

**СИБИРСКИЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

**Научное периодическое издание**

**6/2014**

**SIBERIAN  
PEDAGOGICAL JOURNAL  
SCIENTIFIC PERIODICALS**

**Новосибирск**

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ

Новая редакция Перечня утверждена решением Президиума Высшей Аттестационной Комиссии Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6



Электронная версия журнала размещена на платформе  
Научной электронной библиотеки: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)  
Периодичность 6 раз в год.

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Т. А. Ромм**, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Р. И. Айзман**, Заслуженный деятель науки РФ, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

**Г. С. Чеснокова**, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск

**Н. П. Абаскалова**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Р. О. Агавелян**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**Е. В. Андриенко**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Д. Ю. Ануфриева**, доктор педагогических наук, доцент, Новосибирск

**Н. Я. Большунова**, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск

**В. А. Зверев**, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск

**З. И. Лаврентьева**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**Б. О. Майер**, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

**И. П. Матханова**, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

**Н. Н. Касенова**, специалист, старший преподаватель, Новосибирск

**T. A. Romm**, editor in chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Novosibirsk

**R. I. Aizman**, Honored member of Science of Russian Federation, Assistant to the editor-in-chief, Doctor of Biological Sciences, Professor, Novosibirsk

**G. S. Chesnokova**, Leading editor, Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Novosibirsk

**N. P. Abaskalova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**R. O. Agavelyn**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

**E. V. Andrienko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**D. U. Anufrieva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**N. Ya. Bolshunova**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Novosibirsk

**V. A. Zverev**, Doctor of Historical Sciences, Professor, Novosibirsk

**Z. I. Lavrentyeva**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**B. O. Mayer**, Doctor of Philosophy, Professor, Novosibirsk

**I. P. Matkhanova**, Doctor of Philology, Professor, Novosibirsk

**N. N. Kasenova**, expert, senior teacher, Novosibirsk

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**В. А. Адольф**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

**С. В. Алексина**, кандидат психол. наук, доцент, Москва

**Е. И. Артамонова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва

**Р. М. Асадуллин**, доктор педагогических наук, профессор, Уфа

**Гэри Банч**, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)

**И. Л. Беленок**, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск

**И. Д. Бех**, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук (НАПН) Украины, Киев

**С. А. Богомаз**, доктор психологических наук, профессор, Томск

**V. A. Adolph**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

**S. V. Alekhina**, Candidate of Psychological Sciences, associate professor, Moscow

**E. I. Artamonova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

**R. M. Asadulin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ufa

**Gary Bunch**, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)

**I. L. Belenok**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Novosibirsk

**I. D. Bekh**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of NAPO of Ukraine, Kiev

**S. A. Bogomaz**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Tomsk

**М. А. Галагузова**, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург  
**Э. В. Галажинский**, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск  
**А. Д. Герасёв**, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск  
**А. Ж. Жафяров**, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Клаудио Капекки**, профессор Высшей Нормальной Школы Пизанского университета, Пиза (Италия)  
**Н. Э. Касаткина**, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово  
**А. К. Кусаинов**, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления АПН Казахстана, Алматы (Казахстан)  
**А. Г. Кирпичник**, кандидат психологических наук, профессор, Кострома  
**В. М. Лопаткин**, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул  
**А. В. Мудрик**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. Я. Найн**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск  
**В. И. Петрищев**, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск  
**Юзеф Подгурецки**, доктор философских наук, профессор Опольского университета, Польша  
**Г. Н. Прозументова**, доктор педагогических наук, профессор, Томск  
**Н. Л. Селиванова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва  
**А. М. Сидоркин** кандидат педагогических наук, PhD, Москва  
**В. Я. Синенко**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск  
**Т. В. Склярова**, доктор педагогических наук, профессор, Москва  
**М. С. Яницкий**, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Учредитель: ФГБОУ ВПО  
«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу «Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633  
«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2014

© Сибирский педагогический журнал, 2014

**М. А. Galaguzova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ekaterinburg

**E. V. Galazhinsky**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

**A. D. Gerasev**, Doctor of Biological Sciences, Professor, Rector of NSPU, Novosibirsk

**A. Zh. Zhafyarov**, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

**Claudio Capecchi**, Professor of the Scuola Normale Superiore, University of Pisa, Pisa (Italy)

**N. E. Kasatkina**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo

**A. K. Kusainov**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician, Chairman of the Board of NPA Kazakhstan, Almaty (Kazakhstan)

**A. G. Kirpichnik**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Kostroma

**V. M. Lopatkin**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Barnaul

**A. V. Mudrik**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. Y. Naine**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chelyabinsk

**V. I. Petrishchev**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Krasnoyarsk

**Józef Podgórecki**, Professor Dr hab. University of Opole, Poland

**G. N. Prozumentova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tomsk

**N. L. Selivanova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

**A. M. Sidorkin** Candidate of Pedagogical Sciences, PHD, Moscow

**V. Ya. Sinenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

**T. V. Sklyarova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow

**M. S. Yanitsky**, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Kemerovo

Founder: FSБEE HPE

«Novosibirsk State Pedagogical University»

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory

«Mail of Russia» 32358

Subscription index in «Rospechat» 40633

“Siberian pedagogical journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing  
Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSБEE HPE «Novosibirsk State Pedagogical University», 2014

© Siberian Pedagogical Journal, 2014

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

## SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

- Молонов Г. Ц., Якимов О. В.** Парадигма сопровождения – междисциплинарная педагогическая проблема ..... 9
- Золотухин С. А.** Ретроспектива взглядов на возможность осуществления интеракций в кибер-пространстве ..... 17
- Малик А. А., Агавелян Р. О.** Норма и девиации: соотношение понятий ..... 22

### ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Яницкий М. С., Браун О. А., Пелех Ю. В., Франчек З., Саласса М.** Социокультурные детерминанты становления системы ценностей учителей ..... 27
- Киселева Е. В., Киселев Н. Н.** Межличностные отношения как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды ..... 36
- Кононова Т. А.** Мотивация решения учебных задач: теоретический аспект ..... 40
- Зорков И. А.** Формирование и развитие познавательных знаково-символических универсальных учебных действий по биологии в основной школе ..... 44
- Скрыпникова Е. М.** Роль взрослого в реализации участия детей в принятии решений ..... 50

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Бочарова Ю. Ю.** Проектирование и реализация магистерских программ для социальной сферы региона ..... 54
- Быкова С. С.** Реализация модульного обучения в контексте формирования профессиональной ответственности будущих педагогов ..... 62
- Валитова Е. Ю., Стародубцев В. А.** Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонализации образования ..... 68
- Демченко З. А.** Научно-исследовательская деятельность студентов современного вуза как объект комплексного педагогического осмысления ..... 74

## CONTENS

### THEORETICAL MESSAGES

- Molonov G. T., Yakimov O. V.** Paradigm Maintenance as Disciplinary, Pedagogical Problem ..... 9
- Zolotykhin S. A.** Retrospective of Views on the Possibility of Interactions in Cyberspace ..... 17
- Malik A. A., Agavelyan R. O.** Norm and Deviation: the Ratio of the Concepts ..... 22

### UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Yanitskiy M. S., Braun O. A., Pelekh Y. V., Frączek Z., Salassa M.** Social and Cultural Determinants of Formation of the System of Teachers' Values ..... 27
- Kiseleva E. V., Kiselev N. N.** Interpersonal Relationships as a Resource for Emotional Safety of the Educational Environment ..... 36
- Kononova T. A.** Motivation of the Solutions of Learning Objectives: Theoretical Aspects ... 40
- Zorkov I. A.** The Formation and Development of Cognitive Symbolic of Universal Educational Actions in Biology in the Secondary School ..... 44
- Skrypnikova E. M.** The Role of an Adult in the Implementation of Children's Participation in Decision Making ..... 50

### VOCATIONAL TRAINING

- Bocharova J. Y.** Design and Implementation of Master's Degree Programs for Social Sphere of the Region ..... 54
- Bykova S. S.** Implementation of Modular Training in the Context of the Formation of the Professional Responsibility of Future Teachers ..... 62
- Valitova E. Y., Starodubtsev V. A.** Professional Self-determination of Students in the Context of Individualization and Personalization of Education ..... 68
- Demchenko Z. A.** Research Activities of the Students of the Modern University as an Object of a Comprehensive Teaching Comprehension ..... 74

## СОДЕРЖАНИЕ

- Дьяконов Б. П.** Организация учебной деятельности студентов при асинхронном обучении: процессный подход..... 79
- Калинюк Ю. В., Лаптева И. Д., Лощилова М. А., Морозова М. В., Павлючков Г. А., Демченко А. Р., Холина Л. А., Чичерина Н. В.** Профессиональное самоопределение молодежи на региональном рынке труда как фактор устойчивой занятости ..... 85
- Макашина И. И.** Формирование субъектности будущих офицеров как условие их профессиональной успешности..... 93
- Морозова О. П.** Актуализация довузовского опыта студентов в развитии профессионально-педагогической деятельности..... 98
- Паршукова Г. Б.** Основные подходы к изучению организационной культуры университета..... 103
- Поселягина Л. В.** Роль архитектуры в совершенствовании учебно-воспитательного процесса профессионально-эстетической подготовки бакалавра ..... 108
- Прибылова Н. Н., Барбашина Т. А., Прусакова О. Ю.** Оценка эффективности использования современных информационных и коммуникационных технологий в последипломном образовании ..... 114
- Фуряева Т. В., Пецух О. П.** Формирование гуманистического дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании ..... 118
- Шедина С. В.** Педагогические условия личностно-профессионального становления будущего специалиста..... 126
- Лаврентьева О. А.** Подготовка студентов к формированию социальной ответственности у школьников ..... 131
- Dyakonov B. P.** Organization of Students' Educational Activities in Asynchronous Learning Process Approach ..... 79
- Kalinyuk Y. V., Lapteva I. D., Loschilova M.A., Morozova M. V., Pavlyuchkov G. A., Demchenko A.R., Kholina L.A., Chicherina N. V.** Professional Self-Determination of Youth on the Regional Labour Market as a Factor of Sustainable Employment ..... 85
- Makashina I. I.** The Formation of Subjectivity of Future Officers as a Condition of their Professional Success ..... 93
- Morozova O. P.** Updating pre-University Experience of Students in the Development of Professional-Pedagogical Activity ..... 98
- Parshukova G. B.** The Main Approaches to the Study of Organizational Culture of University..... 103
- Poselyagina L. V.** The Role of Architecture at Educational Process of Aesthetic Training of Students..... 108
- Pribylova N. N., Barbashina T. A., Prusakova O. Y.** Assessment of the Effectiveness of the Use of Modern Information and Communication Technologies in Postgraduate Education ..... 114
- Furaeva T. V., Pecuh O. P.** The Formation of Humanistic Discourse of the Teacher-Speech Therapist in Additional Professional Education ..... 118
- Shedina S. V.** Pedagogical Conditions of Personal and Professional Formation of Future Specialist..... 126
- Lavrentieva O. A.** Preparing students for social responsibility students..... 131

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Андронникова О. О.** Факторы формирования жертвенности как психологической и ролевой позиции личности ..... 136
- Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Первозкина Ю. М., Козырева Т. С.** Использование адаптивных психологических защит в терапии девиантного поведения ..... 143
- Руденский Е. В.** Социализационный дефект онтогенеза личности как проблема социально-психологической виктимологии личности..... 150

### PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

- Andronnikova O. O.** Factors of Formation of Sacrifice as Psychological and Role Position of a Person..... 136
- Korolenko C. P., Dmitrieva N. V., Perevozkina J. J., Kozyreva T. S.** The Use of Adaptive Psychological Protection in the Treatment of Deviant Behavior ..... 143
- Rudenskiy E. V.** Socialization Defect of Personality's Ontogenesis as a Problem of Social and Psychological Victimology of a Person..... 150

## CONTENTS

- Гудкова Т. В., Александрова А. А.** Особенности эмоционального интеллекта подростков в условиях раздельного и смешанного обучения..... 156
- Гудкова Т. V., Aleksandrova A. A.** Features of Emotional Intelligence of Teenagers under Separate and Blended Learning .....156
- Иванченко В. А., Щепина В. В.** Психологические особенности переживания супругами некоторых кризисных этапов в развитии семьи ..... 162
- Ivanchenko V. A., Shchepina V. V.** Psychological Characteristics of Spouses Experience of Undergoing the Crisis Stages in the Development of a Family..... 162
- Руденская Ю. Е.** Коммуникативная ситуация виктимогенеза личности ребенка: опыт феноменологического анализа..... 167
- Rudenskaya J. E.** Communicative Situation of Child's Personality Viktimogenez: Results of Phenomenological Analysis ..... 167
- Рубцова М. О.** Толерантность личности как условие ее социально-психологической адаптации ..... 173
- Rubtsova M. O.** The Personality's Tolerance as a Prerequisite Condition of their Socio-Psychological Adaptation..... 173
- Шамшикова Е. О.** Особенности взаимосвязи типов психологических границ и защитных механизмов личности в старшем подростковом возрасте (межнациональные различия) ..... 178
- Shamshikova E. O.** Features of the Relationship of Types of Psychological Boundaries and Protective Mechanisms of Personality in their Late Teen Years (ethnic differences).....178
- Трифанов Е. Ю., Агавелян Р. О., Рюмина Т. В.** Мотивационный компонент подготовки легкоатлетов к соревнованиям ..... 186
- Trifanov E. Y., Agavelyan R. O., Rumina T. V.** The Motivational Component of Preparing Athletes for Competition..... 186
- Умарова А. С., Белобрыкина О. А.** Половая специфика самооценки личности в подростковом возрасте ..... 191
- Umarova A. S., Belobrykina O. A.** Gender Self-Identity in Adolescence .....191
- Вишневская О. Н.** Креативность как фактор затрудненного общения подростков..196
- Vishnevskaya O. N.** Creativity as a Factor of Difficulty of Hampered Teenagers' Communication..... 196
- Степаненко В. И.** Диагностика основных потребностей подростков, склонных к асоциальному влиянию религиозных культов.. 202
- Stepanenko V. I.** Diagnostic of the Main Needs of Teenagers Prone to Asocial Influence of Religious Cults..... 202
- Орлова Т. Г.** Нарушение механизмов социально-психологической адаптации как маркер склонности к девиантному поведению студенческой молодежи..... 207
- Orlova T. G.** Violation of Mechanisms of Social and Psychological Adaptation as a Marker Inclination to Antisocial Behavior of Students..... 207

### СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

- Грасс Т. П.** Компетентностный подход в предпринимательском образовании школьной молодежи в Великобритании ..... 211

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

- Добрынина Т. Н.** Анализ опыта А. С. Макаренко в современной социокультурной среде ..... 216
- Запорожченко Г. М.** Образовательная и культурно-просветительная деятельность кооперации Сибири начала XX века в концепте гражданского общества ..... 221

### COMPARATIVE PEDAGOGY

- Grass T. P.** Competency Based Approach in Entrepreneurial Education of School Youth in Britain. .... 211

### HISTORY OF PEDAGOGICS

- Dobrynina T. N.** Analysis of the Experience of A.S. Makarenko in Modern Sociocultural Environment..... 216
- Zaporozhchenko G. M.** Educational and Cultural-Enlightening Activity of Cooperation of Siberia in the Beginning of XX century in the Concept of Civil Society ..... 221

**Чернов Д. В.** Становление профессионального образования по социальной работе в России в 1990-е гг. .... 226

**Скворцова С. Г.** Система учебных заведений профессионально-технического образования в Башкирии в 1920-1930 годы ..... 231

#### **ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ**

**Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю.** Методологические аспекты современного конструирования рабочей программы и урока по «Основам безопасности жизнедеятельности» ..... 237

**Габер И. В.** Интенсивность факторов риска наркотизации подростков в школах с различным уровнем организации профилактической деятельности ..... 244

**Головин О. В., Рябцев С. М.** Основные положения концепции физкультурного занятия, построенного на основе системного подхода ..... 250

**Гребенникова И. Н., Климова Е. В., Кончиц Н. С.** Физическое развитие и функциональное состояние мальчиков старшего дошкольного возраста с астеноневротическими проявлениями в условиях различного двигательного режима ..... 256

**Жомин К. М., Рубанович В. Б., Кужугет А. А.** Оценка оздоровительной эффективности различных видов и режимов физкультурно-спортивной деятельности студентов вуза ..... 263

**Казин Э. М., Федоров А. И., Шинкаренко А.С.** Особенности организации преподавания «Основ безопасности жизнедеятельности» в условиях реализации ФГОС с учетом дифференцированного подхода ..... 269

**Якупов А. М., Петров С. В.** О путях повышения эффективности освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентами различных специальностей гуманитарного профиля ..... 273

#### **КРИТИКА. БИБЛИОГРАФИЯ**

**Казначеев С. В.** Инженерия шаманизма.. 277

**Chernov D. V.** Formation of Professional Education in Social Work in Russia in the 1990-s..... 226

**Skvortsova S. G.** The System of Educational Institutions of Vocational Education in Bashkortostan in 1920-1930-s. .... 231

#### **EDUCATION. HEALTH. SAFETY**

**Abaskalova N. P., Zverkova A. Y.** Methodological Aspects of the Contemporary Construction of School Curriculum and Lesson Planning of the Subject “The Bases of Life Safety” ..... 237

**Gaber I. V.** The Intensity of Risk Factors for Anesthesia of Adolescents in Schools with Different Levels of Organization of Preventive Activities ..... 244

**Golovin O. V., Ryabtsev S. M.** The Main Points of Conception of a Physical Education Lesson based on a Systematic Approach ... 250

**Grebennikova I. N., Klimov E. V., Konchits N. S.** Physical Development and Functional State of Boys of a Preschool Age with Neurasthenic Manifestations in Different Motor Mode.....256

**Zhomin K. M., Rubanovich V. B., Kuzhuget A. A.** Evaluation of Therapeutic Effectiveness of Different Types and Modes of Physical Training and Sports Activity in Universities ..... 263

**Kazin E. M., Fedorov A. I.** Peculiarities of Organization of Teaching of “Basics of Life Safety» in Terms of the Implementation of the FSES with Regard to Differentiated Approach..... 269

**Yakupov A. M., Petrov S. V.** Ways of Increasing the Efficiency of the Process of Learning the Discipline “Life Safety” by Students of Humanities .....273

#### **THE CRITICISM. BIBLIOGRAPHY**

**Kaznacheev S. V.** Engineering shamanism.. 277

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

---

УДК 377+316.6

**Молонов Геннадий Цыденович**

*Доктор педагогических наук, профессор Бурятского государственного университета, bsu@mail.ru, Улан-Удэ*

**Якимов Олег Васильевич**

*Кандидат педагогических наук, директор Политехнического техникума, olegyakimov65@mail.ru, Селенгинск*

## ПАРАДИГМА СОПРОВОЖДЕНИЯ – МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы взаимодействия, сотрудничества, взаимоотношений на примере общества и в частности образования. Особое внимание уделено вопросам педагогического сопровождения в профессиональных образовательных организациях. Авторы раскрывают понятия «парадигма», «педагогическое сопровождение» с научной точки зрения и собственной позиции. Авторами проанализированы толкования данных понятий, использование их в педагогической практике на примере деятельности политехнического техникума. В качестве примеров приводят практический опыт средней профессиональной образовательной организации и системы профессионального образования в целом. На основе проведенного исследования авторами предлагается выделить понятие «парадигма сопровождения» как отдельную категорию, требующую дальнейшего изучения и исследования.

*Ключевые слова:* взаимодействие, сопровождение, парадигма, профессиональное образование, тьютерство, фасилитация.

**Molonov Gennady Tsydenovich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Buryat State University, bsu@mail.ru, Republic of Buryatia, Ulan-Ude*

**Yakimov Oleg Vasilyevich**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Polytechnic College, olegyakimov65@mail.ru, Republic of Buryatia, Selenginsk*

## PARADIGM MAINTENANCE AS DISCIPLINARY PEDAGOGICAL PROBLEM

*Abstract.* The article discusses the interaction, collaboration, relationship as an example of society and, in particular education. Particular attention is paid to pedagogical support in professional educational organizations. The authors reveal the concept of «paradigm», «pedagogical support» from the scientific point of view and their own position. As an example the experience of average professional educational organizations and vocational education system as a whole. The authors analyzed the interpretation of these concepts and their use in teaching practice on the example of Polytechnic College. Based on the study, the authors proposed for the notion of «educational support» as a separate category, which requires further study.

*Keywords:* interaction, support, paradigm, professional education, tutoring, facilitation.

В истории человечества перед каждым поколением людей всегда были первостепенные, некогда нисходящие проблемы: сохранение и продление жизни; обеспечение

себя и близких едой, питьем, одеждой, обувью и другими благами; выбор и самоопределение в труде и других видах деятельности и т.д.

Наряду с ними, начиная с седой древности, для взрослых, семей и для общества в целом всегда была актуальной проблема воспитания и образования детей, подростков и молодежи. С восходящим развитием общества проблема становится многозначной и все более актуальной.

В современных постиндустриальных, информационных государствах никто не сможет однозначно обозначить цели и задачи общего и профессионального образования, разработать и выдать наилучшие варианты образовательных стандартов и программ по каким-то предметам ни в школе, ни в техникуме, ни в вузе. Определение оптимального, разноуровневого содержания образования для разных образовательных организаций по отдельным предметам; предложение, рекомендация, введение и внедрение методов, методик, технологий осуществление образовательной деятельности являются сложными проблемами и задачами в системе образования России на всех уровнях.

Цели и задачи, содержание и процесс, методы и формы организации и выполнения присутствуют всем видам деятельности в обществе: производственной, общественно-политической, социальной, культурной, научной, физкультурно-спортивной, правоохранительной, военно-оборонной и обустройству в быту.

Существует еще одна сфера жизнедеятельности, без которой не обходится человеческое существование – это общение, коммуникация, взаимосвязи, обязательства, взаимоотношения и взаимодействия между индивидами, структурами, объединениями, социумами, сообществами. Как один вид труда не может выполняться только одним человеком без взаимосвязи с другими: он у кого-то в свое время научился, кому-то надо продать, реализовать, от кого-то получает заказ и т.д.

Думается, что в таком подходе и подобной логике правомерно обосновать утверждаемое положение, что без взаимодействий люди, общество не существуют. Если согласиться с этим, то каково содержание, конкретные виды взаимосвязей, взаимоотношений, взаимодействий используются, претворяются? Прежде всего, общепринятые: приветствие, взаимоуважение, взаимовыручка, ответственность за себя и других.

В каждом виде деятельности взаимосвязи,

взаимоотношения и взаимодействия специфичны, особенны, характерны. Например, в армии, МВД практикуется строгое подчинение старшим по службе; в спорте – соперничество; в производстве – определение профессионально-специальные функции; в социальном обеспечении – помощь, поддержка и защита; в культуре и искусстве – содействие и стимуляция в совершенствовании мастерства; в науке – сотворчество в исследовании; в экономике, бизнесе – конкуренция и т.д. Конечно, мы назвали некоторые виды взаимодействий между представителями отдельных видов деятельности.

В воспитании и образовании подрастающего поколения в дошкольных организациях, школе, средних и высших профессиональных организациях виды взаимоотношений предписаны законом об образовании, уставами образовательных учреждений. Педагог является руководителем образовательного процесса, ведущим во взаимосвязях дитя и педагог, учитель и учащийся, преподаватель и студент. Он является ответственным за качество обучения и воспитание учащихся и студентов [9, с. 115].

Одни и те же служебные, профессиональные функции выполняют учителя одной специальности в параллельных классах, но при этом достигают разных результатов. На результативности отражаются квалификация, профессионализм, мастерство и творчество отдельных педагогов. И их недостаточно для успешной воспитательно-образовательной деятельности. В последние десятилетия в педагогической практике и теории уделяется внимание содержанию и особенностям педагогического взаимодействия: образовательная организация – обучающиеся, воспитуемые; учитель – ученик, преподаватель – студент.

«Еще в 1970–1980 годах в трудах О.С. Газмана и других получила развитие теория *педагогической поддержки и помощи*» [10, с.48]. У основоположника этой идеи и теории речь шла о детях, учащихся с определенными проблемами, трудностями. Ныне ставится вопрос о педагогической поддержке учащихся, студентов вполне успешных, чтобы они сумели достичь большего, как можно лучше самореализовались. Актуальной стала идея и забота о поддержке молодых российских ученых.

Еще педагоги-новаторы впервые выдвинули идею *педагогического сотрудничества* и добивались реализации ее на практике (в работе учителя с учениками). Ныне эта идея проникла во все виды взаимодействий в школе, техникуме и вузе. Педагогическое сотрудничество осуществляется между учителями и учащимися в учебной и внеучебной работе, в проведении воспитательных мероприятий, в дополнительной работе, при подготовке учащихся к олимпиадам, конкурсам, смотрам, выставкам, к научно-практической конференции «Шаг в будущее». Сотрудничество студентов с научными руководителями происходит при выполнении отдельных проектов, учебно-научных исследований, грантовых заданий.

Установление сотрудничества, содружества и сотворчества действенно и результативно проявляется в совместной деятельности руководителей образовательных организаций и учителей в школах, директоров и их заместителей с преподавателями и мастерами в техникумах и колледжах. Подтверждением может быть наш опыт. 29–30 мая 2014 года АОУ СПО РБ «Политехнический техникум», находящийся в рабочем поселке Селенгинск Кабанского района Республики Бурятия отметил 35-летний юбилей основания этой средней профессиональной образовательной организации. На научно-практической региональной конференции с докладами, сообщениями выступали 48 человек из Бурятии, Забайкальского края, Иркутской области и Красноярского края.

Из них 30 преподавателей представляли юбиляра – Политехнический техникум. Темы выступлений в основном были посвящены освоению, использованию и внедрению современных образовательных технологий индивидуальных траекторий (программ) обучения, проектному обучению и др. Конференция и публикации, научно-учебно-методическая работа занимает приоритетное место и значение в техникуме. Все тексты докладов опубликованы в сборнике под названием «Педагогическое сопровождение в деятельности профессиональной образовательной организации», Улан-Удэ, 2014.

Хотя это самовосхваление, но факт участия подавляющей части педагогов одного педагогического коллектива в научной конференции и их издание – редкостный.

Однако, путь верный – восхождение, рост и повышение квалификации, профессионализма педагогов. Это достижение в выполнении научно-методической работы в сотрудничестве, сотворчестве и содружестве с руководством, методистами, консультантами техникума и учеными.

В работе и общении с детьми и взрослыми во всех видах деятельности всегда вводились и использовались *содействие и стимуляция*. Похвала и порицание, оценка и отметка, кто сделает быстрее и лучше, первые три места в конкурсе, повышенная именная стипендия, кубок и вымпел, орденосец и герой, призер и лауреат и другие – все это средства и способы, методы и формы содействия и стимуляции людей в отдельных видах деятельности.

В школьном и вузовском обучении они отработаны и находили успешное применение. Они имеют целевое, содержательно-процессуальное, организационно-методическое предназначение. Например, текущая контрольная и годовая контрольная работа, похвальная грамота и золотая медаль, текущий экзамен или государственный экзамен и т.п.

С введением и расширением проектного обучения, компетенций, повышением качества образования, информационно-коммуникационных технологий в образовании, внедрения поисковых и творческих видов самостоятельной работы в школах, техникумах и вузах значимость содействия и стимуляция обучающихся возросла и приобрела статус актуальной дидактической проблемы [1, с. 24]. Рамки и последствия самообразования трудно представить и предсказать, но ее появление и развитие опосредованы педагогически продуманным содействием и стимулированием.

В открытом, свободном обществе и в условиях рыночной экономики, требования и указания используются ограниченно и на передний план во взаимодействиях в образовании, науке, искусстве, научно-технических, технологических отраслях производства все больше выдвигаются интересы работников, совпадающие с функциями работодателей, поэтому содействие и стимуляция получают предпочтение и превращаются в своего рода организационное, руководящее и управляющее кредо, искусство. Как таковые они имеют теоретико-методическое

обоснование и содержание.

В педагогической, социальной, культурно-искусствоведческой, общественно-политической среде спорадически, исподволь находили кратковременное использование, применение или реализацию такие виды взаимодействий, как репетиторство, тьюторство, фасилизация, партнерство, братство, солидарность, объединение, единение, уединение, удаление от социума и т.п.

Что понимается под репетицией? «Репетиторство (лат. – *repetitio* – повторение) – дополнительное внеурочное повторение учеников на дому, осуществляемое частными репетиторами из числа студентов, учителей, преподавателей вузов» [4, с. 378]. Многим помнится некоторый негативный смысл, который вкладывался в это понятие – действие как не узаконенный приработок. Тогда как репетиции в профессиональном искусстве были общепризнанными формами занятий. Ныне репетиционные, повторяющиеся движения, упражнения, действия выполняются в физкультуре и спорте, в овладении техническими умениями и навыками, освоении технологических компетенций, в работе с компьютером и выходом в Интернет. Люди репетируют свою роль, положение и поведение в общении, на работе, службе, переговорах, аудиенциях, интервьюировании, даже на званых мероприятиях (обед, ужин).

Репетиции перерастают в более высокий уровень представления себя через выполнение тренингов. «Тренинг (англ.) – специальный тренировочный режим, тренировка. Выделяют несколько видов тренинга: тренинг делового обучения (развитие умения вести переговоры, выступать перед большой аудиторией, проводить совещания и т.д.)» [2, с. 435]. Тренинги востребованы у производителей вещественных и духовных благ (фермер, мастер по изготовлению ювелирных изделий, сотрудники по обмену и продаже квартир и прочее). «Далее – тренинг перцептивный (развитие способности адекватного и полного познания себя, других людей и отношений, складывающихся в процессе общения» [Там же]. Тренинг на этом уровне необходим для специализации и самореализации, социального и профессионального самоопределения, для карьерного восхождения и становления в других планах.

Будущий президент Франции 1970-1980 годов Жиска д'Эстен 18-летним юношей увидел коронацию послевоенного прославленного Президента, участника и главнокомандующего патриотическими силами Франции в борьбе с гитлеровской Германией маршала де Голля и дал себе слово стать главой своей страны. Через 30 лет он прошел этот путь и в 48 лет пешком прошел дистанцию коронации. Надо полагать, что в течение 30 лет не обошлось без неоднократных репетиций и тренингов. Политическую карьеру отца, Президента США Джорджа Буша-старшего повторил Джордж Буш-младший. И тот, и другой побеждали на всеобщих выборах вторично. Мировая история показывает, что сын может быть ставленником правления отца: в Северной Корее – Ким Чен Ир – сын Ким Ир Сена, также в Сирии, Азербайджане, но на всенародно выборной основе – это нонсенс. Восхождение на престол отцов, их сыновей без помощников, советников, наставников, сопровождающих невозможно.

С помощью тренинга можно глубже познать своих близких, сослуживцев, подопечных, будущих победителей, первооткрывателей, лидеров и др. Тем более что «детально разработан социально-психологический тренинг (цели – овладение психологическими знаниями, формирование умений и навыков в сфере общения, развитие способности адекватного познания себя, других людей и др. В социально-психологическом тренинге используется психоанализ, гуманистическая психология и другие направления психологии)» [Там же. С. 435-436].

Таким образом, правомерно признать, что тренинг является одним из научно разработанных средств взаимодействия заинтересованных сторон в разных видах деятельности.

Продолжительное время за рубежом отработывались идеи и приложение понятия «тьюторство» и «фасилизация». В нашей отечественной истории, педагогике и социальной практике по существу их обходили, не поддерживая и не отвергая. Но жизнь и практика изменяются, развиваются, обогащаются и трансформируются и поэтому содержательные, значимые понятия вводятся, приживаются, распространяются.

Тьюторство понимается как сопровождение росту, развитию кого-либо в опре-

деленном направлении по намеченным параметрам. Например, не вообще развитие интеллекта, мыслительных процессов, а в анализе событий, фактов, процессов, личностей в конкретном ракурсе и др.

Приведем обобщенные факты: почему чаще всего ломаются какие-то детали автомобиля, велосипеда; почему природные аномалии в таком-то режиме; если социальные, педагогические проблемы по сущности и исконному содержанию решаются специалистами, то тьюторы успешно решают временные затруднения и способствуют преодолению застоев, остановок, противоречий, сложившихся ситуаций, случаев из-за клубка несогласованностей.

И всё это потому, что деятельность и развитие во всех сферах, областях, отраслях, видах и подвидах деятельности стали сложными, высококультурными, цивилизованными и в них необычайно возросла конкуренция.

Тьютерство – идея и практика сопровождения людей в преодолении временных затруднений. Например, при переселении, изменении гражданства беженцев (Юго-восточная Украина) и т.д.

Фацилиация (по другому – «фасилитация») – (от англ. облегчать, помогать) – понятие социальной психологии, используемое для обозначения повышения продуктивности труда человека под влиянием присутствия других людей. «Эффект фацилиации чаще всего имеет место не при выполнении привычных задач, а решение новых и сложных задач и при этом может, напротив, наблюдаться подавление, снижение индивидуальной активности» [11, с. 259].

В производственной сфере проявления фацилиации встречаются при освоении новых технологий, смене мастеров, бригадиров, начальников участков и др. Такие же проявления случаются в государственных, социальных учреждениях и других. В школах и других образовательных организациях случаются при реструктуризации, смене руководителей. Для большинства учителей овладение и результативное применение новых образовательных идей, теорий и технологий представляет проблему. Приходится идти по пути облегчения, т.е. вначале упрощать основу, путь решения задачи. Также предлагать аналогичные подходы, способы решения. Для учащихся старших классов,

студентов затруднение вызывает осмысление и приобретение сложных, комплексных научных, технических и технологических компетенций.

Казалось бы, очевидные политические события трудно объяснимы: война на Украине, агрессия, позиции России, США, Евросоюза и т.д. Почему люди погибают, почему нет решительной поддержки с нашей стороны? Суть и необходимость фасилитации объяснимы, если вспомнить, что в походе более физически подготовленный участник берет на себя дополнительную ношу, облегчая груз младшего, менее сильного. В историю мирового вокального искусства (классика) навсегда вошел концерт трех великих теноров: Лучиано Паваротти, Пласидо Доминго, Хосе Каррерас. Хотя все трое свободно брали самые верхние звуки, но их распевал Паваротти. Это усиливало общий эффект от концерта.

Итак, в воспитании и обучении, других видах деятельности наряду с общепринятыми методами, приемами и видами взаимодействий вводятся, используются дополнительные, взаимозаменяющие виды взаимодействий, начиная с помощи, поддержки, включая тьютерство и фацилиацию.

Их объединяет общее понятие – сопровождение как сущностное, целостное, особенное по сравнению с единичным. Сопровождение понимается как взаимосвязь и взаимодействие идущего впереди, переходящего на идущего рядом, а затем вслед. Функция остается прежней, но смена места, позиции, положений призвана повышать активность, самостоятельность и ответственность ведомого. Ведь его нельзя всю жизнь вести за собой на помочах.

Сопровождение представляет совокупность разных видов взаимоотношений, психологически и педагогически разных, хотя по духу близких, функций. Они не отработаны как теоретически, так и методически, практически. Поэтому представленная публикация заявлена под названием «Парадигма сопровождения – междисциплинарная, педагогическая проблема».

В социологии, политологии, психологии и педагогике последние 20–30 лет понятие «парадигма» стало весьма распространенным, обыденным, можно сказать, что отчасти преобладает некоторый «вольный»,

самостоятельный подход как частная микротерия. Думается, что преобладают не совсем состоятельные, убедительные толкования и понимания.

Парадигма – это специальные концепции, посвященные взаимосвязям теории и практики, имеющим дополнительные, вспомогательные значения основным, ведущим видам деятельности.

«Парадигма (реч. Paradeigma – пример, образец, плюсы и минусы) понятие, используемое в философии для характеристики духовного и реального» [7, с. 332]. Понятие капитализма раскрывается в теории частной собственности на средства производства и получения прибыли в соответствии с вложенным капиталом. В этой связи духовное (установка, идеи родства, братства, справедливости соотносятся с реальным распределением прибыли, доходов, пусть как 10 и 1. Это научные теории, учения, имеющие реальную, жизненную основу в течение XVIII – XXI веков в большинстве стран, обществ мира.

Идеи теории Оуэна, Маркса, последующих ученых экономистов, развивали, дополняли, уточняли ученые XX века, многие из них лауреаты Нобелевской премии. Их вклады научны, заключают пересмотры, уточнения, развитие, обновление и т.д.

А религиозные учения о духовном и материальном, о научном и реальном парадигмально. Достаточно состоятельны, истинны для одних, глубоко верующих; благоверны, истинны, приемлемы для вторых, запускающих всевышнее, божественное, верховное начало и современное существующее; для третьих они не значимы, не верны и т.д.

Парадигма бога и реального мира состоятельна в восприятии и оценке не всех, и она имеет право на распространение и признание. Законы фундаментальных наук истинны, имеют реальную, действенную силу и значимость. Наряду с ними в естествознании и обществознании существуют парадигмальные учения, теории, концепции, положения, понятия, знания, имеющие не достаточную, неполную, не всегда реальную, действенную потенцию, силу. Это относится, прежде всего, к гуманитарным, социальным, духовным познаниям.

В истории науки многие великие ученые парадигмальный подход считали право-

мерным: «Платон усматривал в идеях реально существующие прообразы вещей, обладающих подлинным существованием» [7, с. 332]. Идея сопровождения имеет объект, к которому оно относится. Это, по Платону, идея реализации таких добродетелей, как мудрость и справедливость. Нельзя не согласиться с тем, что поддержка, содействие, сотрудничество как виды сопровождения не подпитываются мудростью педагогов, проистекают из глубоко прочувствованного и осмысленного понимания справедливости.

«Согласно Шеллингу и Гегелю, духовный, идеальный прообраз определяет принципы упорядочивания и рациональной организации природных сил» [Там же. С. 333]. Парадигмой сопровождения способных выпускников, поступающих в Томский политехнический университет, создавалось отделение ЭТО (элитарное техническое образование). Из 2000 поступающих отбирают 200 наиболее подготовленных и в течение 5 лет осуществляют подготовку по особым программам. К концу остается примерно 50 выпускников, наиболее продвинутых по сравнению с другими выпускниками технического университета. В них мы видим специальное сопровождение подготовки инженеров (упорядоченную и рациональную организацию).

Родоначальниками введения этого понятия были два ученых: «Понятие «парадигма» в философии науки введено позитивистом Г. Бергманом и было широко распространено американским физиком Т. Куном для обозначения ведущих представителей методов получения новых в периоды интенсивного развития знания» [Там же].

Введение и внедрение сопровождения происходит в период интенсивного развития знаний образования на практике и в теории, и поэтому теорию о сопровождении правомерно называть парадигмой. Для правомерности утверждения понятия «парадигма сопровождения» приведем еще одно определение, характеристику: «Парадигма – совокупность основных положений и принципов, лежащих в основе той или иной теории, обладающих специфическим категориальным аппаратом и признающих группой ученых» [4, с. 315]. Представляется, что приведенные выше суждения и положения, раскрытие понятия как конкретные проявле-

ния сопровождения доказательны. И далее будут ссылки на конкретные факты.

Посвящая свои материалы парадигме сопровождения и предлагая ее для обсуждения, мы не превозносим ее место и значение в педагогике, равно как и в других науках. «Каждая парадигма достаточно своеобразна и избирательна в плане оценки факторов общественного развития, анализа поведения людей, приоритетности рассмотрение тех или иных сторон общества. Поэтому ни одна парадигма не дает всеобъемлющего анализа общества, хотя и вносит свой конкретный частичный вклад в его рассмотрение» [Там же].

Мы согласны с этой оценкой: да, сопровождение не дает целостного исследования системы образования, но внесет существенный вклад в воспитание и образование учащихся при разработке теории и методике и целенаправленном введении и внедрении в практику.

В названии статьи сказано: «Парадигма сопровождения – междисциплинарная, педагогическая проблема». Почему междисциплинарная, научная проблема? Потому что во всех видах деятельности рождается, созревает, существует проблема на практике, в жизни.

Современное производство РФ нуждается в специалистах, инженерах, рабочих с высокими и широкими техническими и технологическими компетенциями [5, с. 3]. Эта потребность будет сопровождаться обновлением парадигмы вузовского инженерного образования. Одно из ее изменений так обозначил министр образования и науки Дмитрий Ливанов на совещании Правительства РФ, посвященном развитию системы высшего образования: «Система инженерного образования будет развиваться в сторону практико-ориентированных программ, прежде всего, увеличения доли прикладных бакалавриатов. Если в прошлом году на эту на эту форму обучения было выделено всего 4 тысячи мест, то в этом уже – 25 тысяч. «Это запрос регионов, – объяснил Д. Ливанов, – и с каждым годом, этого вида подготовки будет расти» [6, с. 5]. Источником вызова в целевой направленности подготовки инженеров является тенденция в развитии научно-технологической составляющей в промышленном производстве.

Таким образом, производство сопрово-

ждает требования в подготовке кадров. Как видим, фактор сопровождения объективный. Фактор сопровождения может быть в деятельности одного из действующих предприятий. В Республике Бурятия успешно действует Улан-Удэнский авиационный завод, особенно в производстве вертолетов. Многие части и детали закупали на заводах Украины и поставки шли регулярно, но в 2014 году в связи с военными событиями в Новороссии (Луганске и Донецке) возникли проблемы.

Другое предприятие – Улан-Удэнское приборостроительное объединение в течение многих лет из-за отсутствия заказов находится в критическом положении. И в этой связи второй завод готовится к импортозамещению продукции из Украины. Для решения сложных вопросов в августе 2014 года в Улан-Удэ приезжал заместитель председателя Правительства РФ Д.О.Рогозин.

Таким образом, второй завод будет выполнять функцию сопровождения первого. Про авиазавод Д. Рогозин сказал, что его производство будет расширяться, новые вертолеты будут поставяться в Индию и Китай, на нем будет осуществляться техническое перевооружение. [8, с.7]. Промышленное производство при рыночной экономике сопровождается нередко, то падением или сокращением выпуска продукции, то ростом, иногда бурным подъемом.

На Улан-Удэнском локомотиво-вагоноремонтном заводе в СМИ появилась информация о предполагаемом сокращении 1600 работников, затем о 400. После вхождения завода в холдинг ОАО «Желдордермаш» под управление ООО «Локомотивные технологии» ситуация изменилась и только в последнее время стало известно, что на базе Улан-Удэнского ЛВРЗ создается производственно-заготовительный участок для переработки и заготовки лома черных металлов. Это позволит загрузить литейный цех сырьем в достаточном количестве для запланированного расширения объемов изготовления тормозных колодок для локомотивов до 2 млн. штук [3, с. 4].

Из этого следует, что факторы изменений экономических, производственных ситуаций имеют глубокий характер и они рожают социальные проблемы сопровождения, трудоустройства, преодоления различных

последствий, оптимизации в подготовке кадров, улучшения качества образования. Трудно решаемые вопросы в образовательных организациях невозможно полностью и уверенно решать только сложившимися методами обучения и воспитания.

Поэтому следует выходить на парадигму педагогического сопровождения.

#### Библиографический список

1. *Богословский В. И.* Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете. Методологические характеристики: Монография. – СПб., 2000. – 376 с.

2. *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Психологический словарь-справочник. – Мн.: Харвест, М.: АСГ, 2001 – 268 с.

3. *Молчанова Ж.* Крах или обновление экономики // Московский комсомолец в Бурятии – №17. – 2014, 6-13 августа.

4. Психолого-педагогических словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений:– Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.

5. *Радионова Н. Ф., Тряпцына А. П.* Исследование проблем высшего педагогического об-

разования как путь совершенствования многоуровневой подготовки специалиста в сфере образования // Подготовка специалиста в области образования: Научно-исследовательская деятельность в совершенствовании профессиональной подготовки: коллективная монография. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И.Герцена, 1999. – Вып. VII. – С. 7 – 17.

6. Смена миссии // Поиск. – № 29. – 2014. – 25 июня.

7. Философский энциклопедический словарь / сост. Е. Ф. Губский. – М.: ИНФРА, 2003. – 570 с.

8. *Шаталова А.* Эвакуация заказов. – 2014. – №31, 6 августа.

9. *Якимов О. В.* Социальное партнерство техникума и предприятия как условие развития трудовой активности студентов: монография. – Улан-Удэ: Бурятское книжное издательство, 2009, – 144 с.

10. *Bruner J. S.* The culture of Education / J.S. Bruner. – Cambr., Mass.: Harvard University Press, 1996. – p.234

11. *Hymes D.* On communicative competence // Sociolinguistics Selected Readings / J.B. Pride, J. Homes (eds.) – Harmondsworth, U.K.: Penguin, 1972.– p. 259– 263.

**Золотухин Сергей Александрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры непрерывного профессионального образования Курского государственного университета, moodlefree@yandex.ru, Курск*

## **РЕТРОСПЕКТИВА ВЗГЛЯДОВ НА ВОЗМОЖНОСТЬ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ИНТЕРАКЦИЙ В КИБЕРПРОСТРАНСТВЕ**

*Аннотация.* В статье подробно рассматривается генезис исследований в области компьютерно-опосредованной коммуникации, начиная с первых работ, отрицающих наличие качественного взаимодействия в интернет-пространстве к гибким, контекстно-зависимым моделям. Особое место занимает рассмотрение трудов Walther J. и ее теории гиперперсональных связей. Показаны ключевые особенности коммуникации в киберпространстве в соответствии с современными представлениями. Отдельное внимание уделяется рассмотрению понятия социального присутствия, которое является ключевым при рассмотрении интернет-коммуникаций.

*Ключевые слова:* компьютерно-опосредованная коммуникация, социальное присутствие, гиперперсональная модель компьютерно-опосредованной коммуникации, коммуникация в интернет-пространстве

**Zolotykhin Sergey Aleksandrovich**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Lifelong Education at Kursk State University, moodlefree@yandex.ru, Kursk*

## **RETROSPECTIVE OF VIEWS ON THE POSSIBILITY OF INTERACTIONS IN CYBERSPACE**

*Abstract.* The article details the genesis of the research in the field of computer-mediated communication, from the early work, denying the existence of high-quality interaction in the Internet space to flexible, context-dependent models. Occupies a special place examination papers Walther J. and her theory giperpersonalnyh ties. Showing the key features of communication in cyberspace in accordance with modern ideas. Special attention is paid to the notion of social presence, which is key when considering internet communications.

*Keywords:* computer mediated communication, social presence theory, hyperpersonal model of computer-mediated communication, communication at the internet-space.

Развитие информационных технологий в настоящее время оказывает существенное влияние на все сферы общества, в том числе и на образование. Одновременно с попытками проникновения в сферу образования интернет-технологий возникла дискуссия относительно целесообразности использования в педагогическом процессе компьютерно-опосредованной коммуникации. Главным предметом подобных споров является якобы низкая степень коммуникативного взаимодействия вследствие отсутствия межличностных сигналов. Однако как показано ниже в статье, данная точка господствовала на ранних этапах исследования данной проблемы. В настоящее время такие авторы как Walther J. [13;14] считают, что качество

интеракций в киберпространстве могут не уступать качеству коммуникации в физическом мире.

