениях определенного уровня и содержания. Именно в данном контексте полученные в нашем исследовании данные о различиях в структуре и уровне субъективизации у «владельцев» и «невладельцев» можно проинтерпретировать как предположение о том, что в основе сознательного выбора человеком *ref*-взаимодействия лежит его потребность в субъективном отношении к животному. «Невладельцы», таким образом, потребности в позиционировании домашнего питомца (собаки) в качестве субъекта не продемонстрировали.

Следует подчеркнуть, что, анализируя полученные данные, мы можем говорить только об отношении к домашним питомцам, а не о способности к субъективизации природы как таковой: такое ограничение, на наш взгляд, накладывает на данные методики выбор объекта оценивания – а именно собаки. С одной стороны, авторы методики диагностики субъективизации заявляют, что она, измеряя способность субъектного восприятия объекта природы, позволяет судить о «субъективном отношении к природе, т. е. “любви к природе”» [1, с. 42]. С другой стороны, они же показывают, что «субъективизация достаточно избирательна в отношении

различных объектов у определённого лица» [там же, с. 84]: субъективное отношение человека к разным природным объектам может различаться степенью выраженности и, «как правило, для испытуемых характерно наличие двух основных ведущих типов мотивации взаимодействия с природными объектами» [там же, с. 105].

Вследствие этого наши «невладельцы» вполне могут оказаться способными субъективизировать какой-либо природный объект, но никак не объект «домашний питомец»; и причина этого лежит не на уровне сознательной оценки системы содержания домашних животных в городских условиях, в чем «невладельцы» уверяют себя и исследователей, а в потребностно-мотивационной сфере.

Хотя, если говорить о «субъективизирующих» возможностях «невладельцев», стоит обратить внимание на выявленную во вневидовую универсальность [13] некоторых личностных проявлений. Была установлена связь между высоким уровнем синдрома Темной триады (совокупность субклинических черт: макиавеллизм, нарциссизм, психопатия) и негативным (вплоть до жестокого) отношением к животным. На этом основании авторы предположили, что некоторые психологические аспекты межличностных взаимодействий человека можно экстраполировать и на сферу его межвидовых отношений, поскольку и в видовом и в межвидовом вариантах они проявляются сходно (как жёсткость и склонность к манипуляции у личностей, определяемых Тёмной триадой). На наш взгляд, высока вероятность и обратного хода рассуждений: отсутствие потребности в субъектном взаимодействии с животным может маркировать уровень субъектности и в межличностном взаимодействии. Интересно было бы в этом контексте посмотреть соотношение субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий у лиц, склонных и несклонных к *ref*-взаимодействию.

Опираясь на тезис о том, что субъект-субъектные отношения являются высшей формой межличностного взаимодействия, следует отметить весьма характерное превышение показателей именно по способности к взаимодействию с собакой как с субъектом некоторых групп «владельцев», а именно: 1) женщин; 2) тех, кто позиционирует свою собаку исключительно как члена семьи; 3) тех, чья удовлетворённость своей ролью *ref*-собственника близка к 100 %, по

сравнению с 1) мужчинами; 2) теми, кто выбирал другие статусы своему животному; 3) теми, чья удовлетворённость своей ролью *pet*-собственника ниже 80 %, т. е. некоторые «владельцы» оказались более субъектны в отношении к своим питомцам, причём в самой «субъектно» нагруженной области коммуникации.

Из-за малых объемов сравниваемых групп (25 женщин и 19 мужчин; 19 «членов семьи» и 25 «нечленов»; 36 стопроцентно довольных и 8 «восьмидесятипроцентных») различия между ними зафиксированы лишь на уровне тенденции, но можно уверенно предположить, что на больших объёмах данная тенденция превратится в значимые различия. Во-первых, она согласуется с литературными данными («мужчины относятся к животным менее позитивно, чем женщины» [13, с. 666], т. е. пол является значимым предиктором вектора отношения к животным, а что такое субъектность, как не высшая степень позитивного отношения к другому?). Во-вторых, указанная тенденция согласуется с нашей гипотезой о содержании потребностной основы *pet*-взаимодействия. Включение животного в «члены семьи» и высокая степень удовлетворённости от взаимодействия с ним свидетельствуют, на наш взгляд, о сильной нужде в субъектификации домашнего питомца, что и нашло объективное выражение в эмпирических данных.

Итак, *pet*-взаимодействие можно позиционировать как удовлетворение потребности в субъективном отношении к ... Здесь, следуя логике нашего изложения, следовало бы добавить – «к природному объекту». Но к природному ли? Или – к только природному? На эти вопросы мы попытаемся ответить, сравнив личностные особенности «владельцев» и «невладельцев» в формате 16 *PF*.

Прежде всего следует отметить направленность статистически значимых различий между «владельцами» и «невладельцами»: первые всегда тяготеют к положительному полюсу фактора, вторые – к отрицательному. Составив своеобразную формулу частотности факторов, дифференцирующих исследуемые выборки, мы получим:  $5H-5Q_1-4B-3C-2Q_4$ . С одной стороны, это смелость в социальных контактах, радикализм и восприимчивость к новому, высокая интеллектуальность, эмоциональная устойчивость, напряженность, собранность и энергичность. С другой – робость в социальных контактах,

консерватизм, низкая интеллектуальность, эмоциональная неустойчивость, расслабленность, сдержанность.

Что же, все «невладельцы» так неприглядны, а «владельцы» – так хороши? Интерпретируя полученные данные, не следует упускать из вида следующие моменты. Во-первых, в них отражена не личность, а позиция личности в сфере *pet*-взаимодействия (даже шире – отношения к природе) – активная и ориентированная на субъектное взаимодействие у *pet*-«владельцев» и даже не пассивная, а негативная – у «невладельцев». Не случайно, значимых различий между группами практически нет при оценивании урбанистического объекта – Москвы, но они появляются при обращении к природному объекту – природе Подмосковья.

Во-вторых, любая позиция личности, так же как и сфера её активности, есть проявление её идентичности, поэтому, приняв получившиеся у нас портреты «владельцев» и «невладельцев» за основу, мы сможем увидеть у первых, в отличие от вторых, потребность в расширении и активном сопровождении своего «социального ареала». Характерно в этом смысле различие самооценок «категоричных» и «лояльных невладелец» именно по факторам *A* и *H*, сочетание которых отражает потребность личности в общении. Сюда же можно отнести и «формулу различия» позиций «абстрактная собака» и «моя собака» в группе владельцев:  $H-Q_1-E-Q_4$  (смелость в общении, радикализм, доминантность, собранность), которая свидетельствует все о той же направленности на активное освоение коммуникативной межвидовой территории.

Итак, в личностной сфере *pet*-собственников можно выделить направленность к определённому типу коммуникации, охарактеризовав его как социально-позитивно-инновационный. В качестве дискуссионного замечания следует особо отметить отсутствие компенсационной составляющей, постулируемой дефицитарной моделью *pet*-отношений, согласно которой роль домашнего животного сводится к компенсации/стагнации личностных проблем владельца. Конечно, в отсутствии такой составляющей проявились особенности нашей выборки из «прикрепленных» *pet*-собственников, что не умаляет значимости полученных данных, но лишь свидетельствует о необходимости дальнейших исследований типологии межвидового взаимодействия.

**Выводы.**

1. В основе сознательного выбора человеком *pet*-взаимодействия лежит его потребность в субъективном отношении к животному, т. е. позиционировании животного в качестве субъекта. 2. В личностной сфере *pet*-собственников выделена направлен-

ность к определённому типу коммуникации – социально-позитивно-инновационному. 3. В исследовании межвидовых отношений человека категория взаимодействия, т. е. совместной деятельности и общения, является базовым основанием моделирования механизмов *Human-Animal Interaction*.

**Список литературы**

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Методики диагностики и коррекции отношения к природе. М.: ЦКФЛ РАО, 1995. 147 с.
2. Криволапчук Н. Д. Прикладная психология собаки: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2008. 560 с.
3. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания: автореф. ... д-ра психол. наук. М., 1989. 48 с.
4. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
5. Шукова Г. В. Межвидовое взаимодействие человека и домашних животных как предмет экопсихологического исследования // Экопсихологические исследования – 3: сб. науч. ст. / под ред. В. И. Панова. М.: ФГНУ ПИ РАО: СПб.: Нестор-История, 2013. С. 76–109.
6. *Animals in our lives: Human-animal interaction in family, community, and therapeutic settings*. (2011). Eds. P. McCardle, S. McCune, J. A. Griffin, L. Esposito, & L. S. Freund. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
7. Buttellmann D., & Röpcke A.-K. (2014). Anxiety-Reducing Effect: Dog, Fish and Plant in Direct Comparison // *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*. V. 27. № 2. P. 267–277.
8. Downey H., & Ellis S. (2008) Tails of animal attraction: incorporating the feline into the family // *Journal of Business Research*. V. 61. № 5. P. 434–441.
9. Feuerbacher E. N., & Wynne C. D. L. (2012). Relative efficacy of human social interaction and food as reinforcers for domestic dogs and hand-reared wolves // *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. V. 98. № 1. P. 105–129.
10. Horowitz A.C., & Bekoff M. (2007). Naturalizing anthropomorphism: behavioral prompts to our humanizing of animals // *Anthrozoös: Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*. V. 20. № 1. P. 23–35.
11. Hosey G., & Melfi V. (2014). Human-animal interactions, relationships and bonds: a review and analysis of the literature // *International Journal of Comparative Psychology*. V. 27. № 1. P. 117–142.
12. Hurley K. B. (2014). Development and Human-Animal Interaction // *Human Development*. V. 57. № 1. [www.karger.com/Article/FullText/357795](http://www.karger.com/Article/FullText/357795) (дата обращения: 16.05.2014).
13. Kavanagh P. S., Signal T. D., & Taylor N. (2013). The Dark Triad and animal cruelty: Dark personalities, dark attitudes, and dark behaviors // *Personality and Individual Differences*. V. 55. № 6. P. 666–670.
14. Marinelli L., Adamelli S., Normando S., & Bono G. (2007). Quality of life of the pet dog: Influence of owner and dog's characteristics // *Applied Animal Behaviour Science*. V. 108. P. 143–156.
15. Mueller M. K. (2014). The Relationship between Types of Human-Animal Interaction and Attitudes about Animals: An Exploratory Study // *Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals*. V. 27. № 2. P. 295–308.
16. Oyama M. A., & Serpell J. A. (2013). General Commentary: Rethinking the role of animals in human well-being // *Front. Psychol.* 25. June. <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2013.00374/full> (дата обращения 17.05.2014).
17. Titeux E., Péron F., & Gilbert C. (2013). La relation homme-chein: nouvelles hypothèses // *Le Point Vétérinaire*. № 336. P. 64–70.
18. Vitztum C. (2013). Human-Animal Interaction: A Concept Analysis // *International Journal of Nursing Knowledge*. V. 24. № 1. P. 30–36.

**References**

1. Derjabo S. D., Jasvin V. A. Metodiki diagnostiki i korekcii otnoshenija k prirode. M.: CKFL RAO, 1995. 147 s.
2. Krivolapchuk N. D. Prikladnaja psihologija sobaki: ucheb. posobie. Rostov n/D: Feniks, 2008. 560 s.
3. Petrenko V. F. Psihosemantika soznaniya: avtoref. ... d-ra psihol. nauk. M., 1989. 48 s.
4. Shmelev A. G. Psihodiagnostika lichnostnyh chert. SPb.: Rech', 2002. 480 s.

5. Shukova G. V. Mezhdidovoe vzaimodejstvie cheloveka i domashnih zhivotnyh kak predmet jekopsihologicheskogo issledovanija // Jekopsihologicheskie issledovanija – 3: sb. nauch. st. / pod red. V. I. Panova. M.: FGNU PI RAO: SPb.: Nestor-Istorija, 2013. S. 76–109.
6. Animals in our lives: Human-animal interaction in family, community, and therapeutic settings. (2011). Eds. P. McCardle, S. McCune, J. A. Griffin, L. Esposito, & L. S. Freund. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
7. Buttelmann D., & Röpcke A.-K. (2014). Anxiety-Reducing Effect: Dog, Fish and Plant in Direct Comparison // Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals. V. 27. № 2. P. 267–277.
8. Downey H., & Ellis S. (2008) Tails of animal attraction: incorporating the feline into the family // Journal of Business Research. V. 61. № 5. P. 434–441.
9. Feuerbacher E. N., & Wynne C. D. L. (2012). Relative efficacy of human social interaction and food as reinforcers for domestic dogs and hand-reared wolves // Journal of the Experimental Analysis of Behavior. V. 98. № 1. P. 105–129.
10. Horowitz A.C., & Bekoff M. (2007). Naturalizing anthropomorphism: behavioral prompts to our humanizing of animals // Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals. V. 20. № 1. R. 23–35.
11. Hosey G., & Melfi V. (2014). Human-animal interactions, relationships and bonds: a review and analysis of the literature // International Journal of Comparative Psychology. V. 27. № 1. P. 117–142.
12. Hurley K. B. (2014). Development and Human-Animal Interaction // Human Development. V. 57. № 1. [www.karger.com/Article/FullText/357795](http://www.karger.com/Article/FullText/357795) (data obrashhenija: 16.05.2014).
13. Kavanagh P. S., Signal T. D., & Taylor N. (2013). The Dark Triad and animal cruelty: Dark personalities, dark attitudes, and dark behaviors // Personality and Individual Differences. V. 55. № 6. P. 666–670.
14. Marinelli L., Adamelli S., Normando S., & Bono G. (2007). Quality of life of the pet dog: Influence of owner and dog's characteristics // Applied Animal Behaviour Science. V. 108. P. 143–156.
15. Mueller M. K. (2014). The Relationship between Types of Human–Animal Interaction and Attitudes about Animals: An Exploratory Study // Anthrozoos: A Multidisciplinary Journal of The Interactions of People & Animals. V. 27. № 2. P. 295–308.
16. Oyama M. A., & Serpell J. A. (2013). General Commentary: Rethinking the role of animals in human well-being // Front. Psychol. 25. June. <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2013.00374/full> (data obrashhenija: 17.05.2014).
17. Titeux E., Péron F., & Gilbert C. (2013). La relation homme-chein: nouvelles hypothèses // Le Point Vétérinaire. № 336. P. 64–70.
18. Vitzum C. (2013). Human-Animal Interaction: A Concept Analysis // International Journal of Nursing Knowledge. V. 24. № 1. P. 30–36.

**Статья поступила в редакцию 10.09.2014**

# СОЦИАЛЬНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ SOCIAL AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

УДК 159.922.7  
ББК Ю952

*Соелма Батомункуевна Дагбаева,  
кандидат психологических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30)  
e-mail: soela@bk.ru*

## **Сущность, содержание, психологические механизмы и эффекты этнической социализации личности**

В статье представлены результаты теоретического исследования проблемы этнической социализации личности, которая понимается как динамический, содержательно наполненный процесс интеграции индивида в полиэтничное общество. Содержание этнической социализации рассматривается через субъективный, институциональный, объективный и процессуальный компоненты. Субъективный компонент представлен агентами социализации. Институциональный компонент включает институты социализации. При рассмотрении объективного компонента этническая социализация предстает как процесс трансляции этнической культуры. При анализе процессуального компонента этническая социализация интерпретируется как процесс закономерного прохождения универсальных макрофаз: адаптации, индивидуализации и интеграции в полиэтничное общество. Адаптация понимается как преимущественное усвоение этнокультурного опыта на основе критерия приписывания индивида к определенной этнической группе. Индивидуализация означает появление активной позиции, обособление индивида, осознание собственной уникальности, воспроизводство накопленного опыта в индивидуальных формах. Интеграция означает достижение баланса между приспособлением и обособлением, характеризуется конструированием этнического мировоззрения. Среди психологических механизмов этнической социализации личности выделяются идентификация и обособление. Отмечается, что идентификация как механизм присвоения, содействует развитию этнической идентичности и толерантности. Обособление как механизм индивидуализации формирует внутреннюю позицию человека, его ценностные ориентации. В качестве психологических эффектов этнической социализации, которые понимаются как явления, свидетельствующие о мере и глубине освоения и принятия индивидом этносоциальных норм, ценностей и ролей, указываются ценностные ориентации, этническая идентичность и толерантность.

**Ключевые слова:** этническая социализация, сущность, содержание, механизмы, психологические эффекты, личность.

*Soyelma Batomunkuyevna Dagbayeva,  
Candidate of Psychology, Associate Professor,  
Transbaikal State University  
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: soela@bk.ru*

## **Nature, Content, Psychological Mechanisms and Effects of Personality's Ethnic Socialization**

The article presents the results of theoretical investigation of the ethnic socialization. Ethnic socialization is understood as a dynamic, full of meaningful integration of the individual in the multiethnic society. Contents of ethnic socialization are seen through subjective, institutional, objective

and procedural components. The subjective component is represented by agents of socialization. The institutional component includes institutions of socialization. Considering the objective component, the ethnic socialization appears as the translation process of ethnic culture. In the analysis of the procedural components, the ethnic socialization is interpreted as a natural process of passage of universal bulk phase: adaptation, personalization and integration in multiethnic society. Adaptation means the preferential assimilation of ethnic and cultural experiences on the basis of the criterion of attribution of an individual to a particular ethnic group. Personalization means the appearance of the active position, the isolation of the individual, the awareness of its uniqueness, characterized by the reproduction of experience in custom forms. Integration means achieving a balance between the tool and the isolation, characterized by the construction of ethnic ideology. Among the psychological mechanisms of socialization of ethnic identification the author distinguished isolation. It is noted that the identification of the mechanism of assignment promotes development of ethnic identity and tolerance. Isolation as a mechanism of individualization forms the person's inner position, his value orientation. As the psychological effects of ethnic socialization, which are understood as evidence that the extent and depth of development and adoption of individual norms, values and roles the author specified the value orientation, ethnic identity and tolerance.

**Keywords:** ethnic socialization, nature, content, mechanisms, psychological effects, personality.

В современном мире происходят сложные этногенетические процессы, новые тенденции в развитии этносов, значение этничности усиливается, увеличивается число этнических конфликтов, многие из которых основаны на выборочном возрождении и воспроизведении прошлого, используемого зачастую для получения каких-то «дивидендов» в настоящем [17, с. 140]. Данные явления не могут не сказаться на характере этнической социализации подрастающего поколения, что актуализирует проблему целостного анализа её сущности, содержания, механизмов и психологических эффектов.

В психологии проблема социализации личности рассматривается в системе понятий «ребёнок и общество» (И. С. Кон) [11]. Социализация предстает как процесс «врастания в человеческую культуру» (Л. С. Выготский) [8]. Главный смысл социализации заключается в присвоении индивидом общественной сущности (Б. Г. Ананьев [1], Д. И. Фельдштейн) [20] и становлении личности (Е. Б. Весна) [7].

Важнейшим содержанием процесса социализации индивида является усвоение исторического опыта народа (Г. М. Андреева) [2], в результате которого ребёнок превращается в члена конкретного, этнически определённого коллектива (И. С. Кон) [11]. Таким образом, личность в психологии предстает историко-этнической категорией [14], непосредственное и значимое влияние на формирование и развитие которой оказывает этническая группа [19]. Этнос относится к группе макрофакторов социализации наряду с такими как страна, общество, государство [15] и понимается как психологическая общность, выполняющая важные для каждого человека функции ориентирования в окружающем

мире, трансляции общих жизненных ценностей и защиты [4]. Этническая социализация традиционно понимается как освоение человеком духовных ценностей и опыта этноса, которому он принадлежит [там же, с. 54].

Мы полагаем, что в современных условиях глобализации «этническая социализация» как термин нуждается в уточнении и расширении, так как развитие человека как личности, формирование его ценностей, характера, мировоззрения и социальности зависят от всего комплекса культур, в рамках которых произошло его становление. Этническая социализация нами понимается как сочетание приспособления и обособления человека в условиях полиэтничного мира и означает динамический, содержательно наполненный процесс интеграции индивида в этносоциум, включая как собственную этногруппу, так и др. Интеграция личности в полиэтничное общество рассматривается как гармоничное взаимодействие личности с обществом, как ситуация, когда представители разных этнических групп сохраняют свои, присущие им культурные индивидуальности, в то же время объединяются в единое общество на равнозначимом для них основании.

Особенно значимой для анализа сущности и содержания этнической социализации представляется концепция И. С. Кона, согласно которой социализация как межпоколенная культурная трансмиссия включает следующие компоненты: 1) субъективный – от кого и кому передается культура; 2) объективный – что именно передается, что общность старается привить детям; 3) процессуальный – как осуществляется социализация; 4) институциональный – какие социальные институты участвуют в данном процессе [11].



Субъективный компонент этнической социализации характеризует лиц или агентов (Г. Барри), в непосредственном взаимодействии с которыми происходит социализация индивида (это опекуны, лица, осуществляющие уход за ребёнком, авторитеты, дисциплинаторы и учителя-наставники; родители, члены семьи; взрослые, сверстники, старшие или младшие партнёры и т. д.) [прив. по: 19].

Институциональный компонент этнической социализации представляют институты социализации, в которых личность приобщается к нормам и ценностям этнической группы и общества в целом. В качестве институтов социализации рассматриваются: семья, группа сверстников, школа, СМК, Интернет и др. На разную степень влияния институтов социализации указывают в своих работах Г. М. Андреева, В. П. Андреевкова, И. С. Кон, А. В. Мудрик, Д. И. Фельдштейн и др.

При рассмотрении объективного компонента этническая социализация предстает как процесс передачи и усвоения знаний, ценностей, свойств, норм и моделей поведения этнической общности, приобщение индивидов к этническому опыту и культуре своего народа [9]. Как отмечает А. В. Мудрик, этническую социализацию следует понимать как развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства этнической культуры [15]. Согласно Н. М. Лебедевой, «человек в процессе социализации усваивает именно культуру и она, таким образом, становится психологической реальностью» [12, с. 30].

Культура – сложное абстрактное понятие, чтобы её понять, исследователи приводят образ айсберга, «надводная» часть которого включает осознаваемые, видимые элементы культуры (язык, обычаи, фольклор, национальная кухня, народные промыслы, традиционные костюмы, песни и танцы, игры и т. д.). Но на поведение человека в большей степени влияет нижняя, «подводная» часть айсберга, содержащая феномены, скрытые от непосредственного наблюдения: неписанные правила поведения; социальные нормы; ценности и их иерархия (большинство ценностей универсальны, но их значимость различается в каждой культуре); нормы невербальной коммуникации; представления о способах воспитания детей и пр. [21; 26].

В процессе социализации культура сначала выступает в качестве инструмента, обучающего человека удовлетворять свои потребности в обществе. Постепенно она

становится ценностью сама по себе, хотя необязательно все особенности данной культуры усваиваются и интернализуются человеком [5]. Культурные различия правил и норм поведения становятся очевидными в ситуациях столкновения различных ценностных систем: таким образом, культурные универсалии проявляются через культурно-специфические формы и в культурно-специфических условиях [21].