Изучение особенностей коммуникации сначала применительно к компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК) вообще, а затем к созданию сетевых сообществ в частности, ведется в рамках концепции социального присутствия, которая появилась в 70-х годах прошлого столетия за рубежом. Теория социального присутствия является подразделом теории коммуникации [8] и включает в себя несколько определений социального присутствия, проявляющиеся в различных коммуникационных средах.

Социальное присутствие определяется как сумма, в которой человек чувству-

ет себя «социально-настоящим» в среде. Tu C. H. и McIsaac M. S. [12] предполагают, что социальное присутствие является степенью ощущения, восприятия и реакции к другому человеку в компьютерно-опосредованной коммуникации. Gunawardena C. N. и Zittle F. J. [3] определяют социальное присутствие как степень, в которой человек воспринимается как «реальное» в опосредованной коммуникации. В исследованиях данных авторов высказывается предположение, что социальное присутствие представляет собой комбинацию из среды и коммуникаторов.

Более ранние исследования подвергли сомнению возможность осуществления коммуникации в КОК. Так, Short J., Williams E. и Christie B. [9] указывали, что для КОК характерна низкая степень социального присутствия вследствие отсутствия невербальных особенностей коммуникации физического мира. Американские социологи Sproull L. и Kiesler S. [11] заявили, что в КОК не хватает специальных реляционных функций (социальных сигналов), которые позволяют осуществлять интеракции для определения вида межличностных ситуаций. В более поздних своих работах данных исследователи делают вывод, что КОК происходит в социальном вакууме, где личная идентичность субъектов стремится к растворению.

Ограничения в КОК ведут к тому, что взаимодействия становятся более «разреженными», чем вид взаимодействия в обычном разговоре. Отсюда – использование смайлов (графических отображений эмоций человека), аббревиатур, интернет-мемов.

Социальный вакуум, с точки зрения Sproull L. и Kiesler S., должен привести к тому, что авторы будут выражаться более открыто и свободно, более раскованно вести себя с другими людьми, так как чувствуют себя менее подверженными критике и контролю. В то же время социальный вакуум должен стимулировать нарушение субъектом социальных норм.

Более того, Sproull L. и Kiesler S. заявили, что КОК имеют сильное влияние и на организации, которые, как правило, становятся более демократическими благодаря эффекту «выравнивания»: информация становится более доступной и дает авторам преимуще-

ства при принятии решений.

Практически сразу данные исследования были подвергнуты критике. В работах Lea и соавторов [6] было доказано, что оскорбительный стиль взаимодействия не является уникальным для КОК и проявляется довольно редко. Работы Mantovani G. [2] опровергли наличие социального вакуума в КОК, а эксперименты других американских исследователей (например, [10]) не только не подтвердили «уровнительный» эффект, но и, наоборот, доказали, что в КОК сохраняется или даже усиливается демаркация статуса и существующих моделей взаимодействия. Более того, существует вероятность, что КОК может генерировать еще большее неравенство или стать оружием в борьбе за власть вследствие ограниченного доступа к новым технологиям.

Дальнейшие исследования были сосредоточены на двух различных подходах: сетевой парадигме, описывающей отношения между индивидуальными субъектами и адаптивной теорией структуризации, которая предполагает, что группы могут сплотиться вокруг социальных процедур, тесно связанных как с задачами группы, так и с контекстом, в котором они находятся [2]. Эти подходы имели экономический и организационный контексты.

Однако и эти подходы не избежали критики; на смену сетевой парадигме и теории структуризации пришла теория расположенного действия, согласно которой действие акторов носит не готовый продуманный план, но является адаптацией к контексту. Как отмечает Mantovani G. [7], контексты:

– являются концептуальным, а также имеет свое физическое воплощение: акторы воспринимают ситуации, используя культурные модели, и действуют соответствующим образом;

– являются неустойчивым образованием: культурные модели постоянно изменяются под действием действий и выбора субъектов.

Применительно к данной теории, Mantovani G. приходит к выводу, что участники КОК не могут рассматриваться лишь с точки зрения использования тех или иных технологий. Скорее они являются социальными партнерами с их собственными целями и автономией, так что техноло-

гии должны адаптироваться к ним. Данная идея содержит определенные трудности – если контекст не является устойчивым образованием, как можно ее проанализировать?

Mantovani G. разрабатывает трехуровневую модель социального контекста, в которой связывает *ситуацию* и *социальные нормы* при *использовании компьютерных технологий*. Первый уровень социального контекста описывает ситуацию в общем, второй – в обычных ситуациях повседневной жизни, и третий – описывает взаимодействие с окружающей средой с помощью компьютеров.

Связи между тремя уровнями могут быть изучены в любом направлении, начиная с использования компьютеров или использование социального контекста. Таким образом, использование компьютеров может рассматриваться как часть повседневной жизни, что в свою очередь является частью более широкого социального контекста. Взаимодействуя друг с другом, физической средой и социальным контекстом, субъекты активизируют спиральный вектор обмена в окружающей среде.

В противоположность описанному выше направлению, социальный контекст составляет элементы, необходимые для правильной интерпретации ситуации, генерации цели, которые определяют местные взаимодействия с окружающей средой через компьютер.

Социальный контекст может быть определен как символическая система данной культуры, которая постоянно изменяется под воздействием практического вмешательства человека, она не может быть объяснена исключительно с точки зрения межличностных отношений или описания физической среды, в которой происходит обмен информацией. Социальный контекст является предпосылкой общения – общий символический порядок, в котором действие приобретает смысл и поэтому генерирует значение.

Таким образом, теория расположенного действия подразумевает радикальный пересмотр смысла сообщения. Контекст может быть совместно построен социальными акторами, но они используют связь для обмена значениями, а не частями информации. Точнее, содержание коммуникации является интерпретацией ситуаций, в которой субъекты

принимают участие.

Исследования теории позиционирования служили укреплению этой точки зрения. Так, в работах Harre R. и Van Langenhove L. [4] теория позиционирования заменяет традиционное представление о роли с концепцией позиционирования. Основное различие между ними состоит в том, что роль является стабильной и четко определенной категорией, в то время как позиционирование представляет собой динамический процесс, порожденный связью.

Современные исследования компьютерно-ориентированного взаимодействия связаны с теорией гиперперсональной среды и связаны с именем Walther J. [13; 14], по мнению которого, интеракции в компьютерно-опосредованном взаимодействии прошли три стадии: безличную, межличностную и гиперперсональную. Безличная связь была характерна на заре создания и применения компьютера. Она характеризуется тем, что компьютерная сеть использовалась исключительно в деловой и академической коммуникации. В это время отрицалась возможность построения социальных отношений между акторами посредством сети; считалось, что социальные отношения характерны только для интеракций в физическом мире.

С развитием технологий люди начали использовать электронную почту, чтобы поделиться личной информацией, такой как рождение ребенка, покупка нового автомобиля и т.д. Этот период Walther J. условно назвал межличностным. Такое межличностное общение в Интернете осуществлялось как с людьми, с которыми акторы были знакомы и имели отношения в физическом мире, так и с людьми, с которыми субъекты не были знакомы. Таким образом, интернет стал средой для развития межличностных отношений. Однако отсутствие межкоммуникативных сигналов в киберпространстве с позиции исследований того времени приводило к некачественным, по сравнению к взаимодействию в физическом мире, интеракциям [5].

Walther J. выдвигает свою теорию современных межличностных отношений в компьютерно-опосредованном взаимодействии, которая получила название «гиперперсональная модель». Согласно автору, интеракции в киберпространстве являются не толь-

ко не слабее по отношению к физическому миру, но и могут превосходить последние.

Согласно Walther J., гиперперсональные связи возникают тогда, когда пользователи испытывают общность, обладают самосознанием, физически разделены, осуществляют взаимосвязь через ограниченные сигналы интернет-каналов. Это позволяет актерам редактировать, создавать и отвечать взаимностью представлений своих партнеров без вмешательства окружающей действительности. Исследователь устанавливает четыре элемента, которые определяют гиперперсональные связи. Во-первых, актеры создают идеализированные представления о получателе сообщения. Во-вторых, субъекты способны выбирать то, что будет открыто для иных субъектов, вследствие чего актеры создают идеализированный образ себя для других. В-третьих, асинхронные каналы связи позволяют пользователям самостоятельно редактировать коммуникационную информацию по отношению к более спонтанному взаимодействию лицом-к-лицу. И, наконец, обратную связь укрепляют идеализированные представления актеров о других и о себе. Это взаимный процесс, в котором сходства между актерами увеличиваются, а различия сводятся к минимуму.

Гиперперсональный характер таких групп позволяет человеку узнать, что он не одинок, и что его опыт не является уникальным. Это может в значительной степени способствовать обучению, преодолению трудности в жизни. Недостатком гиперперсонализации является то, что мы можем создать ложный образ другого.

В основе выделенного гиперперсонального типа лежит представление о том, что интеракции зависят от активизации психических процессов получения, передачи информации и обратной связи. Когда получатели информации предполагают, что они являются частью общей группы, сообщения стимулируют идеализацию группы и межличностного восприятия.

В отличие от взаимодействия лицом к лицу, где в рамках установленных отношений может происходить обсуждение затруднений, большинство компьютерно-опосредованного взаимодействия начинается с обсуждения этих личных проблем или затруднений. Как отправители актеры уча-

ствуют в избирательной самопрезентации, включая в свои сообщения предпочитаемые личные и условные сигналы. Эти сигналы являются более управляемыми, более рассудительными и эффективными, чем в процессе взаимодействия лицом-к-лицу.

Так как процессы социальных интеракций в киберпространстве не требуют реального времени высказывания, то участники могут обработать свои сообщения с большей осторожностью, чем в общении в физическом мире. Актеры могут остановиться, задуматься, изменить, переписать, даже заново набрать сообщение о том, что им по душе. Кроме того, Walther J. утверждает, что актерам в киберсреде не нужно поддерживать другие коммуникативные системы, например, они не должны контролировать свои жесты, мимику, голос, или внешность. В свою очередь, субъекты перераспределяют больше когнитивных ресурсов для формулирования своих необходимых сообщений. В сочетании с относительным одиночеством, текстовые интеракции могут усилить самосознание личности.

Во время спонтанного разговора во взаимодействии лицом к лицу, собеседники не могут иметь в своем распоряжении ссылки, контактную информацию в течение определенного небольшого времени. Однако в киберпространстве «разговор» не продолжится, пока каждый участник не готов; при этом нет явного прерывания для поиска внешней информации [1]. Таким образом, асинхронные интеракции в киберпространстве требуют времени для выработки хорошего вопроса или хорошего ответа. За счет этого качество поддержки в киберсреде может быть увеличено, что, в свою очередь, может усилить межличностное восприятие.

Таким образом, компьютерно-опосредованная коммуникация обладает своими характерными особенностями. Учет данных особенностей необходим для построения качественных онлайн-курсов как в среде дистанционного обучения, так и в информационных проектах второго поколения, таких как МООС – массовых открытых онлайн-курсах.

#### Библиографический список

1. Altman M., Walther J. B., & Edelson D. C. (1997). Electronic collaboration and problem-based

- learning. Paper presented to the Computers in Healthcare Education Symposium, Health Sciences Libraries Consortium, Philadelphia.
2. *Giddens A.* (1984). *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Cambridge: Polity Press.
  3. *Gunawardena C. N., & Zittle, F. J.* (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8–26. doi:10.1080/08923649709526970
  4. *Harre R. & Van Langenhove, L.* (1991). Varieties of positioning. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21, 393–408.
  5. *Hian L. Chuan, S. Trevor, T. and Detenber, B.* (2004). Getting to know you: Exploring the development of relational intimacy in computer-mediated communication. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 9 (3). Retrieved May 1, 2013 from <http://jcmc.indiana.edu/vol9/issue3/detenber.html>.
  6. *Lea M., O'Shea T., Fung P., & Spears R.* (1992). Flaming in computer-mediated communication. In M. Lea (ed.), *Contexts of computer-mediated communication*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf (pp.89-112).
  7. *Mantovani G.* (1996). *New communication environments: from everyday to virtual*. London: Taylor & Francis
  8. *Richardson J. C., & Swan, K.* (2003). Examining social presence in online courses in relation to student perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 66–88.
  9. *Short J., Williams E., & Christie B.* (1976). *The social psychology of telecommunications*. London: John Wiley & Sons.
  10. *Spears, R., & Lea, M.* (1994). Panacea or panopticon? The hidden power in computer-mediated communication. *Communication Research*, 21, 427–459.
  11. *Sproull L., & Kiesler S.* (1991). *Connections: New ways of working in the networked organization*. Cambridge, MA: MIT Press.
  12. *Tu C. H., & McIsaac M. S.* (2002). An examination of social presence to increase interaction in online classes. *American Journal of Distance Education*, 16(3), 131–150. doi:10.1207/S15389286AJDE1603\_2
  13. *Walther, J. B.* (2011). Theories of computer-mediated communication and interpersonal relations. In M. L. Knapp & J. A. Daly (Eds.), *The handbook of interpersonal communication* (4th ed., pp. 443-479). Thousand Oaks, CA: Sage.
  14. *Walther J. B., DeAndrea D. C., & Tong S. T.* (2010). Computer-mediated communication versus vocal communication in the attenuation of preinteraction impressions. *Media Psychology*, 13, 364-386. doi:10.1080/15213269.2010.524913

**Малик Ася Андреевна**

*Аспирант кафедры профессионального обучения, педагогики и методики профессионального образования Сибирского государственного университета путей сообщения, asia.malik@mail.ru, г. Новосибирск*

**Агавелян Рубен Оганесович**

*Доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, ruben\_h\_ag@mail.ru, г. Новосибирск*

## НОРМА И ДЕВИАЦИИ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

*Аннотация.* В данной работе анализируется проблема философского видения развития понятий «девиация», «норма», «отклонение от нормы», рассматривается филогенез понятия «девиация». Понимание различных аспектов процесса девиации важно для работников сферы образования, особенно в области профессионального, в том числе и в работе с несовершеннолетними правонарушителями как в рамках предварительного следствия, в суде, так и на стадии исполнения наказания. Процесс девиации рассматривается как отклонение от общепринятой нормы поведения в обществе и нарушение закона. Понятие девиации неразрывно связано с понятиями нормы и отклонения от нее и понятие нормы является исходным для изучения любых девиаций. С глубокой древности нарушение социальных, а в дальнейшем и социально-правовых норм люди связывали с дурными привычками, недостатком воспитания, низкой моралью. Разным социальным группам, в том числе и девиантным группам, присущи свои особенные черты и особенности их духовной культуры.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, положительная девиация, отрицательная девиация, норма, отклонение от нормы.



**Malik Asia Andreevna**

*Graduate Student of chair a Vocational Education, Pedagogics and Technique of Professional Education in the Siberian State University of Means Communication, asia.malik@mail.ru, Novosibirsk*

**Agavelyan Ruben Oganosovich**

*Doctor Psychological Sciences, Professor of chair Correctional Pedagogics and Psychology in Novosibirsk State Pedagogical University, ruben\_h\_ag@mail.ru, Novosibirsk*

## NORM AND DEVIATION: THE RATIO OF THE CONCEPTS

*Abstract.* In this work the problem of philosophical vision of development in the concepts «deviation», «norm», «aberration» is analyzed, the concept «deviation» phylogeny is considered. The understanding of various aspects in process of deviation is important for educators, especially in the field of professional, including in work with minor offenders as within preliminary investigation, in court and at a stage of an execution in the punishment. Process of deviation is considered as a deviation from the standard of behavior in society and violations in the law. The concept of deviation is inseparably linked with concepts of norm and a deviation from it and the concept of norm is initial for studying of any deviations. From an extreme antiquity violation social, and further and social precept of law people connected with bad habits, a lack of education, low morals. To different social groups including to deviantny groups, the special lines and features of their spiritual culture are inherent.

*Keywords:* deviant behavior, positive deviation, negative deviation, norm, aberration.

В современной философии, социологии, криминологии, юриспруденции, психологии и педагогике, особенно подростковой, как в России, так и за рубежом проблема понятия девиации является наиболее актуальной. Данное обстоятельство можно объяснить тем, что на современном этапе развития

общества очень быстро происходит смена ценностных ориентиров. Главным ориентиром в жизни все чаще становится материальное благосостояние [10, с. 202]. Понимание девиации с точки зрения философии, рассмотрение данного понятия как системного, а также философский анализ различ-

ных форм девиации с учетом объективных и субъективных признаков, типологизация и классификация девиаций необходимы для профессиональной подготовки специалистов разных областей. Понимание различных аспектов процесса девиации важно для работников сферы образования, особенно в области профессионального, в том числе и в работе с несовершеннолетними правонарушителями как в рамках предварительного следствия, в суде, так и на стадии исполнения наказания.

В научном мире нет единого токования понятия «девиация», так как данное понятие зародилось относительно недавно в рамках социологической науки, и в настоящее время находится в развитии. Часто такие понятия, как девиация, девиантность, девиантное поведение в научной литературе используются как синонимы.

Следует отметить, что девиация имеет ряд разновидностей. Так, например, Г. В. Апинян выделяет такие формы и типы девиаций как коллективная, индивидуальная, сакральная, игровая и другие. При этом он полагает возможным понятие «девиация» рассматривать как наиболее общее, фиксирующее данный феномен [3, с. 119].

Некоторые ученые считают, что термин «девиация» имеет расширяющийся характер и включает в себя самые разнообразные феномены. Так К. Роджерс в качестве девиации рассматривает современные молодежные движения и субкультуры, хотя эти феномены имеют специфическую природу и функционирование в социуме [13, с. 478]. Кроме того, в качестве примера феномена девиации он называет художественный андеграунд и поведение творческих личностей.

С точки зрения В. И. Добренькова, Ю. Ю. Бугаенко, Г. Н. Мухина, В. Н. Гилинского, Вильяма А. Шелдона девиантное поведение рассматривается как криминалистическая категория.

В зарубежной литературе девиантное поведение в социальном отношении определено как проблема, источник беспокойства, или же, как несоответствие нормам общества. Возникновение девиантного поведения, как правило, требует некоторого общественного контроля [17].

Что же касается философского видения

проблемы понятия девиации, А. Л. Анисин справедливо замечает, что «...философия дает возможность выработать собственную методологию анализа девиантности». По его мнению, «философское видение проблемы позволяет выявить основные детерминанты отклоняющегося поведения, динамику их количественных и качественных показателей, а также некоторые аспекты влияния социальных институтов на структуру и развитие девиаций в социуме» [1].

В первых исследованиях девиаций оговаривалось, в каком смысле используется вышеуказанное выражение, а именно как характеристика индивидуального поведенческого акта, или же как социальный феномен. В дальнейшем в ходе развития девиантологии, для определения девиации как социального феномена стали применять термины «девиация», иными словами «отклонение», «девиантность» либо «социальная девиация», то есть «социальное отклонение». Так А. Коэн в качестве сложного социального явления девиации определил «такие нарушения социальных норм, которые характеризуются определенной массовостью, устойчивостью и распространенностью при сходных социальных условиях» [5, с. 518].

Таким образом, в основном девиация понимается как отклонение от общепринятой нормы поведения в обществе и нарушение закона. Понятие девиации неразрывно связано с понятиями нормы и отклонения от нее. При этом понятие нормы является исходным для изучения любых девиаций. Чтобы понять, что такое девиация необходимо выяснить, что есть норма и отклонение от нормы.

В энциклопедической философской литературе понятие нормы определено как предписание, разрешение либо запрещение действовать определенным образом. В переводе с латинского языка «норма» – это правило, образец, предписание.

Уже на заре формирования науки, в том числе философской, древнегреческие мыслители, изучая жизнь человека неразрывно от общества, пытались дать определение нормы. Платон, Аристотель в качестве нормы рассматривают справедливость. При этом, Аристотель понятие нормы видит как нечто среднее между «избытком» и «недостатком». К середине же, «заслуживаю-

щей одобрения», он относит такие качества, как щедрость, благородство, широта, негодование, уравновешенность [2, с. 137]. Другие, как Протагор, в качестве основной единицы измерения нормы определяют человека. Протагор указал на то обстоятельство, что «человек есть мера всех вещей» и выделил в нем плохое и хорошее [14, с. 68].

Следует отметить, что в основе большинства девиантологических теорий и сегодня лежат определенные философские размышления средневековых учёных и ученых эпохи Просвещения (Фома Аквинский, Т. Гоббс, Д. Дидро, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Кант, Г. Гегель, и др.).

Несколько подробнее хотелось бы остановиться на некоторых из них. Так В. М. Мапельман и Е. М. Пеньков указывают, что, согласно учению Т. Гоббса, в основе нравственности лежит естественный закон стремления к самосохранению и удовлетворению потребностей. Понятия каких-либо моральных установок им, так же как и древнегреческими учеными, рассматриваются через взаимоотношения человека и общества [11, с. 464].

Исходя из учения Ж.-Ж. Руссо, истинно свободным является только тот человек, который живет исключительно своим трудом, ни от кого, не зависит. Указанный факт является основной задачей, поскольку только такой человек может ценить и уважать свободу других. По его мнению, именно данное обстоятельство относится к понятию нормы [Там же].

Обращаясь к исследованиям И. Канта, можно констатировать, что определяющим в нравственных нормах является поведение человека, его поступки. По его мнению, само знание ценно лишь тогда, когда человеку, возможно стать человечнее и реализовать идею добра. При этом нравственные нормы могут быть получены человеком опытным путем, то есть они трансцендентальны (предопределены).

Говоря о филогенезе понятия девиация, нельзя не обратить внимания на то, что наибольший интерес к изучению девиаций возник среди обществоведов XX века. В этот период в Западной Европе и США появляются учения не только об отрицательных, но и так называемых, положительных девиациях (Ч. Ломброзо, У. Шелдон, З. Фрейд,

Э. Фромм, А. Бене, Дж. Гилфорд, П. Торренс, А. Таннебаум, Б. М. Теплов, С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Н. С. Лейтес и др.). Необходимо отметить, что и в современной науке данные теории продолжают оставаться фундаментальными.

На этапе советского периода государства подчеркивалась классовость социальных норм, их близость к праву господствующего класса или противоречие ему [8, с. 153]. До начала 70-х годов в СССР девиантное поведение изучалось преимущественно в границах специальных дисциплин, таких как криминология, наркология, психиатрия. Подробные социологические исследования девиантного поведения именно как социального явления начались в конце 60-х начале 70-х годов.

В развитие современной девиантологической науки большой вклад внесли П. Б. Ганнушкин, П. Сорокин, Я. И. Гилинский, Н. В. Майсак, Я. М. Неплох, Е. В. Змановская, С. Г., Анисимова, А. Л. Анисин, В. Д. Менделевич и другие.

В литературе по теории и философии права есть точка зрения, что параллельно с правом сосуществует множество иных норм, правил поведения, в том числе социальных норм, которые не только взаимодействуют друг с другом, но зачастую противоречат правовым нормам. Правоведы (Н. М. Коркунов, Г. Ф. Шершеневич, О. Э. Лейст и др.), говоря о праве в системе социальных норм, пришли к выводу о том, что наиболее сложной является проблема соотношения права и других социальных (этических) норм. При этом очень часто они называют социальные нормы этическими. Данное толкование вытекает из учений Аристотеля, Спинозы, Канта и других философов, в учениях которых понятие *этика* включало в себя такие отрасли как право, нравы и все правила общежития.

В современной правоведческой науке к системе социальных норм относят непосредственно право, мораль, иными словами нравственность, обычаи, а также религиозные, уставные или корпоративные нормы. Различия же между ними проводятся «по способам установления и формам выражения, по содержанию и методам взаимодействия на поведение людей и на общественные отношения, по средствам охраны этих

норм от нарушений» [8, с. 103].

При этом юристы при рассмотрении социально-экономических причин девиаций говорят о том, что нельзя недооценивать такие факторы как духовность и нравственность. С глубокой древности нарушение социальных, а в дальнейшем и социально-правовых норм, люди связывали с дурными привычками, недостатком воспитания, низкой моралью, то есть, по мнению Е. В. Лепехиной, искали причины девиантных проявлений [9].

Следует так же отметить, что, в свою очередь, разным социальным группам, в том числе и девиантным группам, присущи свои особенные черты и особенности их духовной культуры. При этом для девиантной личности характерен ряд наиболее значимых психологических особенностей, которые помогают понять механизм формирования отклоняющегося поведения [15, с. 173].

Рассуждая о норме, Е. В. Змановская, справедливо отмечает, что «нормы являются тем механизмом, который удерживает общественную систему в состоянии жизнеспособного равновесия в условиях неизбежных перемен. В обществе одновременно сосуществуют различные нормативные субкультуры – от научных до криминальных» [4, с. 288]. По ее мнению любая система может существовать только при условии постоянного поддержания относительного равновесия [Там же].

В настоящее время в современном обществе особую роль занимают, так называемые, этнические девиации. По мнению Н. В. Кузьминой определение методологических подходов к пониманию этнических процессов в обществе позволяет понять, что же такое этническая девиация, которая представляет собой полное или частичное отрицание стороны отдельных этнических групп населения определённых норм и правил в этом обществе. Таким образом, «большинство форм девиантного поведения носит ярко выраженный политико-правовой характер и направлено на разрушение политической системы общества, отклоняется от действующих юридических норм, судебной практики» [6].

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что именно поэтому в настоящее время

понятие нормы до сих пор является дискуссионным. Это связано с тем, что общество находится в постоянном развитии, меняются ценности, социальные ориентиры. Я. М. Неплох указывает, что «в литературе понятие «норма» является проблемой, трудной для определения» [12, с. 208]. Признаки, подлежащие сформировать понятие «норма», трудноуловимы и изменчивы» [Там же].

В девиантологии выделяют как положительные (одаренность, неординарные творческие способности и др.), так и отрицательные (склонность к преступлениям, наркомания, протест и др.) девиации.

Соотношение понятий «девиация» и «девиантное поведение» большинство исследователей рассматривают как синонимы.

Рассмотрев философский аспект понятия «девиация», можно сделать вывод о том, что данное понятие не есть нечто застывшее, а находится в постоянном развитии в связи с изменением социального устройства общества, появлением разнообразных субкультур, взаимоотношений между ними и процессами глобализации.

Вместе с тем, чем в обществе выше уровень девиантных проявлений, тем большее влияние они оказывают на состояние всего общества и влекут за собой конфликт с общественно одобряемым поведением, общественными нормами и правилами поведения.

Понятие девиации неотделимо от понятия преступности, поскольку оно является одной из составляющих процесса перехода от девиантного поведения к преступному, которое в свою очередь является крайней формой девиантного поведения.

#### Библиографический список

1. Анисин А. Л. Девиация как проблема философии. [Электронный ресурс]. <http://www.a-l-anisin.narod.ru> (дата обращения: 25.04.2013).
2. Аристотель. Сочинения в четырех томах. – М.: Мысль, 1984. т. 4. – С. 137 – 138.
3. Апинян Г. В. О понятии «девиация», «девиантность», «Девиантное поведение» // Известия Российского государственного университета им А. И. Герцена, 2009. – № 118. – С. 119 – 123.
4. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
5. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения //

- Социология сегодня. – М. Прогресс, 1965. – С. 518 – 550.
6. *Кузьмина Н. В.* Этнические девиации в системе правонарушающего поведения [Электронный ресурс]. <http://справочно-правовая система «Консультант плюс»> (дата обращения: 14.10.2014).
7. Лазарев В. В., Липень С. В. Общая теория права. М., Просвещение. – 96 с.
8. *Лейст О. Э.* Сущность права. Проблемы теории и философии права. М.: Зеркало-М, 2002. – 288 с.
9. *Лепехина Е. В.* Девиантное поведение и особенности субкультуры отдельных видов социальных девиаций [Электронный ресурс]. <http://справочно-правовая система «Консультант плюс»> (дата обращения: 14.10.2014).
10. *Малик А. А.* Сравнительный анализ профориентационной работы в исправительных учреждениях США и РФ // Развитие человека в современном мире. Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск: НГПУ, 2013 – 400 с.
11. *Мапельман В. М., Пенькова Е. М.* История философии: учеб. пособ. Для вузов. – М.: Приор, 1997. – 275 с.
12. *Неплюх Я. М.* Человек, познай себя. Записки психиатра. – СПб: Наука, 1991. – 208 с.
13. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 478 с.
14. *Скирбекк Г., Гилье Н.* История философии / пер. с англ. В. И. Кузнецова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 800 с.
15. *Собольников В. В.* Коррекция девиантного поведения студентов в образовательном пространстве // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 173–177.
16. *Фромм Э.* Иметь или быть? – М.: Педагогика, 1990. – 159 с.
17. *Jaclyn E. Barnes, Barbara W. Boat, Frank W. Putnam, Harold F. Dates, Andrew R. Mahlman* Ownership of High-Risk (“Vicious”) Dogs as a Marker for Deviant Behaviors Implications for Risk Assessment // Journal of Interpersonal Violence. Volume 21. Number 12. December 2006. p. 1616-1634. [Электронный ресурс]. <http://jiv.sagepub.com> (дата обращения: 15.10.2014).

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

---

УДК 159.9

### **Яницкий Михаил Сергеевич**

*Доктор психологических наук, профессор, декан социально-психологического факультета Кемеровского государственного университета, dekanspf@kemsu.ru, Кемерово, Россия*

### **Браун Ольга Артуровна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий Кемеровского государственного университета, oabraun09@rambler.ru, Кемерово, Россия*

### **Пелех Юрий Владимирович**

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой общественных дисциплин Национального университета водного хозяйства и природопользования, pelekhyurii@ukr.net, Ровно, Украина*

### **Франчек Зофия**

*Ph.D., заведующая кафедрой теории формирования и воспитания Жешиувского университета, zofia.fraczek@wp.pl, Жешиув, Польша*

### **Саласса Моника**

*Ph.D., научный сотрудник центра исследований Монтеessori кафедры образования Третьего Римского университета, monica.salassa@uniroma3.it, Рим, Италия*

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЕЙ

*Аннотация.* На основании кросс-культурного исследования, проведенного в четырех европейских странах, описываются общие закономерности становления системы ценностей учителей в процессе их профессионального развития. Анализируется влияние профиля преподавания, а также гендерной, этнической и конфессиональной принадлежности на процесс становления системы ценностей учителей.

*Ключевые слова:* ценности, педагогическая деятельность, педагоги, профиль преподавания, гендер, этничность, религия, культура.

---

### **Yanitskiy Mikhail Sergeevich**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor, Dean of Social and Psychological Faculty of Kemerovo State University, dekanspf@kemsu.ru, Kemerovo*

### **Braun Olga Arturovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Social Psychology and Psychosocial Technologies at the department of the Kemerovo state university, oabraun09@rambler.ru, Kemerovo*

### **Pelexh Yurii Vladimirovich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Public Disciplines of National University of Water Management and Environmental Management, pelekhyurii@ukr.net, Rovno, Ukraine*

### **Zofia Fraczek**

*Ph.D., Director of Shaping and Upbringing Theory Department, University of Rzeszów, zofia.fraczek@wp.pl, Rzeszów, Poland*

### **Monica Salassa**

*Ph.D., Research fellow of Centre for Montessori Studies of Department of Education University of Roma Tre, monica.salassa@uniroma3.it, Rome, Italy*

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

---

**SOCIAL AND CULTURAL DETERMINANTS OF FORMATION  
OF THE SYSTEM OF TEACHERS' VALUES**

*Abstract.* On the basis of the cross-cultural research conducted in four European countries, the general regularities of formation of the system of values of teachers in the course of their professional development are described. Influence of a profile of teaching, and also gender, ethnic and confessional origin on process of formation of system of values of teachers is analyzed.

*Keywords:* values, pedagogical activity, teachers, teaching profile, gender, ethnicity, religion, culture.

Изменения, происходящие сегодня в постмодернистских обществах, закономерно сопровождаются существенной трансформацией системы ценностных представлений массового сознания. При этом, как отмечает Р. Инглхарт, сегодня системы ценностей различных обществ изменяются таким образом, что характер этих изменений имеет значительные экономические, политические и социальные последствия [1]. Соответственно, социальные и культурные изменения, обуславливающие трансформацию системы ценностей, в свою очередь все больше становятся ценностно детерминированными, что придает взаимосвязи между ними двусторонний характер. Очевидно, что такая ценностная трансформация проявляется не только на уровне общества в целом, но и на уровне отдельного человека, касаясь, прежде всего, личности, формирующейся сегодня в условиях изменяющегося социума. В настоящее время многие молодые люди характеризуются несформированностью системы ценностных ориентаций или ее дезинтеграцией, определенной утратой смысла жизни, что существенно осложняет процесс социализации и затрудняет последующую самореализацию личности.

Подобный «ценностный вакуум», свойственный части нынешней молодежи, в постмодернистских обществах является вызовом образованию, определяющим необходимость актуализации ценностных подходов к его реализации, «аксиологизации» образовательного пространства. Связанная с этим гуманистическая переориентация образования с трансляции знаний на развитие личности предполагает, в первую очередь, развитие ценностной сферы учащегося, которое можно рассматривать одновременно и в качестве цели, и в качестве результата педагогического процесса.

Влияние образовательной среды на формирование ценностных ориентаций

личности определяется как особенностями организации учебного процесса, так и взаимоотношениями с учителями. При этом, вне зависимости от формы организации и содержания учебного процесса, личность учителя остается важнейшим фактором развития системы ценностей учащихся. В этой связи все большую значимость приобретает система ценностей самого педагога. Исходя из гуманистической природы самой педагогической деятельности, гуманистические ценности могут рассматриваться как «вечные» ориентиры учителя, обуславливающие его смысложизненное самоопределение [2, с. 42]. Сказанное определяет необходимость и возможность развития ценностной сферы личности будущего педагога в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

Конкретные закономерности и технологии такого развития являются предметом целого ряда специальных исследований, посвященных, в частности, становлению системы жизненных и профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов, психолого-педагогическим аспектам формирования их ценностно-смысловой готовности к будущей педагогической деятельности. Данные исследования стали основой нового, прикладного направления постнеклассической педагогической науки – аксиопедагогика, которая ставит перед собой задачу определения новых образовательных стратегий, которые могли бы стать адекватным ответом на вызовы современности [3]. В первую очередь речь идет о модернизации образовательного пространства, в частности, об изменении принципов подготовки будущих педагогов, поскольку современный учитель обретает статус своеобразного «модератора» процесса творческого постижения учащимися учебного материала и, в то же время, на учителя возлагается задача распространения общественно-значимых, мо-

рально обоснованных принципов, что является условием общественного здоровья и гуманитарного прогресса. Реализация такой задачи возможна при условии глубоких, коренных изменений в личности самого педагога, и, прежде всего, в его ценностных ориентациях, которые в контексте мировосприятия связываются с наполнением индивидуальными смыслами полученной на когнитивном уровне информации о гуманистических (общечеловеческих), социально значимых и профессиональных ценностях. В этой связи закономерно, что ценностные ориентации в настоящее время приобретают статус важнейшего компонента в структуре профессионально значимых качеств работников образования [4].

Все это делает актуальной задачу исследования системы ценностей педагогов и факторов, определяющих ее характер и направленность. Р. Инглхарт, предлагая собственную модель типологии ценностных систем, противопоставляет «материалистические» и «постматериалистические» ценности, имеющие различное происхождение, формирующиеся, соответственно, вследствие «недостаточности» или же посредством механизмов социализации. Следует отметить, что постматериалистические ценности в модели Р. Инглхарта фактически распадаются на две группы – социальные и ценности самоактуализации, обусловленные направленностью соответственно на «присоединение» либо саморазвитие. Поэтому в нашей модели выделяется три типа ценностных систем, имеющих различное происхождение [5]. Это связано с тем, что система ценностных ориентаций личности формируется посредством трех основных процессов: адаптации, заключающейся в устранении тревоги и поддержании баланса в системе человек-среда за счет модификации ценностных ориентаций; социализации, отражающей внутреннее принятие (или непринятие) ценностей значимых других; индивидуализации, направленной на выработку собственной автономной системы ценностей. Эти процессы в ходе индивидуального развития последовательно формируют «защитный», «заимствованный» и «автономный» уровни или «пласты» системы ценностных ориентаций личности.

Фиксация на какой-либо стадии личност-

ного развития определяет доминирование соответствующего уровня в индивидуальной системе ценностей, которое, в свою очередь, формирует аналогичный тип личности: «адаптирующийся», «социализирующийся» или «индивидуализирующийся». Соответственно, ценностная структура массового сознания может быть представлена как совокупность типов личности, ориентированных на ценности адаптации (стремление к физической и экономической безопасности), социализации (ориентация на принятые в обществе нормы и ценности) или индивидуализации (направленность на саморазвитие и самореализацию). При этом система ценностей адаптирующегося типа отличается самым низким уровнем осознанности, а система ценностей индивидуализирующегося типа – самым высоким уровнем осмысленности и внутреннего принятия.

Ранее нами анализировалось влияние на ценностную структуру массового сознания ряда факторов: материального благосостояния, принадлежности к различным стратификационным группам, культурно-средовых особенностей проживания, возраста, уровня образования, особенностей родительской семьи и социального положения родителей [Там же]. Проведенное нами исследование позволило выделить основные социально-демографические и социально-экономические детерминанты ценностных предпочтений. Как было установлено, на распространенность описываемых ценностных типов в массовом сознании в наибольшей степени влияют такие факторы, как возраст, уровень образования и дохода: более молодые респонденты существенно реже ориентировались на ценности адаптации, и отчетливо чаще – на ценности социализации и индивидуализации, чем люди более старшего возраста; более высокий уровень образования сопряжен с меньшей ориентацией на ценности адаптации, и наоборот; с ростом материального благосостояния наблюдается существенное снижение направленности на ценности адаптации и рост доли ориентирующихся на ценности социализации и индивидуализации.

Поскольку в постнеклассической педагогике учитель выступает в качестве посредника между человеком и культурой, безусловно важным является исследование также

социокультурных детерминант становления его ценностной системы. Мы предположили, что особенности формирования системы ценностных ориентаций учителей будут определяться рядом социокультурных факторов, в частности – гендерной, этнической и конфессиональной принадлежностью. К социокультурным детерминантам формирования системы ценностей учителей, по нашему мнению, можно отнести и профиль преподаваемых ими предметов, определяющий профессиональное видение мира и, тем самым, оказывающий влияние на мировоззрение педагога.

Соответственно, общей целью нашего исследования являлась проверка гипотезы о влиянии профиля преподавания, а также гендерной, этнической и конфессиональной принадлежности на процесс становления системы ценностей учителей. В качестве метода сбора данных была использована специально разработанная анкета, содержащая закрытые вопросы, позволяющие установить наличие исследуемых детерминант, а также оценить характер и степень их влияния на систему ценностей учителей в динамике, с учетом стажа профессиональной деятельности. Для диагностики ориентации педагогов на ценности адаптации (выживание и безопасность), социализации (социальное одобрение) или индивидуализации (независимость и саморазвитие) нами использовалась собственная методика, основанная на выборе респондентами наиболее важных ценностей из предлагаемого списка, включающего индикаторы ориентации на данные группы ценностей. Респондентам предъявлялся список из 9 ценностей, представляющих три блока по три пункта в каждом:

1. Отсутствие нужды, материальный достаток.
2. Семейное благополучие.
3. Возможность интеллектуальной и творческой самореализации.
4. Сохранение сил и здоровья.
5. Хорошая, престижная работа.
6. Возможность пользоваться демократическими правами и свободами.
7. Сохранение порядка и стабильности в обществе.
8. Уважение окружающих, общественное признание.

9. Строительство более гуманного и терпимого общества.

Пункты 1,4,7 являются индикаторами ориентации на ценности адаптации; пункты 2,5,8 – на ценности социализации; пункты 3,6,9 – на ценности индивидуализации. Исследуемым предлагалось выбрать, что из перечисленного в списке они считают для себя наиболее важным (можно было указать от 1 до 3 вариантов). При выборе одного варианта, а также двух или трех однотипных вариантов определялся соответствующий ценностный тип; при выборе трех разных пунктов соответствующий ценностный тип устанавливался при совпадении направленности двух из трех выборов; при выборе двух или трех разнонаправленных вариантов диагностировался промежуточный ценностный тип.

В настоящем исследовании приняли участие 726 работающих учителей и будущих педагогов (студентов педагогических специальностей) из России, Украины, Польши и Италии различного пола, возраста, стажа и профиля преподавания либо обучения. Выборка была стандартизирована по данным параметрам. Результаты исследования анализировались посредством сравнения процентного распределения описываемых ценностных типов в выборках, различающихся как по стажу педагогической деятельности, так и по профилю преподавания, гендерной, этнической и конфессиональной принадлежности. Для выявления статистических различий в распределениях ценностных типов осуществлялась проверка гипотезы об однородности выборок с помощью критерия Колмогорова-Смирнова ( $\lambda$ ).

На основании выбора тех или иных предложенных ценностей исследуемые были отнесены к одному из трех ценностных типов: «адаптирующиеся» (ориентация на порядок, здоровье, материальный достаток) – 39%; «социализирующиеся» (семья, карьера, общественное признание) – 22%; «индивидуализирующиеся» (самореализация, свобода, терпимость) – 8%. Остальные 31% исследуемых были отнесены к промежуточному типу (Таблица 1). Приведенное распределение ценностных типов свидетельствует в целом о несколько более высоком уровне ценностного развития в исследуемой группе, чем в общих выборках в наших предыду-

щих опросах, где на ценности адаптации как правило ориентировались 45-50% респондентов, на ценности социализации – около 30%, и на ценности индивидуализации – менее 5% [7]. Доля демонстрирующих ориентацию на высшие, гуманистические ценности среди педагогов и будущих учителей ожидаемо выше, что вполне соответствует их основной миссии – развитию ценностной сферы учащихся, осуществляемому, в том числе, и собственным примером.

При разделении учителей на группы в зависимости от стажа педагогической деятельности (студенты в данном случае рассматривались в качестве группы с «нулевым» стажем) были обнаружены достоверные различия, свидетельствующие об определенной трансформации системы ценностей в процессе осуществления профессиональной деятельности. Как известно, на основе сформированной в процессе обучения в вузе системы ценностных ориентаций личности формируется отношение к профессиональной деятельности, с другой стороны – сама деятельность оказывает воздействие на ценностную систему, ориентируя ее на профессиональное видение мира. В нашем исследовании распределение описываемых ценностных типов среди студентов с учетом их возрастных показателей близко к обычному и отражает результаты нормативного процесса становления системы ценностей в период обучения в вузе. Наибольшими и положительными отличиями характеризуется группа «молодых» учителей со стажем до 15-ти лет, которые в два раза чаще ориентируются на ценности индивидуализации и значительно реже – на ценности адаптации и социализации. При этом, среди этой же группы отмечается и наибольший процент отнесенных к промежуточному типу, т.е. «не определившихся» в ценностном отношении. У учителей со стажем более 15 лет распределение ценностных типов фактически полярное: среди них наибольшая доля ориентирующихся на ценности адаптации и наименьшая – на ценности индивидуализации. Такая динамика, демонстрирующая по существу обратное развитие ценностной сферы, может объясняться как профессиональным выгоранием части педагогов, так и общими возрастными особенностями данной группы. Согласно

концепции Р. Инглхарта, возрастные (точнее, межпоколенные) различия объясняются особенностями социально-экономического положения возрастных когорт в период становления их системы ценностных ориентаций. В этой связи доминирование «материалистических» ценностей адаптации, обычно связанное с фрустрацией потребности в экономической безопасности, среди старшего поколения учителей может быть связано с тем, что наиболее значимые для становления их системы ценностей «формативные годы» пришлись на менее благополучный в экономическом плане период, особенно в трансформирующихся обществах – в Польше, России и Украине.

*Таблица 1 – Распределение ценностных типов в группах с различным стажем педагогической деятельности, %*

Стаж педагогической деятельности		Ценностные типы			
		А	С	И	П
1	0 лет (n=342)	36	27	7	30
2	1-15 лет (n=184)	33	17	12	38
3	более 15 лет (n=194)	50	20	5	25
Всего по выборке (n=720)		39	22	8	31

Примечание. Различия в распределениях групп: 1 и 2 ( $\alpha < 0,05$ ); 1 и 3 ( $\alpha < 0,025$ ); 2 и 3 ( $\alpha < 0,001$ ). Здесь и далее в таблицах: А – адаптирующийся, С – социализирующийся, И – индивидуализирующийся, П – промежуточный ценностный тип.

Для более детального анализа закономерностей динамики системы ценностей педагогов нами исследовалось влияние на происходящие изменения рассматриваемых социокультурных детерминант. Для изучения характера влияния на систему ценностей учителей профиля преподаваемого ими предмета, все исследуемые были разделены на преподающих (изучающих) естественнонаучные дисциплины (математика, информатика, физика, химия, биология, география) или же общественные и гуманитарные предметы (история, филология, иностранные языки, культурология, музыка, хореография, педагогика и т.п.). Как следует из полученных нами результатов, профиль преподаваемого предмета оказывается статистически значимым фактором, определяющим различия в системе ценностей педагогов и ее развитии (Таблица 2). Гума-

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

нительный профиль обучения и профессиональной деятельности в целом оказывается положительным фактором становления ценностной системы, обуславливая в три раза большую частоту педагогов, ориентирующихся на ценности индивидуализации, и меньшую – отнесенных к адаптирующемуся и социализирующемуся типам. Динамика ценностных предпочтений в зависимости от профиля преподавания также неодинакова: среди «естественников» наблюдается последовательное увеличение числа отнесенных к адаптирующемуся и индивидуализирующемуся типам за счет снижения доли ориентирующихся на ценности социализации и «не определившихся» в ценностном отношении; изменения в группе «гуманитариев» не столь линейны и в целом соответствуют стажевой динамике общей выборки, описанной выше.