Для анализа *процессуального компонента* этнической социализации принципиальное значение имеет теория социального развития личности А. В. Петровского [18], согласно которому развитие личности можно представить как процесс вхождения в социум и интеграции в ней посредством деятельности и общения в группах различного уровня. Вне зависимости от типа и уровня развития социальных групп человек проходит универсальные фазы вхождения в общность, решая при этом встающие перед ним задачи. Этапы развития личности в относительно стабильной общности называются фазами развития личности, которых три: адаптация, индивидуализация, интеграция. В возрастной периодизации этим фазам соответствуют детство, отрочество и юность [там же].

Следуя данной логике и рассматривая этническую социализацию как часть социального развития личности, мы считаем, что этническая социализация может быть представлена как процесс вхождения индивида в этническую группу и полиэтническое общество, через прохождение данных универсальных макрофаз.

Фаза адаптации характеризуется преимущественным приспособлением к нормам, правилам, традициям жизнедеятельности этнической группы, ознакомлением со специфическими для неё ценностями. Принадлежность к этнической группе определяется на основе критерия приписывания ребенка к определенному этносу (кем тебя воспринимают другие) [13]. Задача данного этапа: реализация потребности «быть таким, как все» [18]. Результат – появление чувства принадлежности к группе, усвоение ценностей, ролей, моделей поведения этнической группы, ознакомление с этнокультурным многообразием. Данной фазе соответствует «эпоха детства», завершающим периодом которого является младший школьный возраст. Постепенное накопление этнокультурного опыта в дальнейшем приводит к открытию собственной автономности.

Фаза индивидуализации начинается с осознания противоречия между стремлением «быть как все» и желанием подчеркнуть свою индивидуальность, неповторимость. Задача этапа – «быть не таким, как все», доказать свою уникальность [там же]. Усвоив определенные этнокультурные нормы, человек способен проявить себя как индивидуальность, в чем, собственно, и проявляется его личность. Таким образом, если на первой фазе наиболее важным было усвоение, то на второй – воспроизводство этнокультурного опыта в индивидуальных формах.

Содержание фазы индивидуализации определяется критерием внутреннего выбора (кем себя осознаешь) [13], осознанным отношением к своему этносу, интересом к истории и культуре своей и других национальностей, сформированной системой представлений об этнических явлениях, появлением чувства неизменности и устойчивости этнических характеристик, осознанием себя в качестве субъекта межэтнического взаимодействия. Данной фазе соответствует подростковый возраст, когда стремление к индивидуализации явно превалирует над стремлением к адаптации.

Этническая социализация на фазе интеграции характеризуется целенаправленным выстраиванием взаимодействия с представителями других групп, укреплением осознания своей этнической принадлежности, конструированием этнического мировоззрения [6], пониманием места и роли своей общности в системе межнациональных отношений [22], приверженностью к определённым национальным ценностям, становлением позиции «Я – представитель своего народа» [24].

На стадии юности человек начинает решать задачи интеграционного характера, во многом определяющие не столько степень успешности его вхождения в полиэтничное общество, но и отношение к своей и другим этническим группам. Как отмечает А. В. Петровский: «Результатом интеграции в группе становится её совместимость с другими её членами в общении и деятельности» [18, с. 284]. В этот период не только происходит становление и закрепление этносоциальности в индивидууме, но и общество получает импульс развития через инновационный потенциал, присущий молодёжи как социальной общности.

Этническая социализация личности осуществляется с помощью ряда психологических механизмов. В отечественной психологии социализация описана в терминах

интериоризации-экстериоризации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Г. Асмолов и др.). Соответственно, этническая социализация может интерпретироваться как процесс интериоризации индивидом значений этнической реальности. Как отмечает А. А. Бучек, «традиционная культура отцов, в основе которой лежит система ценностей и верований, придающих смысл существованию, неоднозначно и сложно интериоризируется личностной системой ценностей» [6, с. 83].

Механизм интериоризации определяет в своей основе другие психологические механизмы, «являясь механизмом формирования механизмов» [3, с. 197]. Этническая социализация личности осуществляется с помощью подражания друг другу, обычаям и образцам, идеалу, категоризации, дифференциации, идентификации и обособления и др. [4; 7; 8; 9; 14; 15; 16; 18; 19; 20].

Нам близка позиция В. С. Мухиной, по мнению которой социализация происходит с помощью механизмов идентификации и обособления, взаимодействующих друг с другом как две нерасторжимые противоположности или как парный механизм развития личности. Как пишет автор, «личность присваивает свои сущностные черты через идентификацию и индивидуализирует себя через обособление» [16, с. 439].

С помощью механизма идентификации индивид в процессе этнической социализации усваивает одобряемые этнической группой ценности, правила и нормы поведения, в результате формируется этническая идентичность и толерантность личности. Обособление как механизм этнической социализации обеспечивает становление этнического мировоззрения личности, её индивидуальной системы ценностных ориентаций.

О мере и глубине социализации свидетельствуют явления, трактуемые как «психологические эффекты социализации» (Б. Г. Ананьев). Необходимость использования данного понятия обусловлена, по словам Г. М. Андреевой, тем, что социализация индивида протекает не только на уровне микросреды, но и на уровне больших социальных групп, в том числе этнических. Исследования доказывают, что психология больших групп формирует социально-типическое, в разной степени представленное в психологии отдельных личностей и степень представленности в индивидуальной психологии социально-типического можно описать с помощью понятия «психологические эффекты» [2].

Перечень психологических эффектов социализации достаточно многообразен. Б. Г. Ананьев называл в качестве эффектов социализации: социальные установки как готовность индивида действовать в социальной среде определенным образом; ценностные ориентации и интересы; сложные явления мотивации деятельности, формирование определенных черт характера, в том числе социально-типичных и национально-типичных [1].

Психологическими эффектами этнической социализации выступают специфичные для культуры нормы, ценности, этническая идентичность (М. С. Яницкий) [25]. Р. И. Зинурова в качестве результатов этнической социализации выделяет этническую идентичность и этнокультурную компетентность [9], Р. М. Шамионов указывает этническую идентичность, этническое самосознание и толерантность [23]. Как отмечают исследователи, наиболее успешно интегрируются в полиэтничное общество люди с позитивной этнической идентичностью, с высоким уровнем толерантности, при этом сохраняющие свои культурные индивидуальности.

Таким образом, в качестве психологических эффектов этнической социализации наиболее часто указываются: ценностные ориентации, этническая идентичность и толерантность. Интегральным результатом этнической социализации считается этносоциализированная личность, готовая воспринять идею многокультурности общества и уважительного отношения ко всем этносам [9], сохраняющая собственное этнокультурное наследие и стремящаяся к пониманию других культур, готовая к активной созидательной деятельности в современной поликультурной и многонациональной среде [10] и при этом успешно интегрированная в человеческое сообщество в целом. Подобная постановка вопроса актуализирует проблему развития

гражданина, принадлежащего к определенному этносоциуму, культуре, региону [9]. В свете сказанного, этническая социализация выступает как единый неразрывный процесс вхождения индивида в культуру родного народа, сопровождающийся приобщением к общечеловеческой культуре, формированием этнической идентичности, толерантности и достижением надэтнической идентичности – гражданской.

Таким образом, теоретическое исследование проблемы этнической социализации позволяет сделать следующие выводы.

1. Сущность этнической социализации заключается в интеграции индивида в этническую группу и полиэтничное общество через усвоение и активное воспроизведение элементов этнической культуры: норм, ценностей и моделей поведения, на основе которых формируются этнопсихологические качества личности.

2. Содержание этнической социализации включает субъективный (агенты социализации), институциональный (семья, группа сверстников, школа, СМК, Интернет и др.), объективный (знания, ценности, нормы, модели поведения, этнический опыт, культура народа) и процессуальный (адаптация, индивидуализация, интеграция) компоненты.

3. Этническая социализация личности осуществляется с помощью ряда психологических механизмов, среди которых выделяются идентификация и обособление.

4. Под психологическими эффектами социализации понимаются явления, свидетельствующие о её мере и глубине. Психологическими эффектами этнической социализации выступают система ценностных ориентаций, этническая идентичность и этническая толерантность, которые служат ориентиром для определения этнической социализации как успешной или неуспешной.

#### **Список литературы**

1. Ананьев Б. Г. О психологических эффектах социализации // Человек и общество. Ученые записки. Вып. IX. Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. С. 144–150.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2002. 363 с.
3. Бауэр Е. А. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012. 443 с.
4. Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. 208 с.
5. Будич Н. Ю., Морозова И. С. Факторы развития личности // Личностное развитие: прогностические модели, факторы, вариативность: монография / под ред. И. С. Морозовой. Томск: ТГПУ, 2008. 464 с.
6. Бучек А. А. Этническое самосознание личности в пространстве полиэтничного мира: монография. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. 386 с.

7. Весна Е. Б. Психологические закономерности и механизмы процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе: дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 370 с.
8. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2004. 1136 с.
9. Зинурова Р. И. Этническая социализация молодежи в условиях современного российского общества: дис. ... д-ра социол. наук. М., 2005. 382 с.
10. Комплексная программа развития поликультурного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/841> (дата обращения: 30.05.2012).
11. Кон И. С. Ребёнок и общество. М.: Академия, 2003. 336 с.
12. Лебедева Н. М. Этническая и кросскультурная психология. М.: МАКС Пресс, 2011. 218 с.
13. Лебедева Н. М., Лунева О. В. Стефаненко Т. Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. 2-е изд. М.: МАКС Пресс, 2012. 360 с.
14. Леонтьев А. А. Личность как историко-этническая категория // Советская этнография, 1981. № 3. С. 35–44
15. Мудрик А. В. Социализация вчера и сегодня. М.: МПСИ, 2006. 432 с.
16. Мухина В. С. Личность: Мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.
17. Налчаджян А. А. Этногенез и ассимиляция (психологические аспекты). М.: Когито-Центр, 2004. 216 с.
18. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психология. М.: Академия, 2008. 512 с.
19. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2003. 368 с.
20. Фельдштейн Д. И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна: изд. 2-е, доп. М.: Ин-т практ. психологии, 1996. 304 с.
21. Хухлаева О. В., Чибисова М. Ю. Работа психолога в многонациональной школе: учеб. пособие. М.: Форум, 2011. 176 с.
22. Хухлаев О. Е., Хухлаева О. В. Национализм как социально-психологический феномен в молодежной среде // Этнопсихология: вопросы теории и практики: сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. О. Е. Хухлаева. М.: МГППУ, 2009. С. 86–95.
23. Шамионов Р. М. О проблеме этнической социализации // Человек. Сообщество. Управление. 2009. № 3. С. 66–76.
24. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996. 344 с.
25. Яницкий М. С., Авилов Г. М. Традиционная ролевая игра как средство этнической социализации // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке (г. Хабаровск). № 4 (20). 2008. С. 27–30.
26. Interkulturelle Kompetenz fuer Grundschullehrer. Handbuch. Sofia, 2006. 125 p.

#### References

1. Anan'ev B. G. O psihologicheskikh jeffektah socializacii // Chelovek i obshhestvo. Uchenye zapiski. Vyp. IX. L.: Izd-vo LGU, 1971. S. 144–150.
2. Andreeva G. M. Social'naja psihologija. M.: Aspekt Press, 2002. 363 s.
3. Baujer E. A. Nauchno-prakticheskie osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija social'no-psihologicheskoi adaptacii podrostkov-migrantov: dis. ... d-ра psihol. nauk. M., 2012. 443 s.
4. Belinskaja E. P., Stefanenko T. G. Jetnicheskaja socializacija podrostka. M.: MPSI; Voronezh: MODJeK, 2000. 208 s.
5. Budich N. Ju., Morozova I. S. Faktory razvitija lichnosti // Lichnostnoe razvitie: prognosticheskie modeli, faktory, variativnost': monografija / pod red. I. S. Morozovoj. Tomsk: TGPU, 2008. 464 s.
6. Buchek A. A. Jetnicheskoe samosoznanie lichnosti v prostranstve polijetnicheskogo mira: monografija. Petropavlovsk-Kamchatskij: KamGU im. Vitusa Beringa, 2012. 386 s.
7. Vesna E. B. Psihologicheskie zakonomernosti i mehanizmy processa socializacii-individualizacii v ontogeneze: dis. ... d-ра psihol. nauk. M., 1998. 370 s.
8. Vygotskij L. S. Psihologija razvitija cheloveka. M.: Smysl: Jeksmo, 2004. 1136 s.
9. Zinurova R. I. Jetnicheskaja socializacija molodjozhi v uslovijah sovremennogo rossijskogo obshhestva: dis. ... d-ра sociol. nauk. M., 2005. 382 с.
10. Kompleksnaja programma razvitija polikul'turnogo obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/841> (дата obrashhenija: 30.05.2012).
11. Kon I. S. Rebjonok i obshhestvo. M.: Akademija, 2003. 336 с.
12. Lebedeva N. M. Jetnicheskaja i krosskul'turnaja psihologija. M.: MAKs Press, 2011. 218 s.
13. Lebedeva N. M., Luneva O. V. Stefanenko T. G. Trening jetnicheskoi tolerantnosti dlja shkol'nikov. 2-e izd. M.: MAKs Press, 2012. 360 s.

14. Leont'ev A. A. Lichnost' kak istoriko-jetnicheskaja kategorija // Sovetskaja jetnografija, 1981. № 3. S. 35–44
15. Mudrik A. V. Socializacija vchera i segodnja. M.: MPSI, 2006. 432 s.
16. Muhina V. S. Lichnost': Mify i real'nost' (Al'ternativnyj vzgljad. Sistemnyj podhod. Innovacionnye aspekty). Ekaterinburg: IntelFlaj, 2007. 1072 s.
17. Nalchadzhjan A. A. Jetnogenez i assimiljacija (psihologicheskie aspekty). M.: Kogito-Centr, 2004. 216 s.
18. Petrovskij A. V., Jaroshevskij M. G. Psihologija. M.: Akademija, 2008. 512 s.
19. Stefanenko T. G. Jetnopsihologija. M.: Aspekt Press, 2003. 368 s.
20. Fel'dshtejn D. I. Zakonomernosti pourovnevnogo razvitija lichnosti v ontogeneze // Hrestomatija po vozrastnoj psihologii / pod red. D. I. Fel'dshtejna: izd. 2-e, dop. M.: In-t prakt. psihologii, 1996. 304 s.
21. Huhlaeva O. V., Chibisova M. Ju. Rabota psihologa v mnogonacional'noj shkole: ucheb. posobie. M.: Forum, 2011. 176 s.
22. Huhlaev O. E., Huhlaeva O. V. Nacionalizm kak social'no-psihologicheskij fenomen v molo-dezhnoj srede // Jetnopsihologija: voprosy teorii i praktiki: sb. nauch. tr. Vyp. 2 / pod red. O. E. Huhlaeva. M.: MGPPU, 2009. S. 86–95.
23. Shamionov R. M. O probleme jetnicheskoy socializacii // Chelovek. Soobshhestvo. Upravlenie. 2009. № 3. S. 66–76.
24. Jerikson Je. Identichnost': junost' i krizis. M., 1996. 344 s.
25. Janickij M. S., Avilov G. M. Tradicionnaja rolevaja igra kak sredstvo jetnicheskoy socializacii // Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke (g. Habarovsk). № 4 (20). 2008. S. 27–30.
26. Interkulturelle Kompetenzfuer Grundschullehrer. Handbuch. Sofia, 2006. 125 p.

***Статья поступила в редакцию 10.09.2014***

УДК 378  
ББК 448

**Нина Иннокентьевна Виноградова,**  
доктор психологических наук, профессор,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30)  
e-mail: vin57@list.ru

**Жанна Александровна Леснянская,**  
кандидат психологических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30)  
e-mail: zzanussi@mail.ru

### **Влияние временной перспективы на профессиональное саморазвитие будущего педагога**

В статье рассмотрена проблема профессионального саморазвития студента–будущего педагога, актуальность развития временной перспективы и временной компетентности студента–будущего педагога. Авторами дано обоснование взаимосвязи временной перспективы и профессионального саморазвития личности, временной компетентности и полноценной самореализации личности в профессии. Проанализированы труды учёных, посвящённые изучению условий развития педагогического мастерства, показано, чем детерминированы высокие показатели продуктивности педагогического труда. Описана значимость включённости профессиональных целей в жизненную перспективу педагога как для него самого, так и для школьников, с которыми он работает. Аргументирована необходимость психологического сопровождения процесса профессионального становления студентов–будущих педагогов во время их обучения в вузе. Авторы приводят результаты сравнительного анализа акмеограмм педагогического роста студентов–будущих педагогов выпускного курса, из которых видно, что временная компетентность учителя выступает фактором становления его профессионализма. Также приведены результаты констатирующего исследования особенностей временной перспективы и профессионального самоопределения старшеклассников, результаты изучения взаимосвязи временной перспективы и профессионального самоопределения, которые демонстрируют взаимообусловленность планирования будущей жизни как в личном, так и в профессиональном плане и свидетельствуют о необходимости целенаправленной работы с будущими педагогами по развитию временной компетентности, умения распоряжаться временем для ближайшей и отдалённой жизненной перспективы. Обоснована своевременность развития временной перспективы, временной компетентности в период обучения в вузе, что необходимо для дальнейшей профессиональной и жизненной самореализации.

**Ключевые слова:** временная перспектива, временная компетентность, профессиональное самоопределение, профессиональное саморазвитие, самореализация.

**Nina Innokentyevna Vinogradova,**  
Doctor of Psychology, Professor,  
Transbaikal State University  
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: vin57@list.ru

**Zhanna Aleksandrovna Lesnyanskaya,**  
Candidate of Psychology, Associate Professor,  
Transbaikal State University  
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: zzanussi@mail.ru

### **The Influence of Time Perspective on the Professional Self-Development of Future Teachers**

The article considers a problem of professional self-development of preservice teachers, the importance of time perspective development and time competence of students. The article substantiates the relationship of time perspective and professional self-development of personality, the relationship of time competence and full self-realization in the profession. It argues the need for psychological support of students' professional development during their studies at the university. The authors describe the results of a comparative analysis of akmeogramma of future teachers' pedagogical growth; the results of ascertaining study of the peculiarities of time perspectives and profes-

sional self-determination of senior pupils, and the relationship of time perspectives and professional self-determination. It demonstrates the timeliness and the need for time perspective development, time competence during studies at the university that is effective for further professional and personal self-realization.

**Keywords:** time perspective, time competence, professional self-determination, professional self-development, self-realization.

Готовность специалиста к профессиональному саморазвитию выступает важной психологической составляющей повышения производительности его труда. Мы рассматриваем такую готовность как результат влияния мотивационных, волевых, когнитивных черт его личности на уровень самоконтроля за способом решения профессиональных задач в соответствии с «проживанием» определенной стадии трудовой биографии. Процедуры соизмерения способа профессионального саморазвития с определённой стадией трудовой биографии требуют развития прогностических функций его психики. Жизнь профессионала в быстро изменяющихся современных условиях требует от него готовности самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, зная свои индивидуально-психологические особенности и умея эффективно использовать свой физический, психический потенциал, требует умения (способности) воспринимать и осознавать себя во времени, определять своё психологическое (субъективное) время для максимальной профессиональной и личностной самореализации.

Исследования, посвящённые анализу педагогического мастерства (Ф. И. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин и др.), показывают, что личные и профессиональные цели учителей-мастеров осмыслены, сбалансированы, взаимокompенсируют друг друга и основаны на развитой временной перспективе [5]. Объективно высокие показатели продуктивности их труда говорят о том, что профессиональные ценности выступают значимыми компонентами жизненных целей. В сознании учителей-мастеров представления о смысле жизни и достижении значимых результатов в профессиональной деятельности взаимосвязаны. В их «жизнетворчестве» не только смысл жизни «ведёт», направляет профессиональное развитие, но и, наоборот, ближайшая профессиональная вершина открывает горизонты для расширения жизненных смыслов. Профессиональные цели, включённые в жизненную перспективу, становятся своеобразными «модусами личности» (Э. Дюркгейм, Г. Риккерт).

Ослабление сопряжённости, «вписанности» целей, связанных с решением профессиональных задач, в общие жизненные цели учителей значительно снижает перспективность поисков продуктивных вариантов решения профессиональных задач. Дисбаланс профессиональных и личностно-значимых целей «размывает» представления учителя о необходимых временных параметрах «вызревания» профессиональной компетентности.

Исследования В. И. Загвязинского, Л. А. Казанцевой, А. М. Новикова, Левиной, Т. Е. Климовой, Т. А. Вороновой, Л. С. Подымовой, В. Г. Максимова, О. Г. Максимовой, М. И. Куликовой, В. Н. Никитенко, Н. А. Шайденко, С. А. Родионовой дают основание утверждать, что фактором, снижающим качество профессионального саморазвития, выступает «несоизмеримость» педагогом темповых характеристик развития базовых компетентностей с осмыслением темпов достижения профессиональных вершин. Идентификация профессионального развития, представленного во временной перспективе, с определённым этапом развития конкретной компетентности задает ритм «внутренних часов» субъективного времени педагога. Качество идентификации выступает важным условием, содействующим продуктивной профессионализации. Педагогическая цель, вписанная в жизненную перспективу, во-первых, способствует более глубокой идентифицируемости качества становления профессионализма с достигнутыми результатами труда. Во-вторых, интенсифицирует сам процесс поиска факторов эффективного развития школьников. Она создаёт «особый временно-пространственный континуум, в котором субъект связывает разобщенные во времени и пространстве объекты, придает им свою временную целостность и цикличность, собственные временные параметры и ритмы» [1, с. 89]. В-третьих, позволяет стабилизировать ритмы созревания профессионального «Я» учителя в соответствии с развитием его готовности продуктивно решать системы многовариантных задач.

Осознание учителем «своевременности» (К. А. Абульханова-Славская, 1990) становле-

ния отдельных компетентностей на последовательных этапах «профессионального» пути выявлялось с помощью метода составления акмеограммы, в основе которого лежит методика «совместной каузометрии», описанная Е. И. Головахой, А. А. Кроником (1994), проектирование отсроченных по 5-летним этапам необходимых и достаточных профессиональных действий [2, с. 110].

При проектировании своего профессионального маршрута учителям разного уровня продуктивности предлагалось выписать на отдельных карточках значимые задачи профессионального роста для каждого этапа своей педагогической биографии и разложить их в хронологической последовательности. «Внутренними» показателями способности к возрастано-временной идентификации явилось:

– выделение значимых профессиональных задач в категориях, фиксирующих проявления универсальных умственных действий (УУД) школьников, так как «самоидентичность человека реализуется только в том случае, когда он находится в позитивном отношении со значимым другим» (Е. Мелибруда);

– «привязанность» профессиональных событий к временным отрезкам «здесь и сейчас» и ориентированность на «там и тогда».

«Внешним» показателем способности к возрастано-временной идентификации стало использование в описании последовательности профессиональных событий, собственных ощущений, состояний, качеств, а также привлечение в описание ожидаемого «профессионального события» показателей нормативных должностных разрядов в качестве признаков профессионального роста.