При сравнении распределений описываемых ценностных типов в гендерных группах были обнаружены умеренно выраженные

различия, не достигающие, однако, уровня статистической значимости (Таблица 3). При практически одинаковом проценте респондентов, отнесенных к социализирующемуся и промежуточному типам, частота ориентирующихся на ценности адаптации и индивидуализации здесь существенно отличается: среди мужчин заметно больше «адаптирующихся», среди женщин – в два раза больше «индивидуализирующихся». Это может быть связано с тем, что педагогическая деятельность, вероятно, предоставляет женщинам несколько лучшие условия для самореализации, соответствуя традиционным социальным представлениям о скорее «женском» характере профессии учителя. Возможно также, что подобное распределение отражает традиционные семейные роли, согласно которым именно мужчина отвечает за материальное благополучие семьи. Динамика распределения ценностных типов в зависимости от стажа среди мужчин и женщин

*Таблица 2 – Распределение ценностных типов в группах с различным стажем педагогической деятельности в зависимости от профиля преподавания (обучения), %*

Профиль преподавания (обучения)		Ценностные типы			
		А	С	И	П
1	Преподающие (изучающие) естественнонаучные предметы ( $n=241$ ), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	48	25	3	24
	0 лет ( $n=119$ )	41	32	2	25
	1-15 лет ( $n=41$ )	44	22	2	32
	более 15 лет ( $n=81$ )	62	16	5	17
2	Преподающие (изучающие) гуманитарные и общественные предметы ( $n=432$ ), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	36	23	9	31
	0 лет ( $n=206$ )	35	25	10	30
	1-15 лет ( $n=127$ )	30	21	13	36
	более 15 лет ( $n=99$ )	45	21	4	29

Примечание. Различия в распределениях групп 1 и 2 ( $\alpha < 0,005$ )

*Таблица 3 – Распределение ценностных типов в группах с различным стажем педагогической деятельности в зависимости от гендерной принадлежности, %*

Гендерная принадлежность		Ценностные типы			
		А	С	И	П
1	Мужчины ( $n=189$ ), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	45	22	4	29
	0 лет ( $n=103$ )	45	25	4	26
	1-15 лет ( $n=37$ )	38	14	8	40
	более 15 лет ( $n=49$ )	51	20	2	27
2	Женщины ( $n=530$ ), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	37	23	8	32
	0 лет ( $n=239$ )	32	27	8	32
	1-15 лет ( $n=147$ )	31	22	10	37
	более 15 лет ( $n=144$ )	50	19	6	25

является достаточно сходной, подчиняясь общим закономерностям.

Анализ влияния этнокультурной принадлежности на становление системы ценностей педагогов выявил существенно более значимые зависимости (Таблица 4). Все исследуемые этнические группы обнаруживают достоверные отличия от остальных, относительно «близки» в ценностном отношении только поляки и русские. Наибольшее своеобразие демонстрирует группа украинских учителей и студентов педагогических специальностей – среди них в 3-5 раз чаще наблюдается ориентация на ценности индивидуализации. Следует отметить, что это отчетливо противоречит результатам наших предыдущих исследований на выборке украинских студентов, а также данным аналогичных независимых опросов, которые ранее продемонстрировали существенно меньшую долю индивидуализирующегося типа среди них (примерно в три раза реже, чем среди российских студентов) и, одновременно, достоверно большую распространенность адаптирующегося типа среди украинских студентов [1; 6; 8]. Столь значительная и быстрая трансформация системы ценностных ориентаций, по-видимому, связана

с особенностями актуальной социально-политической ситуации на Украине, проявляющейся в росте значимости таких ценностей, как возможность пользоваться демократическими правами и свободами, строительство более гуманного и терпимого общества и т.п. Заметные отличия от остальных обнаруживают и итальянские учителя и будущие педагоги, среди которых, напротив, ни один опрошенный не выбрал в качестве значимой такую ценность, как «строительство более гуманного и терпимого общества». Более половины данной группы не были отнесены к ориентирующимся на ту или иную конкретную группу ценностей, что может свидетельствовать об определенных затруднениях в ценностном самоопределении или же иметь случайный характер, связанный с относительно небольшой численностью данной группы. В плане же динамики ценностных предпочтений наибольшие отличия демонстрируют русские учителя: среди них по мере увеличения стажа профессиональной деятельности последовательно возрастает процент ориентирующихся на «дефицитарные» ценности адаптации за счет отчетливого снижения доли отнесенных к социализирующемуся и индивидуализи-

Таблица 4 – Распределение ценностных типов в группах с различным стажем педагогической деятельности в зависимости от этнической принадлежности, %

Этническая принадлежность		Ценностные типы			
		А	С	И	П
1	Итальянцы ( $n=78$ ), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	22	19	6	53
	0 лет ( $n=19$ )	16	11	5	68
	1-15 лет ( $n=18$ )	28	22	0	50
	более 15 лет ( $n=41$ )	22	22	10	46
2	Поляки ( $n=197$ ), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	46	26	3	25
	0 лет ( $n=97$ )	47	32	1	20
	1-15 лет ( $n=45$ )	38	16	9	38
	более 15 лет ( $n=55$ )	49	24	4	24
3	Русские ( $n=260$ ), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	48	19	4	28
	0 лет ( $n=114$ )	36	25	6	32
	1-15 лет ( $n=52$ )	44	17	2	37
	более 15 лет ( $n=94$ )	66	13	3	18
4	Украинцы ( $n=185$ ), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	26	27	15	32
	0 лет ( $n=112$ )	29	26	13	31
	1-15 лет ( $n=69$ )	22	25	17	36
	более 15 лет ( $n=4$ )	0	100	0	0

Примечание. Различия в распределениях групп: 1 и 2 ( $\alpha < 0,001$ ); 1 и 3 ( $\alpha < 0,001$ ); 1 и 4 ( $\alpha < 0,025$ ); 2 и 4 ( $\alpha < 0,001$ ); 3 и 4 ( $\alpha < 0,001$ )

## ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

рующемуся типам, что может объясняться межпоколенными различиями социально-экономического характера. Очевидно, что полученные нами результаты обусловлены не только собственно этнокультурными особенностями описываемых групп, но и отражают также объективные социальные различия, связанные с влиянием целого ряда экономических, политических, демографических и других латентных факторов.

Нами анализировалось также влияние на структуру и динамику ценностных предпочтений педагогов их принадлежности к той или иной конфессии. Система ценностных ориентаций достаточно чувствительна к конфессиональной принадлежности, поскольку важную роль в формировании ценностей общества традиционно играет религия, выступающая источником моральных, а в ряде случаев и правовых норм. Однако в нашем случае между группами католиков, православных, атеистов и «внеконфессиональных верующих» (т.е. верящих в Бога, но не относящих себя ни к одной конкретной религии) не было найдено статистически значимых различий (Таблица 5). Более того, как это было показано ранее, наибольшие отличия были обнаружены между группами педагогов одного вероисповедания, но разных национальностей: русскими и укра-

инцами, поляками и итальянцами. Тем не менее, все же можно говорить об определенной ценностной дифференциации исследуемых групп. Так, среди считающих себя православными обнаруживается наибольший процент представителей индивидуализирующегося типа (прежде всего – за счет этнических украинцев); среди «внеконфессиональных верующих» (преимущественно русских учителей) и католиков (в основном среди итальянских педагогов) больше всего не определившихся в ценностном отношении; одновременно среди «внеконфессиональных верующих» в три раза меньше ориентирующихся на ценности социализации, чем среди всех остальных, что, очевидно, связано с меньшей значимостью для них коммуникативных потребностей, удовлетворение которых традиционно рассматривается в качестве важного мотива регулярного посещения церкви и, соответственно, «воцерквленности». Стажевая динамика распределения ценностных типов в зависимости от принадлежности к той или иной религиозной группе не обнаруживает каких-либо специфических особенностей.

Таким образом, ценностная направленность учителей, выступающая важнейшим фактором формирования системы ценностей учащихся, не остается неизменной

*Таблица 5 – Распределение ценностных типов в группах с различным стажем педагогической деятельности в зависимости от конфессиональной принадлежности, %*

Конфессиональная принадлежность А		Ценностные типы			
		С	И	П	
1	Православные (n=362), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	38	26	9	28
	0 лет (n=181)	35	27	9	28
	1-15 лет (n=113)	31	21	12	36
	более 15 лет (n=68)	56	24	4	16
2	Католики (n=257), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	40	23	3	34
	0 лет (n=105)	45	25	1	29
	1-15 лет (n=63)	35	17	6	41
	более 15 лет (n=89)	38	24	4	34
3	«Внеконфессиональные верующие» (n=47), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	47	8	8	36
	0 лет (n=19)	16	11	16	58
	1-15 лет (n=6)	50	17	0	33
	более 15 лет (n=22)	73	5	5	18
4	Атеисты (n=41), в т.ч. со стажем педагогической деятельности:	39	24	7	29
	0 лет (n=26)	23	38	8	31
	1-15 лет (n=0)	0	0	0	0
	более 15 лет (n=15)	67	0	7	27

на протяжении времени, последовательно трансформируясь в ходе осуществления ими профессиональной деятельности. Наиболее соответствует современной гуманистической парадигме образования система ценностей учителей со стажем до 15 лет, имеющая более осознанный, интернализованный характер и отличающаяся значительно большей направленностью на личностное развитие и самореализацию. Студенты педагогических специальностей, еще находящиеся на стадии формирования системы личных и профессиональных ценностей, а также педагоги старшего возраста, система ценностей которых сформировалась до переориентации высшего педагогического образования на гуманистическую парадигму, достоверно чаще ориентируются на «дефицитарные» ценности, обусловленные неудовлетворенностью значимых потребностей, или же на «социально одобряемые» традиционные ценности. Наиболее важной социокультурной детерминантой, оказывающей влияние на особенности и динамику системы ценностей педагогов, выступает профиль преподаваемого предмета, при этом гуманитарный профиль обучения и профессиональной деятельности чаще оказывает положительное влияние на процесс ее становления, придавая ему гуманистический вектор. Важное значение имеет и этнокультурная принадлежность, определяющая особенности мировоззрения и картины мира педагогов, и, тем самым, своеобразие их ценностной системы, однако в данном случае этническая дифференциация ценностей учителей в значительной степени определяется особенностями актуального социально-экономического и социально-политического положения в соответствующих обществах. Полученные нами результаты могут использоваться в рамках аксиологизации процесса

профессионального образования, в частности, при разработке культурно-специфических программ, направленных на поддержку становления гуманистически ориентированной системы ценностных ориентаций будущих педагогов.

#### Библиографический список

1. Жадан І. В., Федоренко О. С. Вектор політичної соціалізації: ціннісні орієнтації студентської молоді // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: Зб. наук. праць / За заг. ред. М.М. Слюсаревського; Упоряд. В.О. Васютинський, І.В.Жадан, П.Д.Фролов. – К.: Міленіум, 2008. – Вип. 8. – С. 181–188.
2. Педагогическая аксиология / Отв. ред. Г.И. Чижакова, В.А. Сластенин. – Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2008. – 294 с.
3. Пелех Ю. В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога – Рівне: Тетіс, 2009. – 400 с.
4. Серый А. В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств школьных практических психологов: дисс. ... канд. психол. наук. – Иркутск, 1996. – 152 с.
5. Яницкий М. С. Ценностное измерение массового сознания – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2012. – 237 с.
6. Яницкий М. С., Пелех Ю. В., Серый А. В. Особенности ценностных предпочтений российских и украинских студентов // Вища освіта України № 1 (додаток 1) – 2012 р. – Тематичний випуск «Інтеграція вищої школи України до європейського та світового освітнього простору» – С. 139–146.
7. Inglehart R. Modernization and Postmodernization: Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies – Princeton: Princeton University Press, 1997. – 453 p.
8. Janicki M., Pelekh J., Seryy A. Wartości i kulturowe uwarunkowania reformy szkolnictwa wyższego na obszarze postradzieckim // Kultura-przemiany-educacja. Tom I – Myśl o wychowaniu. Teorie i zastosowania edukacyjne. – Rzeszów: Wydawnictwo uniwersytetu Rzeszowskiego, 2013. – S. 355–363.

**Киселева Елена Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования Новосибирского государственного педагогического университета, elena\_mig@mail.ru, Новосибирск*

**Киселев Николай Николаевич**

*Кандидат социологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, проректор по воспитательной работе Новосибирского государственного педагогического университета, nikolai\_kiselev@mail.ru, Новосибирск*

**МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК РЕСУРС  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ\***

*Аннотация.* В статье анализируются подходы к проблеме психологической безопасности образовательной среды и ресурсов данной безопасности. Межличностные отношения рассматриваются как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды. Представлены результаты эмпирического исследования содержания страхов и опасений студентов-первокурсников, а также анализ влияния уровня межличностных отношений на снижение страхов и опасений студентов. Рассмотрены личностные качества, которые могут способствовать или мешать установлению эффективных межличностных отношений. Проанализированы составляющие эмоционально безопасной и эмоционально небезопасной образовательной среды.

*Ключевые слова:* межличностные отношения, ресурс эмоциональной безопасности, эмоционально безопасная образовательная среда.



**Kiseleva Elena Vasilievna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanities and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, elena\_mig@mail.ru, Novosibirsk*

**Kiselev Nikolay Nikolaevich**

*Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Vice-Provost for Student Affairs, Novosibirsk State Pedagogical University, nikolai\_kiselev@mail.ru, Novosibirsk*

**RELATIONAL RESOURCES OF PSYCHOLOGICAL SAFETY  
AT AN EDUCATIONAL SETTING\*\***

*Abstract.* The paper considers approaches the role of interpersonal relations in ensuring psychological safety at an educational setting. The empirical study focuses on anxieties and fears of freshmen, and impact of quality interpersonal relations on reducing the level of anxiety. The authors consider personal qualities of students that may help of hinder effective interpersonal relations. Components of emotionally safe and emotionally dangerous environments are considered.

*Keywords:* Interpersonal relations, emotional safety resources, emotionally safe educational environment

\* Подготовлено и издано в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «НГПУ» на 2012-2016 гг.

\*\* It is prepared within implementation of the Program of strategic development of FSBEI HPE of «NSPU» for 2012–2016.

Новый виток жизнедеятельности практически для каждого человека сопряжен с появлением тревоги по поводу будущего и своего состояния в нем. Не являются исключением и студенты, поступившие на первый курс высшего учебного заведения. Ожидания разных сторон новой жизнедеятельности почти у всех из них вызывают тревоги и опасения, иногда выражающиеся в устойчивой эмоции страха. Подтверждением тому могут служить результаты исследований страхов и опасений студентов 1 курса НГПУ, проводимых авторами уже более пяти лет, в первые дни учебы первокурсников в вузе.

Наличие устойчивых страхов у личности, исследователи характеризуют как параметр эмоционально не безопасной среды. Выделяются две составляющих эмоциональной безопасности: уровень отрицательных эмоций (индикатор – эмоции страха, тревоги) и уровень положительных эмоций (индикатор – эмоция радости) [6].

Обычно этот вопрос поднимается в составе более общей проблемы – проблемы безопасности образовательной среды для человека [Там же]. О значимости этой проблемы, необходимости приложения специальных усилий для создания педагогической среды, комфортной для своих субъектов, писал Д. И. Фельдштейн [7].

Проблема эмоциональной составляющей психологической безопасности образовательной среды – одна из актуальнейших, потому что эмоции часто оказываются причиной, как поведенческих реакций, так и когнитивных суждений [10].

В классическом определении под психологической безопасностью понимается такое состояние образовательной среды, которое свободно от проявлений психологического насилия во взаимодействии, с одной стороны, с другой, оно способствует удовлетворению потребностей субъекта в личностно-доверительном общении, с третьей, оно создает референтную значимость образовательной среды для ее участников, и в-четвертых, способствует психическому здоровью всех вовлеченных участников [5].

Поэтому расширение у личности количества выраженных страхов или опасений может свидетельствовать, в том числе, о наличии эмоционально (психологически) не-

безопасной среды.

Страх определяют как одну из базовых эмоций человека, он сигнализирует о состоянии опасности и зависит от многих внешних, а также внутренних, врожденных или приобретенных причин. Когнитивно сконструированные причины возникновения страха: чувство одиночества, отверженности, подавленности, угрозы самоуважению, чувство неминуемого провала, ощущение собственной неадекватности. Последствия страха: эмоциональные состояния неуверенности, сильное нервное напряжение, побуждающие личность к бегству, поиску защиты, спасения. Основные функции страха и сопутствующих ему эмоциональных состояний: сигнальная, защитная, адаптационная, поисковая [2].

Опасение – (от древнерусского *опась* – осторожность, защита) – предчувствие, мысленное «схватывание» угрожающей сути какого-то стимула или события; отличается от осмысления, которое предполагает значительную степень рефлексии, интерпретации и понимания тенденций [9].

Эмоциональная безопасность образовательной среды как считает И.А. Баева, это составная часть общепсихологической безопасности образовательной среды, ее эмоциональный компонент. Главный критерий безопасной образовательной среды – то, что она обеспечивает формирование психического здоровья у всех ее субъектов и участников [5].

Эмоционально небезопасная среда означает наличие у субъекта отрицательных эмоций. Отрицательные эмоции по отношению к миру закономерно трансформируются в негативную оценку самого себя, своих способностей и возможностей, своего места в социуме, отрицательные эмоции ведут к занижению самооценки и пр. Поэтому в избыточной отрицательными эмоциями образовательной среде человек склонен говорить и думать о себе негативно, занижать свои способности и возможности [6].

Результаты (более 5 лет) исследований страхов и опасений студентов первого курса в впервые дни учебы в вузе показывают, что около 60% студентов выражено опасаются проблем будущих отношений, *в первую очередь с будущими сокурсниками, а также студентами старших курсов:*

- боюсь не прижиться в коллективе,
- боюсь общения с малознакомыми людьми,
- опасаясь непонимания в группе,
- боюсь будущих отношений с одногруппниками, старшекурсниками,
- опасаясь проблем нахождения общего языка с одногруппниками,
- боюсь, что отношения в группе не «заладятся»,
- боюсь кого-нибудь обидеть,
- боюсь, что не найду друзей,
- боюсь агрессии со стороны одногруппников,
- неуважительного отношения старшекурсников,
- боюсь, что нужно везде участвовать, со всеми общаться,
- меня страшит, что я не приживусь в коллективе,
- беспокоит, как себя поставить в коллективе,
- боюсь того, что много новых людей,
- боюсь одиночества и непонимания,
- опасаясь того, что плохо знаю своих однокурсников,
- боюсь отношения группы ко мне,
- боюсь не влиться в коллектив,
- тревожит разделение в группе,
- опасения по поводу конфликтов в группе,
- боюсь не найти людей и отношения близких мне по духу,

*опасаются также несложившихся в будущем отношений с преподавателями (ок 23%):*

- боюсь отношений с преподавателями,
- я волнуюсь, о том, чтобы сложились отношения с преподавателями,
- тревожат будущие отношения с учителями,
- опасаясь не найти общий язык с преподавателями,
- боюсь, что не смогу понимать некоторых преподавателей,

*помимо названных, можно выделить выраженные страхи по поводу будущей учебы, сессий, экзаменов и т.п. (28%),*

- боюсь, что буду плохо учиться,
- не сдать сессию,
- беспокоит новая система учебы,
- сессия!
- опасаясь трудностей с успеваемостью,
- боюсь, что не смогу выдержать процесс учебы психологически,

- боюсь, что не хватит сил на все,
- боюсь, что мне осточертеет история...
- боюсь не сдать сессию и, что отчислят,
- боюсь, что не смогу усвоить программу, а также бытовых условий проживания в общежитии:

- боюсь грязи в общежитии,
- боюсь жизни в общежитии, присутствуют опасения не выполнить нормы учебной дисциплины (опаздывать на учебу из-за пробок и пр) (12%):

- беспокоит правильная организация времени,
- боюсь, что буду опаздывать,
- боюсь, что не будет хватать времени,
- боюсь не успевать и плохо учиться.

Опыт работы со студенчеством показывает, что целенаправлено развивая межличностные отношения в студенческой среде, обучая студентов навыкам и технологиям установления эффективных межличностных отношений, мы тем самым улучшаем эмоциональные характеристики образовательной среды, что, в свою очередь, снижает количество и выраженность опасений и страхов студентов – первокурсников.

Т.Н. Березина считает, что для улучшения эмоциональных характеристик образовательной среды необходимо сделать две вещи:

- во-первых, снижать уровень отрицательных эмоций. Наиболее перспективно проводить работу с учебными, экзаменационными страхами и тревогами, чтобы снизить их психофизиологические последствия и возможный риск психосоматических заболеваний;

- во-вторых, повышать количество и качество эмоций положительных. [1]

Поскольку именно отношения вызывают такой большой процент опасений у студентов первого курса, то вероятно именно отношения могут стать тем ресурсом, который улучшит эмоциональные характеристики образовательной среды. Но очевидно, что для того, что бы снизить уровень отрицательных эмоций личности студента, необходимо повышать информированность студентов о сути эффективных межличностных отношений и обучать технологиям выстраивания оптимальных межличностных отношений.

В качестве просветительской информа-

ции – студентов можно знакомить с исследованиями, например, Я.Л. Коломинского, которые он проводил в детско-подростковых коллективах, и в результате которых установил качества личности, повышающие привлекательность субъекта в общении и личных взаимоотношениях, а также качества – понижающие привлекательность личности в процессе межличностных коммуникаций.

К чертам, повышающим привлекательность личности в межличностных отношениях, автор отнес следующие: дружелюбие, общительность, готовность помочь, верность в дружбе, хорошие способности, внешняя привлекательность (или опрятность), чувство юмора (или веселость), самостоятельность, инициативность, богатство фантазии, умение хранить секреты.

К чертам, понижающим привлекательность личности в межличностных отношениях, автор отнес: грубость, замкнутость, молчаливость, жадность, лень, лживость, завистливость, неопрятный вид, неприятные привычки, небрежность, отсутствие способностей [4, с. 168].

Что касается эффективных технологий выстраивания оптимальных межличностных отношений, то к ним можно отнести технологию «волны отношений», о которой мы писали ранее [3].

Просвещение студентов по поводу оптимальных коммуникативных стратегий также приносит хороший эффект в построении межличностных отношений [8].

Кроме того, опыт организации воспитательной деятельности в педагогическом университете показывает, что при насыщении образовательной среды мероприятиями, способствующими творческой и интеллектуальной реализации личности, ускоряется процесс формирования эмоционально-благоприятных отношений в студенческой и студенческо-преподавательской среде, у студентов возникает целый комплекс положительных эмоций, которые, в свою очередь повышают эмоциональную безопасность образовательной среды.

Эффективные межличностные отношения, сложившиеся в процессе жизнедеятель-

ности в вузе, позволяют студенту накапливать позитивный опыт решения личностных и межличностных проблем, что, в свою очередь, повышает их уверенность в себе, в межличностной коммуникации и формирует у личности преобладающий положительный эмоциональный настрой. Положительные эмоции рождают кооперацию во взаимодействии, ощущение «переживания общей судьбы» и развивают эмоционально-безопасную образовательную среду.

#### Библиографический список

1. *Березина Т. Н.* Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». – 2013. – № 3. – С. 16–22.
2. *Горянина В. А.* Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 416 с.
3. *Киселев Н. Н.* Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, как средство снижения дезадаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 190–196.
4. *Коломинский Я. Л.* Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Очерк социальной психологии школьного класса. – Минск.: Издательство «Народная Асвета» – 1969. – 239 с.
5. *Рубцов В. В., Баева И. А.* Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды. – М.: Экон-Информ, 2008. – С. 5–11.
6. *Рубцов С., Березина Т. Н.* Роль подлинных эмоций в эмоциональной безопасности образовательной среды // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 101–107.
7. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума // Мир психологии. – 2012. – № 1. – С. 204–220.
8. *Чапля Т. В.* Коммуникативные стратегии в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 132–137.
9. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, 2013 г. – 585 с.
10. *Ruys K, Stapel D.* The Secret Life of Emotions // Psychological Science, Volume 19, Number 4, April 2008.

**Кононова Татьяна Александровна**

*Доцент кафедры военной педагогики и психологии Новосибирского военного института внутренних войск МВД России, teka712@mail.ru, Новосибирск*

### **МОТИВАЦИЯ РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

*Аннотация.* Автор анализирует содержание и смысл проблемы мотивации решения учебных задач на современном этапе развития образования. В статье исследован теоретический аспект данного вопроса, показана взаимосвязь и иерархическое строение мотивационной сферы учения школьников, а также составляющие ее значимые компоненты. Таким образом, обосновано становление мотивации как не только возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений и появление новых отношений между ними.

*Ключевые слова:* мотивация, учебная деятельность, современное образование, учебно-познавательный интерес, смысл учения, потребность в учении.

**Tatyana Aleksandrovna Kononova**

*The senior lecturer of the Military Pedagogy and Psychology department in Novosibirsk Military Institute of Interior Ministry Troops, teka712@mail.ru, Novosibirsk*

### **MOTIVATION OF TRAINING SOLUTION: THEORETICAL ASPECT**

*Abstract.* The essence of motivating learners' problems solving on the contemporary level of educational development is analyzed in the article. The author has investigated the theoretical aspect of the issue. The interrelation and the hierarchical structure of pupils' learning motivation sphere and its main components have been demonstrated. Therefore, it has been proved that motivation development means increasing positive or negative attitude towards learning, complicating motivational sphere structure and the motives it contains, with new relations emerging among them.

*Keywords:* motivation, training, contemporary education, learners'-cognition interest, essence of learning, demand in learning.

Актуальность исследования проблемы мотивации вряд ли нуждается в обосновании. Устойчивый познавательный интерес учащихся, их мотивация являются центральным критерием эффективности учебного процесса [7]. Мотивация учения является важнейшим фактором современного обучения, так как в поле внимания педагога оказывается не только осуществляемое школьником учение, но и происходящие в ходе учения развитие личности учащегося, формирование его идеалов и ценностных ориентации. «Ничего не зная о подлинных мотивах ребёнка, не умея проникнуть во внутреннее содержание действий и поступков ребёнка, в мотивы его действий, нельзя рассчитывать на то, чтобы верно определить его дальнейшее жизненное поведение», – пишет Рубинштейн С. Л. [13, с. 56].

Проблема мотивации учебной деятельности в современной психологической науке является актуальной и остродискуссионной. Некоторые обращаются к понятию «мотивация» лишь для объяснения причин активности организма (Нюттен Ж., 1975, и др.). О мотивации в этом случае говорят как о мобилизации энергии. При этом исходят из представлений, что естественным для организма является состояние неактивности и, чтобы произошел его переход в состояние активности, необходимы какие-то особые побудительные силы. Если же рассматривать живой организм как активный, то понятие «мотивация», с точки зрения этих ученых, становится лишним. Несостоятельность этих взглядов в том (как показал отечественный физиолог Н. Е. Введенский в конце XIX – начале XX века), что состоя-

ние физиологического покоя является тоже активным состоянием [3].

«Во многих зарубежных мотивационных концепциях центральным психическим процессом, объясняющим поведение, является принятие решения. Недостатком этих теорий мотивации является, на наш взгляд, рассмотрение лишь отдельных сторон мотивационного процесса, без попыток их объединения» [5, с. 14]. «Принятие решения – выбор из многих вариантов способа удовлетворения потребности или отказ от её удовлетворения» [5, с. 345]. Принять решение, мы полагаем, это значит прийти к выводу (заключению) в результате обдумывания либо обсуждения проблемы. Мотивация, мы считаем, как и другие высшие психические функции, – социально обусловленное образование, она складывается и изменяется в жизнедеятельности человека, его общественной практике; мотивационно-потребностная сфера развивается в единстве с интеллектуально-операциональной сферой, так что можно говорить об их взаимовлиянии.

А. К. Маркова [12] рассматривает иерархическое строение мотивационной сферы учения школьников, составляющие ее компоненты, которые необходимо рассмотреть более подробно:

*Потребность в учении* (социальная и познавательная) – широкая направленность активности ребенка, психическое состояние, создающее предпосылку к учебной деятельности, но само по себе еще не определяющее характера этой деятельности. Так, у ребенка есть потребность в новых впечатлениях, ненасыщаемая познавательная потребность, но только в процессе учения и в зависимости от его организации эта широкая познавательная потребность так или иначе реализуется, удовлетворяется и преобразуется в более сложные виды – потребность в учении и творчестве, потребность во включении в общественную практику [2]. Если в обучении организуется адаптивная активность учащихся, то потребность быстро удовлетворяется, а если творческая активность, то потребность возрастает по мере удовлетворения, на ее основе возникают новые мотивы и интересы.

*Смысл учения* для школьников – личностное образование, опосредующее влияние потребности на учебную деятельность. Сюда входят: смысл учения, связанный с познани-

ем ребенком объективной значимости учения, которая опирается на общественные идеалы; смысл учения, связанный с пониманием субъективной значимости учения для себя, уровнем его притязаний.

*Мотив учения* – направленность активности ребенка на те или иные стороны учебного труда. Так, познавательные мотивы направлены на процесс познания, повышение эффективности его результатов: знаний, умений и навыков, – а также на способности познания и приобретения знаний, приемы и методы учебной работы, на повышение эффективности этих способов и методов познания [2; 11; 14].

*Цель* – направленность активности школьника на промежуточный результат учебной работы. Показано, что без умений школьника ставить цели и достигать их в учебной работе даже зрелые формы потребностей и мотивов остаются нереализованными.

*Эмоции* – взаимосвязь между мотивами и возможностью их реализации в учебной работе.

*Отношение и интерес* – интегральные показатели мотивации, результат сложных процессов, происходящих в мотивационной сфере. Сам по себе их высокий уровень (например, *большой интерес, выраженное отношение*), как отмечалось выше, еще ничего не говорит о качестве побуждений, входящих в мотивационную сферу данного ученика.

Изложим выделенные А. К. Марковой виды и уровни эмоций, отношений и интересов: 1) эмоции положительные: связанные со школой в целом и пребыванием в ней; обусловленные ровными, хорошими, деловыми взаимоотношениями школьника с учителями и товарищами, отсутствием конфликтов с ними, активным участием в жизни классного и школьного коллективов; связанные с осознанием каждым учеником своих возможностей в достижении успехов в учебной работе, в преодолении трудностей, в решении учебных задач; появляющиеся от столкновения с новым учебным материалом; возникающие при овладении учащимися приемами самостоятельного добывания знаний, самообразования; 2) эмоции отрицательные: появляющиеся от неудовлетворенности собой в учебной работе; являющиеся источником поиска новых способов работы; возникающие от столкновения с трудностями в учебной работе.

Отношение к учению может быть различным:

- 1) отрицательное, или негативное, означающее уход или отказ школьника от учения;
- 2) нейтральное, безразличное, пассивное, означающее отсутствие готовности школьника включиться в учение;
- 3) положительное.

Интерес к учению также может быть нескольких видов: 1) глобальный, недифференцированный, например, у ребенка к учению в школе, у взрослого к учению в вузе без выделения его сторон (*широкий учебный интерес*); к постановке целей, к изменению иерархии целей и задач, к их реализации (*планирующий учебный интерес*); 2) к результатам учения: решенным учебным задачам, написанным буквам, разрешенным проблемным ситуациям, полученным отметкам и оценкам обучающего (*результативный учебный интерес*); 3) к содержанию предмета, к процессу его усвоения и постижения, например к усвоению фактов и закономерностей, ключевых идей учебного предмета (*процессуально-содержательный интерес*); более глубокий интерес не только к результатам и к процессу учения, но и к способам, приемам его осуществления (*учебно-познавательный интерес*); наиболее высокий уровень интереса, состоящий в стремлении к преобразованию и совершенствованию своей учебной работы, позднее – познавательной деятельности и далее – трудовой деятельности в целом (*преобразующий интерес*) [12], поскольку выбор профессии – это сложный мотивационный процесс: от правильного выбора профессии во многом зависит удовлетворённость человека своей жизнью, а сочетание типологических особенностей (характера, темперамента, способностей) обуславливают склонность человека к определённому типу деятельности (спортивной, военной [8], музыкальной и т. д.). Именно учебная мотивация лежит в основе формирования определённых черт характера, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности личности.

По мнению А.К. Марковой, значимыми для учебной деятельности являются различные побуждения, входящие в мотивационную сферу учения школьников. Наиболее устойчивые из этих побуждений (мотивы, цели, эмоции, отношения) образуют стерж-

невую основу личности школьника.

Школьный возраст характеризуется своеобразным сочетанием мотивов, эмоций, целей. Они и их проявления в учебном процессе уже проанализированы и описаны [12]. Таким образом, мотивация учения школьников обладает рядом измерений – это строение, характеристики и их проявления в реальном учебном процессе, выполняемые отдельными компонентами функции. Связать их в единый узел – задача особого исследования. Изложенное понимание является некоторым шагом в создании психологической модели мотивации учебной деятельности школьников.

Как мы отмечали ранее, этот первый и главный механизм становления мотивации можно обозначить как рассогласование между реально занимаемым местом в системе общественных отношений и стремлением ребенка изменить это место [6, с. 23]. Изменение места в системе общественных отношений может влиять на разные виды деятельности, общения.

Анализ психологических механизмов в мотивационной сфере, определяющих характер побуждений, существенно помогает учителю в учебно-воспитательной и коррекционной работе.

Покажем это, анализируя психологические механизмы отрицательного отношения школьника к учению. Отрицательное или нейтральное отношение к учению может иметь следующие психологические механизмы: может объясняться, прежде всего, односторонностью структуры мотивационной сферы, бедностью и ущербностью доминирующей направленности личности, вызванной наличием у школьника узких побуждений и недостаточной сформированностью зрелых социально значимых побуждений. Например, у подростка отсутствует понимание смысла учения, осознание его общественной значимости, преобладают мотивы личного самоутверждения, что вызывает индивидуалистическую, эгоистическую направленность личности, порой – ее эгоцентрическую позицию; познавательные мотивы представлены первыми их уровнями – узкорезультативной направленностью (только на получение удовлетворительной отметки), когда ориентация на поиск разных и новых способов решения задач и выполнения учебной работы отсутствует; не сформировано

умение ставить цели, преодолевать трудности, наблюдается пассивность при столкновении с ними; преобладают эмоции тревожности, постоянной неудовлетворенности собой.

Коррекция мотивации необходима, если мотивационная сфера личности по разным причинам деформирована: «Например, когда эта сфера целиком замкнута только на собственные потребности индивида, а общественные потребности не находят в них отражения (эгоистически направленная личность), или когда эта сфера ограничена только материальными потребностями и др.» [9, с. 50]. Применительно к учению односторонность мотивационной сферы может быть вызвана преимущественным развитием познавательных мотивов сравнительно с мотивами социального долга и отдачи узкоисполнительных мотивов без творческих и созидательных. Обязательное осуществление коррекционной работы при формировании мотивации отличает деятельность учителя-воспитателя от стратегии психолога-экспериментатора.

Принципиальная возможность формирования мотивации учения подтверждена качественными сдвигами в ее развитии, полученными в цикле экспериментальных исследований.

При целенаправленном формировании, как показывают наши материалы, все побуждения, связанные с познавательной активностью, становятся более осознанными и действенными, усиливается их предвосхищающая, регулирующая роль и в учебной деятельности, возрастают активность школьников в перестройке мотивационной сферы, активные попытки поставить самостоятельные и гибкие цели учебной работы, наблюдается преобладание внутренних мотивов над внешними. А. К. Марковой получены отдельные интересные факты генетических взаимопереходов одних мотивационных образований в другие (мотивы, цели и т.д.).

В практической деятельности учителя и школьного психолога вопрос о мотивации учения является одним из животрепещущих. При этом очень важно понять, от чего зависит мотивация. Как она связана с адаптацией к школе? Зависит ли учебная мотивация от отношений с учителями и родителями? И вообще, что происходит с мотивацией учения на протяжении школьных лет? Мы полагаем, что гуманистическими педагогика

и психология станут тогда, когда на все проблемы обучения, в том числе и на проблему мотивации учения, они будут смотреть через призму личностного роста ученика.

Таким образом, наша позиция совпадает с точкой зрения Е. П. Ильина, который утверждает, что проблема мотивации, в том числе учебной мотивации, остаётся остро-дискуссионной, к сожалению, трудно изучаемой экспериментально. Это делает данную проблему насущной задачей психологической науки. Очевидно, что требуется поиск нового подхода к её решению.

#### Библиографический список

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М.: Мысль, 1996. – 157 с.
2. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М.: Наука. – 1992. – 322 с.
3. Введенский Н. Е. Условия продуктивности умственной работы // Физиология нервной системы: избранные труды: Кн. 2. Вып. 3. М., – 1952. – 438 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. – М.: Педагогика, 1994. – Т. 4. – 546 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003. – 345 с..
6. Кононова Т. А. Проблема формирования мотивации решения учебных задач: теоретический аспект // Сибирский учитель. – 2005. – №5. – С. 20–25.
7. Кононова Т. А. Философские аспекты мотивации личности // Философия образования. – 2005. – № 1(12). – С. 198–209.
8. Кононова Т. А., Большунова Н. Я. Специфика военного характера // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 144–150.
9. Лазурский А. Ф. Избранные труды по психологии. – М.: Наука, 1997. – 446 с.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1994. – 424 с.
11. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
12. Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Наука, 2000. – 365 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Наука, 1986. – 562 с.
14. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 2006. – 450 с.
15. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М., Просвещение, 1996. – 270 с.
16. Deci, E. L. Intrinsic Motivation / E.L. Deci. N.Y. – 1975. – 342 p.

**Зорков Иван Александрович**

*Старший преподаватель кафедры физиологии человека и методики обучения биологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, учитель биологии МБОУ «Центр образования №1», ivanatutnet@mail.ru, Красноярск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПО БИОЛОГИИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются особенности формирования, развития и состав познавательных знаково-символических универсальных учебных действий в русле процесса обучения биологии в основной школе. Раскрывается сущность процессов моделирования и преобразования знаково-символических моделей для развития у учащихся познавательных универсальных учебных действий, предлагаются измерительные средства, фиксирующие уровень развития универсальных учебных действий в количественном отношении. Авторами статьи разработана обучающая методика, применение которой обуславливает положительную динамику уровня развития универсальных учебных действий, повышение уровня усвоения биологических знаний учащихся благодаря применению системы средств знаково-символической наглядности. В статье приведена модель, отражающая сущность методики применения знаково-символической наглядности в биологическом образовании, а также методические условия, соблюдение которых должно обеспечить положительный результат от использования разработанной модели.

*Ключевые слова:* обучение биологии, универсальные учебные действия, познавательные универсальные учебные действия

**Zorkov Ivan Alexandrovich**

*Senior Lecturer in Human Physiology and Methodology of Teaching Biology Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, biology teachers, municipal budget educational institution "Center of Education №1", ivanatutnet@mail.ru, Krasnoyarsk*

## **THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF COGNITIVE SYMBOLIC OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN BIOLOGY AT THE BASIC SCHOOL**

*Abstract.* The peculiarities of forming, developing and the composition of knowledge sign-symbol, universal educational actions in the direction of process learning biology in old school are considered in this article. The process of modeling and reforming sign-symbol models for the developing student's educational universal actions are disclosed in this article too. The measuring tools, fixing the level of development universal educational actions in quantitative ratio are offered also in this article. The educational method, application of which causes positive dynamic of level developing universal education actions, the increasing the level of learning biological knowledge of students because of the application of system of fends sign-symbolic clarity are developed by the authors of this article. The model, reflecting the essence of method of application sign-symbolic visibility in biological education and methodological conditions, compliance of which must provide positive results from the using of developed model is given also in this article.

*Keywords:* teaching of biology, universal educational actions, cognitive universal educational actions

Общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, овладение умением учиться и самосовершенствоваться путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта – основная за-

дача современного биологического образования, выражающаяся, прежде всего, в формировании и развитии у учащихся широкого спектра универсальных учебных действий (УУД). Решение данной задачи заключается

в подаче учебного материала не в виде готовой системы знаний, а в процессе активной работы учащихся над имеющейся учебной информацией и получением из неё биологических знаний, овладением необходимыми умениями и навыками деятельности.

Основоположниками идеи формирования УУД являются Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов (идея развивающего обучения), П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина (планово-поэтапное формирование умственных действий и понятий), А. Г. Асмолов и В. В. Рубцов (культурно-историческая смысловая педагогика вариативного развивающего образования).

Выделяют личностные, регулятивные, коммуникативные и познавательные УУД. К личностным УУД относят жизненное, личностное, профессиональное самоопределение. Регулятивные отражают способность обучающегося строить учебно-познавательную деятельность, учитывая все ее компоненты (цель, мотив, прогноз, средства, контроль, оценку). Коммуникативные УУД выражаются в самостоятельной организации речевой деятельности в устной и письменной формах [2]. Познавательные УУД формируют систему способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации. Их формирование связано с содержанием учебного курса и способом изложения материала [3; 9].

Среди познавательных УУД особое место

занимают знаково-символические. Современному человеку, живущему в мире символов (математических и химических формул и человеческой речи, поликультуры, огромного мира музыки и др.), для гармоничного развития очень важно овладеть знаково-символическими УУД, позволяющими установить взаимосвязь реальности и мира символов, которым, по сути, и является информационная культура [1].

Познавательные знаково-символические УУД обеспечивают конкретные способы преобразования учебного материала, заключающиеся в его отображении; выделении существенного; отрыва от конкретных ситуативных значений; формирования обобщенных знаний. Это действия моделирования: преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую); преобразование модели – изменение модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область [8]. К знаково-символическим УУД также относят умения кодирования и декодирования информации, умение использовать модели и схемы в учебной деятельности [4].

Для развития знаково-символических УУД могут быть использованы различные средства знаково-символической наглядности (ЗСН), такие как объёмные модели, фреймы, кластеры, карты памяти, алгоритмы деятельности и др. Применение ЗСН в процессе обучения биологии предполагает

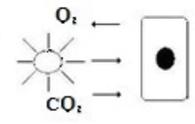
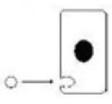
Символ	Понятие	Символ	Понятие
	автотрофный тип питания		гетеротрофный тип питания
	географическая изоляция		фенотипическая изменчивость
	конъюгация		скрещивание
	точечная мутация	$2n \xrightarrow{\text{мут.}} 4n, 16n$	полиплоидия

Рисунок 1 – Символы, используемые для моделирования биологических понятий

её построение путём обозначения рассматриваемых на уроке понятий. Средства ЗСН состояются из простых знаков и символов, как видно из рисунка 1. После построения ЗСН начинается её изучение, перенос полученных данных на область знаний об исходном объекте.

Процесс обучения биологии с применением ЗСН мы рекомендуем выстраивать по определённой методике, модель которой приведена на рисунке 2. Модель составлена из инвариантных и вариативных компонентов, обязательными из которых являются нормативные документы, цели, формы организации обучения и т.д. Вариативными являются содержание предмета, методы обучения, средства мониторинга развития учащихся УУД.

Дидактические функции средств знаково-символической наглядности в зависимости от типа и этапа урока могут быть различны: теоретическая и эвристическая, трансляционная (демонстрационная), конструктивная, проектирующая, контролирующая. Вместе с тем использование знаково-символических моделей не может принести желаемый результат без соблюдения методических условий, выявленных авторами статьи в процессе многолетних исследований проблемы применения знаково-символической наглядности в обучении биологии. Эти условия перечислены ниже.

1. Организовать изучение нового материала с использованием ЗСН совместно с демонстрацией натуральной наглядности.

2. В самостоятельную работу учащихся с материалом параграфа и домашнее задание включать деятельность по разработке и преобразованию знаково-символических средств.

3. Организовать совместную знаково-символическую деятельность учителя и учащихся, направленную на разработку и выполнение действий со средствами знаково-символической наглядности.

4. Учащиеся выполняют деятельность по разработке и преобразованию знаково-символических средств в группах из 3-5 человек в форме минисеминаров.

5. Обеспечить ознакомление учителей биологии с различными классификациями ЗСН, современными и инновационными

формами ЗСН, методикой применения ЗСН в обучении биологии путём организации краткосрочных курсов повышения квалификации учителей в данной области.

6. Обеспечить разнообразие диагностик, направленных на выявление отдельных критериев качества знаний учащихся и уровня знаково-символических УУД, помимо общепринятых.

Подробное описание форм знаково-символической наглядности и особенностей работы учащихся со знаково-символическими средствами содержится в статьях изданных авторами ранее [5; 6; 10].

Авторам статьи удалось установить, что применение ЗСН позволяет формировать и развивать познавательные знаково-символические УУД, эффективность овладения которыми повышается уже через 2-3 месяца. Серьёзным препятствием для педагогов, использующих ЗСН для развития знаково-символических УУД, является отсутствие в методической литературе точных измерительных инструментов, при помощи которых учитель может судить о динамике уровня развития знаково-символических УУД. Для определения уровня развития УУД мы предлагаем использовать диагностические карты, разработанные на основе методики В.И. Тесленко, Т.А Залезной [7]. Пример подобной диагностической карты представлен в таблице.

Для данной диагностической карты в качестве уровней формирования и развития знаково-символических УУД были выбраны информационный уровень (учащийся выполняет задание только по образцу); продуктивный уровень (ученик выполняет действия с готовым средством ЗСН или при его разработке); репродуктивный (выполняет знаково-символическую деятельность применительно к стандартным, стереотипным ситуациям); стандартный базовый уровень (учащийся сознательно встраивает знаково-символические действия в свою учебную деятельность).

Показатели, определяющие познавательные универсальные учебные действия учащихся основаны на умениях осмысленного чтения, знаково-символического моделирования, анализа и синтеза учебной информации в ходе обучения биологии с использованием знаково-символической наглядности.

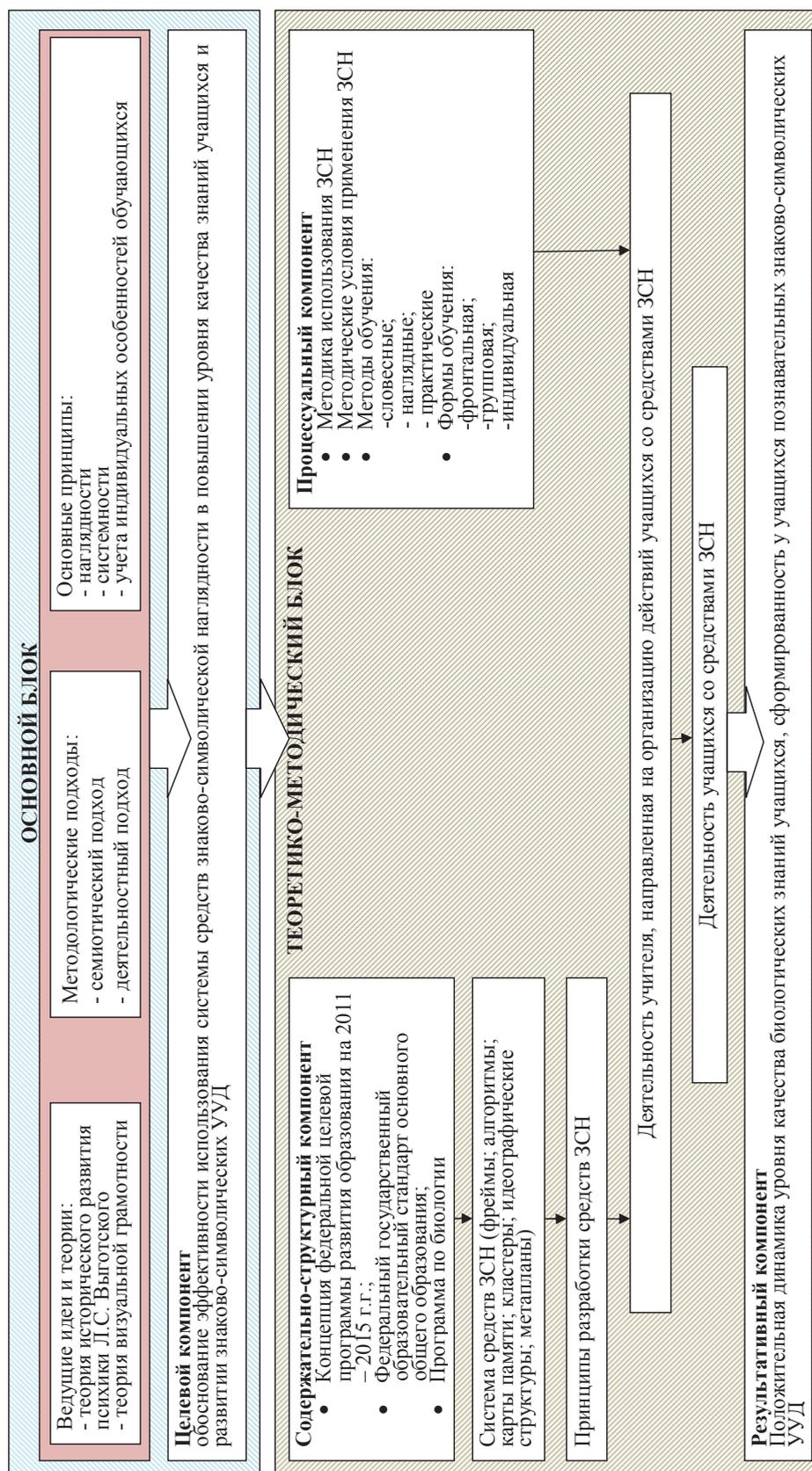


Рисунок 2 – Модель методики обучения биологии с применением знаково-символической наглядности (базовый уровень IX класс)

Таблица – Фрагмент оценочно-диагностической карты по оценке уровня сформированности знаково-символических УУД

Критерии	Уровни сформированности знаково-символических УУД			информационный показатель
	стандартный базовый показатель	продуктивный уровень показателя	репродуктивный показатель	
1. Умение осмысленного чтения, извлечение из текста главной информации	Безошибочно выделяет основную мысль текста и распределяет понятия на основные и второстепенные	Совершает редкие ошибки при формулировке основной мысли текста, распределяет понятия на основные и второстепенные	Часто ошибочно выделяет основную мысль текста, без помощи учителя не понимает, какие понятия в тексте являются основными	Не способен сформулировать основную мысль текста, не понимает, какие понятия в тексте являются основными
2. Владение операциями классификации	Самостоятельно и безошибочно классифицирует биологические явления и объекты по различным принципам	Классифицирует объекты по единственному принципу с незначительными затруднениями	Не понимает принципов, на основе которых классифицируются биологические объекты. При классификации объектов опирается на алгоритм этой деятельности	Не способен провести классификацию самостоятельно
3. Умение составлять и преобразовывать знаково-символические модели	Самостоятельно составляет знаково-символические модели биологических объектов и явлений, преобразует их при необходимости	Самостоятельно составляет знаково-символические модели биологических объектов и явлений, испытывает трудности с преобразованием моделей	Составляет знаково-символическую модель по образцу, не может преобразовать модель	Способен составить знаково-символическую модель только под руководством учителя
4. Владение операциями анализа	Самостоятельно выполняет анализ учебной информации	Испытывает незначительные затруднения при выполнении действий анализа, не всегда может с первой попытки провести анализ правильно.	Для анализа биологической информации нуждается в алгоритме или инструкции выполнения данной деятельности	Анализирует информацию только с помощью учителя

В оценочно-диагностических картах по определению уровня сформированности знаково-символических УУД каждому нормированному показателю приписывается определённое число баллов. Хорошая сформированность УУД – 4 балла, достаточная – 3; недостаточная – 2; отсутствие сформированности – 1.

Общий балл, характеризующий уровень становления информационной культуры каждого учащегося подсчитывается по формуле, которая была специально разработана авторами статьи и имеет следующий вид:

$$У.С. = N_a * a + N_b * b + N_c * c + N_d * d,$$

где У.С. – средний уровень сформированности познавательных знаково-символических УУД,

$N_a, N_b, N_c, N_d$  – показатели, соответствующие уровням формирования и развития знаково-символических УУД, где  $a=4, b=3, c=2, d=1$ .

Выполнение действий со средствами ЗСН является основой для развития знаково-символических УУД, таких как кодирование и декодирование информации, систематизация и структурирование знаний.

Исходя из логики образовательного процесса и современных нормативных документов, можно сделать вывод о том, что формирование и развитие УУД не является окончательной задачей обучения биологии в школе. Развитие вышеперечисленных знаково-символических УУД является основой для формирования у учащихся главной из компетенций – компетенции «научить учиться», наличие которой у современного выпускника школы является залогом успеха его будущей жизни, становления как конкурентоспособной личности на рынке труда, социально-ответственного человека высокой информационной культуры.

#### Библиографический список

1. *Бережная О. В.* Основы формирования познавательных универсальных учебных действий по биологии в основной школе // «Современное естественнонаучное образование: достижения и инновации»: материалы VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конф. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т, 2013. – С. 21–24.

2. *Богомолова Е. В., Васильева Е. А.* Применение метода моделирования для формирования знаково-символических универсальных учебных действий // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2012. – № 3. – С. 80–84.

3. *Лебединцев В. Б., Горленко Н. М., Запятая О. В., Клевец Г. В.* Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе. – М.: Национальный книжный центр, ИФ «Сентябрь», 2013. – 240 с.

4. *Сверчкова Ю. А.* Знаково-символическое моделирование учебной информации как средство формирования функциональной грамотности школьников (на примере образовательной области «Естествознание» 5,6 классов): дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2009. – 182 с.

5. *Смирнова Н. З., Зорков И. А.* Особенности использования средств знаково-символической наглядности при обучении биологии в условиях перехода школ к федеральным государственным образовательным стандартам второго поколения // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU bulletin). – 2012. – №12. – С. 149–155.

6. *Смирнова Н. З., Зорков И. А.* Знаково-символические системы как средство повышения эффективности обучения биологии // Концепт: электронный научно-методический электронный журнал. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.covenok.ru/concept/2012/1247.htm>. (дата обращения: 27.09.2014).

7. *Тесленко В. И., Залезная Т. А.* Профессиональное становление будущего учителя по предметам естественнонаучного цикла (бакалавра, магистра): монография. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 348 с.

8. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.

9. Фундаментальное ядро содержания общего образования: проект / под ред. В. В. Козловой, А. М. Кондаковой. – Москва.: Просвещение, 2009. – 43 с.

10. *Smirnova N. Z., Zorkov Ivan A.* The Use of Sign and Symbolic Visual Aids in Biology Teaching under the Conditions of Schools Shift to the Federal State Standards of the Second Generation // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2013. – № 6. – С. 1320–1332.

11. *Pilkington T. L.* Audio-visual aids to teaching. In ordinary life possible / T. L. Pilkington // Bulletin of royal of psychiatrists. – 1986. – № 10. – P. 100-108.

12. *Buzan T.* Use Your Memory / T. Buzan. – London: BBC Books, 1996. – P. 211.

**Скрынникова Екатерина Михайловна**

*Ассистент кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социально-го образования, Новосибирский государственный педагогический университет, katrine13@mail.ru, Новосибирск*

## **РОЛЬ ВЗРОСЛОГО В РЕАЛИЗАЦИИ УЧАСТИЯ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ\***

*Аннотация.* В статье приводятся основные направления и принципы деятельности взрослого (педагога) при реализации и организации участия детей в принятии решений; обобщаются основные средства подготовки педагога к будущей деятельности по организации участие. Как одно из важных средств рассмотрено участие студентов в подготовке и организации Профильной смены учеников гимназии № 16 Французская, ориентированной на их подготовку к участию в принятии решений.

*Ключевые слова:* участие детей в принятии решений, затрагивающих их интересы; принципы в реализации участия, профильная смена.

**Skrypnikova Ekaterina Michailovna**

*Undergraduate of chair of Pedagogy and Psychology IIGSO, Novosibirsk State Pedagogical University, katrine13@mail.ru, Novosibirsk*

## **ADULT ROLE IN IMPLEMENTING THE INVOLVEMENT OF CHILDREN DECISION-MAKING\*\***

*Abstract.* The article presents the main directions and principles of adult (teacher) in the implementation and organization of children's participation in decision-making. summarizes the main means of preparing teachers for the future activities of the organization fate. As one of the important means considered students' participation in the preparation and organization profile change students gymnasium № 16 French, focused on preparing them to participate in decision-making.

*Keywords:* participation of children in decisions that affect them; principles in the implementation of participation, profile change.

На современном этапе дети в своем социальном становлении сталкиваются с рядом противоречий, требующих разрешения. К таким Т. А. Ромм относит «противоречия между общественными нормами и их личным осознанием и следованием им; между потребностями и способами их удовлетворения; между реальными внешними влияниями на развитие человека и ограниченностью его внутренних установок. Разрешение данных противоречий может происходить как стихийно, так и в процессе воспитания» [5, с. 64]. Частичное разрешение данных противоречий может происходить в процессе социально-педагогической организа-

ции участия детей в принятии решений.

В настоящее время – это одно из приоритетных направлений государственной политики в отношении к подрастающему поколению, заключающееся в поддержке и помощи в реализации прав детей на активное участие в принятии решений по вопросам, которые касаются их жизни и благополучия. Важным документом, регулирующим данное направление деятельности, является Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы [3]. Стратегия нацелена на определение основных направлений и задач государственной политики в интересах детей и ключевых механизмов ее реа-

\* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 13-06-00078а.

\*\* This article was prepared with the support of the Russian humanitarian science Foundation, project No. 13-06-00078а.

лизации, базирующихся на общепризнанных принципах и нормах международного права. В том числе она ориентирует на создание условий и содействие участию детей в принятии решений, затрагивающих их интересы на местном, национальном и международном уровнях.

Процесс участия можно рассматривать в разных его аспектах: правовом, социальном, педагогическом. Опора на педагогический аспект данного процесса позволяет рассматривать участие детей в принятии решений как организованный коммуникационный процесс между педагогами (взрослыми) и детьми, ориентированный на рациональный выбор альтернатив, направленных на достижение конкретных целей детей в решении проблем, затрагивающих их интересы [6, с. 176].

Из приведенного понятия очевидно, что в него включены две субъектные стороны: взрослые и дети. Без руководства и контроля взрослого (педагога) невозможна реализация данного права: «Миссия взрослого, его предназначение, в том и состоит, чтобы обеспечить защиту, развитие и участие детей в жизни семьи, школы, общества, государства» [4, с. 151].

Выделяют несколько функций, которые реализует взрослый при реализации участия детей в принятии решений:

– *организаторская функция*, содействующая установлению порядка и системы отношений, разработке стратегии и тактики деятельности;

– *развивающая функция*, направленная на расширение познавательной активности детей, установление в практике нравственных норм и правил, стиля и тона отношений, способствующих постоянному интересу к знаниям;

– *представительская функция*, позволяющая отстаивать интересы детей [Там же. С. 156].

В связи с тем, что участие детей в принятии решений сопровождается усилением осознания себя субъектом социального действия основная задача взрослых – осознание потребностей детей в социально значимой деятельности, личных проблем и интересов детей, привнесение в стихию их самоорганизации при участии в принятии решений конструктивной организованности и пози-

тивной направленности [1]. Таким образом, реализация приведенных функций и задач заключается в опоре на потребности детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы, при организации совместной деятельности, через формы участия, направленные на улучшение окружающей жизни и жизни самих детей для них и с их помощью. При этом взрослым необходимо осознание проблем жизни школы, общества и государства для вычленения предмета личных и социальных интересов детей и формулирования идей, которые могут вызывать отклик в детской среде.

Для реализации данных функций и ролей при организации процесса участия детей в принятии решений взрослый должен руководствоваться в своей деятельности следующими принципами:

– уважение субъектной позиции ребенка и его права на принятие решений;

– предоставление возможности детям высказывать свое мнение;

– уважение выбора ребенка;

– соблюдение партнерской модели взаимодействия;

– учет имеющегося опыта детей;

– информирование детей по поводу их прав и способах их реализации.

Для того чтобы данные принципы были реализованы в организации участия в принятии решений должен участвовать взрослый (педагог), который будет подготовлен к данной деятельности, который будет информировать детей об их правах, помогать им увидеть основные способы и формы реализации права на участия, расширять их виды деятельности, консультировать, формировать опыт детей, опираясь на их знания, представления и умения и т. д. Важнейшей является ориентация на предоставление возможности детям «высказываться и помогать в разрешении проблем, планировании и процессах принятия решений, которые непосредственно влияют на них, и в отношении которых они способны принимать решения» [2, с. 15].

Так как организаторская деятельность включает в себя педагогический аспект, взрослый, участвующий в реализации участия детей в принятии решений, призван предвидеть и оценивать педагогические следствия, воспитательный и социализиру-

ющий эффект участия детей в принятии решений, при необходимости умело его скорректировать.

Чтобы сформировать необходимые навыки будущих специалистов, которые будут работать в направлении реализации участия детей в принятии решений, необходим комплекс образовательно-воспитательных мероприятий.

1. Необходимо освоение дисциплин психолого-педагогического направления образования, формирующих представление о правах детей и основных направлениях деятельности по реализации участия. К таким предметам можно отнести «Социальную политику», «Право в образовании», «Теорию и практику детского движения», «Социальную работу с молодежью», «Социальные институты защиты детства», «Теорию и методику волонтерской деятельности» и т.д.;

2. Освоение ряда дисциплин, формирующих умения учитывать общие и специфические закономерности, индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности детей на различных возрастных ступенях, их проблем и потребностей. К ним относятся: «Общая и экспериментальная психология», «Психология подросткового возраста», «Социальная диагностика», «Педагогическая психология», «Социально-педагогическая деятельность» и др.

3. Формирование навыков организации мероприятий по развитию и социальной защите обучающегося, организации различных видов деятельности: игровой, учебной, предметной, продуктивной, культурно-досуговой, которое происходит в процессе прохождения студентами педагогической и психолого-педагогической практики.

Одним из средств формирования приведенных выше навыков, необходимых будущим педагогам для реализации участия является привлечение студентов к планированию и организации профильной смены, ориентированной на обеспечение права детей на участие в принятии решений, затрагивающих их интересы.

Для того чтобы реализовать формирование опыта студентов в организации участия детей в принятии решений, мы предложили им принять участие в Профильной смене,

нацеленной на разностороннее расширение представлений детей об участии в принятии решений и участии в жизни школы и общества. В рамках профильной смены для реализации участия детей студенты должны организовать такие формы привлечения детей к принятию решений как: помощь детям в формировании органа самоуправления, организация коллективно-творческой деятельности, дебатов, дискуссий, мастер-классов, касающихся вопросов затрагивающих интересы детей и т. д.

Реализация данной подготовки педагогов, которые могут организовывать участие детей в принятии решений, способствует формированию и проявлению таких актуальных способностей, которые помогают в осуществлении данного процесса. Такими способностями являются организаторские, управленческие и сотрудничество.

Для того чтобы актуализировать сформированные в процессе обучения способности студентов, было реализовано их привлечение к составлению и реализации двух профильных смен на базе ДОЛ «Электрон» и ДОЛ «Пионер». Данные смены организовывались при поддержке преподавателей и студентов кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования «НГПУ». Можно выделить следующую технологию подготовки специалиста:

- информирование студентов о проблеме участия детей в принятии решений;
- инструктирование по основным принципам при организации данного процесса и форм его реализации;
- определение основной цели и задач организации профильной смены;
- составление плана мероприятий и форм участия детей в рамках смены.

В первой смене приняли участие 73 старшеклассника МБОУ «Гимназия Французская № 16», во второй – 79 учащихся 9-11 классов. В ходе первой профильной смены студентам удалось погрузить детей в процесс коллективно-творческих дел, проектную деятельность. В результате итогом смены стало создание двух проектов, которые уже успешно реализовались: «Лингвистический клуб» и «Дебаты», и рождение детского гимназического движения «Крылья». В ходе второй профильной смены студенты

провели тренинги на командообразование, тренинг «Эффективная деятельность команды», лекцию по эффективной самоорганизации и принятию решений, дискуссионную площадку по правам и обязанностям детей, по детскому самоуправлению, так же как и в рамках первой смены, студенты погрузили детей в проектную деятельность.

Таким образом, мы попытались сформировать профессиональный опыт студентов в реализации участия детей в принятии решения, формировали опыт уважения субъектной позиции ребенка и его права на принятие решений, предоставления возможности детям высказывать свое мнение; уважения выбора ребенка, соблюдения партнерской модели взаимодействия, учета имеющегося опыта детей, информирования детей по поводу их прав и способах их реализации. Участие студентов в организации и проведении профильных смен, ориентированных на привлечение детей к участию в принятии решений позволяет в полной мере проникнуться принципами реализации участия и сформировать опыт по организации участия.

#### Библиографический список

1. Кирпичник А. Г. Общественная сущность и воспитательное назначение организации де-

тей // Воспитательная работа в школе. – 2012. – № 4. – С. 38-43.

2. Молодежное участие в Финляндии и Германии – Анализ состояния вопроса и рекомендации, основывающиеся на полученных данных. – Хельсинки, Финляндия, 2011. – 100 с.

3. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы // Министерство социального развития Новосибирской области. – 2012. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: [http://msr.nso.ru/family/Pages/strategy\\_deti.aspx](http://msr.nso.ru/family/Pages/strategy_deti.aspx) (дата обращения: 22.08.2014).

4. Основы социокинетики детства: пособие для тех, кто обучает взрослых организаторов детских общественных объединений / сост., ред.: Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. – М.: Полиграфист. – 528 с.

5. Ромм Т. А. Теория социального воспитания: перспективы развития // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 6 (49). – С. 64–68.

6. Скрыпникова Е. М. Диагностика готовности бакалавров, обучающихся по направлению психолого-педагогическое и педагогическое образование, к организации участия детей в принятии решений // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 174–178.

7. Ciara Davey, Children's participation in decision-making. – England, 2010. – P. 16.

8. A Rights-Based Approach to Monitoring Children and Young People's Well-Being. Children and Youth Programme. – Northern Ireland, 2011. – P.54.

УДК 370.186

**Бочарова Юлия Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель проректора по образовательной и учебно-методической деятельности Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева bjulija1305@yandex.ru, Красноярск*

## ПРОЕКТИРОВАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ РЕГИОНА\*

*Аннотация.* В статье описан опыт Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева по разработке магистерских программ, востребованных социальной сферой Красноярского края. Обоснован механизм и алгоритм разработки новых магистерских программ исходя из требований профессиональных стандартов, законов «Об образовании в РФ» и «Об основах социального обслуживания граждан в российской Федерации». На примере одной из магистерских программ выпускающей кафедры социальной педагогики и социальной работы показано, как работодатели участвуют в проектировании новых магистерских программ, начиная от согласования образовательных результатов до механизмов обеспечения гарантии качества образования по программе.

*Ключевые слова:* высшее образование, профессиональный стандарт, профессиональное сообщество, кластерно-сетевая модель, образовательный заказ, магистратура.

**Bocharova Julia Yurievna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Deputy Vice Rector of Krasnoyarsk State Pedagogical University V. P. Astafeva, bjulija1305@yandex.ru, Krasnoyarsk*

## DESIGN AND IMPLEMENTATION OF MASTER'S DEGREE PROGRAMS FOR SOCIAL SPHERE OF THE REGION\*\*

*Abstract.* This article describes the experience of the Krasnoyarsk State Pedagogical University VP Astaf'eva to develop master's programs demanded by the social sphere of the Krasnoyarsk Territory. Mechanism and an algorithm for the development of a new magistracy program is justified by the requirements of professional standards and new laws. On the example of one of the master's programs of the department of social pedagogy and social work demonstrates how employers are involved in designing new master's programs from the coordination of educational results to guarantee the quality of education program.

*Keywords:* higher education, professional standards, professional community, cluster-network model, educational order, magistracy

Профессиональная дискуссия последнего десятилетия относительно качества высшего образования на уровне магистратуры ставит перед разработчиками программ ключевой вопрос: в чем принципиальное отличие процесса и результата магистерской подготовки по сравнению с бакалавриатом с точки зрения преподавательской и учебно-профессиональной деятельности ее основ-

ных субъектов.

Ракурс ответа в нашем случае на данный вопрос определен вводимыми профессиональными стандартами: педагога, психолога в социальной сфере, проектами профессиональных стандартов педагога-психолога, психолога в образовании. Их анализ позволяет предположить, что существует два уровня выполнения определяемых ими про-

---

\* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ13-16-24005

\*\* This article was prepared with the support of the grant RGNF13-16-24005

фессиональных действий выпускников: исполнительский («консультирование населения по проблемам психологического здоровья») и проектировочный («разрабатывать новые формы и методы оказания психологической помощи населению») [3]. Соответственно выпускник магистратуры рассматривается нами уже как лидер социальной сферы (образования, культуры, социального обслуживания): управленец, координатор процессов реабилитации, организатор профессиональных команд, например, проектных, и методист.

Как показало социологическое исследование, проведенное в рамках проектов РГНФ 13-16-24005 «Открытое профессиональное социальное образование: сетевая модель (на примере Красноярского края)», Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012 – 2016 гг. в период апрель-август 2014 г., целый список профессионально-личностных качеств и умений, востребованных на данный момент работодателями, скорее относятся к результатам магистерской подготовки, нежели к образованию бакалавра:

- способности к логическим выводам, анализу, прогнозированию и моделированию (85%; 88%)\*;
- проектные умения (50%; 55%);
- организационно-управленческие навыки (53%; 69%);
- способность и готовность к инновациям, креативность (78%; 67%).

Учитывая динамику рынка труда и развитие технологий, применяемых в социальной сфере для решения ее актуальных задач, университет принимает новые вызовы и на ближайшую перспективу разрабатывает целый пакет новых магистерских программ. Так, проектной группой КГПУ им. В.П. Астафьева за последний год были разработаны четыре принципиально новых магистерских программы, сориентированные на запросы региона: «Психолого-педагогические тех-

нологии в социальной сфере», «Социальное предпринимательство», «Социальная психология образования», «Педагогика обучения математике» (для лиц, не имеющих педагогического образования – инженеров), «Информатизация в образовании», «Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ОВЗ». Данные программы отвечают задачам развития социальной сферы региона в целом: готовят специалистов повышенного уровня для координации процессов модернизации педагогического образования, социальной интеграции детей и взрослых с инвалидностью, их институциональной поддержки. Примечательно, что по результатам социологического опроса и прямым заявкам работодателей налицо востребованность магистерских программ прикладного (профессионального) типа, ведущих к овладению новыми профессиональными действиями, расширяющими границы профессиональной компетенции.

Одним из новых шагов для усиления ответственности разрабатываемых программ профессиональной реальности стало появление 5 вариативных модулей по 12 з.е., соответствующих выявленному образовательному запросу, каждый из которых может быть выбран магистрантами второго года обучения для построения индивидуального образовательного маршрута под тот или иной профессиональный стандарт, соответствующий будущей должности. К примеру, вариативный модуль «Педагогический дизайн непрерывного образования» для магистрантов психолого-педагогического образования нацелен на овладение следующими профессиональными действиями: проектировать программы различных видов от образовательных результатов на основе анализа спроса на образовательные услуги и с учетом корпоративной культуры организации; осуществлять индивидуальное сопровождение взрослых в процессе непрерывного образования, в т.ч. дистанционно. Содержание и цели обучения в данном модуле согласованы с работодателями и выглядят для магистранта следующим образом (Таблица 1):

В целом вопросы усиления практикоориентированной составляющей программ высшего образования, поставленные работодателями будущих выпускников и даже учредителями вузов, требуют иного способа проектирования образовательных программ

\* Социологическое исследование проводилось в 2014 году Центром комплексных социологических исследований КГПУ им. В.П. Астафьева. Было опрошено 72 руководителя образовательных организаций г. Красноярска и 58 руководителей учреждений социального обслуживания населения Красноярского края. Первое число отражает позицию руководителей образования, второе – социального обслуживания.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Таблица 1 – Содержание, цели и контроль обучения по модулю  
«Педагогический дизайн непрерывного образования»*

	Название курса	Осваиваемые компетенции	Итоговый контроль
1	2	3	4
1	Проектирование систем корпоративного обучения (общепрофессиональный блок)	способностью проводить экспертную оценку образовательной среды и методического обеспечения учебно-воспитательного процесса в учреждении и разрабатывать рекомендации по повышению их качества (ПКОД-11). готовностью использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной работы (ПКОД-2);	3 з.е. Программа курса повышения квалификации
2	Менеджмент образовательных событий (общепрофессиональный блок)	готовностью использовать современные технологии менеджмента (ПКОУ-5); способностью к конструктивному взаимодействию с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем воспитания, обучения и развития детей (ПКОД-10);	3 з.е. Сценарий образовательного события и программа продвижения мероприятия в СМИ, сети Интернет
3	Построение концепции и программы развития организации на основе маркетинга образовательных услуг ДВ	способностью проводить экспертизу образовательной среды учреждения и определять административные ресурсы развития учреждения (ПКОУ-1); способностью разработать концепцию и программу развития учреждения на основе маркетингового исследования в области рынка образовательных услуг (ПКОУ-2);	3 з.е. Программа развития организации
4	Методы активного социально-психологического обучения взрослых ДВ	готовностью применять активные методы обучения в психолого-педагогической деятельности (ОПК-9). готовностью использовать инновационные обучающие технологии с учетом задач каждого возрастного этапа (ПКПП-5);	3 з.е. Программа обучающего тренинга
5	Системы управления обучением (Learning management system) в повышении квалификации -ДВ	способностью применять и пополнять имеющиеся знания в процессе структурирования материалов, обеспечивающих образовательный процесс (ПКНМ-3); готовностью использовать современные инновационные методы и технологии в проектировании образовательной работы (ПКОД-2);	3 з.е. Пакет учебных материалов в Moodle
6	Образовательный консалтинг взрослых -ДВ	готовностью осуществлять эффективное профессиональное взаимодействие, способствующее решению широкого круга задач психолого-педагогического и социального сопровождения (ПКНМ-4); уметь организовывать рефлексию профессионального опыта (собственного и других специалистов) (ПКНМ-8);	3 з.е. Индивидуальный образовательный маршрут для учителя по повышению квалификации в актуальной теме

как бакалавриата, так и магистратуры. При этом она принципиально проектируется для т.н. интегрированной образовательной системы, типичной формой которой является кластерно-сетевая модель [2]. Такое институционализированное партнерство

университета с профессиональными институтами общества позволяет активизировать познавательно-генеративную, технологическую, инфраструктурную и социокультурную функцию в производстве знания (там же).

Кафедра социальной педагогики и со-

циальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева реализует сетевую модель подготовки бакалавров и магистров для социальной сферы Красноярского края в течение шести лет и имеет в лице работодателей не только заказчиков, но и партнеров-проектировщиков новых программ, практиков-преподавателей, экспертов проектов выпускных квалификационных работ и наставников педагогической и социально-педагогической интернатуры [4].

Используя модель TUNING, магистерские программы последних лет разрабатываются проектными группами, состоящими из представителей работодателей и профессорско-преподавательского состава университета [1]. К примеру, проектируя магистерскую программу «Психолого-педагогические технологии в социальной сфере», ее разработчики следовали этапам:

1. *Определение востребованности программы*: она была выявлена, в первую очередь, среди слушателей курсов повышения квалификации типа «Монтессори-лечебная педагогика и терапия», «Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью», которые проявили образовательный запрос на более глубокое изучение оснований психолого-педагогических технологий сопровождения, коррекции, реабилитации и на получение компетенций в разработке программ для применения данных технологий в работе со сложными категориями клиентов. Результаты социологического опроса и интервью с работодателями показали, что в среднем около 40% работодателей испытывают потребность в специалистах, владеющих современными технологиями инклюзивного образования (43%), индивидуальной работы с детьми с ОВЗ (36%), социальной реабилитации детей и взрослых с инвалидностью (41%). Эти направления были обозначены как приоритетные в плане расширения штата сотрудников.

2. *Обеспечение доступа к необходимым ресурсам при разработке программы* эффективно в случае регулярных встреч проектной командой с различными стейкхолдерами (R. E. Freeman). Так, программа была подвергнута анализу с точки зрения новшеств, вводимых законом «Об образовании в РФ» и «Об основах социального обслу-

живания граждан в Российской Федерации» в профессиональных сообществах (в методических объединениях, на научно-практических конференциях и т.д.). Мощный ресурс для магистратуры (как исследовательской, так и профессиональной) находится в пространстве научно-внедренческих площадок (НВП) кафедр на базах образовательных или социальных учреждений, краевых инновационных площадок и базовых кафедр вуза в образовательных организациях. Для кафедры социальной педагогики и социальной работы важными площадками реализации программы «Психолого-педагогические технологии в социальной сфере» являются детские дома для детей с умственной отсталостью, центры социальной помощи семье и детям, центр социокультурной реабилитации инвалидов по зрению, реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и общеобразовательные школы, имеющие статус НВП кафедры. Включение в профессиональное сообщество города и края за счет участия магистрантов в проектах муниципального и краевого уровней имеет большой потенциал для проектирования программы и ее реализации. Ресурсом могут выступать и сетевые партнеры других магистерских программ кафедры, к примеру, программы «Социальная педагогика», реализуемой совместно с Новосибирским государственным педагогическим университетом, кафедрой педагогики и психологии. Дополнительный ресурс для проектирования и реализации программы – возможность стажировок за рубежом по ознакомлению с ивент-технологиями и социальным проектированием (программы DAAD, фондов Аде-науэра и Г. Белля). Также ресурсом для самостоятельной работы магистранта становится насыщенная виртуальная образовательная среда – исследовательский пул магистранта.

3. *Формулировка целей программы и определение требований к универсальным и профессиональным компетенциям выпускников* выглядит следующим образом:

«Выпускники будут профессионально подготовлены к работе в качестве: психологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, семейных консультантов, специалистов органов опеки и попечительства, методистов в учреждениях социальной сферы; координаторов в процессах со-

проведения, реабилитации, коррекции, развития детей и взрослых, находящихся в трудной жизненной ситуации, а также менеджеров проектов по изменению микросоциальной среды.

*Выпускники будут способны:* провести психологическое консультирование детей, взрослых, семей, находящихся в трудной жизненной ситуации; разработать авторскую коррекционно-развивающую и реабилитационную программу для детей или взрослых с применением современных психокоррекционных методов; выступить куратором случая и обеспечить организацию социально-педагогического сопровождения несовершеннолетнего и семьи, попавших в социально опасное положение, с привлечением межведомственного взаимодействия специалистов учреждений социальной сферы; разработать и реализовать в полипрофессиональной команде проект изменения социальной среды на уровне муниципального образования с обеспечением его в виде грантовой и др. форм спонсорской поддержки».

4. *Планирование и описание измеряемых результатов обучения, необходимых для развития компетентности выпускников*

Выпускники овладеют *технологиями:*

- социального тьюторства,
- социальной инженерии (терапии),
- ювенальными технологиями,
- ивент-технологиями (в т.ч. педагогической анимацией).

Выпускники овладеют *методами и приемами:*

- семейного консультирования и медиации,
- Монтессори-терапии,
- арт-терапии,
- социально-психологического тренинга,
- игровой коррекции и игротерапии.

Среди *интеллектуальных навыков* важнейшим выступает владение современными технологиями проектирования и организации научного исследования в своей профессиональной деятельности на основе комплексного подхода к решению ее проблем.

В качестве *практических навыков* как результатов обучения выступают, к примеру, создание совместных информационных продуктов с коллегами в дистанционном режиме с использованием современных средств ИКТ, в том числе и облачных тех-

нологий; разработка долгосрочных, среднесрочных и краткосрочных социальных программ, направленных на решение проблем общественных групп/отдельных лиц, нуждающихся в социальной реабилитации; постановка психологического, социально-педагогического и социального диагноза и на их основе подбор психолого-педагогических технологий развития, коррекции, реабилитации, сопровождения; экспертиза социальной среды.

В качестве *универсальных навыков* рассматривается, например, способность принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре.

5. *Формирование и описание структуры программы (блоки, модули, объем дисциплин)*

Учитывая потребность потенциальных участников программы на разный вход в магистерскую подготовку (направление и уровень предыдущего образования, стаж в учреждениях социальной сферы и т.д.), была разработана следующая блочная структура.

Первый блок «Адаптационный»: базовые дисциплины психолого-педагогического направления, которые служат углублению имеющихся знаний у бакалавров психолого-педагогического образования и компенсации дефицитов общепрофессиональных компетенций у магистрантов, не имеющих базового образования

Второй блок «Технологический»: общепрофессиональные дисциплины и дисциплины по выбору, служащие созданию условий для овладения ключевыми профессиональными технологиями (к примеру, научно-методическая деятельность в учреждениях социальной сферы, ИКТ в профессиональной деятельности, ивент-технологии, социальная инженерия). В этот же блок входит учебная практика (социально-проектная) и производственная (научно-педагогическая).

Третий блок «Исследовательский»: научно-исследовательская практика и научно-исследовательская работа (включая научно-исследовательский семинар в каждом семестре, работу над диссертацией). Данная логика определяет последовательность и объем дисциплин (Таблица 2).

Специфика проектирования образовательного модуля представлена выше на при-

мере вариативного модуля «Педагогический дизайн непрерывного образования».

*б. Определение стратегий преподавания, обучения и оценки*

Обучение в данной магистерской программе исходя из востребованных работодателями проектных и технологических компетенций строится в проектно-технологической логике: итогом обучения является дипломный проект сопровождения группы лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации, включающий психосоциальную работу в микросоциальной среде.

*Ведущие принципы обучения магистранта в программе:*

- *построение индивидуального образовательного маршрута* (за счет выбора профиля, курсов по выбору, программ дополнительного профессионального образования, которые магистрант может освоить в процессе работы над магистерской диссертацией с точки зрения получения дополнительного технологического ресурса),

- *сочетание фундаментальной подготовки с практикоориентированным обучением образовательным, реабилитационным, социокультурным технологиям.*

- *динамика образовательной позиции студента:*

- член исследовательской команды в социологической лаборатории, ВНИКе и пр. (осваивает стратегию и тактику исследования);

- эксперт в составе экспертной группы (равный статус с другими);

- инициатор и организатор исследовательского проекта в реальном социальном окружении (включая подбор команды, поиск средств для реализации);

- организатор научно-методической сети в профессиональном сообществе.

*Ключевые образовательные события, запускающие процесс формирования самообучения в гетерогенных по году обучения магистерских группах:*

- семестровый вебинар по актуальным социальным проблемам города (1, 2, 3 курсы);

- ярмарка реабилитационных технологий (1 и 3 курсы);

- технопарк «Развивающий досуг» (1 и 2 курсы);

- конкурс профессионального мастерства (1, 2, 3 курсы);

- научно-исследовательский семинар (1, 2, 3 курсы и аспиранты кафедры) с при-

глашением работодателей – заказчиков практикоориентированных исследований для выполнения в рамках магистерской диссертации.

В качестве экспертов, членов жюри, участников, потребителей социальных услуг в этих событиях выступают работодатели, потенциальные спонсоры.

Здесь стоит обозначить ведущие *методы обучения*: проектно-исследовательский, поисковый, проблемный. В конкретном случае это может быть анализ социокультурной среды в городе в рамках научно-исследовательской практики в социологической лаборатории по заказу (например, по критериям доступности для инвалидов). Формы контроля в программе: оценка результатов выполнения компетентностно-ориентированных заданий, мини-проектов, мониторинг активности во время учебного процесса, конкурс проектов, учебная конференция, экспертиза интеллектуальных продуктов, взаимооценка, открытая защита проектов перед специалистами администрации города (района) и подобные.

*7. Составление рабочих программ модулей учебного плана, календарного графика* – все это происходит в наших программах традиционно.

*8. Создание системы оценки и гарантии качества*

Здесь следует описать, как пример, работу над синопсисом магистерской диссертации, которая происходит в тесной связи с работодателем каждого магистранта (заметим, что 90% обучающихся в магистратуре имеют уже место работы и стаж профессиональной деятельности – это и установка проектировщиков, и реальность). Синопсис диссертации – проспект будущей выпускной квалификационной работы, ориентированный на решение актуальной задачи одного из типов учреждений социальной сферы, одной из типичных проблем образования, социальной защиты, социальной реабилитации, социального развития человека или благополучия социальной группы. Каждая программа проектируется под запрос большой группы работодателей, которые формируют список актуальных проблем функционирования и развития своих организаций. Этот список пополняется научной проблематикой выпускающей кафедры, сориентированной под имеющийся запрос. Избранная маги-

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

*Таблица 2 – Структура магистерской программы (дисциплины)*

Обязательный или элективный	Курс	Код	Кредиты
	Общие дисциплины		
	Общенаучный цикл		
о	Философия образования и науки	М1.Б.1	2
о	Методология и методы организации научного исследования	М1.Б.2	2
о	Проектирование и экспертиза образовательных систем	М1.Б.3	2
о	Социальное партнерство и социальная инженерия	М1.Б.4	3
	Профессиональный цикл		
о	Научные исследования в профессиональной деятельности психолого-педагогического направления	М2.Б.1	3
о	Культурно-исторический и деятельностный подход в психологии и образовании	М2.Б.2	2
с	Социальная психология образования	М2.Б.3	2
о	Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды	М2.Б.4	2
о	Организация профессиональной деятельности психолого-педагогического направления	М2.Б.5	3
о	Деловой иностранный язык	М2.В.ОД.1	3
о	Специальный иностранный язык	М2.В.ОД.2	2
о	Психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми с инвалидностью	М2.В.ОД.3	4
о	Ивент-технологии в социокультурной реабилитации	М2.В.ОД.4	4
о	ИКТ в профессиональной деятельности	М2.В.ОД.5	4
о	Диагностические практики в социально-педагогической деятельности	М2.В.ОД.6	3
о	Экспертные практики в социальной сфере	М2.В.ОД.7	4
Всего			45

	Дисциплины по выбору (по одному в каждой паре, т.е 15 кредитов)		
э	Научно-методическая деятельность в учреждениях социальной сферы	М1.В.ДВ.1	3
э	Антропология и социальная практика	М1.В.ДВ.1	3
э	Монтессори-лечебная педагогика и терапия	М2.В.ДВ.1	4
э	Семейное консультирование и семейная терапия	М2.В.ДВ.1	4
э	Метод тренинга в социальной работе	М2.В.ДВ.2	4
э	Ювенальные технологии в социальной реабилитации	М2.В.ДВ.2	4
э	Сопровождение семей, имеющих ребенка с инвалидностью	М2.В.ДВ.3	4
э	Консультирование лиц, находящихся в трудной жизненной ситуации	М2.В.ДВ.3	4
Всего			30
Требуется			15
	Практика, научно-исследовательская работа		
о	Научно-исследовательская практика	М3.П1	9
о	Учебная и производственная практика	М3.П2	9
о	Научно-исследовательская работа	М3.Н	36
	Итоговая государственная аттестация		6
Всего			60
Всего по программе:			120

странтом и его научным руководителем тема из этого избыточного списка превращается в некий проспект, важнейшей частью которого является описание предпроектного исследования и собственно проекта по изменению реальности профессиональной деятельности магистранта. Ответы на следующие вопросы: каковы исследовательские вопросы данной работы? Кому адресовано исследование? Как будут получены его результаты? Кто будет их использовать? – дополняют основную идею и составляют содержание текста синопсиса. Открытая публичная защита синопсиса магистерской диссертации перед работодателями позволяет обеспечить гарантию качества магистерских диссертаций с точки зрения актуальности, новизны и практической значимости исследования. Следующие темы магистерских диссертаций в 2013 году были допущены работодателями к исполнению как востребованные профессиональной и социальной реальностью (пример из магистерской программы «Социальная интеграция детей и молодежи» рук. д.п.н, профессор Т.В. Фурьева):

*Князева Л. А. Психолого-педагогическое сопровождение процесса жизненного самоопределения молодых людей с инвалидностью – н. рук. д.п.н, профессор Т. В. Фурьева,*

*Белова С. П. Сопровождение молодых специалистов в процессе профессиональной адаптации (на примере УСЗН администрации Октябрьского района города Красноярск) – н. рук. к.п.н, доцент Ю. Ю. Бочарова,*

*Кашицина М. Г. Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды школы в условиях заполярного города – н.рук. к.м.н., доцент А.С. Ковалев.*

Таким образом, проспект диссертации становится предметом трехсторонних переговоров «кафедра – работодатель – магистрант». Немаловажную роль здесь играют и соответствующие министерства, подготавливающие список актуальных тем для выпускных квалификационных работ бакалавров и магистров.

Одной из нерешенных проблем остается совместная разработка альтернативного квалификационного экзамена на соответствие тому или иному профессиональному стандарту, который проводится на принципах добровольности для выпускников магистерских программ самим профессиональным

сообществом. В нашей сетевой модели обрабатывается модель «ассесмент-центра» для общественно-профессиональной экспертизы качества подготовки выпускников кафедры, претендующих на должности в учреждениях социальной сферы.

В целом же участие работодателей на всех этапах проектирования и реализации магистерских программ обеспечивает не только «попадание» в актуальный запрос, но и, как следствие, – практически 100% трудоустраиваемость выпускников. Ротация кадров, проходящих обучение по магистерской программе, в нашем случае – только карьерный рост. Как показал анализ карьерных траекторий выпускников магистерских программ кафедры социальной педагогики и социальной работы КГПУ им. В.П. Астафьева за 2010 – 2014 гг, из тех, кто закончил обучение (отсев на наших магистерских программах от 10 до 30%), более половины стали заведующими отделениями учреждений социального обслуживания населения. Подготовка и закрепление выпускников вуза в организациях социальной сферы региона – общая задача профессионального сообщества.

#### Библиографический список

1. *Караваева Е. В.* Рекомендуемый алгоритм проектирования программ высшего образования // Высшее образование в России. – 2014. – №8–9. – С. 5–15.
2. *Карнов А. О.* Современный университет: среда, партнерства, инновации // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2014. – №8. – С. 8–12.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. N 682н г. Москва. «Об утверждении профессионального стандарта «Психолог в социальной сфере»». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2014/01/15/psiholog-dok.html> (дата обращения 21.11.2014).
4. *Фурьева Т. В., Черкасова Ю. А., Бочарова Ю. Ю.* Сетевая модель открытого профессионального социального образования (на примере Красноярского края): монография. – Красноярск, Краснояр.гос.пед.ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. – 272 с.
5. *Фурьева Т. В.* Организация практического обучения студентов в контексте антропологических и синергетических тенденций развития профессионального социального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №1. – С. 9–14.

**Быкова Светлана Станиславовна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Вятского государственного гуманитарного университета, vetabykova@mail.ru, Киров*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы выбора технологий обучения, отвечающих современным стандартам образования. В качестве одной из перспективных технологий определяется модульное обучение, которая ориентирует обучающихся на включение их в активную самостоятельную деятельность. На примере учебной дисциплины «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами. Современные средства оценивания результатов обучения» анализируются принципы модульного обучения, также представлен опыт работы по созданию обучающего модуля, направленного на формирование профессиональной ответственности будущих педагогов.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, модульное обучение, модуль, профессиональная ответственность.

**Bykova Svetlana Stanislavovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Chair of Pedagogics, Vyatka State University of Humanities, vetabykova@mail.ru, Kirov*

## **IMPLEMENTATION OF MODULAR TRAINING IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL LIABILITY OF FUTURE TEACHERS**

*Abstract.* This article discusses the choice of learning technologies to meet modern standards of education. As one of the most promising is defined modular training, which orients the students to be included in an active and independent activities. On an example of discipline “Regulatory support education. Management of educational systems. Modern means of evaluating learning outcomes” presents the experience to create a training module aimed at the formation of professional responsibility among future teachers.

*Keywords:* competence approach, modular training, module, professional responsibility.

Повышение качества подготовки будущих педагогов определяется на современном этапе как ответ на социокультурные вызовы общества. В утвержденном профессиональном стандарте педагога задаются конкретные требования к его квалификации, обозначаются компетенции, которыми должен обладать современный успешный специалист в своей сфере деятельности. Концепция профессионального стандарта педагога, с одной стороны, расширяет границы свободы в плане решения учебно-воспитательных задач, с другой – одновременно повышает его ответственность за результаты труда [6].

Наличие потенциального заказа от школы на компетентного специалиста подтверждается в требованиях, которые задаются Феде-

ральным государственным образовательным стандартом. От выпускника бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» требуется овладение следующими компетенциями: способностью понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3); готовностью использовать нормативные и правовые документы в своей деятельности (ОК-13); готовностью к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14); способностью нести ответственность за результаты

своего труда (ОПК-4). Анализ содержания стандарта, в том числе названных выше компетенций, позволяет определить в качестве сквозной задачи в подготовке будущего педагога формирование профессиональной ответственности как профессионально-личностного качества будущего специалиста, что также соответствует требованиям профессионального стандарта педагога.

Содержание понятия профессиональной ответственности актуализирует правовую и нравственную компетентность как её основных составляющих. В данном случае правовая компетентность приобретает свое наполнение за счет изучения прав и обязанностей субъектов образования и нормативно-правовых актов в области образования; выработки потребности в приобретении правовых знаний в процессе профессиональной подготовки. Нравственная компетентность в качестве основного побудителя профессиональной деятельности учителя формируется как стержневое качество личности. Оно представлено, по мнению О. В. Лебедевой, через «знание норм морали; потребности отношения к ребенку как к наивысшей ценности; готовности и способности следовать нормам морали не только в педагогическом процессе, но и в процессе всей жизнедеятельности» [4, с. 118–122]. Соответственно, нравственная компетентность выступает мотиватором нравственно-ценного поведения будущего педагога в процессе выполнения им профессиональных обязанностей.

На данном этапе решения поставленной задачи актуальными становятся вопросы, связанные с разработкой нового содержания образования, и в большей степени – с выбором технологий обучения, отвечающих запросам обучающегося как субъекта образовательного процесса. Акцент в выборе технологий, поставленный на формирование механизмов самообучения и самовоспитания, на процесс профессионального становления будущего педагога в вузе по своей сущности перспективен. Одной из таких технологий на современном этапе является модульное обучение. Реализация модульных программ в полной мере соответствует целям, обозначенным в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ в период до 2020 года». [7]. Перспек-

тивность развития модульного обучения в профессиональном образовании задается Федеральными государственными образовательными стандартами, которые ориентируют образовательный процесс на увеличение доли самостоятельной работы обучающихся.

Наиболее полно основы модульного обучения разработаны П. А. Юцявичене, в дальнейшем эти идеи получили развитие в работах Н. В. Борисовой, В. А. Ермоленко, А. А. Муравьевой, Г. К. Селевки и др.