Анализ результатов показал, что «субъективное время», в рамках которого развивается профессионализм учителей-мастеров, выражено в адекватной временной перспективе, что приводит к качественным проявлениям УУД школьников. При этом чётко прослеживается прогностическая ориентация на «там и тогда». Вместе с тем, они связывают вероятность достижения осмысленных профессиональных вершин с конкретными достижениями на предыдущих этапах своей трудовой деятельности. Видно, что в каждом конкретном значимом событии выделяется сущностное звено УУД учащихся, которое выступает своеобразной «точкой роста», опорой для осмысления перспектив следующего этапа. Мастера четко осознают свое реальное положение в системе значимых профессиональных событий трудовой биографии.

А. Маслоу связал способность в возрастано-временной идентификации с двумя путями своевременной «самоактуализации»: регуляцией развития своих потенциальных возможностей и существованием в фактической реальности [7]. Таким образом, способность учителя полноценно (то есть сначала критически, а затем оптимистически) соизмерять качество «текущего» состояния профессионализма с временными этапами достижения профессиональных вершин выступает фактором, содействующим становлению профессионализма.

Рабочий «хронотоп» (А. А. Ухтомский) менее продуктивных учителей не предполагает наличия у них выраженной временной перспективы. Выделение этапов профессиональной жизни связывается ими не с проявлениями УУД школьников, а с возможностью развития собственных педагогических возможностей, в большинстве случаев никак не обоснованных (прожектерских). При этом в описании профессиональных перспектив они в большей мере ориентированы на «здесь и сейчас». В сознании этих учителей временные параметры достижения профессиональных «высот» «размываются», пребывая во вневременном «экзистенциальном» состоянии, нарушая механизм процесса выбора оптимальных темпов движения.

Высокая степень неопределённости модели своего профессионального будущего снижает мотивацию его достижения. Это, в свою очередь, растягивает временную дистанцию развития профессионализма на неопределенное время. Возникает замкнутая циклическая зависимость компонентов профессионализма, блокирующая его развитие. С одной стороны, не имея выраженных педагогических перспектив, такие учителя стремятся утвердиться «в настоящем» через завышенную самооценку и защиту профессионального «Я». С другой стороны, «оборонительная профессиональная позиция» значительно снижает в целом качество профессиональной антиципации.

Выраженная способность учителей-мастеров к адекватной возрастано-временной идентификации профессионального развития опирается не на процессы самоутверждения в настоящем, а на устремленность в будущее (предполагает развитость продолжительности временной перспективы). Данная способность стимулирует более глубокую мотивацию достижения полноценных УУД каждым школьником. Эти выводы



подтверждаются исследованиями И. А. Аристовой, 1994; Е. И. Головахи, 1988; А. А. Ершова, 1997; И. Я. Лисицы, 1999, в которых обосновывается объективность полноценной самореализации личности в процессе актуализации всех временных зон жизненного пути. Это достигается за счёт гармонизации трёх основных модальностей субъективной реальности: содержания (желательности и необходимости), содержательно-смыслового богатства потребности и динамической характеристики.

Многочисленными исследованиями доказано, что наиболее значимым этапом в развитии профессионализма любого специалиста в области образования выступает «стартовый» период, который у большинства учителей растягивается на 5 и более лет (С. Г. Вершловский, Л. И. Лисохина 1982; Р. И. Кричевский, 1997 и др.) [4]. Причина этого кроется в дезориентированности учителей относительно перспектив своего созидательного движения по этапам профессионального маршрута. Этот вывод был сделан по результатам сравнительного анализа акмеограмм педагогического роста. Сравнению подверглись две выборки студентов выпускного курса ЗабГУ. Одну из них составили те, кто получал образование по традиционной программе (45 чел.), другую – осваивающие дополнительную специализацию «учитель начальных классов – воспитатель дошкольного учреждения» (40 чел.). Проявления профессиональной дезадаптивности, выявленные у студентов, обучающихся по традиционной программе, выступают факторами, осложняющими продуктивное освоение профессиональных задач.

Необходимость психологического сопровождения профессионального становления студентов–будущих педагогов подтверждают исследования А. М. Молокостовой (2004), характеризующей представления студентов о будущем как неопределенные [8], Л. Н. Чегановой (2007), указывающей на то, что у молодежи, обучающейся в высших учебных заведениях, в возрасте 17–18 лет развитие психологической функции планирования не завершено, оно продолжается даже после двадцатилетнего рубежа [10]. Как утверждает О. В. Кузьмина (2009), многие представители студенческой молодёжи не имеют выстроенной стратегии жизни, не понимают свою цель в жизни [6]. Л. П. Енькова (2011) считает необходимым для студента в процессе обучения освоить не только возможности, связанные

с его узкопрофессиональной направленностью, но и развить более общие способности, отнесённые в рамках компетентного подхода, к ключевым, базовым или шире – мета-компетентным способностям, к которым относится временная компетентность [3]. Временную компетентность А. С. Рубан рассматривает как часть профессиональной компетентности, а её развитие считает залогом эффективности профессиональной деятельности [9].

Ориентация во времени, видение в нем себя, своей личной, профессиональной жизни возможны при развитой временной перспективе. Без развитой временной перспективы самоопределение личности, её самореализация, саморазвитие, в том числе и профессиональное, затруднены. Исследователи рассматривают временную перспективу как предпосылку продуктивной социализации, формирования и развития личности, необходимую часть мировоззрения человека, определяющую и играющую роль в осознании смысла жизни, в самореализации, поскольку она связана с ценностями, планами достижения возможных целей (Е. И. Головаха и А. А. Кроник, И. В. Дубровина, Н. Н. Толстых и др.).

О необходимости своевременного психологического сопровождения процесса развития временной перспективы будущих педагогов свидетельствуют результаты констатирующего этапа исследования, проведённого с целью изучения особенностей временной перспективы и профессионального самоопределения старшеклассников, а также выявления взаимосвязи между временной перспективой и профессиональным самоопределением (в исследовании приняли участие 175 старшеклассников). Известно, что временная перспектива, будучи сформирована в период ранней юности, в дальнейшем без целенаправленных воздействий не развивается, а как возрастной «продукт» не является идеальной или оптимальной.

Комплекс психодиагностических методик включал в себя: методику мотивационной индукции (МИМ) Ж. Нюттена, «Временные децентрации» Е. И. Головахи, «Измерение уровня самоактуализации личности» (модификация Л. Я. Гозмана и М. В. Кроза), методику «События моей жизни», методику «Профессиональная готовность» А. П. Чернявской, методику Л. П. Пономаренко, методику Л. А. Йовайши.

В результате анализа фактического материала установлено следующее. Во вре-

менной перспективе старшеклассников преобладает ближняя категория временной перспективы, будущая жизнь «спланирована» на ближайшие пять лет, что говорит об ограниченном взгляде в будущее. Дальняя категория временной перспективы встречается в единичных случаях. Будущая жизнь представлена во временной перспективе старшеклассников с точки зрения «стандартного сценария». При планировании будущей жизни учащиеся ограничиваются 1–2 этапами, которые не отражают их индивидуальных ценностей, целей. Жизнь представляется им потоком случайных событий. Связи между категориями времени осознаются слабо – старшеклассники сориентированы больше всего на будущее, роль прошлого и настоящего в жизни недооценивается. У небольшого числа старшеклассников есть осознание связи между прошлым, настоящим и будущим. При этом, однако, существует ориентация преимущественно на две категории времени, как правило, на настоящее и будущее или на настоящее и прошлое.

Для старшеклассников характерно планирование событий будущего, для осуществления которых нет реальных условий. Во временной перспективе старшеклассников позитивные события преобладают над негативными.

Состояние временной перспективы у старшеклассников обусловлено действием закономерностей возраста, которые проявляются в затруднении её построения, определении своих целей при наличии потребности в этом (И. В. Дубровина, И. С. Кон, А. В. Серый).

Профессиональное самоопределение старшеклассников характеризуется отсутствием осознания выбора профессии как значимого факта их жизни, недостаточной осведомлённостью о требованиях, которые предъявляет та или иная профессия к человеку, неумением соотнести эти требования со своими способностями. Часто выбор профессии осуществляется либо за счёт её привлекательной «атрибутики», её престижности, либо профессия выбирается под влиянием родителей, друзей. Ориентируясь на будущее, учащиеся не планируют свою будущую профессиональную жизнь, хотя желание осуществлять такое планирование у них есть.

Установлено наличие достоверной взаимосвязи между временной перспективой и профессиональным самоопределением старшеклассников: отсутствие чёткой, раз-

витой временной перспективы отражается на профессиональном самоопределении и проявляется в несамостоятельности при выборе профессии, размытости профессионального выбора, неполном осознании своих возможностей и способностей, в отсутствии эмоционального отношения к выбору профессии.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что временная перспектива является условием профессионального самоопределения и нуждается в развитии. Старшеклассники становятся выпускниками школ, затем студентами. Их профессиональное становление связано с видением своего профессионального развития, разворачивающегося в определённом временном отрезке. Продуктивность их учебной, а в дальнейшем профессиональной деятельности зависит от умения организовать время, осуществлять планирование, от наличия навыков рационального использования времени.

Во время обучения в вузе продолжается процесс жизненного и профессионального самоопределения. Самоопределение предполагает умение действовать на основе сознательно принятого решения, отнесённого к будущему, и разворачивается в рамках жизненного поля личности, пространства реального действия, охватывающего прошлое, настоящее и будущее. Профессиональное самоопределение, продолжающееся в период обучения в вузе, невозможно без развитой временной перспективы; оно совершается в связи с ней и, одновременно, определяет её содержание в будущем.

Необходимо развивать временную перспективу, временную компетентность в период обучения в вузе, чтобы результат деятельности был продуктивным, эффективным для дальнейшей профессиональной и жизненной самореализации.

Обучение в вузе должно быть нацелено не только на получение знаний, необходимых для профессиональной деятельности, но и формирование профессионального самосознания будущего выпускника, которое находится в неразрывной связи с его профессиональным самоопределением, с видением своей жизни во временной отнесенности.

Развитая временная перспектива, временная компетентность будущего профессионала, а именно: продуктивное использование времени, ориентация во времени, способность структурировать время, бережное отношение ко времени, его экономное использование – сделают возможным овла-

дение большим объёмом знаний, совершенствование в своей будущей профессии; а также построение реальной профессионально-жизненной перспективы явится хорошим фундаментом для успешной самореализации, обеспечит психологическое благополучие личности и, как следствие, оптимальность как личной, так и общественной жизни.

#### **Список литературы**

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
3. Енькова Л. П. Временная компетентность у студентов вуза // Вектор науки ТГУ. 2011. № 2 (5). С. 85–87.
4. Кричевский Р. Г. Если Вы – руководитель. Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М.: Дело, 1993. 349 с.
5. Кузьмина Н. В. (Головко-Гаршина) Предмет акмеологии. СПб.: Политехника, 2002. 189 с.
6. Кузьмина О. В. Время и его организация. Екатеринбург: Урал. гум. ин-т, Ин-т социально-экономического развития, 2009. 236 с.
7. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты. М.: МГУ, 1982. С. 108–117.
8. Молокостова А. М. Жизненные цели студентов в связи с профессиональным самоопределением // Материалы первой Междунар. науч.-практ. конф. М.: Смысл, 2004. С. 155–156.
9. Рубан А. С. Временная компетентность и профессиональная адаптация учителя // Психология образования: проблемы и перспективы: материалы первой Междунар. науч.-практ. конф. М.: Смысл, 2004. С. 171–172.
10. Чеганова Л. Н. Проблема психологической диагностики временной перспективы // Бренд ВУЗа и качество образования: Дни науки УрГИ: материалы Российской науч.-практ. конф. (14–17 мая 2007 г.). Екатеринбург, 2007. С. 115–117.