Модульное обучение, применяемое в профессиональном образовании, способствует гибкости, мобильности, личностной направленности получения образования. Следует отметить, что основными функциями преподавателя при этом становятся: мотивационная, организационная, консультативная и контрольная, тогда как другой субъект образовательного процесса – обучающийся – приобретает навыки самостоятельной работы, в том числе учится целеполаганию, планированию, самоорганизации и самоконтролю.

Большим потенциалом для формирования профессиональной ответственности будущего педагога обладает содержание раздела «Педагогика» – «Нормативно-правовое обеспечение образования. Управление образовательными системами. Современные средства оценивания результатов обучения». Целесообразность использования модульного обучения в рамках учебной дисциплины обусловлена, во-первых, организационными условиями, в том числе индивидуальным временным темпом обучения, во-вторых, само содержание дисциплины позволяет формировать общекультурные и профессиональные компетенции, ориентированные на становление профессиональной ответственности.

При построении модульной программы в рамках обозначенной учебной дисциплины основополагающими, на наш взгляд, определяются следующие принципы модульного обучения – действенности и оперативности, паритетности, динамичности, индивидуализации обучения [9].

Ключевой принцип – действенности и оперативности знаний (П. А. Юцявичене), в связи с тем, что заложенный и реализуемый стандартами компетентностный подход выдвигает на первый план практическую составляющую обучения. Исполни-

зование практико-ориентированных заданий приводит к формированию умений и навыков применять имеющиеся знания по нормативно правовым документам в конкретных профессиональных и жизненных ситуациях, что позволяет мотивировать студента на будущую педагогическую профессию [5, с. 256]. Дополнительный аргумент в пользу реализации принципа действенности и оперативности определяется тем, что в процессе работы с практико-ориентированными заданиями формируется нравственная и правовая компетентность.

Следующий принцип «взаимодействия обучающихся в процессе обучения» (Дж. Рассел) или «паритетности» (П. А. Юцявичене) предполагает выстраивание паритетных связей между преподавателем и студентом. Безусловно, модульное обучение предоставляет обучающимся максимум времени для самостоятельной работы, учит их планировать свою деятельность, рассчитывать свои силы и возможности, выбирать приемлемый для себя уровень усвоения материала. Исходя из этого, организованное взаимодействие преподавателя и обучающихся рассматривается как согласованная деятельность по достижению совместной цели, а именно – формирование профессиональной ответственности будущих педагогов.

Учитывая то, что содержание дисциплины, а точнее, изучаемые нормативно-правовые документы постоянно обновляются, необходимо обеспечить такое построение учебного материала, при котором отдельные блоки были бы достаточно независимы друг от друга, что позволит быстро изменять или дополнять учебный материал каждого блока. Этот аспект заложен в содержании принципа динамичности (П. А. Юцявичене) и элективности (Дж. Рассела), который мы принимаем в качестве основополагающего при разработке модульной программы курса. Авторы также акцентируют внимание не только на свободе выбора материала преподавателем, но и на возможности свободного выбора действий обучающегося в выстраивании индивидуальной учебной траектории. В данном контексте обучающийся сам возлагает на себя долю ответственности за сделанный выбор, что, соответственно, способствует форми-

рованию профессиональной ответственности как профессионально-личностного качества будущего педагога.

Безусловно, главный принцип в теории модульного обучения – принцип индивидуализации обучения. Дж. Рассел обозначил, что реализация данного принципа осуществляется за счет возможности свободного выбора альтернативных модулей, позволяющих всем обучающимся усвоить материал в индивидуальном комфортном темпе [10]. Именно возможность свободного выбора модуля возлагает на будущего педагога немалую личную ответственность за результаты освоенных компетенций.

Принципы модульного обучения в основном отражают особенности построения содержания материала и закладывают основы взаимодействия педагога и обучающегося в рамках самостоятельной работы. О важности самостоятельной работы в высшей школе говорил П. И. Пидкасистый, обозначая её как специфическое педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе [2]. По его мнению, самостоятельная работа представляет собой учебное задание, предлагаемое преподавателем или программным пособием, а также форму проявления определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания. Данный подход к самостоятельной работе всецело воспроизводит условия работы с модулем.

Модуль – средство модульного обучения, и по определению, данному в Федеральных государственных образовательных стандартах, представляет собой совокупность частей учебной дисциплины (курса) или учебных дисциплин (курсов), имеющих определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения, то есть отвечающий за выработку той или иной компетентности или группы компетентностей. В контексте нашей работы мы принимаем определение понятия модуль, данное П. А. Юцявичене. Модуль – «блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей».

В этом случае модуль выступает как программа обучения, персонализированная по содержанию, методами стратегии обучения, уровню самостоятельности, темпу усвоения учебного материала. В процессе разработки модуля во внимание принимаются совокупность теоретических знаний и навыков, практических действий, необходимых будущим специалистам в их профессиональной деятельности.

Необходимо отметить, что набор и типы модулей в учебной дисциплине могут быть различны: познавательные, операционные и смешанные. На наш взгляд, смешанный тип обучающего модуля наиболее эффективный, так как дает возможность студентам не только получить необходимые знания, но и учит оперировать полученными знаниями на практике, применять их в практической деятельности. В процессе работы с такими модулями формируются необходимые будущему специалисту нравственная и правовая компетентности, что в полной мере соответствуют требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Немаловажную роль при проектировании модульной программы отводится целеполаганию, и здесь приемлем лишь один способ постановки цели на основании таксономии, выстраивании «дерева» целей: от комплексной цели к интегрирующим и далее – к частным дидактическим целям [8]. В рамках данной дисциплины основной комплексной дидактической целью становится овладение студентами знаниями, умениями и навыками в области нормативно-правового обеспечения образования, управления образовательными системами в логике целостного образовательного процесса и технологии оценивания результатов обучения учащихся. Дальнейшая работа над модулем поставит частные дидактические цели, которые будут выделены в самих модулях и определяют направленность на формирование профессиональной ответственности будущего педагога.

Представим один из модулей учебной дисциплины «Особенности правового обеспечения профессиональной педагогической деятельности». Частная дидактическая цель модуля – выработать ответственность за выполнение возложенных обязанностей на педагога в деле обучения и воспитания

(предполагаемое время, отводимое на освоение модуля: 8 час. (2 ч. – лекции, 2 ч. – семинара, 4 ч. – самостоятельной работы)). В структуре модуля определим уровни, необходимые для усвоения обучающимися:

1 уровень: УЭ0-УЭ1-УЭ3-УЭ4-УЭ7-УЭ8

2 уровень: УЭ0-УЭ1-УЭ2-УЭ3-УЭ4-УЭ5-УЭ7-УЭ8

3 уровень: УЭ0-УЭ1-УЭ2-УЭ3-УЭ4-УЭ5-УЭ6-УЭ7-УЭ8

В рамках разработанного модуля предполагается соединение аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы [1].

На рефлексивном этапе изучения модуля «Особенности правового обеспечения профессиональной педагогической деятельности» нами были получены эмоционально окрашенные ответы обучаемых о полезности предложенной информации: «Я не думала, что на учителя возлагается столько ответственности!», «чувствую необходимость изучения трудового договора и других документов перед принятием решений», о значимости использования модульной программы – «такая подача материала дает большую возможность увидеть суть проблемы», «у меня всё уложилось в голове по полочкам», «понравилась такая система работы, но, к сожалению, очень ответственно самому определять уровень усвоения модуля».

Анализ ответов обучающихся свидетельствует о том, что содержание модуля позволяет получить знания о правах, обязанностях и ответственности педагогических работников, определить свое отношение к основным составляющим правового статуса педагога и выработать навык работы с нормативными документами. На этом основании стоит полагать, что содержание модуля и реализуемые принципы модульного обучения способствуют формированию профессиональной ответственности будущих педагогов.

Говоря о результативности модульной программы, следует отметить, что итоговое тестирование по учебной дисциплине показало следующие результаты. Из 118 студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование»: 43 (36,4 %) обучаемых выполнили его на «отлично», 52 (44 %) – «хорошо», 16 (13,5 %) – «удовлетворительно», 7 (5,9 %) были не аттестованы. В предыдущем учебном году студенты, обучающиеся по программам специалитета

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица – Пример использования модуля на семинарском занятии

№ УЭ	Содержание материала	Методическое руководство
УЭ0	<p>В результате освоения модуля Вам необходимо:</p> <p><i>1 уровень</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– знать сущность понятий «правовой статус учителя», «трудовой договор/эффективный контракт», «трудовая дисциплина»;</li> <li>– ориентироваться в правах, обязанностях и ответственности педагогических работников;</li> <li>– определить особенности обеспечения трудовой дисциплины в образовательной организации;</li> <li>– оценить возможности реализации эффективно-контракта на практике;</li> </ul> <p><i>2 уровень</i> то же, что 1 уровень +</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– уметь решать и анализировать компетентносто-ориентированные задания;</li> </ul> <p><i>3 уровень</i> то же, что 1 уровень +</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– давать характеристику и оценивать правовой статус учителя с позиции соблюдения норм, обозначенных в Трудовом кодексе РФ, в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»</li> </ul>	<p>Прочитайте цель Вашей работы над модулем, выберите уровень усвоения Вами материалов модуля, обратите внимание на то, какие учебные элементы Вам для этого необходимо освоить.</p>
УЭ1	<p>Ваша цель состоит в том, чтобы определить права, обязанности и ответственность учителя:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Какими правами, согласно российскому законодательству, обладает учитель?</li> <li>2. Какие обязанности должен исполнять учитель?</li> <li>3. За что несёт ответственность работник образовательной организации</li> </ol>	<p>Работайте в парах, поочередно отвечая на вопросы и дополняя друг друга. При затруднениях обратитесь к материалу учебника и лекций.</p>
УЭ2	<p>Ваша цель состоит в том, чтобы доказать, что педагогическая деятельность невозможна без знания основных прав, обязанностей и ответственности <b>работник образовательной организации</b></p>	<p>Разделитесь на 3 группы. Каждая группа вытягивает карточку с названной категорией. Группа должна доказать, что для педагога важнее всего владеть именно данной составляющей правового статуса. Решите предложенные компетентносто-ориентированные задания.</p>
УЭ3	<p>Ваша цель состоит в том, чтобы выявить основные отличия трудового договора и эффективного контракта (раздаточный материал)</p>	<p>Каждая группа составляет сравнительную таблицу.</p>
УЭ4	<p>Ваша цель состоит в том, чтобы проверить свои знания сущности и компонентов правового статуса учителя</p>	<p>Выберите из приготовленных дома вопросов 5 самых интересных и задайте другим группам.</p>
УЭ5	<p>Ваша цель состоит в том, чтобы показать свое умение анализировать педагогические ситуации</p>	<p>Выберите из составленных дома ситуаций наиболее актуальные сегодня и предложите решить другим группам.</p>
...		
УЭ7	<p>Ваша цель состоит в том, чтобы оценить уровень освоения материала модуля (предлагаются тестовые задания)</p>	<p>Ответьте на вопросы теста. Сверьте полученные результаты с ключом. Если Вы безошибочно ответили на 9-10 вопросов, то получаете 5 баллов, на 7-8 вопросов – 4 балла, 5-6 вопросов – 3 балла, менее – 0 баллов.</p>
УЭ8	<p>Итоговый модуль</p>	<p>Ответьте на вопрос, было ли полезным для Вас это занятие? Почему?</p>

(в тестировании участвовало 93 чел.), показали не такой высокий результат: всего 12 чел. (13 %) получили оценки «отлично» и 39 чел. (42%) – «хорошо», 30 чел. (32 %) – «удовлетворительно» и 12 чел. (12,9 %) – «не аттестован». Положительную динамику результатов по годам обучения мы связываем, прежде всего, с использованием модульной программы учебной дисциплины, реализуемой для обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Сформированная потребность и способность к систематической самостоятельной работе по курсу положительно сказалась на качестве знаний будущих педагогов. Кроме того, балльно-рейтинговая система оценки обучающихся, являясь составной частью модульного обучения, сориентировала их на определенный количественный результат обучения, на определенный балл, который необходимо набрать в течение изучения дисциплины.

Итоговый контроль по результатам освоения учебного курса показал, что в процессе регулярной работы обучаемые пришли к сессионным испытаниям с высоким рейтинговым баллом (от 65 до 75 баллов), что соответствует оценке «зачет» по дисциплине.

На основании вышеизложенного выделим ключевые особенности формирования профессиональной ответственности будущих педагогов:

1. Реализуемая модульная программа обучения в рамках рассматриваемой дисциплины является эффективной, так как обучающиеся включаются в активную самостоятельную деятельность, работают в индивидуальном темпе обучения, что, безусловно, повышает их ответственность за результаты усвоения учебного курса.

2. Содержание учебной дисциплины представляется в законченных самостоятельных модулях, усвоение которых осуществляется в соответствии с поставленной целью. Это

позволяет создавать оптимальные условия для качественной подготовки специалиста и формировать у них нравственную правовую компетентность.

#### Библиографический список

1. *Быкова С. С.* Деонтологическая подготовка учителя на основе реализации принципа гуманистической направленности // *Право и образование*. – 2014. – № 3. – С. 25–33.
2. *Гарунов М. Г., Пидкасистый П. И.* Самостоятельная работа студентов. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
3. *Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А.* Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 24 с.
4. *Лебедева О. В.* Формирование нравственной компетентности будущих учителей в свете требований профессионального стандарта // *Педагогическое образование в системе гуманитарного знания: сборник статей Всероссийского научного конгресса. Приложение №1 к журналу «Вестник Вятского государственного университета»*. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – 187 с.
5. *Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова*. – Вып. 7. – Екатеринбург, 2012. – 456 с.
6. *Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 6.01.14).*
7. *Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 08.08.2009) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года»*. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 6.01.14).
8. *Ходырева Е. А.* Инновационные технологии профессионального образования: компетентность, самостоятельность, творчество. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2011. – 107 с.
9. *Юцявиченя П.* *Основы модульного обучения*. – Вильнюс: Минвуз ЛитССР, 1989. – 219 с.
10. *Russell J. D.* *Modular Instruction: a Guide to the Design, Selection, Utilisation and Evaluation of Module Materials*. – Minneapolis, Burgess Publishing Co., 1974.

**Валитова Елена Юрьевна**

*Аспирант кафедры инженерной педагогики Национального исследовательского Томского политехнического университета, valitova-ey@mail.ru, Томск*

**Стародубцев Вячеслав Алексеевич**

*Профессор кафедры инженерной педагогики Национального исследовательского Томского политехнического университета, starslava@mail.ru, Томск*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обсуждаются вопросы профессионального самоопределения студентов инженерного вуза в контексте индивидуализации и персонификации образовательного процесса. Индивидуализация и персонализация образовательного процесса рассматриваются необходимыми условиями успешного профессионального самоопределения студентов. В статье представлены результаты социологических исследований профессионального самоопределения студентов Томского политехнического университета, проведен анализ проблем профессионального самоопределения студентов высшей школы, выделены педагогические условия, необходимые для их решения.

*Ключевые слова:* профессиональное самоопределение; индивидуализация и персонализация образования; педагогические условия; образовательный процесс.



**Valitova Elena Yrievna**

*The post-graduate Student of Engineering Pedagogy chair in National Research Tomsk Polytechnic University, valitova-ey@mail.ru, Tomsk*

**Starodubtsev Viacheslav Alexeevich**

*Professor of Engineering Pedagogy chair in National Research Tomsk Polytechnic University, starslava@mail.ru, Tomsk*

## DEVELOPMENT OF STUDENTS ' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IN HIGHER EDUCATION

*Abstract.* The article discusses the issues of students ' professional self-determination in engineering universities into the context of individualization and personalization of the educational process. Individualization and personalization of the educational process are considered necessary conditions for successful professional identity of students. The article presents the results of sociological research professional identity of students of Tomsk Polytechnic University, the analysis of problems of professional self-determination of high school students, selected pedagogical conditions necessary for their solution.

*Keywords:* professional self-determination; individualization and personalization of education; pedagogical conditions; the educational process.

Научный интерес к такой теме, как профессиональное самоопределение студентов, определяется сегодня многими факторами. Экономика России нуждается в профессионалах, способных принимать и реагировать на любые изменения: научно-технические, экономические, социальные, культурные. Кроме профессиональных компетенций от молодого специалиста требуется обладание

так называемыми надпрофессиональными навыками, способствующими успешной карьере.

Процесс профессионального самоопределения индивидуален и зависит от психологических особенностей личности, уровня мотивации, профессиональных интересов и предпочтений студентов – будущих специалистов. Задача вузовского образова-

ния – способствовать осознанию студентом себя как профессионала с учетом персональных особенностей, мотивов, предпосылок и интересов; способствовать планированию профессионального развития как на этапе обучения в вузе, так и в профессиональной деятельности; сформировать понимание необходимости развития профессиональных и личностных компетенций на протяжении всей профессиональной карьеры.

Индивидуализация образования выступает одним из основных условий успешного профессионального самоопределения студентов вуза, поскольку она нацелена на активный поиск наиболее подходящих для студента средств и способов самореализации в учебной деятельности (особенно в первых профессиональных пробах, при прохождении производственных практик, участии в научных конференциях, стажировках и т.д.), целенаправленного развития профессиональных и личностных компетенций, необходимых для построения и развития карьеры. Персонализация студента в процессе получения профессионального образования направлена на построение диалога индивидуума с социумом, что в контексте профессионального самоопределения обозначает выбор профессиональных позиций и будущего места работы. Поэтому целью работы является рассмотрение личностно-профессионального становления студентов в контексте индивидуализации и персонификации высшего образования.

Проблема профессионального самоопределения затронута в психолого-педагогических исследованиях как отечественных авторов: К. А. Абульхановой-Славской, Н. А. Гришаковой, Ф. Э. Зеера, В. П. Каргаполова, Е. А. Климова, Н. С. Пряжниковой, Т. Н. Ретунской, С. Н. Чистяковой, Е. В. Филатовой [1; 7; 11–14], так и зарубежных: Дж. Холланда, Д. Сьюпера [15; 16] и др. Говоря о сущности профессионального самоопределения, Н. С. Пряжников подразумевает «самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [11, с. 182].

Е.А. Климов понимает профессиональное самоопределение как важное проявление психического развития, как «активный по-

иск возможностей развития, формирование себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов» [7, с. 19]. В общем же виде профессиональное самоопределение понимается автором «как деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» [7, с. 74].

Большинство теоретических и эмпирических исследований, посвященных проблеме профессионального самоопределения, выполнено при изучении учащихся средних школ в период оптации. Это объяснимо, т.к. данный этап имеет конкретный результат – профессиональную направленность в трудоустройстве или в продолжении образования. Профессиональное самоопределение студентов среднего и высшего профессионального образования исследовали Л. М. Старикова, Т. Н. Ретунская, Ю. А. Федорова, и др. В работах данных авторов [12–14] установлено, что в период обучения студентов в вузе профессиональное самоопределение студентов зависит от осознанности ими собственного выбора, стремления стать профессионалом, развития способностей принимать решения и планировать свой профессиональный путь.

В целом обзор педагогической литературы по рассматриваемой проблеме показал следующее:

– Проблема профессионального самоопределения студентов высшей школы изучена в основном в психологическом аспекте и выделены основные компоненты профессионального самоопределения: ценностно-нравственная, планировочная, информационная и эмоциональная составляющие. Ценностно-нравственная предполагает поиск смысла профессиональной деятельности и согласованность ценностных ориентации личности; планировочная отражает степень сформированности личного профессионального плана; информационная показывает уровень информированности о профессии; эмоциональная подразумевает развитие положительной оценки себя как профессионала.

– Профессиональное самоопределение – это процесс формирования и развития отношения личности к себе как субъекту профессиональной деятельности.

Профессиональное самоопределение не просто выбор профессии или альтернативных сценариев профессиональной жизни, а своеобразный творческий процесс профессионального развития личности, который протекает на протяжении всей жизни.

– В изученных теоретических и эмпирических работах [12–14] самоопределение рассматривается в отрыве от актуальной тенденции индивидуализации и персонификации образования как процесса, результата и ценности. В то же время развитие личностного потенциала учащихся невозможно без индивидуализации и персонификации педагогического взаимодействия в обучающей среде.

Термин «персонификация» изначально использовался только в психологической литературе и его перенесение в педагогику ориентирует на учет в образовательном процессе самобытности и уникальности личности [5]. В последние годы индивидуализация и персонификация образования являются актуальной темой исследований в области профессионально-педагогического образования и повышения квалификации педагогов. В работах [4,8,9] отмечено, что раскрытию сущности персонификации образования как общедидактического принципа были посвящены исследования отечественных (Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин, В. И. Слободчиков, И.Э. Унт и др.) и зарубежных (А.Норт, К.Роджерс, Г.Шаррельман, В.Штерн и др.) исследователей. Однако однозначной трактовки терминов индивидуализации, персонификации и персонализации образования в настоящее время не имеется. В связи с вышесказанным возникает необходимость уточнения терминологического аппарата и определения педагогических условий личностно-профессионального становления студентов вузов в индивидуализированном и персонифицированном образовательном процессе.

Индивидуализация образования понимается нами как создание условий для позитивных проявлений индивидуализма субъекта педагогического процесса, в его трактовке как проявления личностного потенциала, как выбора пути развития личности. В настоящее время индивидуализм понимается как нравственное качество личности, выражающееся в словах, поступках и отношениях, основанных на приоритете

прав, интересов и потребностей личностных над коллективными и общественными [3]. Индивидуализация образования трактуется нами как путь к автономизации, к последующему управляемому самообразованию, как удовлетворение потребности личности свободно проявлять свои индивидуальные качества, поступать в соответствии с собственными интересами, взглядами, мировоззрением. Педагогической основой индивидуализации образования служит эвтагогика (хьютагогика), основанная на осознанной саморегуляции деятельности обучающегося в образовательных процессах [6].

В работе [5] отмечено, что при всем многообразии контекстов употребления термина «персонификация» в раскрытии сущности этого понятия прослеживаются инвариантные признаки, позволяющие эксплицировать с его помощью те особенности современного образовательного процесса, которые не укладываются в рамки таких понятий как индивидуализация, дифференциация и других. Персонификация подчеркивает значимость такой организации образовательного процесса, которая максимально ориентирована на внутреннюю активность самого учащегося и его самостоятельность в деятельности, организуемой и мотивируемой с помощью педагогических технологий.

По нашему мнению, персонификация предполагает создание благоприятных условий для обучения – адаптации контента и процесса к каждому из группы учащихся путем учета функциональных возможностей, стиля мышления и мотивов деятельности, актуальных интересов и условий коммуникаций (очных аудиторных или дистанционных, синхронных или асинхронных), а также мониторинга его прогресса/успеха в конкретной области.

Персонализация студента в процессе обучения в университете означает его самоопределение в выбранной профессии и стремление участвовать в совместной учебной и социальной деятельности в качестве партнера, готового помочь другим своими конкретными знаниями и опытом.

В принципе, сегодня в РФ имеются широкие возможности для реализации личностного выбора формы обучения (очной, заочной, очно-заочной и экстерната), направления подготовки, уровня образования

(бакалавриат, магистратура, аспирантура), образовательных программ с широкой вариативной частью, обучения на открытых дистанционных курсах, выбора тем УИРС и НИРС, мест практик, получения рабочей профессии, самообразования и внеучебной трудовой деятельности. Кроме этого имеются возможности для роста личностного потенциала за счет неформальной образовательной деятельности в сетевых сообществах, творческих объединениях, участия в студенческих отрядах, инкубаторах инновационных разработок, общественных движениях и т.д.

В плане персонификации образовательного процесса важным условием является программа академической и социальной адаптации первокурсников к вузу, к специфике обучения в новых социальных условиях, к студенческой среде, к профессиональной деятельности инженера. Такая программа реализована в Томском политехническом университете [10]. Дальнейшая персонификация контингента студентов требует диагностики психофизиологических свойств (способностей) студентов и мониторинга их изменения в процессе получения высшего образования, профориентационного тестирования и, на основе полученных данных, проектирования персонализированного образовательного маршрута с участием академических консультантов в вузе и наставников на предприятии.

Кроме того, необходима целенаправленная мотивация студентов на освоение персонального менеджмента знаний, на достижение необходимого уровня компетенций, на планирование будущей карьеры, на освоение ими приемов деятельности трудоустройства. В результате практической реализации перечисленных условий можно надеяться на успешность личностно-профессионального становления выпускников вузов. Дальнейшее развитие теории и практики профессионального самоопределения нуждается в экспериментальном исследовании актуального состояния личностно-профессионального становления и основных организационно-процессуальных факторов его обеспечения на примере одного из ведущих инженерных вузов.

С целью определения наиболее значимых видов деятельности студентов, влия-

ющих на развитие их профессионального самоопределения, а также основных мотивов, влияющих на выбор будущего места работы, в 2013 г. проведено социологическое исследование, в котором приняли участие 1095 студентов ТПУ. Основную часть опрошенных респондентов составили выпускники (82 % от их общего количества) [2]. Основными результатами исследования стали выводы о том, что студенты затрудняются идентифицировать себя в отношении различных видов профессиональной деятельности и выбрать наиболее успешный для себя вид деятельности. Проявляется несоответствие приоритетных для студентов областей будущей профессиональной деятельности и реальной ситуации на рынке труда. Отмечается невысокий уровень внутренней мотивации при выборе видов профессиональной деятельности и будущего места работы.

В целом результаты коррелируют с данными исследования, которое ежегодно проводится Центром мониторинговых исследований совместно с Центром содействия трудоустройству и планированию карьеры ТПУ. В 2014 г. исследованием были охвачены выпускники ТПУ в количестве 964 студентов.

Студентам было предложено оценить отдельные стороны организации учебного процесса. Результаты опроса позволяют констатировать в целом по университету высокий уровень оценок выпускниками инфраструктуры и организации учебного процесса. В то же время такой первостепенно значимый параметр как направленность учебного процесса на овладение будущей специальностью получил более низкие оценки, чем другие показатели (в среднем – 3,8 балла). При оценке выпускниками уровня знаний и навыков, приобретенных за время обучения в ТПУ, были отмечены относительно низкие субъективные оценки таких параметров, как знание технологий современного производства, практических навыков и способности к инновационной деятельности. При оценке готовности к профессиональной деятельности лишь половина выпускников имеет представление о характере будущей профессиональной деятельности. Если в 2012 г. полностью представляли характер, содержание и

условия будущей профессиональной деятельности 56,7% опрошенных студентов, то в 2014 г. этот показатель снизился до 50,1%. Оставшаяся же часть респондентов, судя по их ответам, лишь в общих чертах знают, чем им придется заниматься в дальнейшей трудовой деятельности.

Недостаточное представление об особенностях будущей профессиональной деятельности со стороны выпускников и в целом низкий уровень профессионального самоопределения выпускников были отмечены также в работах [2; 12–14].

Таким образом, актуальная ситуация указывает на необходимость изменений в содержании и организации учебного процесса в высшей школе с целью создания более благоприятных условий для профессионального самоопределения студентов.

В настоящее время с целью индивидуализации и персонификации обучения в образовательные программы всех направлений подготовки ТПУ включена дисциплина «Введение в инженерную деятельность», целью которой является приобретение опыта проектной и конструкторской деятельности по профилю подготовки. При выполнении учебных проектов по этой дисциплине, студенты знакомятся с видами инженерной деятельности по созданию реальных изделий, с основами разработки технологических процессов и систем, формируют навыки межличностных коммуникаций.

Здесь важно не только получение знаний и формирование практических навыков, но и развитие системы профессиональных ценностей студентов, возможность «проживания» профессиональных ситуаций, формирование профессиональных установок, развитие собственного профессионального мироощущения и миропреобразования. Это является важной ступенью в формировании профессионального самоопределения будущих инженеров.

Для усиления профессионального самоопределения студентов в ТПУ предусмотрено введение в общие образовательные программы всех направлений подготовки дисциплины «Технология карьеры». Целью этой дисциплины, продолжающей «Введение в инженерную деятельность», является формирование представлений студентов об основных тенденциях развития рынка труда,

развитие компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда и развитие их карьеры. Несомненным достоинством введенной дисциплины является то, что в ней активизируется личностная позиция студентов в отношении своего профессионального развития. Персонификация обучения здесь достигается путем проведения профдиагностического тестирования, которое позволяет определить возможные профессиональные позиции, типы построения карьеры и дает рекомендации по развитию личностных межпрофессиональных компетенций. Дальнейший процесс обучения строится с учетом индивидуальных особенностей студентов. На основе результатов тестирования студенты совместно с преподавателем строят персональный план карьерного развития, в котором находят отражение возможные пути развития профессиональных и личностных компетенций. В рамках дисциплины предусмотрена возможность общения с наставниками-производственниками, представителями предприятий. Такая форма персонализации образовательного пространства, является важной и значимой в плане профессионального самоопределения студентов вуза.

#### *Выводы*

1. Личностно-профессиональное становление выпускников вузов требует перехода от эгалитарного, унифицированного подхода к признанию постсоветского понимания индивидуализма как позитивного фактора формирования человеческого капитала общества, как проявления личностного потенциала, нуждающегося в развитии в педагогическом процессе. Механизмом развития становится персонификация образовательного процесса, образовательных программ и технологий, реализующая учет спектра личностных характеристик учащихся, их потребностей и мотивации самоопределения в выбранной профессии. Совместное действие факторов индивидуализации и персонификации образования способствует профессиональному самоопределению выпускников вузов.

2. В педагогике высшей школы при организации работы, направленной на профессиональное самоопределение студентов, ис-

пользуются в основном «диагностический подход», в то время как именно во время профессионального обучения в вузе происходит деятельностное вхождение в профессию, и построение персональных профессиональных траекторий должно происходить именно здесь.

3. Следует ожидать положительного влияния двух связанных между собой дисциплин «Введение в инженерную деятельность» и «Технология карьеры» на личностно-профессиональное становление выпускников инженерных вузов.

#### Библиографический список

1. Абульханова-Славская К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта // Современная личность: Психологические исследования. – М.: ИП РАН, 2012. – С. 17–35.
2. Валитова Е. Ю. Проблемы профессионального самоопределения студентов в техническом университете // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – №4(145). – С. 157–162.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М. НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Есаулова М. Б. Развитие высшего профессионально-педагогического образования: аспект персонификации. [Электронный ресурс]. URL: [http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2012-4\\_025-029.pdf](http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2012-4_025-029.pdf) (дата обращения: 20.09.2014).
5. Есаулова М. Б., Сухобская Г. С., Шадрина Т. В. Персонификация высшего профессионального образования: на пути к самоуправляемому обучению. [Электронный ресурс]. URL: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/108-custom-personalization-edu/788-2011-10-30-22-00-35.html> (дата обращения: 20.09.2014)
6. Игнатович Е. В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/hyutagogika-kak-zarubezhnaya-kontsepsiya-samostoyatel'nogo-obucheniya> (дата обращения: 20.09.2014).
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: «Академия», 2004. – 304 с.
8. Ковалева Л. Е. Модель персонифицированного повышения квалификации педагогов ДОО. [Электронный ресурс]. URL: <http://doshkolnik.ru/prezentacii/255-persona.html> (дата обращения: 20.09.2014).
9. Обухов В. В., Войтеховская М. П., Сартакова Е. Е. Модели персонифицированного и индивидуализированного повышения квалификации работников образования: постановка задач исследования // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Вып. 13. – С. 76–81.
10. Программа академической и социальной адаптации студентов. – [Электронный ресурс]. URL: <http://lms.tpu.ru/course/category.php?id=1981> (дата обращения: 20.09.2014).
11. Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю., Психология труда. – М: Академия, 2012. – 480 с.
12. Ретунская Т. Н. Личностное и профессиональное самоопределение студентов в процессе обучения // Высшее образование в России. – 2009. – №7. – С. 74–78.
13. Старикова Л. Ш. Профессиональное самоопределение и профориентация // Высшее образование в России. – 2007. – № 5. – С. 75–77.
14. Федорова Ю. А. Профессиональное самоопределение студентов высшей школы // Педагогическое образование в России. – 2011. – №1. – С. 269–273.
15. Holland Y. L. Explorations of a theory of vocational choice. // J. Appl. Psychol. 1968. – V. 52. – N 1.
16. Super D. E. Vocational development. N. Y., 1957. – 391 p.

*Демченко Зинаида Алексеевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики Высшей школы экономики и управления Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, dza.nw@yandex.ru, Архангельск*

## **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА КАК ОБЪЕКТ КОМПЛЕКСНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОСМЫСЛЕНИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена анализу научно-исследовательской деятельности студентов вуза как ведущему типу современной организационной культуры, обеспечивающей развитие познавательной активности студентов и части образовательной системы, направленной на развитие у студентов ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности как к ценностно-ориентировочной (оценивающей) деятельности и организационной культуры. Раскрыто концептуальное своеобразие инновационного подхода к осмыслению сущностной составляющей научно-исследовательской деятельности студентов на междисциплинарном уровне. В контекст осмысления научно-исследовательской деятельности как педагогического объекта воспитания личности человека культурного и человека культуры впервые введено понятие «ценностно-позитивное отношение» на основе современной эпистемологии и этимологии ценностей, философской герменевтики образования.

*Ключевые слова:* научно-исследовательская деятельность студентов; личностный смысл; организационная культура; ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность, ценностное и ценностно-позитивное отношение.

*Demchenko Zinaida Alekseevna*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Economics Higher school of Economics and management Northern (Arctic) Federal University named M.V. Lomonosov, dza.nw@yandex, Arkhangelsk*

## **RESEARCH ACTIVITIES OF THE STUDENTS OF THE MODERN UNIVERSITY AS AN OBJECT OF COMPLEX PEDAGOGICAL UNDERSTANDING**

*Abstract.* The paper presents the research activity of University students as the leading type of modern organizational culture, ensuring the development of cognitive activity of students and part of the education system, aimed at developing students' values and positive attitudes towards research activities as value-estimated (evaluation) activities and organizational culture. Disclosed conceptual originality innovative approach to understanding the essential component of research activity of students on an interdisciplinary level. In the context of the understanding of scientific research as a pedagogical object upbringing of a person's cultural and human culture for the first time introduced the concept of «value-positive attitude» on the basis of modern epistemology and etymology values, philosophical hermeneutics education.

*Keywords:* research activity of students; personal meaning; organizational culture; values and estimated (or estimating) the activities, values and value-positive attitude

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества, означает отказ от понимания образования как получения готового знания по традиционной схеме подготовки будущего специалиста, а понимание образования как достояния личности, средства развития

творческого и аксиологического потенциала для самореализации их в русле построения личной карьеры. В данном контексте особую роль играет развитие представлений человека о роли ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности как эталона непрерывного профессионального образования и способа

развития личностной, профессиональной, социальной и академической мобильности.

Инновационные подходы к организации и управлению научно-исследовательской деятельностью студентов приобретают особую актуальность в условиях модернизации отечественного производства и развития инновационной экономики, а также развития индивидуальной, социальной, академической и профессиональной мобильности специалиста постиндустриального общества [4, с. 114–120]. Современная высшая школа в условиях перехода на новые Федеральные государственные стандарты всё более ориентируется на становление и личностное развитие студента как человека культуры, способного к самоопределению и продуктивной творческой деятельности.

Мы придерживаемся точки зрения многих исследователей, в частности И.В. Руденко о том, что внеурочная работа со студентами становится неотъемлемой частью качественной подготовки будущего специалиста, и в большинстве своём связана с формированием у студентов-исследователей гражданской позиции [10, с. 106]. Нам импонирует точка зрения А. М. Новикова о том, что научно-исследовательская деятельность как современная организационная культура представляет собой ведущую форму организации деятельности проектно-технологического типа, а как ценностно-ориентировочная (оценивающая) деятельность и организационная культура имеет духовный характер, и своеобразие её в том, что она устанавливает отношение между объектом и субъектом, и даёт объектно-субъектную информацию о ценности деятельности и выступает в форме идеологического вектора воспитания подрастающего поколения научных и научно-педагогических кадров [8].

В контекст осмысления аксиологического потенциала субъекта научно-исследовательской деятельности мы вводим понятие «ценностно-позитивное отношение субъекта к деятельности как ценности», наделяя его следующими характерологическими свойствами: *ценностно-смысловыми*, обуславливающими адекватность оценки субъектом социальной и социокультурной значимости человеческой деятельности, в частности образовательной и научно-исследовательской деятельности как

присвоенной и прожитой ценности; *ценностно-регулятивными*, определяющими значимость социальной роли субъекта позитивной деятельности как носителя ценностей; *аккумулятивно-организационными*, отвечающими за побуждение субъекта к самоутверждению своей «Я-концепции» на уровне коммуникативного взаимодействия и межличностного общения с другими подобными субъектами; *мотивационно-побудительными* которые в ситуации свободы выбора актуализирует знания, полученные студентами в вузе, и жизненный опыт, закреплённый посредством участия в научно-исследовательской деятельности; *мотивационно-ситуативными*, отвечающими за направленность ценностного сознания субъекта деятельности на значимые для него объекты, которые он соотносит со своими интересами, потребностями, мотивами, а также с интересами, потребностями и мотивами в образовательной и будущей профессиональной деятельности (компетенции и компетентность) [3].

Ситуативное окружение и культурная среда являются определяющими в процессе моделирования процесса формирования у студентов вуза ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности. В процессе организации научно-исследовательской деятельности студентов на основе новой парадигмы отечественного образования (лично-ориентированный подход и индивидуализация образовательного процесса) мы создаём культурологическую среду на основе которой:

– поэтапно увеличиваем уровень адекватности содержания и сущности обучения студентов заниматься научно-исследовательской деятельностью для достижения самодостаточного уровня компетентности будущего специалиста и на его основе последующего уровня самоопределения и непрерывного профессионального образования, способного обеспечить его конкурентоспособность на современном глобализирующемся международном рынке труда (индивидуальная, социальная, профессиональная и академическая мобильность) [4];

– формируем структуру алгоритмической культуры студентов на основе проблемного изложения, частично-поискового и исследовательского характера учебной деятель-

ности, опирающейся на теорию поэтапного формирования умственных действий, осуществляя реальное взаимодействие между отдельными учебными дисциплинами, реализуемыми в образовательном процессе современного вуза и уровнями получения образования (первый, второй и третий уровни высшего образования);

– модулируем и формируем индивидуальные образовательные маршруты обучающихся, переходящие поэтапно в маршруты функциональной грамотности мы постоянно осуществляем рекурсию межпоколенного опыта научных школ и научных обществ с учетом значимости в этих моделях различных систем ценностей и обязательного осмысления на уровне здорового дискурса значимости ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской (просто исследовательской) деятельности как к ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре.

При этом сущность осмысления понятия «ценностно-позитивное отношение» студентов к научно-исследовательской деятельности как к ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и организационной культуре рассматривается нами на основе современной эпистемологии и этимологии ценностей, философской герменевтики образования [8; 13].

В качестве установки на осмысление и анализ феномена «ценностно-позитивное отношение» определен идеологический подход (Г. Гадамера) о том, что ценностное отношение к познавательной или преобразующей деятельности всегда связано с актом восприятия субъектом значимости самого себя в этой деятельности. Данная задача решается на основе педагогической диагностики направленности личности и мониторинга его ценностно-смысловой позиции в деятельности как действию на успешность [1]. В процессе организации научно-исследовательской деятельности студентов на основе новой парадигмы отечественного образования нами учитывается точка зрения Т. Парсонса о том, что общепринятая модель любого действия человека всегда включает три основных элемента: 1) действующее лицо человека, наделенного стремлением действовать, имеющего

определенные цели и способного описывать способы достижения; 2) ситуативное окружение человека – изменяемые и неизменяемые факторы; 3) значимые устремления и их более или менее успешное применение в конкретной ситуации. Таким образом, социальное действие, по Парсонсу, имеет сознательно-рациональный и избирательно-направленный характер, проявляющийся в большей или меньшей степени под действием факторов природной предрасположенности, культурной среды, и личностной системы присвоенных ценностей [9]. Мы согласны с мнением М. С. Кагана в том, что данный процесс имеет аксиологический аспект – за каждой доминантной деятельностью стоит верховная ценность: для ребенка – ценность игры, для подростка – школьника – ценность учебы, для взрослого человека – ценность труда [5].

Проблема соотношения ценностей в филогенезе (развитие биологического вида во времени) и онтогенезе (процесс индивидуального развития на протяжении всей жизни) раскрывается М. С. Каганом в большинстве его работ, посвященных излучению и описанию особенностей человеческой деятельности. В качестве педагогической основы конструирования содержания эвристического содержания научно-исследовательской деятельности студентов мы опираемся на философскую предпосылку разделения внешнего и внутреннего содержания образованности, т.е. содержания деятельности, вносимого студенту извне и создаваемого им самим [14, с. 196–199]. На этапе развития индивида в онтогенезе формирование мировоззрения индивида продлевается и главным становится в его жизни ценность самой его деятельности, практически и духовно преобразующей мир.

В ключе аксиологического подхода к развитию представлений о понятии «ценностно-позитивное отношение» как новой категории педагогики высшей школы и педагогической аксиологии изучена неопозитивистская концепция физикализма (логический позитивизм), получившая развитие в 20-30-е годы XX века на базе «Венского кружка» (Р. Карнап, О. Нейрат, Г. Фейгель, Э. Цильзель, М. Шлик). Представители данного философского течения категорию «ценность» представляли как важность,

значимость, пользу, полезность чего-либо и как позитивную ценность [12]. Проблеме предметных ценностей, подобно представителям «Венского кружка» исследовала Л. А. Микешина. Она обратила внимание на то, что в эпистемологической литературе понятие «ценность» отнесено к предметной деятельности человека (предметам) и употребляется исследователем с позиции её значимости для субъекта деятельности как положительная, отрицательная или нулевая значимость [5; 6]. Нами реконструирован аксиологическая триада ценностного отношения субъекта к деятельности: ценностно-пассивное или безразличное (нулевое) отношение; ценностно-негативное, не желательное (отрицательное) отношение; ценностно-позитивное, желаемое (положительное отношение).

Анализ педагогических исследований (В. П. Власов, Н. В. Долгова, Ф. Ш. Галиulina, Ю. Р. Гильманова, Т. В. Калашникова, И. В. Карасёв, И. Б. Карнаухова, О. Н. Лукашевич, О. Ю. Лушников, Н. И. Люткин, Б. В. Першуткин и др.) позволяет констатировать неизменную актуальность научно-исследовательской деятельности студентов, реализуемой в образовательном процессе вуза, но, в большинстве своём, как дидактическую единицу образовательного процесса (дисциплинарно ориентированные формы). При этом вне исследовательского поля остается обращение к научно-исследовательской деятельности как к ценностно-ориентировочной (или оценивающей) деятельности и типу организационной культуры. Это требует под новым углом зрения оценить философскую теорию ценностей как общую и единую терминологическую платформу, достижения которой имеют непосредственную связь с развитием творческого и аксиологического потенциала личности. В данном контексте наша точка зрения в исследовании совпадает с точкой зрения Е. И. Артамоновой и В. А. Слассёниной о том, что «сущность человека во многом определяется тем, какой системы ценностей он придерживается» [11, с. 4].

Развитие аксиологического потенциала студентов, обладающих субъективной идеологией, может быть достигнуто, если: 1) в образовательном процессе вуза предусмотрена

актуализация ценностного содержания образования, в том числе и в содержательных формах и этапах научно-исследовательской деятельности студентов; 2) в образовательной среде вуза обеспечивается ценностное самоопределение студента как будущего специалиста на основе принятия и проживания базовых общекультурных ценностей.

Таким образом, проблема формирования ценностно-позитивного отношения у студентов вуза к участию в научно-исследовательской деятельности выступает как проблема ценности этого отношения, которое обусловлено влиянием внутреннего фактора («удовлетворённость деятельностью-неудовлетворённость деятельностью») и внешнего фактора (межличностное отношение на уровне субъект-субъектных коммуникаций и стиля управления субъектом: удовлетворённость субъекта участием в научно-исследовательской деятельности есть функция содержания деятельности, а неудовлетворённость – функция условий, в которых выполняется деятельность).

#### Библиографический список

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – 709 с.
2. Демченко З. А. Теоретико-методологические предпосылки формирования ценностного отношения к научно-исследовательской деятельности студентов университета как основа формирования у них ценностно-смысловой позиции // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 149–159.
3. Демченко З. А. Научно-исследовательская деятельность студентов высших учебных заведений в России (1950-2000-е гг.): исторические предпосылки, концепции, подходы: монография – Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. – 256 с.
4. Демченко З. А., Орешикина А. К. Развитие индивидуальной, социальной и академической мобильности обучающихся в образовательном процессе современного вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 12. – С. 114–120.
5. Каган М. С. Опыт системного анализа человеческой деятельности // Философские науки. – 1970. – № 5. – С. 43–54.
6. Микешина Л. А. Современное развитие понятия «ценность» // Ценности и смыслы, 2009. – № 1. – С. 8–16.
7. Микешина Л. А. Эпистемология ценностей: монография. – Москва: РОССПЭН, 2007. – 438 с.

8. *Новиков А. М.* Методология образования. – М.: Эгвест, 2006. – 488 с.
9. *Парсонс Т.* О структуре социального действия. – М.: Академия, 2000. – 888 с.
10. *Руденко И. В.* Студенческие общества как субъекты внеучебной работы в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6 – С. 106–111
11. *Сластёнин В. А., Артамонова Е. И.* Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования // Педагогическое образование и наука, 2002. – № 3. – С. 4–8.
12. Словарь философских терминов / под ред. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА. – 2007. – 624 с.
13. *Doll W. E.* Post-modern perspective on curriculum.-New York and London: Techer College Press, Columbia University, 1993. – 215 p.
14. *Rogers C. R.* A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in client-centered framework. New York, 1959. – 124 p.

**Дьяконов Борис Петрович**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры анализа систем и принятия решений Уральского Федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, dyakonovbp@mail.ru, Екатеринбург*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ АСИНХРОННОМ ОБУЧЕНИИ: ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД**

*Аннотация.* В статье показано, что все более широкое внедрение в вузовскую практику асинхронных форм обучения создает оптимальные условия для адаптации к организации учебного процесса в вузе процессного подхода, позволяющего реально преодолеть традиционный функциональный субъект-объектный принцип взаимодействия участников образовательного процесса.

*Ключевые слова:* процессный подход, асинхронное обучение, субъект-субъектное взаимодействие.



**Dyakonov Boris Petrovich**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Chair of the Analysis of Systems and Company Decisions, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia*

## **ORGANIZATION OF STUDENTS' EDUCATIONAL ACTIVITIES IN ASYNCHRONOUS LEARNING: PROCESS APPROACH**

*Abstract.* It is shown that widespread inculcation of asynchronous form of learning to higher education practice creates optimal conditions for process approach adoption to organization of educational process in universities. The process approach allows overcoming the traditional functional subject-object principle of actors' interaction in educational process.

*Keywords:* process approach, asynchronous education, subject interaction.

Различные формы асинхронного обучения получают все более широкое применение в вузовской практике. Причем не только в рамках дистанционного образования, которое и обусловило необходимость существенного различия синхронных и асинхронных форм обучения, но и в условиях традиционного очного образования. В отличие от дистанционного образования, в котором взаимодействие обучающихся с преподавателями, как правило, осуществляется посредством компьютерных и телекоммуникационных технологий, очное вузовское образование предполагает непосредственную включенность студента в образовательное пространство учебного заведения во всем многообразии его составляющих, и в первую очередь в учебное, научное, личностное общение с преподавателями, которое всегда играло немаловажную роль в личностно-профессиональном становлении будущих

специалистов. Именно вокруг личности преподавателя как носителя знаний зачастую выстраивался весь учебный процесс в традиционном образовании.

Не теряет личностный фактор своего значения в вузовском обучении и сегодня, однако все более широкое внедрение в учебный процесс вуза информационно-коммуникационных технологий с неизбежностью меняет традиционные представления о процессе обучения, в том числе и о характере взаимодействия преподавателей со студентами. Причем еще недавно, когда компьютеры и другие технические средства уже стали привычным атрибутом учебного процесса, они во многом сохраняли лишь свою вспомогательную функцию, по сути, выступая современным, «навороченным» заменителем ручки и тетрадки, доски и мела, наглядных пособий и т.д. При этом общая «структура» взаимодействия преподавателя

и обучающихся, их позиции и роли в этом взаимодействии оставались фактически неизменными. Реальные структурные трансформации в учебном процессе начались только с развитием и регулярным применением различных форм дистанционного обучения.

Хотя при дистанционном обучении взаимодействие участников учебного процесса всегда опосредовано использованием средств информатизации и телекоммуникаций, оно может носить разный характер в зависимости от того, какие коммуникационные подходы в них используются при передаче образовательного контента, чем и обусловлена необходимость различения синхронных или асинхронных форм обучения.

Специфика синхронного подхода заключается в непосредственном – синхронном – обмене информацией между участниками учебного процесса, взаимодействующими в режиме реального времени. Для синхронного обучения наиболее распространенной формой является видеосвязь, которая может осуществляться как из специально оборудованных помещений, так и с персональных компьютеров либо других устройств учащихся. При этом, хотя субъекты образовательного процесса и не находятся в «живом» контакте, они могут обмениваться мнениями, задавать вопросы и получать ответы мгновенно. Присутствие или отсутствие обучающихся фиксируется с помощью системы регистрации. Очевидно, что синхронный подход практически стирает грань между аудиторным обучением и виртуальным, обеспечивая тем самым максимальное приближение к условиям традиционного лекционного очного образования.

Асинхронное обучение, в отличие от этого, не предполагает регулярного непосредственного онлайн-взаимодействия участников учебного процесса. В процессе асинхронного обучения, в основном, используются такие ресурсы, как электронная почта, списки рассылки, древовидные конференционные системы, электронные дискуссионные панели, вики-системы, блоги. В этом случае обучающийся имеет только четкие сроки изучения дисциплин, сдачи зачетов и экзаменов, а также определенные учебные материалы. Он сам выстраивает образовательный процесс в зависимости от

времени, которым располагает. В качестве технической формы обучения чаще всего используются видеозаписи лекций, а также возможности обмениваться записанными видеообращениями, досками для обсуждений, форумами, электронными письмами.

Каждый из подходов имеет как свои преимущества, так и свои сложности. Синхронное дистанционное обучение связано прежде всего с техническими трудностями. Оно оказывает серьезную нагрузку на сеть и нуждается в хорошем соединении, которое иногда дает сбой. В таком случае студент может на время «выпасть» из учебного процесса и отстать, поскольку на повторное подключение может понадобиться время, иногда значительное. Кроме того, такое обучение нередко требует приобретения обучающимися дополнительного оборудования – хотя не всегда громоздкого, но иногда дорогостоящего.

Асинхронный подход привлекателен независимостью от времени, возможностью обучения в разных временных зонах, учетом разного темпа усвоения учебного материала. Однако такое обучение осложнено отсутствием общего учебного пространства, постоянной коммуникации с преподавателями и другими обучающимися, как правило, информационно насыщенной и оказывающей важное организующее и социализирующее воздействие на человека. Поэтому асинхронное обучение требует от обучающегося предельной целеустремленности, самостоятельности и самоорганизации, причем намного большей даже по сравнению с традиционным заочным обучением, которое предполагает периодическое участие обучающихся в сессиях, организованных в формате обычного очного обучения. По существу, асинхронное обучение – это форма самообразования человека, что требует от него определенных умений и навыков, а также способностей и личностных качеств.

Все более активное применение различных форм дистанционного обучения в вузовской практике закономерно и неизбежно по многим причинам. Во-первых, потому, что современные студенты – молодые люди, родившиеся в компьютеризированном мире, – значительно лучше адаптируются к любой учебной среде, если она технологически насыщена. Им не интересно учиться

так, как когда-то учились в вузе их родители, бабушки и дедушки, которые писали ручкой в тетрадках конспекты лекций, едва поспевая за читающим их преподавателем, из поколения в поколение штудировали в институтских библиотеках одни и те же учебники, испещренные пометками, сделанными их предшественниками по изучению данной дисциплины, конспектировали одни и те же источники и т.д. Кроме того, при современных масштабах и скоростях информационных потоков, с которыми взаимодействуют и преподаватели, и студенты, это попросту невозможно.

Немаловажно и то, что нынешние студенты, которым «не грозит» гарантированное трудоустройство «по распределению» после окончания вуза, более практически относятся к своему обучению. Они более избирательны в отношении изучаемого материала, который оценивают с точки зрения его полезности для дальнейшей профессиональной карьеры. Многие студенты совмещают учебу с работой, причем не только с целью «подработки», но и с перспективой последующего трудоустройства, получения практического опыта в интересующей сфере профессиональной деятельности, «пробы сил». Это, в свою очередь, с одной стороны, требует от студента большой самоорганизации, умения оптимизировать свою жизнедеятельность вообще и учебную деятельность в особенности, а с другой – должно быть обеспечено условиями вузовского обучения.

Все эти обстоятельства сегодня нельзя не учитывать при организации учебного процесса в вузе. Именно поэтому развитие форм асинхронного обучения, в полной мере отвечающего этим требованиям, является актуальным и чрезвычайно перспективным. Кроме того, только на основе все более широкого применения асинхронного подхода можно реализовать в вузе такие модели обучения, как экстернат или индивидуальная образовательная траектория, которые на сегодняшний день фактически не используются в образовательной практике вузов, хотя в теории профессионального образования активно обсуждаются.

Однако очевидно, что внедрение таких форм обучения обуславливает необходимость не только технико-технологического оснащения учебной среды, но и существен-

ного обновления методологических подходов к организации учебной деятельности студентов.

Прежде всего, такие подходы должны обеспечивать тот самый перевод обучающегося «из позиции объекта педагогических воздействий в позицию субъекта управления собственной учебной деятельностью по достижению образовательных результатов» [3, с. 9], о котором так много говорят в последние годы. В условиях традиционной для вуза организации обучения, когда студент жестко ограничен сроками посещения лекций, семинарских и практических занятий, формами текущих отчетностей и контрольных мероприятий и т.д., то есть функционально поставлен в позицию исполнителя, задача которого состоит в соблюдении установленных нормативов и требований, трудно ожидать от него проявления «субъектности».

В последние годы поиски новых организационно-методических подходов к вузовскому обучению все чаще рассматриваются в непосредственной связи с актуальной проблемой создания эффективных систем менеджмента качества в образовательных учреждениях, в первую очередь – высшего профессионального образования. Успешное решение этой проблемы, в свою очередь, многие исследователи видят в адаптации к образовательной сфере бизнес-подходов к управлению качеством, которые активно развиваются в сфере экономики. Хотя на сегодняшний день вопрос о правомерности их применения к сфере образования не решается однозначно, большинство современных исследователей сходятся во мнении, что достижения теории и практики менеджмента качества с полным основанием могут использоваться при создании систем менеджмента качества в образовательных учреждениях. Более того, Министерством образования и науки РФ было принято специальное постановление, в котором вузам предлагается строить системы менеджмента качества, основываясь именно на требованиях международных стандартов ISO серии 9000. И сегодня многие высшие учебные заведения страны приступили к разработке таких систем, построенных на основе процессного подхода в управлении качеством.

Согласно ГОСТ Р ИСО 9001-2001, который описывает основные положения про-

цессного подхода к качеству, «процессным подходом называется применение в организации системы процессов наряду с их идентификацией и взаимодействием, а также менеджмент процессов» [1, с. 1].

При создании модели системы менеджмента качества образования на основе процессного подхода возникает целый ряд трудностей, связанных со структуризацией образовательного процесса, составлением спецификаций процессов-составляющих, измерениями, анализом и мониторингом, оценкой эффективности применяемых измерений и др. В частности, в соответствии с этим подходом, в модели системы менеджмента качества на входе стоят требования потребителей и других заинтересованных сторон, а на выходе организации – удовлетворенность этих сторон. Непосредственным потребителем образовательных услуг вуза являются студенты, удовлетворяющие свои потребности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, профессиональном становлении. Основным исполнителем услуги образования являются преподаватели, тогда как администрация вуза выступает в роли посредника. Поэтому практическое применение процессного подхода к менеджменту качества вузовского образования требует, помимо прочего, мониторинга удовлетворенности потребителей-студентов этим качеством, а также оценки работы преподавателя с помощью объективных показателей. Очевидно, что и та, и другая задачи чрезвычайно сложны.

Более того, по мнению ряда исследователей, процессный подход вообще не может использоваться применительно к образовательному процессу – взаимодействию между педагогами и обучаемыми в ходе реализации образовательных программ, направленному на достижение запланированных образовательных результатов. Обосновывается это положение тем, что «образовательный процесс с точки зрения менеджмента качества является специфическим процессом, к которому сложно применить все требования, предъявляемые к процессам в управлении качеством», и поэтому «использование процессного подхода в управлении качеством образовательного процесса возможно только в отношении процессов, его обеспечивающих» [3, с. 9-10].

Однако это утверждение представляется спорным. Как справедливо отмечает О.А. Свиридов, «любая развивающаяся, в том числе и образовательная система, может быть подвержена процессному анализу, т.е. для более эффективного управления ее развитием разделена на отдельные процессы» [4, с. 139]. И с этой точки зрения собственно учебный процесс не является исключением.

Более того, практические шаги в этом направлении в вузовском образовании уже делаются. Так, И.А. Лебедева и Е.В. Суханова считают процессный подход вполне применимым к менеджменту качества преподавания, «поскольку в процессе образования выход одного процесса образует непосредственно вход следующего, например, знания и навыки, полученные на занятии, необходимы для обучения на следующей или знания одной дисциплины – база для изучения другой» [2, с. 91]. Исходя из этого, они разработали схему оценки работы преподавателя с помощью объективных показателей качества учебного занятия.

Предложенная ими модель тоже не бесспорна, но она значима уже потому, что показывает возможность рассмотрения учебного взаимодействия «преподаватель – студент» с позиций процессного подхода. Другой вопрос, что должны соблюдаться определенные методологические параметры, определяющие правомерность его применения к такому педагогическому объекту, как учебный процесс.

Так, сущность процессного подхода, отражающая его специфику по сравнению с другими подходами к управлению, выражается в том, что управление рассматривается как процесс – серия взаимосвязанных непрерывных действий, которые называют управленческими функциями. Каждая управленческая функция тоже представляет собой процесс, потому что также состоит из серии взаимосвязанных действий. Соответственно процесс управления рассматривается как совокупность взаимосвязанных процессов – управленческих функций. Их состав может быть разным, но наиболее признанными считаются следующие функции – планирование, организация, мотивация, контроль. Эти четыре первичных, базовых функции управления объединены связую-

щими процессами коммуникации и принятия решения. Целостность и эффективность деятельности организации обеспечивается при этом тем, что все subprocessы связаны с ее общими целями и миссией, определяются и направляются ими.

В отличие от этого, например, функциональный подход, наиболее распространенный сегодня в организациях, и не только сферы бизнеса, предполагает, что организация (фирма, предприятие, учреждение) – это совокупность взаимосвязанных функций, которые распределяются между ее структурными подразделениями, где их исполняют сотрудники. Однако, выполняя свои узкоспециальные задачи, сотрудники подразделений, как правило, перестают видеть конечные результаты деятельности всей организации и осознавать свое место в общей цепочке. Такая система заставляет персонал более или менее хорошо исполнять свои функции, но не ориентирует на достижение общего результата, что в свою очередь порождает множество проблем, снижающих эффективность деятельности организации.

Популярность процессного подхода в бизнесе объясняется тем, что он в большей мере, чем функциональный и другие подходы, нацелен на повышение гибкости бизнеса, сокращение времени реакции на изменения рынка и внешней среды, улучшение результатов деятельности организации, что стало особенно актуально в последние годы, в условиях высокой динамики внешней среды и конкуренции.

Рассматривая с позиций процессного подхода деятельность образовательного учреждения, в частности, вуза, можно более четко перенастроить деятельность всех его структурных и функциональных составляющих на достижение общей цели – качественное удовлетворение образовательных потребностей общества, государства, личности. Не секрет, что традиционная структурно-функциональная организация деятельности вузов в период рыночных преобразований в стране нередко приобретала парадоксальный характер, когда административные структуры, по сути призванные обеспечивать условия для основного «производственного» процесса – образовательного, жили как бы своей жизнью с доста-

точно высоким качеством за счет различных коммерческих операций, тогда как преподавательский корпус должен был «выживать» в условиях «остаточного финансирования» и при этом «качественно» выполнять свои педагогические функции. Очевидно, что в такой ситуации ожидать высокого качества образования было сложно.

Даже если такая ситуация в какой-то мере продолжает сохраняться во многих вузах до настоящего времени, тем не менее сегодня уже всем понятно, что это противоречит самому смыслу существования высшей школы. Процветание вуза, его долголетие и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг достижимы только при условии, если все управленческие процессы, деятельность всех его структурных подразделений, их взаимосвязи будут подчинены главной общей цели – обеспечению качественного образования. Именно с этой точки зрения, подчеркивающей абсолютный приоритет собственно учебного процесса, процессный подход к управлению вузом является наиболее перспективным.

И что особенно важно, применение процессного подхода связано с необходимостью преодоления стереотипов функционального, субъект-объектного представления об образовательном процессе, характерного для традиционного образования, т.е. фактически с реальным переходом к субъект-субъектному взаимодействию участников образовательного процесса.

При таком подходе и учебный процесс должен рассматриваться как subprocess, как элемент деятельности учебного заведения в целом, в единой системе параметров и критериев процессного анализа этой деятельности. Причем с этих позиций четко проявляется его специфика по сравнению с бизнес-процессами. Если в бизнесе, направленном на оказание определенных услуг населению, качество услуги зависит исключительно от тех, кто ее обеспечивает, в образовании качество образовательных услуг не определяется только качеством преподавательской деятельности и деятельности всех обеспечивающих структур и подразделений вуза. В образовании непосредственный «клиент», которому оказывается услуга, т.е. студент, является включенным участником учебного процесса. И степень его

включенности, заинтересованности в получении этой «услуги» во многом определяет результат процесса.

Иными словами, если студент по тем или иным причинам не осваивает учебный материал (не хочет, не может, не считает для себя нужным и т.д.), то при любом сколь угодно высоком качестве преподавания невозможно получить высокое качество образования на выходе из процесса. В то же время важным фактором результативности и качества обучающей деятельности становится, например, то, насколько преподавателю удалось правильно замотивировать студента, «настроить» его на освоение учебного материала, показать значимость и место изучаемой дисциплины в общей образовательной программе. При этом педагог не должен ограничивать самостоятельность студента, а, напротив, должен создавать условия для развития его познавательной активности и целеустремленности в обучении.

Особенно ярко это проявляется при асинхронном обучении, которое меняет и функции преподавателя, и функции студента в общей совместной деятельности. Такое обучение требует разработки новых, нетрадиционных приемов и структуризации содержания обучения, и его методического оформления, и мотивации обучающихся к освоению дисциплины, и контроля учебной деятельности студентов, и учебной отчетности, и оценки результатов обучения. На

основе функционального подхода эти сложные дидактические задачи не решить. Поэтому процессный подход может стать вполне продуктивным не только в организации деятельности учебного заведения, но и в организации учебного процесса, осуществляемого на основе принципов асинхронного обучения. Другой вопрос, что прямой перенос методологических представлений из сферы экономики и управления в образование недопустим и невозможен, поэтому процессный подход требует адаптации к новой сфере применения с учетом всех ее специфических характеристик.

#### Библиографический список

1. ГОСТ Р ИСО 9001-2000 [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.unilib.neva.ru/dl/quality/std/gsriso90012001.html>. (дата обращения: 12.10.2014).
2. Лебедева И. А. Процессный подход в менеджменте качества образования в вузе // Молодой ученый. – 2011. – № 7. – Т. 1. – С. 91–94.
3. Матвеева Н. Н. Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса как средство повышения качества образовательных результатов (на примере факультета и кафедры вуза) : автореф. ... канд. пед. наук. – Самара, 2009. – 22 с.
4. Свиридов О. А. Процессный подход в управлении образовательными системами [Электронный ресурс] // Российское предпринимательство. – 2006. – № 12 (84). – С. 139–142. – <http://www.creativeconomy.ru/articles/8157/>. (дата обращения: 12. 10. 2014).

**Калинюк Юрий Владимирович**

Директор Асиновского техникума промышленной индустрии и сервиса, kalinuk@mail.ru, Томская область, Асино

**Лаптева Ирина Дмитриевна**

Кандидат педагогических наук, декан факультета иностранных языков Новокузнецкого филиала Кемеровского государственного университета, lapteva\_id@mail.ru, Новокузнецк

**Лоцилова Марина Андреевна**

Старший преподаватель Юргинского технологического института (филиал) Национального исследовательского Томского политехнического университета, tarisha20@bk.ru, Юрга

**Морозова Марина Вячеславовна**

Кандидат педагогических наук, доцент Юргинского технологического института (филиал) Национального исследовательского Томского политехнического университета, morozovamarina-1@mail.ru, Юрга

**Павлючков Геннадий Антонович**

Кандидат педагогических наук, директор Юргинского технологического колледжа, председатель межрегиональной ассоциации учреждений среднего профессионального образования Сибирского федерального округа, Юрга

**Демченко Анна Ростиславовна**

Кандидат педагогических наук, доцент ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования», apparost707@yandex.ru, Кемерово

**Холина Людмила Анатольевна**

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Новосибирского строительно-монтажного колледжа, itsnmt@mail.ru, Новосибирск

**Чичерина Наталия Викторовна**

Кандидат педагогических наук, директор Томского колледжа дизайна и сервиса, tkds@ngs.ru, Томск

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ МОЛОДЁЖИ НА РЕГИОНАЛЬНОМ РЫНКЕ ТРУДА КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОЙ ЗАНЯТОСТИ\***

*Аннотация.* По мнению авторов, инновационная модель профессионального самоопределения обучающихся в условиях регионального рынка труда, включающая сетевое взаимодействие образовательных учреждений и социальных партнёров, открытие многофункциональных центров прикладных квалификаций на базе учреждений среднего профессионального образования и центров дополнительного образования, создание образовательных отраслевых кластеров будет способствовать эффективному влиянию на профессиональное самоопределение обучающихся и подготовку квалифицированных специалистов, устойчивое повышение профессиональной занятости выпускников учреждений среднего и высшего профессионального образования с ориентацией на постоянный карьерный рост и потребности регионального рынка труда, формирование позитивного отношения студентов к труду как социально значимой составляющей инновационного развития личности.

*Ключевые слова:* рынок труда, профессиональное самоопределение обучающихся, занятость молодёжи, педагогический процесс, инновационная модель

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект «Комплексное изучение теории и практики непрерывного технического образования: региональный аспект» № 14-16-70003).

**Kalinyuk Yuriy Vladimirovich**

*Headmaster of Asino School of Industry and Service, Asino*

**Lapteva Irina Dmitriyevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Foreign Languages Department, Kemerovo State University, lapteva\_id@mail.ru, Novokuznetsk*

**Loschilova Marina Andreyevna**

*Senior lecturer at National Research Tomsk Polytechnic University, marisha20@bk.ru, Yurga*

**Morozova Marina Vyacheslavovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at National Research Tomsk Polytechnic University, Yurga*

**Pavlyuchkov Gennadiy Antonovich**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Headmaster of Yurga College of Technology, Chairman of an Interregional Association of Vocational Education Institutions of Siberia, Yurga*

**Demchenko Anna Rostislavovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor at Kuzbass Regional Institute of Vocational Education Development, annarost707@yandex.ru, Kemerovo*

**Kholina Lyudmila Anatolyevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Headmaster of Novosibirsk College of Construction and Mounting, itsnmt@mail.ru, Novosibirsk*

**Chicherina Nataliya Victorovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Headmaster of Tomsk College of Design and Service, tkds@ngs.ru, Tomsk*

**REGIONAL MARKET ORIENTED PROFESSIONAL SELF-IDENTITY  
OF YOUNG PEOPLE AS A FACTOR OF THEIR SUSTAINABLE  
EMPLOYMENT\***

*Abstract.* Authors consider an innovative model of professional self-identity in the conditions of regional labor market as a condition that will influence youth employment, stimulate life-long careers and form positive attitude of students towards labor as a socially important aspect of innovative self-development. Innovative model of professional self-identity in the conditions of regional labor market includes network interaction of educators and their social partners, foundation of technical schools affiliated multifunctional centers for applied qualifications, as well as field training clusters development.

*Keywords:* labor market, professional self-identity, youth employment, pedagogical process, innovative model.

В условиях длительного периода формирования рыночных отношений, становления рынка труда профессиональное самоопределение учащейся молодежи приобрело особую значимость. В ее сознании происходит активное разрушение прежних стереотипов: меняются представления о собственности, идет переосмысление социального равенства и права на труд. Вместе с тем увеличивается доля населения, считающего, что надо рассчитывать только на себя. Далек не

все готовы к жестким мерам, которые предъявляет рынок к работникам. Специалисты отмечают наличие в России чрезвычайно высокого уровня тревожности, резкое снижение планки нравственности и одновременное усиление ощущения безнаказанности. Экстравертные мотивы, направленные на интересы других и общества в целом, меняются на интровертные, предполагающие удовлетворение прежде всего собственных интересов. При этом проявляется растущая

---

\* This article was prepared with the financial support of the Russian humanitarian scientific Fund (project «а Comprehensive study of the theory and practice of continuous technical education: a regional perspective» No. 14-16-70003»).

неоднородность молодежных установок: для одних это переориентация интересов из сферы труда на сферу услуг и досуга, для других – желание проявить инициативу и самостоятельность в новых экономических условиях.

Сложные условия формирования рыночных отношений определили двоякое отношение обучающейся молодежи к этому процессу. С одной стороны, как свидетельствуют социологические опросы, поддерживая в целом процесс обновления всех сфер жизнедеятельности общества, обучающаяся молодежь обеспокоена низкими показателями качества жизни, в том числе материальным положением, жилищными условиями, молодежной безработицей. Не случайно абсолютное большинство семнадцатилетних и двадцатилетних юношей и девушек, соответственно 62,3 и 59,2 %, отвечая на вопрос, в каком направлении идет Россия, определили ее путь как неправильный, одновременно, с другой стороны, за переход к рыночной экономике высказались соответственно 78 и 68 % семнадцатилетних и двадцатилетних молодых людей. Среди молодых людей в возрасте 18–24 лет преобладают те, кто не хотели бы возврата к прошлой жизни (39 %), еще не определили своего отношения (26 %), в то время как 34 % приветствуют возврат к жизни в условиях социализма [8].

Острота и актуальность проблемы социализации молодого поколения определяются также тем, что формирование личности молодых людей совпадает по времени с процессом перехода к многоукладной экономике, с обновлением не только социально-экономической сферы, но и духовной жизни общества. Длительный переходный период трансформации структуры общества потребует десятилетий самоотверженного труда, сложных структурных преобразований в экономике в целях развития рыночного предпринимательства, перестройки психологии и сознания разных поколений.

Результаты социологического опроса, проведенного НИИ РПО в начале 2000-х годов, свидетельствуют, что обучающиеся, к сожалению, не имеют четкого представления о рыночной экономике, ее слагаемых, о требованиях, предъявляемых к работникам рыночного типа. Отвечая на вопрос анкеты «В какой мере вы представляете, что такое

рыночная экономика?», только 9,5 % респондентов соотнесли свои знания с достаточно полным представлением о ней. В то же время, 31,2 % опрошенных имели представления в основном, 31,2 % – знали кое-что, а 1 % вообще не имели о рыночной экономике представления. В этих условиях школа, другие социальные институты призваны помочь вступающим в жизнь юношам и девушкам соизмерить свои личные запросы с потребностями общества, поставив первые на подобающее место. Падение престижности ранее дефицитных профессий, рост безработицы среди молодежи, особенно латентной, требуют от каждого молодого человека «познать самого себя», соизмерить личные притязания с реально существующими условиями и субъективными возможностями [Там же].

Многочисленные опросы, проведенные в Новосибирской, Томской и Кемеровской областях, свидетельствуют, к сожалению, о несоответствии стремления выпускников к приобретению специальности и потребностей рыночного производства в трудовых кадрах. Лишь 3–6 % потенциальных работников намерены получить профессии в учреждениях системы среднего профессионального образования, немногим больше (6–9 %) готовы трудиться в сфере производства. Остальные выпускники при поддержке родителей стремятся получить высшее образование, что в условиях научно-технического прогресса вполне объяснимо. Вместе с тем следует учитывать, что современный этап обновления общества, в основе которого лежит общественное производство, нуждается не только в специалистах с высшим образованием, но также в квалифицированных работниках различных отраслей производства и сферы обслуживания населения, отличающихся профессиональными навыками и высоким моральными, гражданскими качествами.

Каждому выпускнику школы следует иметь в виду, что инновации, многократно ускоряющие развитие государств, предъявляют новые требования к работникам, определяют качество их подготовки, готовность к смене профессии. По подсчетам экономистов и социологов, человек в течение жизни меняет профессию в среднем 5–6 раз. Вполне возможно, что с появлением

компьютерных колледжей в условиях информационного общества эти перемены последуют чаще. К тому же следует учитывать, что можно быть преданным профессии всю жизнь, но сама профессия будет меняться, требовать от работника новых знаний и навыков, более высокой квалификации.

Новый тип производства, формирующий в информационной цивилизации, предъявляет жесткие императивы к интеллекту массового работника. Такой работник уже не может довольствоваться эмпирическим опытом, он должен быть подготовлен к сложному, высококвалифицированному труду. Образование и профессионально квалифицированная подготовка перестают быть замкнутыми элитными секторами и становятся способом связи поколений. Девиз «образование на всю жизнь» сменяется установкой на образование на протяжении всей жизни. Темпы социальных трансформаций и научно-технического прогресса, изменения в содержании и соотношении форм деятельности объективно требуют от работника знать «немного о многом» и вместе с тем «много о многом». Актуальность подготовки таких работников объясняется также тем, что в ближайшие годы предстоит замена квалифицированных кадров: в связи с выходом на пенсию производство могут покинуть от 40 до 60 % квалифицированных рабочих кадров, в то время как молодые работники до 25 лет составляют 4,5–6,6 % занятых. В российской промышленности осталось всего 5 % рабочих высшей квалификации, а за последние четыре года объем профессиональной подготовки работников промышленных предприятий сократился более чем на 60 % [5; 9].

Определенную роль в обновлении кадрового потенциала работников, его омоложении за счет молодых квалифицированных специалистов играет целевое распределение выпускников учебных заведений. Однако распределение по договорам с предприятиями получают в среднем 4 % выпускников учебных заведений системы профобразования. Остальные, получив «свободный диплом», пытаются найти работу самостоятельно, долгое время находятся в полной неопределенности относительно будущей работы, среди них чаще всего встречаются контролеры, станочники, столяры, портные,

швеи, продавцы.

Известные трудности в трудоустройстве кадров высшей квалификации испытывают выпускники высших учебных заведений, из которых 10 % имеют договора с соответствующими учреждениями и организациями. Десятки тысяч выпускников высших учебных заведений после отмены с 1989 г. обязательного государственного распределения получают «свободные дипломы». Положение молодых специалистов усугубляется тем, что они не могут быть зарегистрированы на бирже труда как безработные, так как не имеют одиннадцати месяцев стажа работы, положенного для безработного при регистрации. В результате появляется свободная рабочая сила, что в свою очередь приводит к безработице, в том числе молодежной. Наличие безработицы – непереносимое условие функционирования рынка труда, признак рыночных отношений, если в 1991 г. по формальному показателю в России общая численность занятых составила 73,8 млн. человек при отсутствии безработицы, то в 1997 г. число экономически активного населения сократилось до 72,8 млн. человек, из которых 6,8 млн. не имели работы. С 1992 г., когда появились первые сведения о наличии в стране безработицы, численность безработных увеличилась с 3877,1 тыс. до 8876,2 тыс. человек в 1998 г., то есть возросла на 229 %. За этот же период на 334 % увеличилось число официально зарегистрированных безработных, достигнув в 1998 г. 1929 тыс. человек.

На этом фоне наблюдаются определенные позитивные изменения в динамике численности безработных среди молодежи в возрасте 16–24 лет по отношению к общему числу безработных, зарегистрированных службой занятости. В 1992 г. среди них молодежь составляла 31,3 %, через два года этот показатель снизился до 27 %. После некоторого повышения в 1995 г. наметилась тенденция к снижению молодежной безработицы, составившей в 1999 г. 25,5 %. Это подтверждает высказанное предположение о более успешной адаптации молодежи, нежели взрослого населения, к рыночным отношениям. Многочисленные опросы, проведенные среди молодежи столицы, выявили более высокую степень адаптации к рыночным условиям, чем старшего поколе-

ния. За продолжение реформ высказалось 56 % опрошенных.

Несмотря на известную стабилизацию молодежной безработицы в последние годы, она остается значимым фактором социального отчуждения большой группы молодых людей. При этом в отличие от развитых обществ Запада, где проблема наиболее остро встает перед низко квалифицированными молодыми работниками, в России с нею сталкиваются образованные, дипломированные молодые специалисты. Так, в 1995 г. среди российской безработной молодежи выпускники профтехучилищ составляли 34,5 %, средних специальных заведений – 19,6 %, высшей школы – 6,4 % [3].

В известной степени значительная доля безработных среди выпускников образовательных учреждений объясняется их недостаточной профессиональной подготовкой. Доля квалифицированных кадров среди молодежи во многих отраслях народного хозяйства не превышает 15 %. Более 50 % молодых специалистов работают не в соответствии со своим квалификационным уровнем. Около 42 % работающей молодежи равнодушны к своей профессии, а 6 % стесняются говорить о ней с близкими. Особенно тревожит тот факт, что более 63 % молодых специалистов не видят перспектив в профессиональном продвижении [4].

Почти 29 % молодых специалистов, окончивших вузы, испытывают страх перед возможной безработицей, а 32 % студентов вузов в случае безработицы готовы сменить профессию. Примерно 60 % старшеклассников и учеников профтехучилищ не уверены в будущем из-за неопределенности трудоустройства, 35 % респондентов из числа выпускников общеобразовательных и профессиональных учебных заведений не уверены в достаточной подготовке к продолжению учебы.

На российском рынке труда борьба развернулась между выпускниками образовательных школ, не имеющих профессии, и теми, кто имеет профессиональную подготовку. К первым относятся подростки, бросившие школу, и выпускники школ, после окончания учебы, пополнившие ряды рабочих сферы материального производства. Они заняты на низко квалифицированной, непривлекательной, низкооплачиваемой работе, считают ее

временной и не дорожат профессиональным статусом. Обращает на себя внимание тенденция роста доли молодежи с начальным и незаконченным средним образованием в большинстве отраслей материального производства. Ко вторым принадлежат вышеназванные категории выпускников профтехшколы, техникумов и вузов, имеющих профессиональную подготовку. Они в подавляющем большинстве предпочитают включиться в трудовую деятельность, однако их профессиональная подготовка не всегда позволяет адаптироваться к условиям рыночной экономики.

Наличие у молодежи безработицы – а нередко ее рост в отдельных регионах страны – усугубляется рядом факторов. Среди них следует отметить недостаток профессиональных знаний, необходимой квалификации и трудовых навыков, что снижает возможность трудоустройства, а также неготовности значительной части обучающейся молодежи к работе в рыночных условиях из-за нехватки предприимчивости в поисках трудового заработка, несоответствия качества и направленности образования потребностям рынка труда.

Среди других причин молодежной безработицы следует назвать отсутствие механизма социальной защиты выпускников учебных заведений, уклонение работодателей от ответственности за их трудоустройство, а также психологический дискомфорт выпускников, приступающих к работе в условиях рыночной экономики, что приводит к резкому ухудшению медико-биологических показателей состояния здоровья молодежи. С каждым годом разрыв между предложением и спросом на рынке труда стремительно растет, в результате чего усугубляются проблемы реальной трудовой занятости молодых работников [5; 10].

Во многих образовательных учреждениях страны совершенствуется структура экономического образования, в отличие от прежних лет, когда государство решало за нас большинство экономических вопросов, сегодня каждый человек еще смолodu сталкивается с проблемой максимизации своей выгоды. Перед каждым старшеклассником встает задача овладения экономической грамотой, закономерностями развития рыночной экономики, формирования рынка труда.

Экономическое образование, основы которого закладываются в общеобразовательной школе и профессионально-технических училищах, систематизируется в высших учебных заведениях.

В условиях формирования рыночных отношений предпринимаются некоторые меры по ознакомлению обучающихся с такими вопросами, как формирование бюджета, его доходная и расходная часть, себестоимость и цена продукции, эффективность производства, развитие предпринимательства среднего и малого бизнеса, формирование в стране среднего класса, способствующего социально-экономической стабильности общества.

Глубже вникая в проблемы развития экономики при переходе к рынку, старшеклассники осознают необходимость самим определить свою судьбу, избрать профессию или организовать собственное дело. Уже десятки школьников во многих городах России предлагают свои услуги государственным корпорациям, малым и совместным предприятиям и ассоциациям, владельцам частных фирм. Достаточно отметить, что в 2011 г. почти 115 тыс. ребят старших классов Федерации обратились в органы по трудоустройству, изъявив желание в свободное время заниматься производительным трудом на производстве, в сфере торговли, быта и услуг.

Важным фактором снижения безработицы, в том числе латентной, может явиться массовое развитие предпринимательства, особенно среднего и мелкого бизнеса, привлечение к нему подрастающего поколения. Малый и средний бизнес во всех формах выступает как неотъемлемое и чрезвычайное важное звено эффективно функционирующей рыночной экономики [2].

В стране неуклонно, хотя и медленно, идет процесс становления малого бизнеса. В соответствии с принятым в 1995 г. Законом «О государственной поддержке малого предпринимательства в Российской Федерации» был введен новый ценз численности работающих и дополнительные критерии отнесения предприятий к числу малых. Центр численности в промышленности и строительстве был сокращен с 200 до 100 человек, в науке и научном обслуживании – со 100 до 60 человек; в торговле и бытовом обслуживании был увеличен с 15

до 30 человек; в общественном питании – с 15 до 50 человек. Одновременно введены дополнительные критерии определения доли собственности участников в установленном капитале, до 25 % ограничена доля уставочного капитала, принадлежащая одному или нескольким юридическим лицам, не являющимся субъектами малого предпринимательства.

Учитывая роль малого бизнеса в реформировании экономики, трансформации социальной структуры общества, повышении удельного веса среднего класса, выступающего гарантом социально-экономической стабильности в стране, многие социальные институты: семьи, государства, образования – стали уделять больше внимания изучению истории предпринимательства в российском обществе. В высших учебных заведениях, училищах, гимназиях и лицеях профессионально-технического образования педагоги рассказывают о достижениях государств с рыночной экономикой в обеспечении высокого жизненного уровня населения, о роли мелкого и среднего бизнеса в снижении безработицы, особенно молодежной.

В учебных заведениях теоретическое обучение предпринимательству дополняется приобщением молодых людей к практической деятельности. Во многих профтехучилищах открываются мини-магазины, через которые реализуются изготовленная учениками продукция. После реализации товара выручка поступает на специальный счет школы. Часть заработанных денег расходуются на оплату труда школьников, другая часть идет на аренду помещений, воспроизводство и накопление [6].

В условиях формирования и последующего функционирования рынка труда социальным институтом общества, в первую очередь семье и учебным заведениям, предстоит понять подрастающему поколению роль среднего класса в укреплении социальной стабильности в обществе, в создании привлекательного образа предпринимательства. В первую очередь представителям нового поколения следует уяснить, что без прочных знаний, профессиональных навыков, знания основ законодательства, гражданских качеств невозможно организовать и успешно вести собственное дело, заботиться о своих

интересах и нуждах окружающих.

Эти качества присущи прослойке предпринимателей, появившихся в стране за последнее десятилетие. Примерно четыре пятых из них имеют высшее образование, притом более трети окончили два вуза, преимущественно технический и экономический. Более 70 % среди бизнесменов составляет техническая интеллигенция, почти 20 % – экономисты. Более 25 % имеют ученую степень, примерно 15 % лидеров предпринимательства получили специальное образование по менеджменту, с одной стороны, эти данные подтверждают понимание представителей малого и среднего предпринимательства роли специального образования в становлении бизнеса, с другой стороны – способствуют стремлению обучающейся молодежи получить надлежащее образование и пополнить пока немногочисленную группу бизнесменов [8].

Таким образом, одним из важнейших сегментов рыночных отношений является рынок труда, оказывающий непосредственной влияние на самоопределение личности обучающегося. В условиях формирования рыночной экономики происходит замена утративших актуальность экстравертных мотивов труда на интровертные. Все большее число учеников разных образовательных учреждений отдают предпочтение удовлетворению своих личных интересов и потребностей, скорее материальных, нежели общественных. В одних случаях возможность проявления самостоятельности в самоопределении личности, в других – переориентация со стремления работать в сфере общественного производства на сферу быта и отдыха. Ручной, монотонный труд на производстве не привлекает внимание дипломированных молодых людей. Их в большей степени интересуют профессии бухгалтеров, экономистов, менеджеров, юристов, востребованных рыночными отношениями. Среди предметов естественного цикла наиболее престижными стали информатика и математика. В последние годы возросла престижность профессий гуманитарного профиля.

Социальные институты общества, в особенности государственные органы, семья и система образования проявили известную инициативу в приобщении обучающейся

молодежи к рыночной экономике, добились некоторых положительных результатов в самоопределении личности ученика. На фоне отмеченных достижений четко высвечиваются недостатки в подготовке выпускников учебных заведений к самостоятельной работе в условиях формирующихся рыночных отношений. Десятки тысяч обладателей дипломов ввиду отсутствия практического опыта остаются невостребованными на производстве, в научных центрах, лабораториях, вынуждены пополнять армию безработных. Большинство из них недостаточно знакомы с законодательством, имеют поверхностное представление о своих правах и обязанностях, что затрудняет их деятельность по защите своих интересов. В условиях жесткой конкуренции на рынке труда многие тысячи потенциальных работников теряют уверенность в своих способностях, оказываются за порогом предприятий, учреждений и организаций. Поэтому проблемы гражданской социализации будущих работников рыночного типа, способных освоить и продолжить опыт предыдущих поколений, занимают важное место в деятельности всех современных социальных институтов общества.

#### Библиографический список

1. Ефременков А. Б., Пахомова Е. А., Бибик В. Л., Калинин Ю. В. Формирование производственных компетенций в процессе практико-ориентированного обучения // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №1. – С. 127–133.
2. Захаров В. А., Касаткина Н. Э., Невзоров Б. П., Чурекова Т. М. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования (на примере деятельности КемГУ) – Кемерово, изд-во «Кузбассвузиздат». – 1996. – 159 с.
3. Иванова С. В., Пальянов М. П., Пахомова Е. А., Руднева Е. Л. Профессиональное образование и занятость молодежи – глобальная проблема XXI века // Педагогика. – 2013. – №8. – С. 43–52.
4. Пальянов М. П., Пахомова Е. А., Демченко А. Р., Балахнина С. В. Профессиональное самоопределение обучающихся в условиях рынка труда в системе образования Германии // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №1. – С. 192–198.
5. Пахомова Е. А., Руднева Е. Л. Рынок труда и профессиональное образование // Профессиональное образование. Столица. – 2013. – №3. – С. 10–16.

6. Пахомова Е. А., Шалавина Т. И., Пальянов М. П. Педагогическое сопровождение социально-профессионального самоопределения детей-сирот. – Педагогика. – № 3. – 2014. – С. 53–62.
7. Смирнов И. П. Теория профессионального образования. – М.: НИИРПО. – 2006. – 320 с.
8. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В., Бурмистрова А. С. Профессиональное образование и молодёжь России. Сравнительное социологическое исследование (2000 и 2010 гг.). – Москва: НИИ РПО, 2012. – 211 с.
9. Gray K., Herr E. Workforce education: The basics. – Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998. – 326 p.
10. Wonacott M. E., 2002. Career passports, portfolios and certificates. – ERIC Digest No. 238.

**Макашина Ирина Илхамовна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, irmak@inbox.ru, Новороссийск*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость рассмотрения проблемы формирования субъектности будущих офицеров в период их обучения в образовательном пространстве гражданского вуза, что обусловлено необходимостью качественной подготовки офицеров, способных принимать решения и нести за них ответственность. Представлен и обоснован способ формирования и развития субъектности будущего офицера на основе ситуационно-функционального подхода. Показано, что применение ситуационно-функционального подхода к процессу формирования субъектности будущих офицеров позволит создать условия для накопления информации об объектах, включенных в деятельность, и будет способствовать обогащению текущего знания обучаемого и способствовать постепенному превращению его в категорию более высокого уровня – формированию субъектности.

*Ключевые слова:* офицер, субъектность, профессиональная подготовка, компетенция, ситуационно-функциональный подход, образовательная ситуация, морской вуз, образовательное пространство.

**Makashina Irina Ilhamovna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Foreign Languages, Full Member of APSC, professor of Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, irmak@inbox.ru, Novorossiysk*

## **FORMATION OF SUBJECTIVENESS AT FUTURE OFFICERS AS THE CONDITION OF THEIR PROFESSIONAL SUCCESS**

*Abstract.* Necessity of consideration of the issue of future officers' subjectiveness becoming in the educational space of the civil high school is considered and it is caused by necessity of qualitative preparation of the officers, capable to make decision and bear the responsibility for them. The way of formation and development of the future officers' subjectiveness on the basis of the situational and functional approach is submitted and grounded. It is shown, that application of the situational and functional approach to the process of future officers' subjectiveness formation will allow to create conditions for accumulation of information about the objects included in activity, and will promote enrichment of current knowledge of a trainee and to promote its gradual transformation into a category of higher level – to subjectiveness formation.

*Keywords:* officer, subjectiveness, vocational training, the competence, the situational and functional approach, an educational situation, maritime high school, educational space.

На уровень профессиональной успешности офицера оказывают влияние разные условия, среди которых выделяют: профессиональную мотивацию, профессиональную квалификацию и профессиональные способности. К важному условию, на наш взгляд, необходимо отнести и сформированность субъектности специалиста, так как именно субъектность представляет собой интегральное качество, характеризующее его (офицера) способность к самоактуализации, самореализации и непрерывному саморазвитию

в системе профессиональных и социальных взаимодействий.

Под «субъектом» мы понимаем носителя и создателя социального, а под субъектностью – человеческое свойство, постоянно воспроизводимое человеком как условие его существования [7, с. 48]. Субъектность постоянно вырабатывается и воспроизводится действующими субъектами как продукт и условие их функционирования как представителей социума.

Сегодня проблема соотношения деятель-

ности и субъекта, деятельности и психики в контексте научного осмысления субъекта продолжает оставаться актуальной. Важным становятся критерии оценки субъектной действенности субъекта в процессе как онтогенеза, так и филогенеза при рассмотрении типологии субъекта и его месте в системе сообщества, как совокупного субъекта, способного интегрировать любые свойства и отношения как в личностном, так и в профессиональном аспекте.

Профессиональная успешность любого специалиста, в том числе и военного, оценивается по результатам его деятельности и определяется индивидуальными характеристиками. Связь социального субъекта как его образующего и в тоже время им образуемого должна рассматриваться в системе отношений существующих в социуме, т. к. совершенно очевидно, что субъект не может замыкаться на конкретных локальных характеристиках. Субъектность реализуется лишь конкретными индивидами, группами, субъектами в их деятельности, т. е. проявляется в пространстве взаимоотношений и взаимодействия. Другими словами, обучаемый приобретает субъективный опыт, который возможен только в результате отношения к себе как к объекту, включённому в систему объективных отношений с другими людьми и/или с предметами. Субъект не только осознаёт свою включённость в объективную систему отношений, но и начинает понимать свою уникальность в этой системе, свою субъектность, которая должна рассматриваться как многоплановое, многоуровневое содержание.

Рассмотрим становление субъектности личности на примере подготовки будущих офицеров в условиях гражданских вузов. Гражданский вуз, осуществляющий подготовку офицеров запаса, представляет собой особое образовательное пространство, способствующее наиболее полной реализации требований по формированию специалиста, обладающего компетенциями, как по основной гражданской специальности, так и в сфере военно-профессиональной подготовки [1; 2; 4; 6; 8; 9; 10].

Для качественного осуществления процесса становления субъектности будущих офицеров в гражданском вузе необходимо учитывать факторы, влияющие на этот процесс:

- социальный заказ, в соответствии с которым выдвигаются цели подготовки в виде перечня качеств, видов и способов их деятельности с учетом специфики рода войск, которые должны быть сформированы в процессе подготовки будущих офицеров;

- масштабные геополитические изменения, имеющие место в современном мире;

- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования и Квалификационный требования к военно-профессиональной подготовке выпускников военных кафедр;

- военная реформа, определяющая основные траектории развития современной армии и флота;

- приказы Минобороны, касающиеся системы образования будущих офицеров и определяющие необходимый уровень их подготовки, а также Концепция воспитания военнослужащих ВС РФ.

К внутренним факторам становления и развития субъектности можно отнести:

- специфику деятельности офицеров, учет которой необходим для совершенствования системы их подготовки и построения нового содержания их образования;

- накопленный объем теоретических знаний, эффективность их применения для решения практических задач, возникающих в военной сфере;

- опыт деятельности гражданских вузов по подготовке офицеров;

- квалификацию и методологическую культуру преподавателя военного факультета, предполагающую наличие у него не только военных и специальных знаний, но и комплексных психолого-педагогических научных знаний о педагогической диагностике и особенностях становления субъектности будущих офицеров в военном вузе.