#### **References**

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni. M.: Mysl', 1991. 299 s.
2. Golovaha E. I., Kronik A. A. Psihologicheskoe vremja lichnosti. Kiev: Naukova dumka, 1988. 144 s.
3. En'kova L. P. Vremennaja kompetentnost' u studentov vuza // Vektor nauki TGU. 2011. № 2 (5). S. 85–87.
4. Krichevskij R. G. Esli Vy – rukovoditel'. Jelementy psihologii menedzhmenta v povsednevnoj rabote. M.: Delo, 1993. 349 s.
5. Kuz'mina N. V. (Golovko-Garshina) Predmet akmeologii. SPb.: Politehnika, 2002. 189 s.
6. Kuz'mina O. V. Vremja i ego organizacija. Ekaterinburg: Ural. gum. in-t, In-t social'no-jeekonomicheskogo razvitija, 2009. 236 s.
7. Maslou A. Samoaktualizacija // Psihologija lichnosti. Teksty. M.: MGU, 1982. S. 108–117.
8. Molokostova A. M. Zhiznennye celi studentov v svjazi s professional'nym samoopredeleniem // Materialy pervoj Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M.: Smysl, 2004. S. 155–156.
9. Ruban A. S. Vremennaja kompetentnost' i professional'naja adaptacija uchitelja // Psihologija obrazovanija: problemy i perspektivy: materialy pervoj Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M.: Smysl, 2004. S. 171–172.
10. Cheganova L. N. Problema psihologicheskoi diagnostiki vremennoj perspektivy // Brend VUZa i kachestvo obrazovanija: Dni nauki UrGI: materialy Rossijskoj nauch.-prakt. konf. (14–17 maja 2007 g.). Ekaterinburg, 2007. S. 115–117.

**Статья поступила в редакцию 15.09.2014**

УДК 159:373.3  
ББК Ю 98:Ч 402

**Михаил Липович Симкин,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Кемеровский государственный университет  
(650043, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6)  
e-mail: simlogo@mail.ru

**Екатерина Михайловна Ланина,**  
кандидат психологических наук, ассистент,  
Кемеровский государственный университет  
(650043, Россия, г. Кемерово, ул. Красная, 6)  
e-mail: ekaterina-lanin@mail.ru

### **Психолого-педагогические аспекты повышения эффективности сопровождения детей с задержкой психического развития в воспитательно-образовательном процессе общеобразовательных учреждений**

В статье перечислены явления, наиболее ярко проявляющиеся в случае сравнения возможностей обучающихся в первом классе по общеобразовательной программе и детей, обучающихся в первом классе по программе коррекционно-компенсирующего обучения. Подчеркивается актуальность проблемы интеграции и организации обучения детей с задержкой психического развития в условиях общеобразовательных учреждений. Отмечается острая необходимость и долгосрочность разработки новых принципов организации коррекционной учебно-воспитательной работы в классах для детей, имеющих задержку психического развития. Анализируется деятельность учреждений, оказывающих образовательные услуги детям с различными типами задержек психического развития, оцениваются возможности совершенствования воспитательно-образовательного процесса. Затрагиваются основные вопросы организации психолого-педагогического сопровождения учащихся с задержкой психического развития в условиях интеграции и требований государственного образовательного стандарта, совершенствования и регламентирования функций специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение, в коррекционном процессе. Представлен анализ результатов изучения успешности обучения детей с задержкой психического развития, имеющих речевые нарушения различной степени тяжести, дана характеристика основных причин неуспеваемости, определена зависимость между степенью нарушения речи, затруднениями в интеллектуальном развитии, дефицитностью развития высших психических функций и уровнем успеваемости, предложены рекомендации по повышению эффективности коррекционной работы с учащимися классов коррекционно-компенсирующего обучения. Обоснована необходимость учёта структуры дефекта учащихся классов коррекционно-компенсирующего обучения в процессе планирования и организации индивидуальной и групповой воспитательно-образовательной работы, вследствие чего отмечаются положительные изменения в процессе психолого-педагогической коррекции вторичных отклонений в развитии младших школьников с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, коррекционно-компенсирующее обучение, психолого-педагогическое сопровождение, коррекционная работа.

**Mikhail Lipovich Simkin,**  
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,  
Kemerovo State University  
(6 Krasnaya St. Red, Kemerovo, Russia, 650043)  
e-mail: simlogo@mail.ru

**Ekaterina Michailovna Lanina,**  
Candidate of Psychology, Assistant,  
Kemerovo State University  
(6 Krasnaya St. Red, Kemerovo, Russia, 650043)  
e-mail: ekaterina-lanin@mail.ru

### **Psychological and Pedagogical Aspects of Improving the Efficiency of Children with Mental Retardation in Educational and Learning Process of Educational Institutions**

This article describes the phenomenon which is most pronounced in the case of comparing capabilities of students in the first grade in the general curriculum and children enrolled in the first grade program correction and compensatory education. The author emphasizes the importance of the problem of integration and the education of children with mental retardation in terms of educa-

tional institutions. There is an urgent necessity and long-term development of new principles for the organization of correctional educational work in classes for children with mental retardation. The activity of the institutions that provide educational services to children with various types of mental retardation assessed the possibility of improving the upbringing and education process.

The main issues affect the organization of psycho-pedagogical support of students with mental retardation in terms of integration and the state educational standards, improve and regulate the functions of specialists carrying out psychological and educational escorted in correctional processes. The analysis of the results of the study of the education success of children with mental retardation with speech disorders of varying severity, gives the characteristics of the main causes of underachievement, the dependence between the degree of speech, difficulty in intellectual development, the development of higher deficit psychological functions and the level of academic achievement, provide recommendations to improve the effectiveness of remedial work with students grades of compensatory education. The necessity of taking into account the structure of the defect classes students of compensatory education in the process of planning and organizing individual and group educational and educational work is proved, it is resulted in a positive track record of Amendments in the process of psycho-pedagogical correction of secondary abnormalities in the development of younger students with mental retardation.

**Keywords:** Mental retardation, correctional and compensatory education, psychological and educational support, remedial work.

Неоспоримым является тот факт, что неполноценная специальная работа по предупреждению аномального развития познавательных функций у детей с речевой патологией приводит к личностной неполноценности ребенка, что в дальнейшем препятствует его адаптации в обществе и успешной самореализации [3]. В результате нарушений в сфере речевого общения нарушается интеллектуальное развитие, вследствие чего нарушается нормальное развитие всей системы высших психических функций, в частности, в наибольшей степени страдают опосредованная память и целенаправленное внимание, что приводит к задержкам развития содержательной стороны слова и ориентировки, трудностям вербального выражения собственных мыслей, наблюдается уменьшение речевой активности, стремление к неречевым формам коммуникации [2].

Перечисленные явления наиболее ярко проявляются в случае сравнения возможностей обучающихся в первом классе по общеобразовательной программе и детей, обучающихся в первом классе по программе коррекционно-компенсирующего обучения.

Проведённое нами исследование на базе средней общеобразовательной школы № 77 города Кемерово (с классами коррекционно-компенсирующего обучения) показало, что в своём большинстве школьники, квалифицируемые как дети с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи (независимо от заключения ПМПК, основного заболевания), не справляются с программными требованиями в полном их объёме.

По нашему мнению, это обусловлено следующими причинами:

1. Согласно результатам обследования, недостаточны само содержание и формы коррекционной работы, направленные на «выравнивание» различий между нормальным речевым развитием и тем уровнем речевого развития, который наблюдается у обучающихся в классах коррекционно-компенсирующего обучения. Данный факт обусловлен прежде всего неполным соответствием применяемых методик обучения и воспитания характеру нарушений развития, наблюдаемых у учащихся.

2. Недостаточно организована и проводится работа, специально направленная на совершенствование действий, развитие которых изначально не соответствовало возрастным требованиям. Это не означает отсутствие работы, направленной на интеллектуальное развитие. Но при этом в расчёт не принимается индивидуальная структура психофизического дефекта детей с затруднениями в усвоении системы родного языка, а воспитательно-образовательная работа узконаправлена на усвоение требований, предъявляемых новым федеральным государственным образовательным стандартом. Вследствие чего снижается эффективность коррекционно-воспитательной работы.

В дефектологии принято считать, что дети с тяжёлыми нарушениями речи имеют первично сохранный интеллект, т. е. эти дети способны к решению задач в наглядно-действенном плане и в той или иной мере развиваться интеллектуально при условии наличия определённой системы психолого-медико-педагогического воздействия [4].

Проведённое нами обследование детей свидетельствует о преобладании у них конкретного наглядно-действенного мышления, что можно объяснить тем, что решение задач практическим способом осуществляется без участия словесной регуляции, но при переходе этих детей на следующую ступень в интеллектуальном развитии наблюдаются сбои мыслительных операций, что, в свою очередь, препятствует максимальной реализации потенциальных компенсаторных возможностей ребенка в процессе обучения. Так, при решении учебных задач данная категория детей затрудняется в выполнении заданий, предусматривающих классификацию по одному или нескольким требованиям, в определении последовательности действий и событий, удержании многоступенчатой инструкции, соблюдении нескольких условий, выполнении по предъявленному и запоминаемому образцу. Следовательно, у детей с нарушением речевого развития отмечаются затруднения в усвоении наглядно-образного мышления и формировании логического, что является одним из основных условий для успешной самореализации в рамках ведущего вида деятельности.

По нашему мнению, возникающие трудности обусловлены следующими причинами: при переходе к наглядно-образному мышлению у ребенка возникает потребность в символизации, формирование которой составляет основное содержание этапа, охватывающего время начала обучения в начальной школе. Формирование символической функции свидетельствует о переходе от конкретных действий с предметами к решению мыслительных задач, главными средствами решения которых являются знаки и символы. С формированием символической функции у ребёнка появляется возможность осуществлять предварительную ориентацию в ситуации до начала действия, оценивать желаемый результат, планировать последовательность выполнения. Речевые же знаки и символы являются общепотребительными, что позволяет ребёнку вступать в вербальную коммуникацию с окружающими, тем самым развиваясь в социокультурном плане. Так, результатом речевой деятельности условно можно считать опредмечивание мыслительных операций, что создаёт основы для развития познавательной сферы. Становится очевидным, что нарушения речевой системы у детей влекут за собой затруднения в интеллектуальном развитии и дефицитность развития всех высших психических функций.

Можно сделать вывод, что одним из потенциальных резервов повышения эффективности коррекционной работы в классах коррекционно-компенсирующего обучения является такая организация воспитательно-образовательного процесса, которая стимулировала бы способности учащихся к замещению и символизации, основывающаяся не только на использовании речевых знаков для организации деятельности детей, но и на формировании создаваемых замещающих систем, для чего необходимо использовать различные визуальные схемы и модели, психологическая значимость которых для развития младшего школьника обозначена в специальной психологии и коррекционной педагогике. При этом, разработка и внедрение новых принципов организации коррекционной учебно-воспитательной работы с детьми, имеющими задержки психического развития, недостатки речевого развития, в условиях классов коррекционно-компенсирующего обучения являются долгосрочными. Практическая деятельность образовательного учреждения свидетельствует о необходимости срочного решения данных задач. Анализируя деятельность учреждений, оказывающих образовательные услуги детям с различными типами задержек психического развития, можно утверждать, что существует ряд возможностей для совершенствования воспитательно-образовательного процесса.

Например, внесение изменений в процесс взаимодействия между учителем-логопедом и педагогическим коллективом, определение его места в ходе психолого-медико-педагогического сопровождения учащихся классов коррекционно-компенсирующего обучения, имеющих речевую патологию. В настоящее время, с одной стороны, вся коррекционная работа в данных классах возлагается на логопеда, задача педагога фокусируется в максимальном использовании сохранных возможностей этих детей в целях достижения ими уровня знаний, предусмотренных образовательным стандартом. С другой стороны, педагоги выступают как помощники логопеда, выполняя незначительную, но считающуюся существенной частью коррекционной работы. Педагог в процессе реализации воспитательно-образовательных задач закрепляет по инструкции логопеда те речевые навыки, формированием которых на данном этапе занимается логопед.

Таким образом, можно говорить об отсутствии взаимодействия специалистов в про-

цессе коррекционно-воспитательной работы. Взаимодействия как такового не происходит, а специалисты действуют параллельно, в силу несоотнесённости их практических задач, неопределённости их индивидуальной роли в воспитательно-образовательном процессе. Это приводит к тому, что даже к концу обучения в начальных классах коррекционно-компенсирующего обучения не все обучающиеся соответствуют требованиям, предусмотренным федеральным образовательным стандартом, и, кроме того, отклонения в речевом развитии оказываются недостаточно скоррегированы. Речевые нарушения, скоррегированные не в полном объёме, в свою очередь, приводят к возникновению дефектов развития личности, которые ограничивают социальное функционирование ребенка с задержкой психического развития и препятствуют адаптации в коллективе и самореализации в рамках доступных видов деятельности.

Исходя из наших наблюдений, можно сделать вывод, что это происходит из-за того, что логопед в процессе собственной коррекционной работы, выполняет функции учителя-дефектолога, воспитателя, т. е. осуществляет деятельность по коррекции вторичных дефектов, в частности, коррекции познавательных процессов, «подводя» ребенка к тому уровню развития мыслительных операций, который позволил бы осуществлять логопедическую работу на каждом конкретном её этапе. Учитель начальных классов, воспитатель же осуществляют свою профессиональную деятельность в рамках программы, предусмотренной государственным стандартом, и посвящают лишь небольшое количество времени для механического выполнения заданий, предоставленных логопедом. Возникает необходимость определения четких функциональных обязанностей учителя, воспитателя и логопеда в процессе сопровождения учащихся классов коррекционно-компенсирующего обучения.

С нашей точки зрения, начать конкретную работу по организации комплексного взаимодействия следует с определения спектра деятельности специалистов. Наряду с логопедическим и общим психолого-педагогическим обследованием поступающих в первые классы коррекционно-компенсирующего обучения ввести специальное обследование состояния познавательной их сферы, возложив эту обязанность на учителя и воспитателя. Это позволит более последовательно и планомерно проводить коррекционную работу с детьми в

зависимости от характера обнаруженных отклонений в интеллектуальной сфере, что позволит организовать предварительную работу, направленную на подготовку к овладению программным материалом. Она способствует «выравниванию на старте» возможностей первоклассников с задержкой психического развития, что позволит «вести» всех детей по программе одинаковым темпом.

Очевидно, что и деятельность учителя, воспитателя по выполнению заданий логопеда требует новой системы организации, не освобождая педагогов от обязанностей по закреплению навыков произношения. Целесообразно ввести в учебный план дополнительные коррекционные занятия по развитию познавательных процессов и речи.

Чтобы конкретизировать предложенные нами изменения, которые необходимо внести в процесс психолого-педагогического сопровождения классов коррекционно-компенсирующего обучения, дадим краткое описание технологии реализации этих изменений. При обследовании детей в начале учебного года учителя и воспитатели, опираясь на заключения психолого-медико-педагогической комиссии, определяют педагогический статус и те особенности деятельности, которые необходимы для освоения нормированной программы. Особенности развития ребёнка, представленные в характеристике, должны быть подробными и содержательными для определения коррекционных задач, которые необходимо решать в процессе обучения и воспитания. В характеристике, представленной педагогом и воспитателем должен быть представлен анализ разделов программы, точнее, требований, которым должен соответствовать ребёнок, чтобы осуществлять виды деятельности, предусмотренные программой; в характеристике должен быть представлен прогноз выполнения ребёнком того или иного вида деятельности, рекомендации к планированию занятий, определена их форма, протоколы успешности выполнения детьми диагностических заданий в индивидуальной форме предъявления и групповой. Представленный протокол педагогического обследования и подробная характеристика ребёнка должны быть тем основанием, на котором строится психолого-педагогическая работа, направленная на коррекцию выявленных отклонений.

В процессе психолого-педагогического исследования помимо индивидуальных особенностей выявляются общие особенности для всех или для небольшого количества де-

тей. Учитель и воспитатель, в зависимости от того, какой компонент интеллектуальной деятельности нарушен, могли бы подбирать соответствующие индивидуальные или групповые задания, выполнение которых обеспечивало бы коррекцию. Но в принципе задания должны подбираться сугубо индивидуально для каждого воспитанника, постепенно усложняясь в соответствии с темпом повышения интеллектуального и речевого «уровня» развития учащегося.

Подобные задания, подготовленные с учётом структуры дефекта, необходимы для постепенного «выравнивания» ребёнка в соответствии с требованиями, предъявляемыми программой обучения, для «подстраивания ребёнка» под требования и условия образовательной среды. Так, на занятии, сначала должна даваться общая установка, касающаяся всех учащихся, а затем представлены индивидуальные или подгрупповые задания, после выполнения которых учитель

по очереди индивидуально работает с каждым ребёнком. Вторую часть занятия, после общего выполнения физкультурной минутки, по нашему мнению, можно использовать для осуществления воспитательно-образовательных задач, словарной работы, выполнения рекомендаций педагога-психолога и учителя-логопеда.

В настоящее время имеется определённый опыт организации воспитательно-образовательного процесса в классах коррекционно-компенсирующего обучения в соответствии с рекомендациями, представленными в статье. Он подтверждает перспективность данных направлений деятельности специалистов. Уроки в классах коррекционно-компенсирующего обучения проводятся с учётом структуры дефекта воспитанников, вследствие чего отмечаются положительные изменения в общеречевом и познавательном развитии младших школьников с задержкой психического развития.

#### **Список литературы**

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М.: НЦ ЭНАС, 2003. 136 с.
2. Защиринская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. М.: Речь, 2003. 168 с.
3. Иванов М. С., Яницкий М. С. Модель напряжений самореализации и её эмпирическая валидизация // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 20–28.
4. Мамайчук И. И., Ильина М. Н. Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2004. 352 с.

#### **References**

1. Blinova L. N. Diagnostika i korekcija v obrazovanii detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. M.: NC JeNAS, 2003. 136 s.
2. Zashhirinskaja O. V. Psihologija detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. M.: Rech', 2003. 168 s.
3. Ivanov M. S., Janickij M. S. Model' naprjazhenij samorealizacii i ejo jempiricheskaja validizacija // Sibirskij psihologičeskij zhurnal. 2007. № 25. S. 20–28.
4. Mamajchuk I. I., Il'ina M. N. Pomoshh' psihologa rebjonku s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. SPb.: Rech', 2004. 352 s.

**Статья поступила в редакцию 25.08.2014**



УДК 159.9:378  
ББК Ю94:Ч48

*Светлана Дабаевна Цыдыпова,  
старший преподаватель,  
Забайкальский государственный университет  
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30)  
e-mail: sveda05@mail.ru*

### **Особенности становления профессионального здоровья будущих психологов образования**

В статье рассмотрены особенности становления профессионального здоровья будущего психолога образования. Выявлена и обоснована необходимость определения профессионального здоровья и его становления в период обучения в вузе, чтобы результат деятельности был продуктивным, эффективным для профессионального саморазвития. Исследованы основные условия становления профессионального здоровья будущего психолога образования.

Автор представляет модель становления профессионального здоровья будущего психолога образования через соорганизацию основных 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 профессионального здоровья. В модели выделяются этапы и уровни становления профессионального здоровья будущего психолога образования. Автор исследовал компоненты профессионального здоровья будущих психологов образования: базовые составляющие – отражают качество продуктивной самооценки, необходимые для успешного решения задач; личностные составляющие – субъективно обусловленные мотивационно-ценностные ориентиры; деятельностные составляющие профессионального здоровья – профессиональные умения и действия как результирующие показатели его качества.

Результаты эмпирического исследования позволяют сделать выводы, что профессиональное здоровье будущего психолога образования нуждается в регуляции становления его компонентов. Будущему специалисту необходимо активизировать психофизические потенции, объединяя их в единый функциональный орган, способствующий становлению активной позиции при решении системы профессиональных задач.

**Ключевые слова:** профессиональное здоровье, самооценка, становление, продуктивная самооценка, профессиональное саморазвитие.

*Svetlana Dabaevna Tsydyпова,  
Senior Teacher,  
Transbaikal State University  
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)  
e-mail: sveda05@mail.ru*

### **The Features of Future Teacher-Psychologists' Professional Health Formation**

In the article the features of future teacher-psychologists' professional health formation were studied. The necessity of the professional health definition and its formation in the time of a high school studying were revealed and proved that the work result to be productive, effective for the professional self-development. The main conditions of a future teacher-psychologist's professional health formation were investigated. The author presents the future psychologist's professional health formation through co-organization of main factors and mechanisms of his work. 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 activity into professional ones. The reorientation's mechanism is the activation of its subject-reflexive position with the author system's formation of the professional self-development.

**Keywords:** professional health, self-esteem, formation, productive self-esteem, professional self-development.

В условиях современной социальной нестабильности и ухудшения экологической обстановки, неопределённости ориентиров развития образовательных систем усиливается значение здоровья субъектов образования. Сегодня образовательным системам нужны такие профессионалы, которые могут эффективно справляться со своими задачами, способны действовать успешно и с минимальными затратами своего психофизиологического ресурса.

Проблема становления профессионального здоровья субъектов образования, в том числе и будущих психологов образования, в осложнённой социальной ситуации развития детей становится всё более актуальной. Существующие современные исследования данной проблемы свидетельствуют о крайне низких показателях психического, физического и социального здоровья специалистов, включённых в образовательные системы. Эти показатели снижаются 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].

В науке отсутствует общее мнение по поводу содержания и этапов становления профессионального здоровья будущих психологов образования. Базовые параметры здоровья специалистов-психологов, сопровождающих образовательный процесс, определяются возможностью решения тех задач, которые обусловлены требованиями ФГОС для всех образовательных ступеней. По нашему мнению, профессиональное здоровье будущих психологов образования – это совокупность характеристик здоровья, отвечающих требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающих её высокую эффективность.

Психолог образования содействует психическому, психофизическому, личностному развитию и познавательному саморазвитию детей. На наш взгляд, профессиональное здоровье является результатом усилий профессионала по согласованию параметров собственного здоровья с требованиями профессии. Профессиональное здоровье – это сложная категория, включающая все уровни регуляции решения профессиональных задач. Соответственно, можем выделить следующие составляющие профессионального здоровья:

1. Базовые составляющие – отражают качество продуктивной самооценки, необходимые для успешного решения задач;

2. Личностные составляющие – субъективно обусловленные мотивационно-ценностные ориентиры;

3. Деятельностные составляющие профессионального здоровья – профессиональные умения и действия как результирующие показатели его качества.

Основы становления профессионального здоровья будущего психолога образования закладываются в период обучения в вузе. Здесь все более и более задействуются защитные механизмы профессионального здоровья студентов с постепенным снижением его компенсаторных возможностей. Одновременно формируются умения максимально полного самовосстановления творческого потенциала, обеспечивающего самокоррекцию профессионального здоровья. Так, высокий уровень самосознания студентов, на наш взгляд, выражается, прежде всего, в продуктивной самооценке своего труда. Только в этом случае студенты смогут правильно определить инструменты корректировки своей работы для её качественного улучшения, что позволит поддерживать максимальную эффективность учебной деятельности будущих психологов образования.