Следующий аспект – это процесс формирования основных образующих деятельности, в котором происходит становление субъектности будущего специалиста, в том числе военного. Здесь считаем необходимым отметить, что мы против того популярного сегодня мнения, что и обучаемый, и обучающий находятся в равных субъект-субъектных отношениях. Основанием такой установки служит убеждение, что обучаемый всегда выполняет две необходимые роли – объекта ведущей и субъекта

решающей подсистем. Он является связующим функционалом этих подсистем. Без выполнения им двух рассмотренных функций не может быть образовательного процесса. В этой связи, особую значимость приобретает *ситуационно-функциональный подход*, предложенный Э. Г. Малиночкой, согласно которому ведущим субъектом в субъект-объектных отношениях в образовательном процессе всегда является педагог. Студент же является объектом действий педагога. В то же время, студент является субъектом решающих событий, в которых производится тот продукт, ради которого существует этот процесс. Значит студент – решающий субъект. Объектом его действий является изучаемая действительность [3, с. 15; 4, с. 10].

В процессе образовательного мероприятия в каждой системе происходит обмен информацией между субъектом и объектом. При воздействии субъекта на объект осуществляется прямая связь между ними, а в противоположном действии – обратная связь. При обеспечении частого осуществления внутренней обратной связи процесс формирования сущностного продукта идет плавно, постепенно и неуклонно. По мере накопления в сознании студента нового продукта, его сознание обогащается, а это влияет на все компоненты образовательной ситуации, которая непрерывно изменяется. Изменение ситуации влияет на процессы в функциональных системах. Содержание действий в них поднимается на более высокий уровень [3, с. 16; 4, с. 11].

Применение ситуационно-функционального подхода к процессу формирования любого заданного качества, в нашем случае, субъектности будущих офицеров позволит создать условия для накопления информации об объектах, включенных в деятельность, и будет способствовать обогащению текущего знания обучаемого и постепенному превращению его в категорию более высокого уровня – формированию субъектности.

Рассмотрим логику появления субъектности будущего офицера. Практическое преобразование объекта деятельности (обучаемого) происходит в процессе целенаправленной активности педагога. Центральными моментами в формировании психического новообразования студента выступают:

- подчиненность целям, средствам и способам деятельности;
- двусторонние отношения между педагогическими наставлениями и объектом деятельности студента;
- внешние и внутренние факторы, влияющие на развитие обучаемого.

Студент изучает объекты будущей профессиональной деятельности, обогащая текущую когнитивность и приобретая в этом процессе психическое новообразование – субъектность. Деятельность раскрывается через анализ отношений педагога и студента. И преподаватель, и студент выступают как слагающие целостной системы, внутри которой они приобретают присущие им системные качества. Потребность в выполнении деятельности приводит к действиям, которые направляются уже не самим субъектом или объектом, а их образами. Порождение образа подразумевает, с одной стороны – воздействие объекта на субъект, с другой стороны – воздействие субъекта на объект. Образ является результатом встречного процесса, который осуществляет его апробирование [2, с. 77].

Известно, что любое психическое новообразование возникает, существует и развивается в процессе реального развития той системы, свойством которой оно является. Развитие субъектности – многосторонний процесс, который детерминирован многими, в том числе описанными выше факторами. В ходе этого процесса происходит смена детерминант психических качеств человека. Ведущим в этой системе выступает педагог. Студент, осваивая нормативный способ будущей профессиональной деятельности, превращает его в индивидуальный способ деятельности. Становление и развитие субъектности сопровождается актуализацией индивидуального опыта у обучаемого, а её сформированность выступает как сложное многоуровневое, динамически развивающееся образование. Это подтверждает правомерность опоры в процессе обучения на функциональную систему, позволяющей по мере выполнения определенной поставленной педагогом задачи, заменить текущую цель обучения, привлекая новые объекты изучения и инструментарий для их освоения. Такой подход предполагает постоянное наполнение процесса обучения

полипрофильной информацией, отражающей профили разных видов деятельности, вовлеченных в одно поле профессиональной деятельности офицера. Функциональное объединение отдельных качеств можно назвать первичной (текущей) субъектностью, развитие которой приводит к появлению оперативности. Системное проявление накопленных знаний говорит уже о сформированности указанного качества [Там же, с. 78].

Приступая к освоению будущей деятельности, студент уже располагает определенными психическими свойствами, многие из которых представляют интерес для его будущей профессии и характеризуются определенным уровнем развития функциональных и операционных механизмов [3, с. 35]. Но эти механизмы не приспособлены к деятельности офицера. При целенаправленном управлении процессом формирования и развития субъектности происходит перестройка операционных механизмов психических свойств в соответствии с требованиями деятельности в оперативные. Этот процесс и составляет логику проявления психического новообразования обучаемого. В данном случае, постоянное повторение действий на разных уровнях сложности приводит сначала к появлению, а потом и к развитию новообразования – субъектности.

Построение процесса формирования и развития субъектности будущего офицера заключается в следующем:

а) создание ориентации обучаемого на полипрофильность (военные и специальные знания) и коммуникативность деятельности этого специалиста, перспективы формирования его кругозора и жизнедеятельности и направление внимания, мотивации на текущий осваиваемый компонент содержания образования с учетом текущего состояния его образованности;

б) составление педагогом программы предстоящей деятельности, формирующей текущий компонент субъектности или компетентности и коммуникативности действий будущего офицера с учетом текущего состояния образованности обучаемого;

в) подготовка системы средств выполнения обучаемым его действий, создающих текущий компонент его субъектности;

г) включение функциональной системы образовательной взаимодействия, соз-

дающей или развивающей субъектность будущего офицера;

д) организация субъект-объектных и субъект-субъектных отношений педагога и студентов и учебных действий, направленных на отбор и преобразование, интеграцию полипрофильной информации;

е) использование промежуточных результатов для организации или коррекции текущих действий.

Субъектность выражается в готовности обучаемого к профессиональной деятельности, служит залогом его дальнейшей успешности. Применение образовательной функциональной системы в процессе формирования и развития субъектности будущего офицера позволяет ориентироваться не только на изменения требований к уровню военного специалиста в связи с требованием времени, но и на темп усвоения материала. Влияние отдельных компонентов в этой системе подготовки может изменяться при разных обстоятельствах, тем не менее, происходит самоорганизация системы, которая, в конечном счете, способствует формированию заданного качества [Там же. С. 16].

В качестве субъективных показателей становления субъектности будущих офицеров в гражданском вузе может выступать совокупность мотивационно-ценностного (стремление к постоянному накоплению свойств офицера); когнитивного (совокупность военных, специальных, иноязычных, педагогических и культурологических знаний); операционного (выработка средств и форм профессионального взаимодействия; умение принимать управленческое решение); рефлексивного (субъектность в постановке целей; умение диагностировать свой личностный рост) компонентов, изменение которых выявляет индивидуальные особенности становления субъектности будущих офицеров и способствует дальнейшей профессиональной успешности.

Субъектность не является врожденной характеристикой обучаемого. Субъектность – это, прежде всего, результат собственной работы личности, а правильно построенное психолого-педагогическое сопровождение ускоряет этот процесс и делает его результат более качественным и продуктивным. В этой связи нам представляются интересными условия эффективности процесса повышения

профессиональной квалификации военных педагогов, предложенные И. В. Маричевым, рассматривающим образовательное пространство морского вуза. К таким условиям отнесены:

– перестройка процесса подготовки офицеров, с учетом интеграции военного и гражданского образования;

– структурное преобразование содержания, учебных планов, программ, методик и форм организации процесса повышения профессиональной квалификации преподавателей;

– использование эффективных методик и технологий повышения профессиональной квалификации с учетом особенностей контингента обучающихся, стажа их педагогической и военной деятельности, сроков подготовки, финансовой базы и т.д. [5, с. 127; 6].

Мы разделяем такую точку зрения и считаем, что оптимизация системы переподготовки офицерских кадров, работающих на факультете военного обучения, будет способствовать не только становлению его (педагога) авторитета, но и формированию и развитию у курсанта субъектности, как условия его дальнейшей успешности.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что понятие профессиональной успешности является наиболее общим, определяющим качество деятельности специалиста на всех этапах его профессиональной деятельности, и определяется индивидуальными психологическими характеристиками специалиста, а именно сформированностью его субъектности, как конструктивного условия профессиональной успешности.

#### Библиографический список

1. *Лытнева В. В.* Подготовка будущих конкурентноспособных специалистов. – Майкоп, 2013. – 108 с.

2. *Макашина И. И.* Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2011. – 228 с.

3. *Макашина И. И.* Методологические регулятивы полипрофильной подготовки будущих офицеров запаса. – РИО МГА имени адм. Ф.Ф. Ушакова. 2010. – 56 с.

4. *Макашина И. И., Малиночка Э. Г.* Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота. Краснодар: КРО АПСН, 2007. – 44 с.

5. *Маричев И. В.* Об организации повышения квалификации военных педагогов в образовательном пространстве морского академического комплекса // Известия высших учебных заведений Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2007. – № 6. – С. 121–123.

6. *Маричев И. В.* Феномен образовательного пространства и методологические регулятивы его построения // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 4. – С. 52–55.

7. *Сайко Э. И.* Субъект: созидатель и носитель социального. – М.: Изд-во МПСИ; изд-во НПО «Модек». 2006. – 424 с.

8. *Томилини А. Н.* Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: монография. – Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010. – 144 с.

9. *Филатова Е. В.* Образовательная ситуация в обучении будущих специалистов транспортного экспедирования основам выработки управленческих решений // Вестник ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова «Эксплуатация, безопасность и экономика водного транспорта». – 2013. – № 1 (2). – С. 98–100.

11. *Gardiner H. & Kosmitzki, C.*, “Lives across Cultures: Cross-cultural Human Development”, 5th edition, – Boston: Allyn & Bacon, 2010.

**Морозова Ольга Петровна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Алтайской государственной педагогической академии, kaf-ped@mail.ru, Барнаул*

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ ДОВУЗОВСКОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье раскрывается роль довузовского опыта студентов в развитии профессионально-педагогической деятельности. Рассматриваются различные пути актуализации данного опыта в образовательном процессе педагогического вуза. Особое внимание уделяется влиянию довузовского опыта будущих учителей на развитие ценностно-смысловых аспектов профессионально-педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* довузовский опыт, актуализация жизненного опыта, развитие профессионально-педагогической деятельности, ценностно-смысловые аспекты развития профессионально-педагогической деятельности.



**Morozova Olga Petrovna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics of Altai State Pedagogical Academy, kaf-ped@mail.ru, Barnaul*

## **ACTUALIZATION OF STUDENTS' PRE-UNIVERSITY EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY\***

*Abstract.* The article reveals the role of pre-University experience of students in the development of professional-pedagogical activity. Discusses different ways of actualization of this experience in the educational process of pedagogical universities. Special attention is paid to the influence of pre-University experience of future teachers on the development of axiological aspects of professional-pedagogical activity.

*Keywords:* pre-University experience, updating life experiences, the development of professional-pedagogical activity, axiological aspects of development of professional-pedagogical activity.

Развитие профессионально-педагогической деятельности будущего учителя на этапе модернизации общества и системы образования – сложный системно-динамический процесс, детерминированный рядом внутренних и внешних факторов и осуществляемый за счет различных условий и многообразных средств. Серьезный вклад в этот процесс вносит актуализация довузовского жизненного опыта студентов.

Жизненный опыт представляет собой целостное, динамическое индивидуально-психологическое образование, в котором выделяются подструктуры знаний (совокупность житейских представлений о воспитании элементов научно-педагогического знания и отражения в сознании результатов собственного опыта воспитательного воздействия на других людей и самовоспитания), а также

педагогических умений и навыков.

Актуализируя этот личный опыт в образовательном процессе, направленном на развитие профессиональной деятельности учителя, мы отдавали себе отчет в том, что он представляет собой важную часть духовного мира личности. В нем, по мнению исследователей, «своеобразно запечатлены ее способности, интересы, направленность, смыслы, ценности» [3, с. 55]. «Жизненный опыт – это, прежде всего, результат осмысления окружающей действительности, но он тесно связан с эмоциями и чувствами. С одной стороны, жизненный опыт выступает как анализ пережитого, а с другой стороны, – как средство прогнозирования и достижения желаемого будущего» [1, с. 3].

Продукты школьного обучения, хотя и составляют ядро довузовского опыта будущих

педагогов, не поглощают его, – и это особенно значимо, когда речь идет о педагогических дисциплинах.

Значимость актуализации довузовского опыта с целью формирования ценностно-смысловой сферы личности испытуемых в ходе формирующего эксперимента определялась и тем важным обстоятельством, что в определенном отношении объект жизненного опыта оказывается шире (богаче) объекта науки: мир личных переживаний, та часть повседневного человеческого опыта, которая не принимает интересубъектной формы научного знания.

С целью конструирования заданий, актуализирующих жизненный опыт испытуемых и способствующих извлечению из него ценностно-смысловых аспектов, мы обращались к различного рода источникам этого опыта: обыденно-бытовому педагогическим воззрениям старших, высказываемым в присутствии детей и непроизвольно ими усваиваемым; осмыслению и оценке воспитательных действий взрослых, главным образом, учителей, родителей, воспитателей, направленных как на самого ребенка, так и на других детей; произведениям художественной литературы, драматургии, киноискусства, прямо или косвенно затрагивающим проблемы воспитания; пропаганде педагогических знаний средствами печати и массовых коммуникаций; опыту ученика как участника педагогического процесса, в том числе и личному опыту воспитательных влияний на младших (в семье, в детских объединениях), на сверстников (через органы детского самоуправления); опыту самовоспитания [2, с. 92].

В результате подобной работы нами были созданы и реализованы в ходе исследования различные по характеру задания, направленные на:

- ретроспективный анализ собственного школьного детства, выявление способности встать на позицию ребенка;
- побуждение будущих учителей к ретроспективному анализу их собственных реакций на те или иные педагогические воздействия;
- описание знакомых явлений и фактов с последующим отнесением их к определенному классу научно-педагогических понятий и закономерностей;
- реконструкцию привычной логики дея-

тельности в соответствии с педагогическими целями;

- развитие профессиональной рефлексии;
- корректировку обыденных представлений;
- иллюстрацию некоторых педагогических понятий; и др.

Обращение к довузовскому опыту испытуемых в процессе экспериментального исследования поднимало из глубин личности целые пласты ассоциаций, впечатлений, наполняло теоретическую формулу трепетом живой жизни. Вот примеры такого рода заданий:

«С какими событиями школьной жизни связаны ваши положительные эмоциональные переживания?»

Дайте им оценку с позиций современной педагогической теории».

«Рассказ Юрия Нагибина «Как трудно быть учителем!» заканчивается словами: «Как трудно быть учителем, но и как трудно быть учеником!..»

Трудно быть учеником... Это действительно так? Почему? Опишите, в чем проявляются эти трудности.

Что вас больше всего огорчало в школьные годы? Попробуйте разобраться в причинах, вызывающих это состояние школьника».

«Мы привыкли к тому, что из урока в урок учитель проверяет и оценивает знания, усвоенные учащимися.

Скажите, какие чувства вызывал опрос у вас и ваших одноклассников? Почему? Ваша реакция на то, как педагог оценивал ход и результаты вашей работы? Чем подобная реакция была вызвана?»

Проанализируйте деятельность одного из известных вам учителей при проверке знаний. Какие требования педагогического такта были нарушены (а может быть, наоборот, соблюдены)? Охарактеризуйте оценочные суждения педагога (если они имели место), укажите их педагогическую ценность или ошибочность. Попробуйте определить на примере конкретной ситуации наиболее оптимальный вариант оценочного суждения с вашей точки зрения.

Как вы считаете, а можно было бы вообще обойтись без отметок в школе?» и др.

К моменту поступления в вуз у будущих педагогов складывается идеал школы, учителя, весьма определенные (и даже категорические) суждения о разных сторонах учеб-

ного процесса, внеклассной работы и т.п.

Так, на разных этапах исследования мы встречались с ситуациями, когда узость собственного опыта приводила испытуемых к необоснованным оценкам и выводам; когда возникало несоответствие между жизненным опытом и научным содержанием педагогических знаний и др. Приверженность этому опыту зачастую оставалась достаточно сильной, ибо «это пристрастные знания, получившие аффективную окраску в моей деятельности по их построению» [3, с.76].

В подобных случаях возникала необходимость корректировки жизненного опыта участников эксперимента, ревизии ими прежних ценностей, переосмысления своих обыденных представлений.

Работа по переосмыслению испытуемыми своего негативного жизненного опыта осуществлялась через прохождение ими ряда этапов, выделяемых исследователями:

- актуализация смысла, понимание проблемно-конфликтной ситуации;
- мысленная апробация стереотипов опыта и поведения, исчерпывание их возможностей;
- дискредитация прежних смыслов в контексте обнаруженных противоречий;
- инновация принципов поведения;
- реализация вновь обретенного смысла [Там же, С. 37].

Проиллюстрируем «действие» данного алгоритма на конкретном примере.

Так, в курсе дидактики при изучении темы «Урок – основная форма организации процесса обучения» мы стремились сформировать у будущих педагогов ценностное отношение к уроку как к «феномену культуры» (Н. Е. Щуркова), как к форме организации всего учебно-воспитательного процесса, добиться осмысления ими урока как места, где ребенок может найти ответы на все волнующие его жизненные вопросы и т. п. Не обнажая свой замысел, мы просили испытуемых высказать свое мнение о назначении урока в педагогическом процессе, о его ведущих смыслоцелевых ориентирах. Результаты полученных ответов носили однозначный характер. В них прослеживалась жесткая связь между деятельностью учителя на уроке и ее образовательным потенциалом: «Урок проводится для того, чтобы сформировать у школьников знания, умения,

навыки, относящиеся к той или иной предметной области и необходимые для поступления в вуз».

Далее наша задача состояла в том, чтобы актуализировать личностные переживания студентов, добиться их осознания испытуемыми. При этом мы исходили из утверждения, что опыт существует как переживание, которое надо рефлексировать, осмыслить, сделать из него вывод (В. В. Сериков). В связи с этим мы предлагали будущим учителям поделиться своими впечатлениями о школьном уроке. Приводим некоторые высказывания:

«Урок... Он бывает разный: скучный или захватывающий, интересный, добрый или злой, долгожданный или страшно надоевший. Но я полюбила его! Любила тишину в классе, даже если она устанавливалась жесткими способами. Любила урок за то, что он помогал мне взрослеть, познавать мир. На уроке можно было поспорить не только с одноклассниками, но иногда и с учителем, осознать, наконец, что ты не всегда можешь быть прав. От урока я всегда ждала втайне от других и даже от себя чего-то необычного и сказочного... И иногда мои мечты сбывались...»;

«... Всем надоевшая фраза или лозунг «Учеба – ваш главный труд!» на меня, как ни странно, действовала. Урок воспринимался как что-то обязательное. Хочешь ты или не хочешь – надо идти на урок. Придешь, отсидишь сорок пять минут и свободен...»;

«Урок я всегда воспринимала как должное. К различным урокам относилась по-разному, в зависимости от учителя. А вообще в школу я шла большей частью не на урок, а к друзьям...»;

«На урок ходил, так как считал это главной своей обязанностью. На уроках мне было неинтересно, да и я редко слушал объяснение учителя...»;

«... Иногда на уроки идти не хотелось, так как заранее было известно, что будет скучно и не нужно»;

«На урок шла, как на каторгу. Особенно, когда не знала материал, одолевал жуткий страх, иногда даже жить не хотелось...».

При обсуждении подобных высказываний мы обращали внимание испытуемых на то, что немногие из них связывают урок с положительными эмоциональными пере-

живаниями, и просили выявить причины этого явления. В ходе дискуссии студенты должны были ответить на вопрос: как можно было бы сегодня изменить отношение детей к уроку и внести свои конструктивные советы на этот счет. Для того, чтобы усилить эмоциональные переживания испытуемых, стимулировать их смыслопоисковую активность, в результате которой будущие педагоги открыли бы для себя подлинный смысл такой организационной формы обучения как урок, мы предлагали им отрывок из художественного произведения, анализируя который, студенты приходили к выводу, что урок, помимо своей образовательной функции, выполняет еще одну очень важную миссию – воспитательную. Он воспитывает своими целями, всем своим содержанием, методами, характером взаимоотношений между участниками педагогического процесса и др. Данный вывод получал научное обоснование и конкретизацию в дальнейшем освещении преподавателем обозначенной проблемы.

«Сливание продуктов чужого общественно-исторического опыта с показателями собственного, индивидуального опыта» (И. М. Сеченов) рождало у испытуемых потребность в изменении прежней позиции о роли урока в процессе обучения.

Таким образом, последовательная корректировка довузовского опыта студентов, демонстрация несостоятельности их прежних представлений об уроке как форме организации лишь учебного процесса давала возможность установить значимость полученного научно-теоретического знания по отношению к теперь уже ставшими актуальными новыми потребностями и мотивами, способствовала возникновению нового смысла. В данном случае нашла подтверждение закономерность, выявленная Ю. В. Сенько: «Довузовский опыт студента, будучи ограниченным по сравнению с научным в узкогносеологическом плане, имеет потенциально широкие возможности в плане образовательном, для приобщения к «чужому» опыту, превращения его в «свое-чужое» [Там же, С. 76].

Реализуя ценностно-смысловой подход к развитию профессиональной деятельности учителя, мы, с одной стороны, корректировали имеющийся у испытуемых жиз-

ненный опыт, а с другой – учили их делать и биографические открытия» (Л. И. Анциферова), переосмысливать значимость событий прошлого для актуально-действующей сферы личности и тем самым создавать новую мотивацию, обретать новые смыслы своей педагогической деятельности.

Этому способствовали предлагаемые участникам эксперимента задания типа:

«Как показывают исследования, для плодотворного и полноценного обучения учащихся недостаточно взаимодействия лишь со взрослым – учителем. Не менее важны общение и кооперация учащихся между собой, без вмешательства учителя.

А в вашей школьной жизни были уроки, иллюстрирующие опыт равноправного взаимодействия детей друг с другом? Как был в данном случае организован педагогический процесс? В чем воспитательная ценность такой организации обучения?»;

Наблюдали ли вы, как эта закономерность проявляется в реальной школьной жизни? Поделитесь своими впечатлениями»;

«Используя факты из своей школьной биографии, покажите, как та или иная позиция педагога, принятая в качестве педагогического кредо (субъект-субъектная или субъект-объектная) меняет каждый из компонентов его педагогической деятельности: цели, средства, отдельные приемы, организационные формы».

Выполняя эти и другие аналогичные задания, испытуемые начинали понимать важность осознания, переосмысления отдельных элементов своего жизненного опыта для успешного осуществления педагогической деятельности. Актуализация жизненных переживаний, возможность посмотреть на события прошлого, те или иные фрагменты своего школьного детства с новых позиций «поднимало» в их глазах ценность педагогической теории, открывало новые аспекты, новые грани своей производственной деятельности, «высвечивало» её новые смыслы.

Вместе с тем, наделение субъективным смыслом различных компонентов содержания образования в значительной степени обогащало понятийно-логическую составляющую профессионального сознания педагога, способствовало возникновению в образовательном процессе «живого знания» (В.П. Зинченко), обретению личност-

ной значимости формирующегося профессионального опыта.

**Библиографический список**

1. *Качалов В. В.* Витagenный опыт как средство воспитания интереса к учительскому труду у учащихся педагогических классов; автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 19 с.

2. *Морозова О. П.* Эвристический потенциал системы ДПО в формировании профессионально-педагогического сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №6, – С. 89–93.

3. *Сенько Ю. В.* Гуманитарные основы педагогического образования. Курс лекций: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2000. – 240 с.

4. *Степанов С. Ю., Семенов И. Н.* Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 58–64.

*Паришуква Галина Борисовна*

*Доктор культурологии, зав. кафедрой СМК Новосибирского государственного технического университета, gb@edu.nstu.ru, Новосибирск*

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УНИВЕРСИТЕТА

*Аннотация:* Рассмотрены основные подходы к пониманию организационной культуры университета. Выявлена взаимосвязь подходов в точке зависимости оргкультуры от внешней среды. Предложены основные направления исследования оргкультуры университета. Целью такого исследования является выявление отношения сотрудников вуза к различным составляющим организационной культуры, оценка меры их фактического наличия и востребованности развития. В статье сформулированы задачи, предлагаемого исследования. В заключение сделан вывод о том, что формирование характеристик организационной культуры университета не может быть оторвано от реальности внешней среды, то есть вектора развития все системы образования России.

*Ключевые слова:* Организационная культура, университет

*Parshukov Galina Borisovna*

*Doctor of Culturology, Head of the QMS Department of Novosibirsk State technical University*

## THE MAIN APPROACHES TO THE STUDY OF ORGANIZATIONAL CULTURE OF UNIVERSITY

*Abstract.* The main approaches to the understanding of the organizational culture of the university. The correlation between the approaches at the organizational culture depending on the environment.

*Keywords* organizational culture, the university

Организационная культура (В. С. Диев) – это, прежде всего, комплекс основных подходов к решению различных проблем внутренней регуляции и адаптации к внешним условиям, выработанный и принятый в данной организации, которые доказали свою эффективность и которым необходимо обучать новых сотрудников с целью формирования у них восприятия и осмысления характерного для данной организации. На основе изучения целей, ценностей, образцов деятельности и норм поведения, принятых в организации, формируется социальный опыт и стереотипы восприятия мира, которые организационная культура хранит и транслирует членам организации [3].

Организационная культура влияет на выработку стратегии организации, постановку целей и выбор средств их достижений, на определение критериев прогресса и оценки результатов, на формирование подходов к решению сложных ситуаций. Организационная культура способствует решению

основных задач по выживанию организации и ее приспособлению к внешнему миру, регуляции внутреннего развития.

В современной научной литературе можно выделить ряд основных подходов к пониманию организационной культуры. (Подробный обзор подходов к изучению организационной культуры представлен в работе Н. Ю. Лебедевой и Е. М. Широной [7]).

В рамках *первого*, рационально-прагматического, организационную культуру рассматривают как совокупность базовых представлений, усваиваемых участником организации в процессе адаптации к изменениям внешней среды. Э. Шейн, как один из представителей этого направления, рассматривает культуру как «совокупность коллективных базовых правил, изобретенных, открытых или выработанных определенной группой людей по мере того, как она училась решать проблемы, связанные с адаптацией к внешней среде и внутренней интеграцией, и разработанных достаточно хорошо

для того, чтобы считаться ценными» [цит. по 2]. В центре внимания оказывается процесс формирования организационных ценностей как основного элемента корпоративной культуры. Организационная культура (по С. Мишону и П. Штерну) предстает также как совокупность поведенческих актов, символов, ритуалов и мифов, которые «соответствуют разделяемым ценностям, присущим предприятиям, и передаются каждому члену из уст в уста в качестве жизненного опыта» [Там же]. Б. Карлофф дополняет, что культура корпорации – это «определенные позиции, точки зрения, манеры поведения, которые воплощаются в основные ценности, выражение этих ценностей претворено в организационной структуре и в кадровой политике» [Там же].

Сторонники этого направления считают, что формировать ценностный набор и управлять организационной культурой может только лидер (руководитель). Следуя этой логике, «...культура любой организации возникает из «культурной парадигмы», заложенной в сознании лидера и лишь затем получает свое естественное развитие <...>, при этом она оценивается с позиции решаемых задач, корректируется направляется лидером и организационным ядром» [8, с. 122]. Особую роль представители этого направления отводят системе уникальных ритуалов, легенд, церемоний, созданных и установленных руководством организации в виде каких-либо правил, норм, структур и целей.

*Второе*, феноменологическое, направление рассматривает корпоративную культуру как выражение сути организации. Участники организации выполняют роль творцов социальной реальности, которую они при этом еще и определенным образом интерпретируют: «<...> смысловые значения реальности не даны индивидам а priori, они приписываются реальности в процессе ее осмысления» [Там же]. Эти смыслы не существуют объективно, они существуют только в интресубъективном контексте. Правила, нормы и образцы поведения являются результатом некой социальной конвенции и образуют конвенциональную реальность, в рамках которой и взаимодействуют участники организации. Данный подход основан на предположении о том, что организации сами создают свои куль-

туры. Так, например, М. Пакановский и Н. О'Доннел-Тружиллио, размышляя об организационной культуре, приходят к выводу, что это «не просто одна из составляющих проблемы, это сама проблема в целом <...> культура – это не то, что организация имеет, а то, чем она является» [2, с. 13]. Аналогично этому К. Голд выделяет некие уникальные характеристики воспринимаемых особенностей организации, того, что отличает ее от всех других в данной сфере деятельности. С. Робинс при разработке феноменологической модели организационной культуры основывается на парадигме «социальной определенности». Интерпретация социальной реальности, по его мнению, осуществляется на трех уровнях: универсальном, содержащем совокупность очевидных для всех в рамках данного социума смыслов; культурном, выражающем уникальный набор потенциально возможных смыслов, которые присущи лишь данной организации и фиксируются в «культурном коде»; индивидуальном, содержащем смыслы, с которыми соотносится индивид в процессе интерпретации ситуации и деятельности. В рамках этой концепции организационная культура, во-первых, является основой не только для интерпретации, но и для конструирования индивидом социальной реальности, поскольку она рассматривается как плод «интерсубъективных» представлений и, во-вторых, она структурируется и наделяется смыслами только в процессе интерпретации [1, с. 120].

Феноменологический подход к организационной культуре основывается, прежде всего, на тезисе А. Шюца о том, что «мир с самого начала является интерсубъективным миром культуры». Исходя из этого определения, мы можем обозначить зависимость коммуникационной стратегии университета от культуры организации, которая задает смысловой универсум коммуникации.

Концептуальное оформление феноменологического подхода содержит попытки переосмыслить взаимосвязь правил организационного поведения и организационных целей. Д. Сильверман утверждает, что к человеческим институтам нельзя подходить как к физическим объектам или социальным фактам – это приводит к рассмотрению индивидов лишь как «марионеток культу-

ры» [цит. по 11]. Он предлагает отказаться от взгляда на организацию как инстанцию, предопределяющую поведение работников, и учитывать то, что правила вырабатываются самими членами организации. Соответственно необходимо исследовать то, как участники используют формальные правила для определения и интерпретации своего поведения и поведения окружающих.

*Третий и четвертый* подходы достаточно близки феноменологическому, во всяком случае, они лежат в рамках интерпретативной социологической парадигмы: это когнитивный и символический подходы. В формате когнитивного подхода организационная культура рассматривается как набор знаний, верований и правил, усвоенных членами организации в ходе репрезентации внешних социальных и служебных взаимосвязей. Когнитивные шаблоны поведения формируются в процессе осуществления совместной трудовой деятельности работников и регулируют систему производственных отношений в организации. Сторонники данного подхода полагают, что стратегия управления организацией может и должна выстраиваться прежде всего с учетом этого обстоятельства. Управление культурой осуществляется путем проведения различных форм обучения, тренингов, информирования персонала и т.д. Таким образом, решаются проблемы трудовой несогласованности между исполнителями, недостаточного знания и понимания работниками логики экономического поведения организации и усвоения ими ценностных ориентаций, которыми живет коллектив. Когнитивный подход психологичен, он учитывает зависимость поведения субъектов организации от когнитивных схем, формируемых организационной культурой. В общем случае, когнитивные схемы представляют собой «субъективную картину, которая создается в результате активных действий в окружающей среде и имеет пространственные координаты, она определяет местоположение отдельных воспринимаемых объектов» [4, с. 285] и задает некую пространственно-временную ориентацию.

В основе символического подхода были положены представления об организации как о системе, чья внутренняя среда характеризуется известным уровнем социальной неопределенности. В таких услови-

ях символ, который одинаково понимается всеми членами коллектива, становится главным ориентиром и используется персоналом для упорядочения служебных отношений. В этом случае любые организационные объекты – прежде всего то, что они значат в ожидаемом и реальном социальном взаимодействии, а чтобы понять жизнь группы, нужно идентифицировать мир ее объектов в терминах значений этой группы» [8], при этом необходимо их рассматривать во взаимодействии с внешней средой организации.

*Пятый подход*, назовем его культурологическим, рассматривает организационную культуру очень широко, как фоновый фактор. Он рассматривает организацию в контексте национальной культуры, при этом самой организации отводится лишь пассивная роль, которая сводится к усвоению заранее сформированных представлений и ценностей. Один из представителей этого направления, У. Оучи представлял корпоративную культуру как некоего посредника, основная функция которого – проинформировать членов организации о наборе основных ценностей и убеждений, посредством символов, церемоний и мифов [10]. Пожалуй, к этому же направлению можно отнести представления о культуре труда, которая также касается всего общества.

Обозначенные подходы не исключают выделения других направлений в исследовании феномена организационной культуры, однако здесь принципиально понять, что выделяемый набор элементов и характеристик в немалой степени совпадает практически во всех подходах, кроме того, большинство авторов фиксирует зависимость организационной культуры от внешней среды организации.

Для устойчивого существования университета необходимо исследовать его организационную культуру. Целью такого исследования является выявление отношения сотрудников вуза к различным составляющим организационной культуры, а также оценка меры их фактического наличия и востребованности развития. В ходе исследования необходимо решить следующие задачи:

1) выявить отношение сотрудников к внутренним структурно-организационным

составляющим организационной культуры (миссии и стратегии развития организации, монетарным и немонетарным видам стимулирования, внутриорганизационной проектной деятельности, внутрикорпоративной информационной системе, ритуалам, мифам и легендам, внутреннему PR, общественной жизни и социальному развитию персонала);

2) изучить отношение сотрудников к внешним имиджево-презентационным составляющим организационной культуры (официальному сайту, фирменному стилю, эмблеме, внешнему виду зданий и помещений, позиционированию на рынке образовательных услуг);

3) представить оценку меры фактического наличия различных составляющих организационной культуры;

4) выявить степень актуальности и востребованности развития имиджево-презентационных и структурно-организационных составляющих организационной культуры.

Обозначенные элементы были исследованы в ходе пилотного исследования корпоративной культуры НГТУ – фокус группы студентов НГТУ о вторичных механизмах формирования корпоративной культуры. Проведение полномасштабного исследования организационной культуры любой организации (в том числе университета) возможно только при наличии «политической воли» руководства и участия топ-менеджмента вуза во всех этапах исследования, а также наличия коммуникационной стратегии университета, в которой имеется цель (в ряду других) формирования внутренней коммуникационной среды [6].

Следует признать, что концептуализация гипотезы о проблемах организационных культур российских университетов показала наличие противоречия желаемой и актуальной организационной культуры. Пилотные исследования по методике К. Камерона и Р. Куинна OCAI [5] в НГТУ показали явный разрыв желаемой и текущей оргкультуры. Если желаемая оргкультура университета и студентам и преподавателям видится как адхократическая или рыночная (то есть демократически-либеральная), то фиксируется иерархическая (бюрократическая).

В заключение следует признать, что при наличии жестко иерархической системы управления образованием в России (че-

рез систему образовательных стандартов, ЕГЭ, жестко прописанных требований к преподавательскому составу), не легитимности рыночных рычагов управления системой образования требовать от университета рыночных параметров оргкультуры не представляется возможным. Формирование демократических характеристик организационной культуры оторванных от реальности внешней среды с точки зрения любого подхода к пониманию оргкультуры невозможно. Этот факт, по нашему мнению, объясняет наличие бифуркации в системе образования. Точку раздвоения мы связываем с требованиями рыночной экономики к системе образования и появления отношения населения и власти к образованию как системе услуг, а с другой стороны – жесткого (не рыночного) государственного контроля за качеством этих услуг и ценообразованием в этой сфере.

#### Библиографический список

1. Герберт Д. Организационная психология: человек и организация: пер. с нем. – Харьков: Гуманитар. Центр, 2006. – 624 с.
2. Грошев И. В., Емельянов П. В., Юрьев В. М. Организационная культура. – М.: ЮНИТИ, 2004. – 288 с.
3. Диев В. С. Философия управления // Личность. Культура. Общество. – 2005. – Т. VII. Вып. 1 (25). – С. 295–316.
4. История теоретической социологии. – В 4-х т. – Т. 3. – М.: Из-во «Канон +» ОИ «Реабилитация», 2002. – 445 с.
5. Камерон К. Диагностика и изменение организационной культуры : переводное издание [Пер. с англ. Токарев А.]. – СПб.: Питер, 2001. – 311 с.
6. Захарова А. В. Коммуникационная стратегия вуза как средство повышения конкурентоспособности на современном этапе развития высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 110–115.
7. Лебедева Н. Ю., Широнова Е. М. Методологические вопросы изучения организационной культуры // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9 (часть 3). – С. 729–733 [Электронный ресурс] URL: [www.rae.ru/fs/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=9999560](http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=9999560) (дата обращения: 22.10.2014).
8. Малинин Е. Д. Организационная культура и эффективность бизнеса. Уч. пособ / Моск. Психолого-соц. ин-т. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 368 с.
9. Николаев В. Г. Герберт Блумер и символи-

- ческий интеракционизм (I): Предисловие к коллекции статей Г. Блумера // Социальные и гуманитарные науки. – Сер. 11. – Социология. – М.: ИНИОН РАН, 2008. – №1. – С. 108.
10. Оучи У. Методы организации производства. Японский и американский подходы: Со-кращ. пер. с англ. Уильям Оучи; Вступ. ст. Б. З. Мильнера– М.: Прогресс, 1984. – 183 с.
11. Щербина С. В. Организационная культура в западной традиции: природа, логика формиро-вания и функции // Социологические исследова-ния. – 1996. – №7. – С. 47–55.
12. Osman Ferda Beytekin, Münevver Yalçinkaya, Miray Doğan & Neriman Karakoç. The Organizational Culture At The University. 2010 The International Journal of Educational Researchers. 2010, no. 2(1), pp.1-13
13. Lacatus M. L. Organizational culture in contemporary university 2013. Procedia – Social and Behavioral Sciences, no. 76, pp. 421 – 425

*Поселягина Лариса Вячеславовна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы  
Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования  
«Омская гуманитарная академия», Livnevy@mail.ru, Омск*

## **РОЛЬ АРХИТЕКТУРЫ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА**

*Аннотация.* В статье обоснованы условия применения искусства в профессиональной подготовке студентов в условиях полихудожественного подхода. Аргументированы методы создания социально-культурного пространства в учебно-воспитательном процессе на основе интеграции различных видов искусства, что позволяет развивать эстетическую компетентность студентов. Определены понятия «эстетическая компетентность», «эстетические компетенции личности», «эстетикоразвивающее образовательное пространство». Выявлены механизмы формирования профессионально и лично значимых компетенций студентов средствами искусства. На примере архитектуры определены основные компоненты системы эстетического образования в условиях профессиональной подготовки: постановка цели эстетико-профессионального развития студентов, выбор эстетически значимого содержания, методов, форм, средств; системная диагностика уровней; коррекция. Представлена динамика развития уровней эстетической культуры студентов в условиях профессиональной подготовки.

*Ключевые слова:* профессионально-эстетическая подготовка студентов; интеграция искусств; эстетически выразительные средства архитектуры

*Poselyagina Larisa Vyacheslavovna*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy at the Omsk humanitarian academy, Livnevy@mail.ru, Omsk*

## **ROLE OF ARCHITECTURE AT EDUCATIONAL PROCESS OF AESTHETIC TRAINING OF STUDENTS**

*Abstract.* The paper substantiates the conditions for the application of art in the training of students in polyart approach. Substantiated methods of creating social and cultural space in the educational process through the integration of different kinds of art that allows us to develop an aesthetic competence of students. The concepts of «aesthetic competence», «aesthetic competence of the person», «aesthetic develop educational space». The mechanisms of formation of professionally and personally important skills of students through art. On an example of architecture identifies the main components of the system of aesthetic education in vocational training.

*Keywords:* aesthetic training of students; integration of the arts; aesthetically expressive means of architecture

В соответствии с Национальной доктриной образования РФ, стратегией модернизации особую значимость приобретают задачи нравственного и художественно-эстетического воспитания молодежи в условиях современного социально-культурного пространства. Понятие «социально-культурное пространство» создается с целью развития культуры личности всех субъектов образования. В настоящее время среди приоритетных направлений воспитания отмечаются:

приобщение к культурным ценностям и достижениям, воспитание духовности, национальной самобытности, восприятия красоты и гармонии, развитие профессиональной культуры.

Развитие профессиональной культуры студентов осуществляется в системе профессиональной подготовки. Профессиональную подготовку мы понимаем как систему обучения и воспитания с целью профессионального становления и разви-

тия личности в соответствии с объективными потребностями общества. «Формирование современного специалиста неотъемлемо связано со становлением его как гуманистически ориентированной, всесторонне развитой личности, а также его профессиональной подготовкой, осуществляемой в системе высшего образования» [4, с. 109].

Цель статьи – раскрытие воспитательного потенциала архитектуры, выявление средств профессионально-эстетической подготовки бакалавра.

Учебно-воспитательный процесс в современном вузе предполагает осмысленный подход студента к собственному профессиональному развитию. Практически каждый студент понимает, что от качества его профессиональной подготовки во многом зависит конкурентоспособность на рынке труда. Развитие эстетической составляющей в профессиональной подготовке бакалавра осуществляется в условиях целостной системы эстетического воспитания, основанной на принципах гармонии, простоты и красоты. Умение видеть красоту труда, будущей профессии, взаимоотношений с людьми, природой, искусством – все это должно являться одной из целей обучения студентов.

В вузе происходит формирование эстетических компетенций личности в условиях эстетического пространства.

В результате студентам «необходимо овладеть целостным социально-ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культуры, религии» [7, с. 41].

Мы понимаем эстетическое пространство как пространство, в котором существует множество эстетических отношений и связей, осуществляется специальная деятельность различных участников образовательного процесса по развитию и саморазвитию эстетической культуры личности.

Эстетическая компетентность – это составная часть эстетической культуры, способность личности распознавать эстетическое в действительности и искусстве; потребность действовать по законам простоты, гармонии и красоты; способность к творческой деятельности; стремление к саморазвитию эстетической культуры. Профессиональная компетентность связана с проектированием и реализацией каче-

ственных изменений своей личности как носителя компетентности в области проведения научной деятельности, преодолением барьеров (психологических, информационных, физических и др.) и соотносением полученных результатов с тенденциями развития современной науки и техники [5, с. 137].

Эстетическую компетенцию мы рассматриваем как комплекс эстетических качеств будущего бакалавра, способствующих развитию эстетической культуры личности, совершенствующих его профессиональную деятельность.

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает принципиальное обновление образовательного процесса. Ученые отмечают, что существенной стороной высшего профессионального образования, «нацеленного на формирование профессиональной компетентности как результата образования, является формирование стратегий непрерывного профессионального образования, рассматриваемого в контексте всей профессиональной жизни» [2, с. 90]. Учебно-воспитательный процесс становится личностно ориентированным, что подразумевает инновационные средства организации образовательной деятельности обучающихся. «Совокупность научно обоснованных представлений об оценке качества обучения как существенном компоненте системы образования опирается на методы системного анализа и современные информационные технологии, использование которых способствует совершенствованию известных методик и процедур оценки знаний» [3, с. 83]. Преподаватель и студенты становятся равноправными участниками в организации и проведении учебной деятельности.

Применение произведений искусства в учебно-воспитательном процессе осуществляется нами на основе полихудожественного подхода. Основой профессионально-эстетического образования является общение с носителями культуры. Развитие студентов происходит через живое звучание звуков, живые краски, гармонию организации пространства, движения, речь. Главным в интеграции искусств является понятие «художественный образ». Так как все виды искусства имеют единую природу, полихудожественный подход позволяет осу-

шествовать развитие эстетической культуры личности в условиях аудиторных занятий. Создание художественного образа предусматривает, что студенты овладевают компетенциями, необходимыми для успешной профессиональной подготовки.

Все виды искусства имеют выразительные средства. Искусство – это форма культуры, связанная со способностью субъекта к эстетическому освоению жизненного мира, его воспроизведению в образно-символическом ключе при опоре на ресурсы творческого воображения. Культуру мы понимаем как духовное, проявляющееся во всех продуктах деятельности человека, форму организации духовного. Выделяют такие виды искусства как: литература, театр, графика, живопись, скульптура, хореография, музыка, архитектура, прикладное и декоративное искусство, цирк, художественная фотография, кино, телевидение. В связи с тем, что появляются новые типы общественной практики человека в сфере художественного освоения мира, появляются и новые виды искусства: граффити, компьютерный дизайн, искусство оформления веб-сайтов и т.д. Учет преподавателем выразительных средств каждого вида искусства в системе эстетического воспитания студентов позволяет оптимизировать учебно-воспитательный процесс. Рассмотрим выразительные средства архитектуры.

Архитектуру сравнивают с застывшей музыкой, каменной летописью человеческой культуры, а градостроительство – с архитектурной симфонией. В архитектуре отражается история народов, их мысли, надежды, чувства.

Архитектура – формирование действительности по законам красоты при создании зданий и сооружений, призванных обслуживать потребности человека в жилье и общественных помещениях. В архитектуре сочетаются утилитарные, технико-экономические и художественные стороны в их гармонии и единстве.

Студенты обращают внимание на то, что к основным типам архитектурных сооружений относят жилые здания, административные и общественные здания (театры, музеи, школы, стадионы, больницы), различные культовые здания, фортификационные, промышленные и транспортные постройки.

Архитектура включает также ряд инженерно-технических сооружений, в которых достигнуто художественное осмысление строительных конструкций (акведуки, мосты, телевизионные башни, плотины и т. д.).

Важно, чтобы студенты получили знания о разных архитектурных стилях древнеегипетской и древнегреческой архитектуры, архитектуры средних веков (византийский стиль (VI в.), романский (X–XI в.в.), готический (XII–XIV в.в.); о древнерусской архитектуре Московского Кремля (XIV–XV в.в.), о позднейших этапах развития русского зодчества – стиля барокко и русском классицизме; об эклектике и модерне; об основных этапах развития советской и современной архитектуры родного города.

Средствами эстетико-художественной выразительности в архитектурной композиции считают масштаб, пропорции и ритм. Под архитектурным масштабом понимают степень расчлененности композиции, крупности ее форм по отношению ко всему зданию. Под пропорциями понимают определенную систему отношений частей и форм архитектурного сооружения между собой и целым. Эта система отношений создает соразмерность, гармоническую согласованность частей и форм сооружения.

Ритм – свойство, органически присущее многим явлениям природы и жизни человека. Повторение и чередование соразмерных элементов мира – важное средство художественной выразительности. В архитектуре, изобразительном и прикладном искусстве ощущение ритма создается чередованием элементов в пространстве. Это ритм статичный, где время заменено протяженностью, последовательность во времени заменена последовательностью в пространстве. Для архитектуры ритм – средство выражения динамики процессов, организованных с ее помощью, и средство выражения динамических усилий в конструкциях. Другой особенностью становится декоративное оформление построек, их цветовое решение.

В качестве примера рассмотрим занятие «Меценаты-купцы и их роль в организации создания памятников архитектуры русского модерна конца XIX и начала XX века» по дисциплине «Благотворительность и меценатство в России» (НОУ ВПО «Омская

гуманитарная академия», г. Омск).