Существует два вида показателей измерения профессионального здоровья: объективные (оценка преподавателями работы студента) и субъективные (личностные и деятельностные компоненты профессионального здоровья студента).

Изучение становления профессионального здоровья будущих специалистов, оценка его базовых, личностных и деятельностных детерминант позволяет непрерывно совершенствовать процесс обучения и добиваться положительных результатов. 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. Так, основными условиями, содействующими успешности данного процесса, являются:

– уровень согласования различных технологий подготовки будущих психологов образования, реализуемых преподавателями, направлений их научных изысканий с психофизиологическими возможностями и личностными потребностями студентов;

– уровень самостоятельности студентов и возможности выбора важных и необходимых средств само- и взаимоконтроля;

– уровень становления созидательной профессиональной позиции студентов, а также, собственного «здоровьесберегающего» ритма самосовершенствования;

– качество перевода студентом содержания образовательных программ в ориентиры моделирования собственной системы профессиональной деятельности;

– активность в введении средств само-мониторинга, контроля, микроаттестаций качества подготовки, побуждающих студентов к профессиональному саморазвитию.

Механизм становления профессионального здоровья, на наш взгляд, определяется при анализе основных условий, механизмов и факторов организации его компонентов в «функциональные органы», обеспечивающие высокий уровень содействия студентам в профессиональном саморазвитии. Успешный переход студента от деятельности учения к овладению специфически ориентированной профессиональной деятельностью обеспечивается эффективностью учебно-профессионального взаимодействия студентов и преподавателей, реализующих совместную деятельность.

Основы становления профессионального здоровья интегрируют внутренние механизмы и внешние факторы обучения в вузе. Необходимо отслеживать 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, что гарантирует достижение высокопродуктивных результатов в соответствии с критериями, отражающими специфику труда психолога образования.

Основными условиями становления профессионального здоровья будущего психолога образования являются:

1. Организация учебного процесса в соответствии с мотивационно-ценностной сферой будущего психолога образования (это позволяет развивать его профессиональное здоровье);

2. Создание здоровьесберегающей среды для развития продуктивной самооценки студентом своего состояния (способствует активной познавательной деятельности);

3. Развитие содействующей роли преподавателя, направленной на приобретение студентом профессиональных умений и действий.

Сам процесс становления профессионального здоровья будущего психолога образования включает три этапа. Первый этап – проблематизация, осмысление сущности становления профессионального здоровья, осознание соответствия внутренних структурных элементов личности профессиональным требованиям. Второй этап – адаптация студентами своего личностного потенциала для успешной деятельности. Данный этап предполагает построение образа продуктивных конструктивных и организационных профессиональных действий.

Третий этап – индивидуализация профессионального здоровья. На этом этапе происходит упорядочение, синхронизация связей между компонентами профессионального здоровья будущего психолога образования. Отмечается ускорение темпов саморазвития.

Значимое влияние на становление профессионального здоровья студентов на каждом этапе обучения оказывают разные условия и факторы. На первом этапе – развитие продуктивной самооценки валеологических показателей профессионального здоровья и соизмерение с ними собственных мотивационно-ценностных ориентаций и 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.

Продуктивная самооценка активизирует и интегрирует витальные (психофизические), бессознательные потенции студента в единый комплекс, способствующий становлению активной позиции в учебных ситуациях. Известно, что биологическая энергетика здорового организма насыщает, усиливает динамику прогрессивных превращений отдельных психических свойств, операций, действий в сложные профессиональные умения. Продуктивная самооценка показателей психофизического здоровья стимулирует студента на активное генерирование идей, открытость к общению, активизирует интерес к профессиональной деятельности.

В состав продуктивной самооценки входит такое отношение к валеологическим составляющим профессионального здоровья, которое стимулирует к коррекции системы

профессионального саморазвития в зависимости от конкретной ситуации. 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.

Для уточнения структуры и механизма регуляции профессионального здоровья, обеспечивающего профессиональное долголетие, мы разработали диагностическую программу исследования субъективных (личностных компонентов профессионального здоровья) и объективных показателей (оценки преподавателями деятельности студентов). В качестве испытуемых выступили 60 студентов (с первого по четвертый курсы) психолого-педагогического факультета Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского.

Личностные и деятельностные показатели профессионального здоровья будущего психолога образования представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1  
Количество студентов (в %) с разноуровневыми показателями профессионального здоровья (личностный компонент)

Уровни профессионального здоровья	Этапы становления профессионального здоровья		
	1 этап (1 курс) Проблематизации	2 этап (2,3 курсы) Адаптации	3 этап (4 курс) Индивидуализации
Высокий	3,3	5,0	6,7
Средний	88,3	87,0	88,3
Низкий	8,3	8,3	5,0

Таблица 2  
Количество студентов (в %) с разноуровневыми показателями профессионального здоровья (деятельностный компонент)

Уровни профессионального здоровья	Этапы становления профессионального здоровья		
	1 этап (1 курс) Проблематизации	2 этап (2,3 курсы) Адаптации	3 этап (4 курс) Индивидуализации
Высокий	8,3	8,3	13,3
Средний	81,7	85,0	85,0
Низкий	10,0	6,7	1,6

В целом от курса к курсу наблюдается тенденция повышения уровня профессионального здоровья при адекватных условиях его становления.

Субъективные показатели измерялись на основании самооценки студентами компонентов профессионального здоровья. Оценивалось функциональное состояние организма испытуемых, душевное равновесие, социальное здоровье, уровень субъективного контроля, мотивация к успеху и др. личностные компоненты, определяющие уровень профессионального здоровья, определялись ценностные ориентации.

Как показывает анализ деятельности будущих специалистов, высокий уровень её продуктивности стимулирует проявление оптимально повышенной самооценки. Именно она способна мобилизовать психофизиологический ресурс профессионального здоровья. Продуктивная самооценка понимается как рефлексивная способность активизировать, регулировать, согласовывать показатели компонентов профессионального здоровья.

Снижение показателей продуктивной самооценки отражается на качестве профессионального здоровья. Пониженный тонус психоэмоциональных реакций не обеспечивает развитие продуктивных психических состояний студента, активизирующих самообразование. 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 подчиняется общим онтогенетическим закономерностям становления индивидо-обусловленных показателей. Известно, что как таковой возрастной показатель не выступает системообразующим для профессионального здоровья, однако возраст 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» [6, с. 15].

Результаты эмпирического исследования позволяют заключить, что профессиональное здоровье будущего психолога образования характеризуется низкими показателями, нуждается в регуляции становления его компонентов. У студентов недостаточно развита продуктивная самооценка как регулятор становления профессио-

нального здоровья. Будущему специалисту недостаточно только оценивать своё профессиональное здоровье, необходимо активизировать психофизические потенции, объединяя их в единый функциональный орган, способствующий становлению активной позиции при решении системы профессиональных задач.

#### **Список литературы**

1. Анисимов О. С. Принятие управленческих решений: методология и технология. М.: ФГОУ Рос. АКО АПК, 2002. 645 с.
2. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М.: Наука, 1980. 320 с.
3. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 234 с.
4. Бодалев 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: монография. 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 осложненных условиях жизненной среды: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (18–19 ноября 2010 г.) // Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита: Читинская типография, 2011. 360 с.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. М.: Пресс, 1995. 384 с.
8. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та, М.: Барс, 1997. 392 с.

#### **References**

1. Anisimov O. S. Prinjatie upravlencheskih reshenij: metodologija i tehnologija. M.: FGOU Ros. AKO APK, 2002. 645 s.
2. Anohin P. K. Uzlovyje voprosy teorii funkcional'nyh sistem. M.: Nauka, 1980. 320 s.
3. Al'buhanova-Slavskaja K. A. Strategija zhizni. M.: Mysl', 1991. 234 s.
4. Bodalev 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: monografija. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestv 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 oslozhnennyh uslovijah zhiznennoj sredy: materialy Vserossijskoj nauch.-prakt. konf. (18–19 nojabrja 2010 g.) // Zabajkal. gos. gum.-ped. un-t. Chita: Chitinskaja tipografija, 2011. 360 s.
7. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psihologija cheloveka. M.: Press, 1995. 384 s.
8. Holodnaja M. A. Psihologija intellekta: paradoksy issledovanija. Tomsk: Izd-vo Tom.un-ta, M.: Bars, 1997. 392 s.

**Статья поступила в редакцию 19.09.2014**

**ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ,  
ПУБЛИКУЕМЫМ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ  
«Ученые записки ЗабГУ»**

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в жанрах:

<b>Жанр</b>	<b>Минимальный объём</b>
статья ( <i>теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором</i> )	0, 5 п. л. (20 000 знаков)
научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (12 000 знаков)
научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (8 000 знаков)

**В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:**

Печатный и электронный вариант статьи на CD и других носителях. В имени файла и на электронном носителе указывается фамилия автора и название статьи. Печатный вариант статьи обязателен (белая бумага, формат А 4). Распечатка рукописи должна быть полностью идентична электронному варианту.

Договор на оказание услуг – в 2 экземплярах.

Рецензия на статью – внешний отзыв, заверенный печатью.

Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, **если автор статьи – аспирант, соискатель учёной 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** (150– 200 слов) – на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

**Ключевые слова или словосочетания** (5–7) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

**Основной текст статьи** с внутритекстовыми ссылками на цитируемые источники.

**Список литературы** даётся в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией. Если в список входит литература на иностранных языках, она следует за литературой на русском языке.

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

**Общие требования:** формат А 4, ориентация книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее – 2; левое и правое – 2,5. Шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал полуторный. Отступ первой строки – 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи **ОБЯЗАТЕЛЬНО** представить их в редакцию.

Статья должна быть со сквозной нумерацией. **На последней странице указывается**, что «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись.

Рабочие языки: русский и английский.

**Библиография** оформляется согласно ГОСТу Р. 7.0.5 – 2008. Для каждого источника обязательно указывается изд-во, общее количество страниц или номера страниц интересующего материала источника.

В тексте **ссылки** приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера и страницы: [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой [1; 3; 4].

**Комментарии и пояснения** даются в виде концевых сносок (в конце текста). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация сплошная.

**Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения:**

Слова на латинице набираются курсивом.

Единицы измерения отбиваются от символов и цифр, к которым они относятся.

Делать чёткое различие О (буквы) и 0 (ноль), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и») и т. д. Необходимо различать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

**Таблицы** оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращённо (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

**Чёрно-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 170×240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисовочные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

**Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.**

**Материалы публикуются в авторской редакции. За точность содержания цитат и ссылок ответственность несут авторы.**



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, **отсылается по адресу:**

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129, Забайкальский государственный университет, для «Редакции научных журналов ЗабГУ».

**Корректор** О. Г. Мисюркеева  
**Вёрстка** И. Н. Аргуновой  
**Дизайн обложки** М. Р. Коптеловой  
**Редактор перевода**  
А. С. Атрощенко

Подписано в печать 13.12.2014  
Формат 60×84<sup>1/8</sup>.  
Гарнитура «Arial».  
Способ печати оперативный  
Усл.-печ. л. 15,7. Усл.-изд. л. 11,3.  
Заказ № 29614. Тираж 1000 экз.

Забайкальский государственный  
университет  
672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

**Corrector** O. P. Misyurkeeva  
**Make-up** I. N. Argunova  
**Cover design** M. R. Koptelova  
**Editor of the English Translator**  
A. S. Atroshchenko

Signed to print 13.12.2014  
Format 60×84<sup>1/8</sup>.  
Headset «Arial»  
Operative printing  
Conv. quires 15,7. Ed.-print quires 11,3.  
Order № 29614. Circulation 1000 copies.

Zabaikalsky State  
University  
672039, Chita, 30 Aleksandro-Zavodskaya St.