В начале лекции студенты знакомятся с понятием «меценат». Обучающиеся обращают внимание на то, что в наше время меценатом считается человек, который для развития искусства отдает свои деньги. Далее отмечают разницу между понятиями «спонсор» и «меценат». Для спонсора вложение средств в искусство – это бизнес. Спонсор рассчитывает на рекламу и прибыль. Меценаты осуществляют пожертвования в фонд искусства бескорыстно. В целом меценатская деятельность по праву считается одним из важнейших социальных институтов общества. Далее студенты знакомятся с историей развития меценатства в России. Особое внимание уделяется периоду конца XIX и начала XX века, когда общественная и частная благотворительность становится в России явлением повсеместным. Картины галереи, выставки, школы, больницы, музеи – это сферы деятельности русских меценатов. Затем студенты вспоминают фамилии меценатов: Третьяковы, Мамонтовы, Морозовы, Бахрушины, Прохоровы, Боткины и многие другие.

Эти люди оставили о себе память не только в виде благотворительности, но и во многих архитектурных сооружениях, построенных на их средства. Памятники архитектуры, связанные с именами известных благотворителей конца XIX – начала XX века имеют свою историю. К сожалению, многие из них были утрачены, многие испытали существенные изменения. Далее внимание студентов обращается на то, что среди памятников архитектуры данного периода часто встречаются относящиеся к стилю модерн. Следует обратить внимание обучающихся на то, что стиль в архитектуре понятия достаточно условное, применяется с целью осмысления истории архитектуры. Архитектурный стиль может определяться как совокупность основных черт и признаков архитектуры определённого времени и места, проявляющихся в особенностях её функциональной, конструктивной и художественной сторон (назначение зданий, строительные материалы и конструкции, приёмы). Стиль модерн отразил восприятие ведущих художников, писателей, музыкантов, архитекторов, скульпторов и других деятелей искусства переломной эпохи как пе-

риода величайших социальных потрясений, времени кардинальных перемен в человеческих судьбах, внутреннее мироощущение каждого, живущего в это время. В период конца XIX – начала XX века меняется мир, отношение человека к миру, искусство. С позиций современности мы можем выделить во всем многообразии концепций, художественных направлений главные тенденции стиля модерн. Основой стиля модерн становится новое сочетание форм и объемов между собой или сама форма. Новый стиль провозглашает целенаправленное высвобождение архитектуры от веками сложившихся норм архитектурного языка различных стилей и направлений.

Какие же архитектурные памятники конца XIX – начала XX в. связаны с именами известных благотворителей?

Далее с компьютерной поддержкой студенты знакомятся с памятником архитектуры, созданным по заказу С. Т. Морозова (1862-1905). Особняк был создан не менее знаменитым архитектором Федором Осиповичем Шехтелем (1859-1926). Это особняк З. Г. Морозовой на Спиридоновке в Москве (ул. А. Толстого, 17), построенный в 1893 г.

Студенты отмечают, что здесь уже присутствует ведущий композиционный прием в сооружениях модерна (характерный для работ Ф. О. Шехтеля): «круговая анфилада», развивающаяся «по спирали» вокруг холла или парадной лестницы. Следует отметить, что особняк создан на переломе двух стиливых эпох – эклектики и модерна, и поэтому отражает многие черты переходного этапа. Объемно-пространственное решение еще во многом тяготеет к планировочным схемам эклектики, когда композиционная ось парадных помещений пронзала насквозь сложный объём дома, как бы деля его пополам.

Декоративное искусство оказывается неотделимым от архитектуры. Постепенное «размывание» четкой границы между архитектурой и скульптурой, между функцией и украшением, реальной действительностью и фантазией уже во многом связано с эстетикой модерна. Романтические персонажи интерьера придают особый театрализованный характер. Архитектор смело трансформирует композиционные и декоративные приемы «готики».

Перила парадной лестницы перевиты

змеями и драконами. В глубине аванзала виднеется витраж – окно, обращенное в сад. «Готическое» прозрачное окно открывает взгляду таинственный мир природы, что особенно романтично воспринимается изнутри волшебного «замка». Остальные оконные проемы парадных помещений заполнены цветными витражами. В результате архитектору удалось создать в интерьере вестибюля, холла и лестницы свой мир, отгороженный от реальности стенами особняка. Парадные интерьеры особняка З.Т. Морозовой населены ирреальными персонажами – драконами, грифонами, химерами. Создается впечатление, что эти декоративные элементы архитектуры – одушевленные персонажи.

У входа на парадную лестницу расположена скульптура М. Врубеля «Роберт и монахиня», неотделимая от «готического» рисунка деревянных перил и потолка. Композиция очень динамична. В светлом стилизованном витраже Врубеля с фигурой конного рыцаря звучит «рыцарская тема», которая продолжена в gobелене на лестнице с изображением средневековой охоты.

По-разному вписаны в архитектуру особняка декоративные панно М. Врубеля и К. Богаевского. Панно Врубеля «Утро», «Полдень», «Вечер» образуют «одно» и совершенно сливаются со стенами комнаты, будучи строго архитектурными. Декоративность цвета и плоскостность не только не разрушают стену, но и придают ей особую чисто художественную «материальность». Панно К. Богаевского целиком затягивают стены другой гостиной особняка. На панно – экзотические пейзажи с фантастическими растениями. Зрительно пространство сравнительно небольшой комнаты делается безграничным. Грани стен, очертания гостиной как бы размыты [1, с. 150–163].

Студенты анализируют памятник архитектуры с точки зрения его эстетической выразительности. Виртуальная экскурсия позволяет студентам увидеть здание в целом в разных ракурсах, интерьеры комнат, рассмотреть отдельные детали, получить удовольствие от восприятия произведения искусства.

Далее студенты обращают внимание на особняк другого известного купца и мецената Степана Павловича Рябушинско-

го (1871-1924) на Малой Никитской дом № 6/2 (бывшая улица Качалова), выстроенный в 1900 г. Ф. О. Шехтелем. Дом стал украшением Москвы, отличался от общей застройки изысканностью архитектурных форм, оригинальностью в оформлении фасадов, асимметричностью построения плана.

Дом Рябушинского – это особый модерн. Такой модерн очень тесно связан с природой. Стилизация форм природы сближает его с народным искусством. Характерным для модерна в архитектурной композиции является то, что каждый фасад имеет свой оригинальный вид. Основным формообразующим элементом архитектуры является тягучая, дрящящая линия, переходящая в прихотливые изгибы. Это придает стилю живописность и декоративность.

Дом сооружен в глубине двора на угловом открытом участке, что предоставляет возможности более широкого обзора. Декоративные элементы в оформлении фасадов с разных сторон дома имеют свой неповторимый образ, размещены на плоском камне произвольно.

В архитектуре крылец модерн проявляется в очертаниях арок причудливой, как бы стекающей формы. Создана система взаимопроникающих плоскостей, за счет чего создается впечатление перерастания одной формы из другой.

Мотивы модерна повторяются в декоративном убранстве особняка: в стилизованных узорах уличной ограды и балконных решеток, в рисунках мозаик. Украшения окон напоминают сплетения ветвей деревьев. Особенно сильно модерн звучит в оформлении интерьеров внутренних комнат: стен, форме светильников, стилизации мебели, рисунке ковров, штор, изображениях на керамике.

Произведение искусства в стиле модерн представляет лестница. Она исполнена в светлом мраморе с массивными перилами, которые представлены в виде опадающей волны, вздыбившейся в конце своего падения. На гребне – светильник в виде медузы. Из глубины медузы исходит загадочный свет. В настоящее время в здании особняка располагается Музей-квартира А. М. Горького [6, с.164–166].

Далее внимание студентов обращается на то, что памятники архитектуры стиля

модерн в конце XIX – начале XX в. создавались в разных городах России. В нашем городе в качестве примера можно привести памятники архитектуры «Особняк в Омске (ул. Гусарова)» 1900-е г.г., «Особняк в Омске» (ул. Лермонтова, 90)» 1900-е г.г.

Таким образом, реализация эстетической составляющей в профессиональной подготовке будущего бакалавра позволяет применять произведения искусства с учетом направления подготовки; делает процесс обучения лично значимым и привлекательным; оптимизирует учебно-воспитательный процесс – в результате повышается качество обучения. Одной из целей обучения становится развитие эстетической компетенции, а также развитие профессиональных компетенций с учетом эстетического компонента, что способствует совершенствованию процесса оценки качества профессиональной подготовки.

#### Библиографический список

1. *Борисова Е. А., Стернин Г. Ю.* Русский модерн. Альбом. – М., Галарт, АСТ-ЛТД, 1998. – 360 с.
2. *Лукоянова Н. А.* Технология математической подготовки будущих экономистов в условиях вуза: опыт реализации // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2013. – № 3. – С. 90–95.
3. *Лучко О. Н., Маренко В. А., Лучко Л. Г.* Изучение качества обучения в вузе с применением методов системного анализа // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2013. – № 3. – С. 83–90.
4. *Малахова О. Ю.* Гуманистический вектор подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях современного социального заказа // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 109–112.
5. *Чечулина Н. А., Лихачев А. С.* Компетентность студента при разработке гранта, научно-исследовательской и научно-практической работы // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2014. – № 15. – С. 131–137.
6. *Шестаковская Л. Д.* Жемчужины московской архитектуры. – М.: Крафт+, 2012. – 208 с.
7. *Шишарина Н. В.* Инновации в воспитании: характеристика критериев, признаков, условий // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 40–44.
8. Astrid Ensslin and Will Slocombe Training humanities doctoral students in collaborative and gitita multimedia // Art and Humanities in Higher Education. – 2012. - 22 December [Электронный ресурс]. Дата обновления: 26.11.2012. - URL: <http://ahh.sagepub.com/> (дата обращения: 26.11.2012).
9. *Grath Mc. Simon* Vocational Education and Training for Development: A Policy in Need of a Theory? // International Journal of Educational Development. -v32. – n5. -Sep 2012. – p. 623-631 [Электронный ресурс]. - Дата обновления: 12.09.2012. – URL: [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno). (дата обращения 12.09.2012).

***Прибылова Надежда Николаевна***

*Доктор медицинских наук, профессор кафедры внутренних болезней факультета последипломного образования Курского государственного медицинского университета, vbFpo@mail.ru, Курск*

***Барбашина Татьяна Анатольевна***

*Кандидат медицинских наук, доцент кафедры внутренних болезней факультета последипломного образования Курского государственного медицинского университета, vbFpo@mail.ru, Курск*

***Прусакова Олеся Юрьевна***

*Кандидат медицинских наук, ассистент кафедры внутренних болезней факультета последипломного образования Курского государственного медицинского университета, vbFpo@mail.ru, Курск*

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ  
ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Аннотация.* В данной статье представлены результаты анализа эффективного использования информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе на кафедре внутренних болезней факультета последипломного образования Курского государственного медицинского университета. Информационно-коммуникационные технологии способствуют развитию творческой личности не только обучающегося, но и преподавателя, помогают реализовать главные человеческие потребности – общение, образование, самореализацию. Рассматриваются возможности и необходимости использования информационно-коммуникационных технологий, Web-технологий для интенсификации и придания дополнительной динамики образовательному процессу. В связи с этим определяются новые формы и методы организации учебной деятельности для развития и совершенствования этой деятельности.

*Ключевые слова:* информационные и коммуникационные технологии, учебный процесс, активные методы обучения.

***Pribylova Nadezhda Nikolaevna***

*Candidate of Medical Science, Associate Professor at the Department of Internal Medicine of Postgraduate Education of the Kursk State Medical University*

***Barbashina Tatiana Anatolievna***

*Candidate of Medical Science, Associate Professor at the Department of Internal Medicine of Postgraduate Education of the Kursk State Medical University*

***Prusakova Olesya Yurievna***

*Candidate of Medical Science, Assistant at the Department of Internal Medicine of Postgraduate Education of the Kursk State Medical University*

**ASSESSMENT OF THE EFFECTIVENESS OF THE USE  
OF MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES  
IN POSTGRADUATE EDUCATION**

*Abstract.* This article presents the results of the analysis of the effective use of information and communication technologies in educational process at the Department of Internal Medicine of Postgraduate Education of the Kursk State Medical University. Information and communication technologies contributes to the development of creative personality not only for the student, but for the teacher and help realize the main human needs – communication, education, self-realization. Possibilities and necessities of use of information-communication technologies, Web-technologies for an intensification and giving of additional dynamics to educational process are considered. In this connection new forms and methods of the organization of educational activity for development and perfection of this activity are de-fined.

*Keywords:* information and communication technology, educational process, active learning methods.

Перед образовательными учреждениями стоит задача удовлетворять потребность специалистов в непрерывном медицинском образовании на протяжении всей профессиональной деятельности [1].

В настоящее время обязательный сертификационный цикл для подтверждения профессиональной компетентности проводят один раз в 5 лет. Более частое отвлечение практикующих врачей от работы приводит к сбоем лечебно-диагностической деятельности лечебно-профилактических учреждений. Только применение дистанционного образования, при котором врач повышает свою квалификацию непосредственно на рабочем месте или по месту жительства без отрыва от основной работы, может сделать последипломное образование действительно непрерывным. Применение в учебном процессе информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), которые позволяют передавать информацию от преподавателя обучаемому в виде звука, графики, изображения, видео и текста, способствуют эффективному внедрению дистанционных технологий в образовательный процесс кафедры внутренних болезней факультета последипломного образования (ФПО).

Современное качество образования – главный смысл его модернизации, суть которого заключается в достижении образовательных результатов, соответствующих образовательным потребностям личности, запросам общества и требованиям государства. Достижение этих образовательных результатов непосредственно связано с реализацией учебной деятельности, определяемой использованием инновационных образовательных технологий, методов, организационных форм и средств обучения. Одним из важнейших условий этого является переход к информационной образовательной среде на базе средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). ИКТ служат мощным инструментом ускорения прогресса во всех сферах общественного развития, одним из существенных факторов, определяющих конкурентоспособность страны, региона, отдельной организации определяют новый стиль жизни общества, используемый и в преподавании и для управления обучением. Повышение компьютерной грамотности преподавателей, врачей и освоение

ими информационных и web-технологий является выполнением социального заказа на реализацию государственной Стратегии развития информационного общества [2; 3; 4].

Целесообразно вести речь не о дистанционном образовании, а об использовании ИКТ в последипломном повышении квалификации медицинских кадров.

В 2009 году факультет последипломного образования КГМУ начал внедрять информационно-коммуникационные технологии в обучение врачей Курской области на основе законодательства, регулирующего применение дистанционных технологий в образовании.

В образовательном процессе на кафедре внутренних болезней ФПО широко применяются информационно-коммуникационные технологии, которые открывают доступ к нетрадиционным источникам информации, создают эмоциональное отношение обучающихся к учебной информации, усиливают интерес к получению знаний, делают более доступным и информативным учебный материал.

В данной статье, мы делаем акцент на умение преподавателя применять современные средства ИКТ в своей профессиональной деятельности; раскрываем различные аспекты процесса формирования информационно-коммуникационной компетентности.

Работа проводилась на кафедре внутренних болезней ФПО Курского государственного медицинского университета в ноябре 2013 года. Для достижения поставленной цели мы проанализировали современную литературу по проблеме использования современных информационных и коммуникационных технологий в образовании. В соответствии с задачами исследования нами была разработана анкета для преподавателей кафедры внутренних болезней ФПО. Разработанная анкета содержала вопросы, которые направлены на выявление особенностей пользования ИКТ на разных этапах реализации педагогического процесса: при подготовке к занятиям, непосредственно в ходе обучения, на этапе контроля эффективности усвоения учащимися знаний, умений, навыков. Особое внимание в анкете для педагогов было уделено вопросам о возможности использования ИКТ в дистанционном обучении и в ходе освоения педагогических

инноваций. Ряд вопросов анкеты направлен на выявление уровня компетентности преподавателя в пользовании ИКТ и использование им компьютера в своей профессиональной деятельности.

В ходе опроса мы просили преподавателей кафедры уточнить, для решения каких задач они используют компьютер в процессе обучения. Как показали полученные данные, наиболее популярным способом использования компьютера являлись либо «распечатка текстов на принтере» – 83,3%, либо использование его для распечатки «иллюстративного материала» – 33,3%. Заметим, что эти способы использования компьютера являются лишь вспомогательными по отношению к основному содержанию деятельности педагога. Что же касается непосредственного использования компьютера на занятии, то здесь отмечались следующие формы работ: 91,7% преподавателей указали, что они применяют «презентации типа Power Point»; пользуются «специальными обучающимися компьютерными программами» – 33,3%; используют «программы контроля знаний (электронные тесты)» – 100%.

Таким образом, большинство респондентов указали, что используют ИКТ для презентации учебного материала и контроля знаний обучающихся.

С целью уточнения той роли, которую играет компьютер в деятельности педагога, мы выясняли содержательные целевые установки, обуславливающие использование компьютера непосредственно на занятии. Анализ ответов преподавателей показал, что основными целями использования компьютера на занятии выступают: «представление учебного материала» – 91,7%, а также «контроль знаний» – 100%. Эти два момента, на наш взгляд, весьма характерны. Во-первых, использование компьютера не просто повышает иллюстративность при изложении учебного материала, а принципиально изменяет, на наш взгляд, саму информационную среду образовательного процесса. Именно расширение информационной среды образовательного процесса можно рассматривать, как один из центральных содержательных моментов включения ИКТ в образование. Во-вторых, использование компьютера содержательно изменяет контролирующую фазу образовательного про-

цесса. Это не только «оптимизация» этапа проверки знаний, но и ориентация на объективность оценки, активизация возможности самоконтроля учащихся [6].

Рассмотрим теперь ту роль, которую играет компьютер в оптимизации организационных аспектов профессиональной деятельности преподавателя. В ходе исследования мы акцентировали внимание на двух аспектах: первый связан с использованием компьютера при подготовке к занятиям; второй затрагивает более широкий контекст применения ИКТ при организации преподавателем своей профессиональной деятельности.

Как свидетельствуют полученные результаты, при подготовке к занятиям педагоги чаще всего используют компьютер «для создания тестовых заданий» – 75%, а также «для ознакомления с дополнительной информацией по теме занятия» – 66,7%. Помимо этого, при подготовке к занятию преподаватели используют компьютер для решения таких задач как «просмотр методических рекомендаций» (33,3%); «составление плана занятия» (16,7%).

Обратимся теперь к данным об использовании преподавателем компьютера при организации своей профессиональной деятельности. Использование компьютера оказалось значимым при решении таких организационных задач как: «создание банка данных по своему предмету», «создание банка данных по методикам контроля знаний», а также при «сборе материалов для педагогического эксперимента». «Создание банка данных по своему предмету» – это одно из условий компетентности и креативности преподавателя, особенно в медицинском вузе, когда необходима демонстрация истории болезни, различных вариантов и фенотипов нозологических форм, с использованием своего банка пролеченных больных с редкими, орфанными заболеваниями и коморбидной патологией, сочетанной патологией. Очень важным и практически значимым для практики будущих врачей является факт использования ИКТ для создания регистра по наиболее распространенной патологии в своем регионе, области, крае.

В целом важно отметить, что довольно большой процент преподавателей использует компьютер при организации своей педагогической деятельности для создания различ-

ного рода индивидуальных банков данных. Это не только облегчает для педагога выполнение широкого круга организационных задач, но и существенно изменяет саму педагогическую деятельность, позволяя по-новому отнестись к собственному опыту [10].

Особой интерес в данном контексте представляет рассмотрение роли Интернета в профессиональной деятельности педагога. С этой целью, в рамках исследования мы задавали сотрудникам кафедры следующий вопрос: «Оцените роль Интернета в Вашей преподавательской деятельности».

Полученные данные показывают, что три четверти (75%) указывают на информационный потенциал ресурсов Интернета, отмечая, что он «помогает получать им необходимую профессиональную информацию». Гораздо менее значимыми для преподавателей оказались другие функции Интернета: «возможность профессионального общения» – 16,7%, а также «возможность участия в совместных образовательных проектах» – 8,3%.

Результаты анкетирования преподавателей показали, что информационные и коммуникационные технологии за короткое время стали важнейшей составляющей жизненного уклада преподавателя: как в структуре досуга преподавателя (41,9%), так и в структуре его информационного пространства (34,7%); однако по-прежнему, книга останется источником информации (74,1%) и предпочтительным видом деятельности в свободное время (69,4%).

Таким образом, внедрение в сферу образования новых информационных технологий позволяет качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения, создать дополнительные возможности, а именно: доступ к большому объему учебной информации; образная наглядная форма представления изучаемого материала; поддержка активных методов обучения; позволяет тиражировать отдельные составные части информационной технологии; поддержка информационной технологии соответствующим научно-методическим материалом [9].

Использование современных информационных и коммуникационных технологий существенно повышает эффективность и ин-

тенсификацию образовательного процесса, решает стоящие перед образовательным учреждением задачи обучения и воспитания активно и творчески мыслящего обучающегося.

#### Библиографический список

1. Антохина Ю. А. Инновационное обеспечение качества образования в условиях международной интеграции: монография. – СПб.: Изд-во ГУАП, 2012. – 282 с.
2. Бадарч Д. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: монография. – М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве: ТЕИС, 2007. – 190 с.
3. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности // Вестник российской экономической академии им. Г. В. Плеханова. – 2004. – С. 56–71.
4. Муравьева А. А. Формирование современной парадигмы профессионального образования в Российской Федерации в свете интеграционных процессов // Вестник Тверского государственного университета. – 2010. – № 23. – С. 102–115.
5. Олейникова О. Н. Интернационализация высшего образования в Российской Федерации и программа Tempus // Вестник Тверского государственного университета. – 2001. – № 26. – С. 8–14.
6. Прусакова О. Ю. Формы организации обучения с использованием активных методов на кафедре внутренних болезней ФПО /О.Ю. Прусакова [и др.] // Материалы межрегионального научно-методической конференции «От декларативного знания к практике. Дидактические основы проведения тренингов и консалтингов». – КГМУ – 2013. – С. 135–141
7. Христофорова И. В., Колгушкина А. В., Раздываха Ю. Ю. Концептуальные основы повышения имиджа высшего образования РФ // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. – 2011. – №2. – С. 36–43.
8. Чернобай Е.В. Григорьева Н.А. Развитие системы дополнительного профессионального педагогического образования в России: монография. – Изд-во: ГОУ Педагогическая академия. Москва.– 2010 – 204 с.
9. Шихваргер Ю. Г. Применение компьютерных технологий в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 132–136.
10. Prusakova O. Y. Information and communication technologies in education // European Science and Technology: materials of the VII International research and practice conference, Vol. II, Munich 2014. p.105-107.

**Фуряева Татьяна Васильевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, засл. раб. высшей школы РФ, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, tat.fur130@mail.ru, Красноярск*

**Пецух Ольга Петровна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, olga.pecuh@mail.ru, Новосибирск*

**ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА  
УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ\***

*Аннотация.* В статье раскрыта сущность дискурса учителя-логопеда, определены и реализованы организационно-педагогические условия как обогащение содержания дополнительного образования, включение обучающихся в дискурсивные практики разного типа, организация ситуаций субъект-субъектного дискурсивного взаимодействия. Показана эффективность созданных условий.

*Ключевые слова:* профессиональный дискурс, содержание, организация дополнительного профессионального образования учителей-логопедов.



**Furaeva Tatiana Vasilievna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored worker of higher school of the Russian Federation, head of the Department of Social Pedagogy and Social work Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafiev, tat.fur130@mail.ru, Krasnoyarsk*

**Pecuh Olga Petrovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology gaou Novosibirsk Institute of Qualification improvement and retraining of Education workers, olga.pecuh@mail.ru, Novosibirsk*

**THE FORMATION OF HUMANISTIC DISCOURSE  
OF THE TEACHER-SPEECH THERAPIST  
IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION\*\***

*Abstract.* In the article the essence of the discourse of the teacher-speech therapist, defined and implemented organizational-pedagogical conditions as enrichment of supplementary education, the inclusion of students in the discursive practices of different type, organization situations, the subject-to-subject discursive interaction. The efficiency of the created conditions.

*Keywords:* professional discourse, content, organization of extra-tion vocational education teachers-speech therapists

Гибкое реагирование дополнительного профессионального образования на современные социальные вызовы является важной государственной задачей, что отражено в текстах нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012), Государственной программы Россий-

ской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 г.г. Рост числа детей с нарушениями речи обуславливает необходимость интенсивного развития системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей-логопедов. При этом на первый план выходят вопросы формирования

\* Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ, № 13-16-24005

\*\* This article was prepared with the support of RGNF grant No. 13-16-24005

профессиональной готовности этих специалистов к реализации новой концепции обучения и воспитания, актуализирующей личностные и социальные аспекты специального образования [14]. По данным социологических исследований, потребности детей в уважении, признании их личности, в межличностном общении часто игнорируются в коррекционном процессе. Вопросы взаимодействия, взаимопонимания, социального диалога интегрируются в проблеме дискурса учителя как динамической системе его речевого поведения, которая в вербально выраженной форме объективирует подструктуры профессиональной деятельности, общения, личности. Это актуализирует разработку дискурсивных аспектов формирования готовности учителей-логопедов к личностно ориентированной профессиональной деятельности.

В науке созданы предпосылки для решения этой задачи. Особенности структуры, содержания, нарушений профессионального дискурса учителя-логопеда, вопросы его формирования рассмотрены в цикле специальных разработок [2; 7; 10]. Анализ результатов научных исследований и практики дополнительного профессионального образования (профессиональной переподготовки) учителей-логопедов позволил выявить ряд противоречий между потребностями современного общества и государства в учителях-логопедах, реализующих принцип гуманистической направленности в обучении и воспитании детей с нарушениями речи, и традиционной ориентацией на предметно-технологическую составляющую в практике дополнительного профессионального образования этих специалистов. Имеют место также противоречия между потребностями педагогов в личностно-профессиональной самореализации путем освоения профессиональной деятельности в области логопедии и недостаточной степенью разработанности в теории и практике дополнительного профессионального образования педагогических подходов к формированию готовности педагогов к успешной логопедической деятельности в меняющейся социокультурной ситуации.

С учетом выявленных противоречий нами была сформулирована проблема исследования, состоящая в определении пе-

дагогических условий, способствующих формированию гуманистического дискурса учителя-логопеда как сущностной характеристики его готовности к личностно ориентированной логопедической деятельности в дополнительном профессиональном образовании. В качестве гипотезы мы высказали предположение о том, что формирование гуманистического дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании может стать значимой результативной составляющей процесса формирования готовности обучающихся (слушателей) к личностно ориентированной логопедической деятельности, если разработаны теоретические основания формирования гуманистического дискурса учителя-логопеда в аспекте его профессиональной готовности (конкретизировано понятие «гуманистический дискурс учителя-логопеда», разработаны критериально-уровневые характеристики его сформированности), а также обоснованы и реализованы педагогические условия, заключающиеся в обогащении содержания дополнительного профессионального образования за счет усиления дискурсивных составляющих, во включении обучающихся в активные и интерактивные дискурсивные практики и в организации ситуаций субъект-субъектного дискурсивного взаимодействия в открытом образовательном пространстве. В соответствии с целью, предметом, гипотезой определены были определены конкретные задачи исследования.

Методологическую основу исследования составили идеи разных подходов: культурологического, социолингвистического и психолингвистического, андрагогического, компетентностного [1; 3; 5; 8; 9]. В качестве теоретических оснований исследования выступили труды, раскрывающие специфику профессиональной деятельности учителя-логопеда, концепции профессионального дискурса и профессиональной языковой личности [2; 4; 6].

Для проведения исследования нами был использован комплекс методов – теоретических, эмпирических, статистических. В качестве базы исследования выступили государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Новосибирской обла-

сти «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет», филиал в г. Новосибирске, образовательные учреждения г. Новосибирска и Новосибирской области, осуществляющие функции коррекционного обучения и воспитания детей с нарушениями речи. На разных этапах исследования в нем приняли участие более 400 человек, среди которых педагоги, осваивающие дополнительную профессиональную образовательную программу «Логопедия», а также участники образовательных отношений в сфере обучения и воспитания детей с нарушениями речи (учителя-логопеды, родители, учителя, воспитатели).

В современной теории и методике дополнительного профессионального образования его сущность определяется не столько «дополнением» того, что уже есть в образовании взрослых обучающихся, сколько формированием тех знаний, умений и личностных качеств, которые, являясь жизненно и профессионально важными в современной социокультурной и образовательной ситуации, не были сформированы на предыдущих этапах профессионального обучения [13].

В ходе теоретического анализа были выявлены тенденции развития дополнительного профессионального образования учителей-логопедов: изменение содержания дополнительных профессиональных программ, обусловленное новыми требованиями к профессиональной деятельности учителя-логопеда, разработка новых педагогических подходов, ориентированных на становление субъектно-деятельностных качеств личности. При этом выявлена особая актуальность формирования у практикующих педагогов (субъектов дополнительного профессионального образования) тех компетенций, которые востребованы новой образовательной ситуацией, но не были сформированы в рамках функционально-технократической образовательной модели как на этапе профессионального образования, так и в процессе практической деятельности. Речь идет об общекультурных и общепрофессиональных (социальных и личностных) компетенциях

учителя-логопеда, об их роли в достижении современных целей и результатов профессиональной деятельности [2].

В современной науке проблематика профессионального дискурса исследуется как междисциплинарная. В педагогике она разрабатывается в нескольких аспектах. С одной стороны, исследуется роль профессионального дискурса учителя в педагогическом процессе, где дискурс рассматривается как средство воспитания, как принцип реализации коммуникативного подхода. С другой стороны, выявляется сущность профессионального дискурса в контексте профессионально-личностного развития учителя [4; 10].

Дискурс учителя-логопеда обстоятельно исследован в работах Л. С. Бейлинсон. Ею выявлена такая особенность профессионального дискурса как субъект-объектная направленность, которая выражается в директивности отношения, жестком статусно-ролевом характере деятельности и др. Это свидетельствует о том, что профессиональные ориентации учителей-логопедов в значительной степени концентрируются в области нарушения речи (объекта), а не в сфере обучения и воспитания личности самого ребенка с нарушением речи (субъекта). Вместе с тем современные требования к логопедической деятельности, которая должна строиться на основе «принципа антропоцентризма», позволяют рассматривать выявленные особенности профессионального дискурса учителя-логопеда как фактор, препятствующий «гармонизирующему взаимодействию и взаимопониманию». Именно в профессиональном дискурсе в вербальной выраженной форме реализуется гуманистическая направленность профессиональной готовности учителя, что является в целом системообразующей характеристикой педагогической деятельности.

Опираясь на работы А. Р. Габидуллиной, В. И. Карасика, Н. И. Формановской, мы рассматриваем дискурс учителя-логопеда как динамическую систему его речевого поведения в ситуациях осуществления основной коммуникативной роли – профессиональной деятельности. В структуре дискурса выявляются мотивационно-целевой, ценностно-смысловой и операционально-деятельностный компоненты. При оценке

дискурса учителя-логопеда значимым становится гуманистический аспект в связи с гуманизацией образования детей с нарушениями речи и ролью дискурса в успешности реализации этой образовательной стратегии в педагогической практике [6; 10; 13].

В трудах теоретиков и практиков профессионального образования пути формирования гуманистического профессионального дискурса учителя связываются как с введением специальных дисциплин и курсов, так и с формированием дискурсивной компетентности, являющейся метапредметным результатом педагогического образования. Анализ представленных в литературе подходов показал, что в обоих случаях авторы не ограничиваются задачами формирования речевых умений учителя и сосредотачивают внимание на развитии его коммуникативно-личностных качеств, значимых для лично-ориентированной профессиональной деятельности. Особое внимание при разработке проблемы дискурса уделяется ценностно-смысловой сфере личности учителя.

В качестве одного из педагогических условий, способствующих становлению готовности учителя к лично-ориентированной профессиональной деятельности, рассматривается гуманитаризация содержания образования, органичное сочетание в нем теоретического и практического «живого» знания, усиление коммуникативно-личностного потенциала содержания педагогического образования. Это связано с гуманизацией дискурса субъектов педагогического образования, с его диалогичностью как на уровне учебного взаимодействия, так и на уровне работы с содержанием. Значимым педагогическим условием является разнообразие дискурсивных практик, функционирующих в учебных моделях контекстного обучения, в методах систем о мыследеятельностной педагогики, коммуникативной дидактики. Сопоставительный анализ подходов к формированию профессионального дискурса и профессиональной готовности учителя позволил нам выделить педагогические условия, способствующие формированию гуманистического дискурса как сущностной характеристики готовности учителя-логопеда к лично-ориентированной профессиональной деятельности. Схематично эти условия представлены на рисунке 1.

Выводы об актуальности реализации таких педагогических условий в дополнительном профессиональном образовании учителей-логопедов подтвердились результатами изучения профессионального дискурса обучающихся. В ходе констатирующего этапа экспериментальной работы было выявлено, что наибольший процент педагогов, зачисленных в группы профессиональной переподготовки для приобретения новой (дополнительной) квалификации «учитель-логопед», характеризуется низким уровнем выраженности гуманистических тенденций в профессиональном дискурсе.

Разработанные и реализованные спецкурсы и курсы по выбору, такие как «Становление устного спонтанного дискурса ребенка», «Профессиональный дискурс учителя-логопеда», «Дискурсивные стратегии и коммуникативные тактики в структуре коррекционного занятия», способствовали формированию в сознании обучающихся ценностно ориентированного образа профессионального дискурса как важнейшей характеристики профессиональной личности и деятельности учителя-логопеда. Выделение профессиональной ситуации (моделируемой или реальной) в качестве единицы содержания дискурсивно-ориентированного обучения позволяло статичное содержание обучения (теории) превратить в динамично развертываемое, лично присваиваемое педагогами. Усиление дискурсивных аспектов содержания практик, стажировок, научно-исследовательской деятельности обучающихся учителей-логопедов обеспечивало развитие профессионального дискурса в гуманистической парадигме. Изменения содержания заключались, в частности, во введении в образовательную программу учебных задач, предполагающих анализ и конструирование профессионально-дискурсивных ситуаций как коммуникативных событий. Гармоничное сочетание содержания дискурсивно-ориентированных тематических единиц с содержанием базовых профильных дисциплин, встреча с реальными профессиональными ситуациями и задачами, отработка технологии их решения в ходе целенаправленного формирования дискурсивной компетентности способствовали осознанию обучающимися гуманистических смыслов и ценностей профессиональной деятельности, общения, поведения учителя-логопеда.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



*Рисунок 1* – Педагогические условия реализации процесса формирования гуманистического дискурса учителя-логопеда в дополнительном профессиональном образовании

да, формированию ценностно-смыслового компонента гуманистического профессионального дискурса.

Дискурс субъектов профессионального образования варьируется в зависимости от языка научной дисциплины, типа учебной ситуации, темы дискурса и метода обучения. В ходе экспериментальной работы дискурсивные практики академического типа предусматривали объединение когнитивных и аффективных моментов интерпретации научного знания, сопровождения «проживания знания» языковым творчеством в ходе реализации методов педагогической герменевтики, что позволяло освободить восприятие научно-профессиональных яв-

лений от стереотипов в ходе смысловых трансформаций. Были реализованы адаптированные к обучению практикующих педагогов методы формирования способности к самообоснованию успешности или неэффективности интерпретаций, самооценке и осмыслению использованных дискурсивных приемов, формулированию путей совершенствования профессионально-дискурсивного Я. Особую роль в дополнительном профессиональном образовании взрослых обучающихся играло стимулирование опоры на жизненный и профессиональный личностный опыт при включении в дискурсивные практики квазипрофессионального типа, введение социально-личностного контекста

в структуру моделируемых квазипрофессиональных ситуаций, вербальное обоснование учета этого контекста в принятии профессиональных решений.

Эффективными методами формирования гуманистического дискурса учителя-логопеда оказались активные и интерактивные методы дискурсивных практик учебно-профессионального типа (проблемные диалоговые лекции с участием специалистов смежных профессий, интерактивные трансляции инновационных логопедических практик, выездные практические занятия в образовательных учреждениях – местах работы обучающихся и пр.). Включение обучающихся в дискурсивные практики учебно-профессионального типа в ходе стажировок и других форм сетевого взаимодействия способствовало восприятию ситуаций профессионального общения и взаимодействия в качестве базовых профессиональных ценностей. В целом, включение обучающихся в дискурсивные практики ориентировало их на анализ и рефлекссию дискурсивного опыта, способствовало реструктуризации доминирующих целей и мотивов профессионального дискурса с предметной направленности на гуманистическую.

Целенаправленная организация ситуаций субъект-субъектного взаимодействия участников дискурса осуществлялась при моделировании разновекторных профессиональных взаимодействий и погружении в реальную профессионально-дискурсивную среду. Значимым для освоения субъект-субъектных профессионально-дискурсивных стратегий и тактик, с нашей точки зрения, стало создание ситуаций совместного анализа и интерпретации явлений и фактов профессиональной и социальной действительности в дискуссиях и деловых играх с учетом разной позиции и разного опыта педагогов – слушателей группы профессиональной переподготовки (учителей-логопедов, воспитателей, родителей, педагогов-психологов). Создание комфортных условий для диалога и сотрудничества, обеспечение возможности открытого высказывания своего мнения обеспечивали уход от позиции «учитель-логопед как субъект директивных дискурсивных стратегий и тактик» к позиции «субъект-субъект» в отношениях и взаимодействиях учителя-логопеда и других участников дискурса, призванных колле-

гиально решать проблемы коррекционного обучения и воспитания.

Формированию у обучающихся гуманистической профессиональной установки, позволяющей увидеть в ребенке не «носителя речевого нарушения», а развивающуюся личность, которой требуется профессиональная помощь, способствовали ролевые игры, наблюдение за коммуникативно-речевым поведением детей с нарушениями речи, организованное в ходе практик и стажировок, совместное проживание и участие в событиях жизни детей. Формирование профессионального дискурса обеспечивалось интерактивным механизмом включения обучающихся в трансляцию инновационных логопедических практик, реализующих гуманистические идеи в специальном образовании, освоением субъект-субъектных коммуникативных стратегий при выполнении выпускной квалификационной работы в ходе стажировок, при включении в методическую работу учреждений и трансляции собственного учебно-профессионального опыта в открытом образовательном пространстве. Это содействовало со-организации личностных смыслов, повышению мотивации к эффективному решению социально-профессиональных задач на основе сформированной дискурсивно-профессиональной культуры.

Если на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы использование U-критерия Манна-Уитни подтвердило отсутствие значимых различий в результатах исследования профессионального дискурса обучающихся экспериментальной и контрольной групп, то на контрольном этапе эти различия проявились достаточно отчетливо. Уровень значимости различий при оценке по мотивационно-целевому критерию оказался равным 0,007, по ценностно-смысловому критерию – 0,007, по операционально-деятельностному критерию –  $p < 0,001$ .

Для сопоставления показателей изменений в характере профессионального дискурса учителей-логопедов экспериментальной группы на начало и конец экспериментальной работы был использован T-критерий Вилкоксона. Все полученные эмпирические значения также находятся в зоне значимости ( $p < 0,001$ ).

Результативность процесса формирования гуманистического профессионального дискурса учителей-логопедов отражена на рисунке 2.

Анализ катamnестических данных показал также различия в уровне готовности выпускников к новому виду профессиональной деятельности: процент трудоустройства выпускников по новой специальности в экспериментальной группе равен 92, в контрольной – 50. Кроме того, было выявлено, что те учителя-логопеды, профессиональный дискурс которых к окончанию курса профессиональной переподготовки характеризовался более выраженными проявлениями гуманистических тенденций, достигают лучших результатов в коррекции речевых нарушений у детей, в формировании у них навыков эффективного коммуникативно-речевого поведения. Достоверность различий в результативности профессиональной деятельности, зависящих от характера профессионального дискурса учителей-логопедов, подтверждена методом математической статистики (F-критерий Фишера).

Таким образом, проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

– Дискурс учителя-логопеда как один из видов профессионального дискурса представляет собой динамическое интегративное коммуникативно-речевое образование, которое в вербально выраженной форме

объективирует подструктуры его профессиональной деятельности. В качестве компонентов профессионального дискурса выступают целевые ориентиры и доминирующие мотивационные стратегии, профессиональные смыслы и ценности, речевые действия и тактики. Гуманистический дискурс является сущностной характеристикой готовности учителя-логопеда к личностно ориентированной профессиональной деятельности, базирующейся на межличностном профессиональном общении.

– Формирование гуманистического дискурса учителя-логопеда как целенаправленно организованный педагогический процесс заключается в преобразовании дискурса обучающихся на основе принципа гуманистической направленности. Это способствует приобретению ими опыта построения авторского гуманистического дискурса учителя-логопеда как субъекта личностно ориентированной профессиональной деятельности.

– В дополнительном профессиональном образовании формирование гуманистического дискурса учителя-логопеда обеспечивается созданием следующих педагогических условий: обогащение содержания образования за счет усиления дискурсивных составляющих, включение обучающихся в дискурсивные практики разного типа, организация ситуаций субъект-субъектного дискурсивного взаимодействия. В педаго-

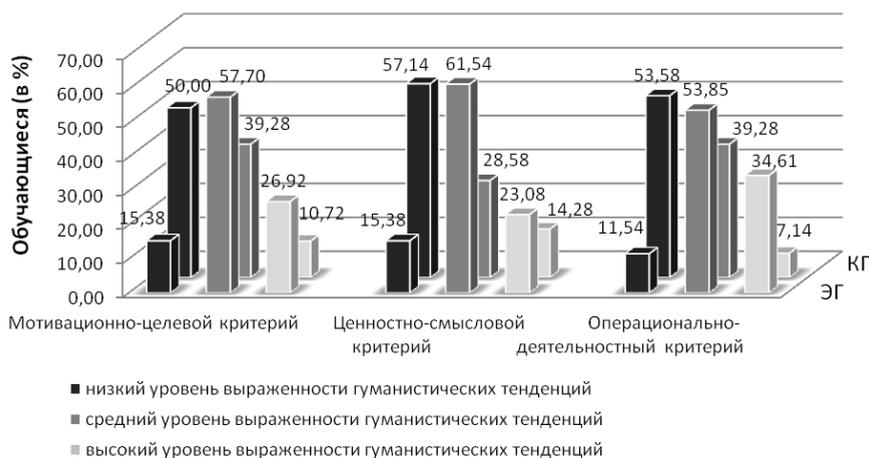


Рисунок 2 – Распределение учителей-логопедов по уровням выраженности гуманистических тенденций в профессиональном дискурсе на заключительном этапе экспериментальной работы

гическом процессе выделенные условия реализуются комплексно посредством методического обеспечения: введение в структуру учебных программ предметно-профессионального цикла тематических единиц и вариативных модулей, формирующих теоретическое и практическое знание о профессиональном дискурсе, применение активных и интерактивных методов организации дискурсивных практик, конструирование открытого дискурсивного образовательного пространства.

– Критериями оценки уровня сформированности гуманистического профессионального дискурса учителя-логопеда выступают: мотивационно-целевой как обобщенный критерий целевых ориентиров и ведущих мотивационных стратегий дискурса, ценностно-смысловой, позволяющий оценить профессиональный дискурс в аспекте вербально объективирующихся личностных смыслов и ценностей профессиональной деятельности, и операционально-деятельностный как основание для оценки характера профессионально маркированных речевых действий. Показатели выраженности гуманистических тенденций в профессиональном дискурсе при его оценке по всем критериям позволяют выявить высокий, средний и низкий уровни его сформированности.

– Результативность реализации разработанных педагогических условий выявляется в качественных изменениях профессионального дискурса в гуманистическом аспекте, в повышении уровня готовности к личностно ориентированной деятельности учителя-логопеда, объективным показателем которого являются достижения обучающихся, воспитанников – детей с нарушениями речи.

#### Библиографический список

1. *Байдено В. И.* Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4–13.
2. *Басаргина Л. В.* Развитие индивидуального стиля деятельности учителя-логопеда в системе повышения квалификации // Сибирский педаго-

гический журнал. – 2009. – № 13. – С. 388–393.

3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

4. *Бейлинсон Л. С.* Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы: монография. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – 266 с.

5. *Вершовский С. Г.* Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие. – СПб.: СПбАППО, 2007. – 196 с.

6. *Габидуллина А. Р.* Межтекстовое взаимодействие в учебно-педагогическом дискурсе // Дискурс, текст, когниция: коллективная монография. – Нижний Тагил: НТГСПА, 2010. – С. 217–236.

7. *Григорьева-Голубева В. А.* Становление гуманистических ценностей педагога (В аспекте языковой личности): дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002. – 493 с.

8. *Зимняя И. А.* Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

9. *Зинченко В. Г.* Межкультурная коммуникация. От системного подхода к синергетической парадигме: учеб. пособие. – М.: Флинта : Наука, 2008. – 224 с.

10. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.

11. *Липаев А. П.* Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2004. – 23 с.

12. *Пецух О. П.* Специфика понятийных структур профессионального языкового сознания учителя-логопеда // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 238 – 242.

13. *Формановская Н. И.* Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. – М.: Изд-во «Русский язык», 2001. – 216 с.

14. Федеральный закон об образовании 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consaltant.ru/cgi/online> (дата обращения 10.09.2014).

15. *Фураева Т. В.* Организация практического обучения студентов в контексте антропологических и синергетических тенденций развития профессионального социального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 9–16.

*Шедина Светлана Васильевна*

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, svt010575@mail.ru, Хабаровск

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Аннотация.* Автором обоснована необходимость обращения к проблеме личностно-профессионального становления будущего специалиста – учителя. В статье представлены методологические подходы, выведены факторы, обоснованы педагогические условия и предпосылки для реализации личностно-профессионального становления будущего специалиста – учителя.

*Ключевые слова:* личностно-профессиональное становление; креативное взаимодействие; профессиональная компетентность; психолого-педагогическое сопровождение; личностно-профессиональный рост; ценностно-смысловая сфера личности; образовательный процесс.

*Shedina Svetlana Vasilevna*

Candidate of Pedagogical Science, Professor of the Pedagogy Department of the Far Eastern State University of Humanities, Svt010575@mail.ru, Khabarovsk

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION OF SPECIALIST TO BE

*Abstract.* This article is about necessity of appealing to personal-professional development of teacher to be. The article is devoted the methodological approaches, justified pedagogical conditions and prerequisites for the implementation of personal-professional formation of the future specialist – the teacher.

*Keywords:* personal and professional formation; creative interaction; professional competence; psychological and educational support; personal and professional growth; value-sense sphere of personality; the educational process.

Отечественная система образования ставит перед высшими учебными заведениями актуальную задачу подготовки специалиста, готового к осуществлению профессиональной деятельности на высоком интеллектуальном и творческом уровне, то есть готовых и способных к решению не только реально существующих проблем, но и к предвидению тех проблем, с которыми столкнется в будущем [3, с. 61].

Выявляя специфику личностно-профессионального становления будущего специалиста, необходимо отметить, что основой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности к усваиваемой профессиональной деятельности: в рамках одного типа деятельности необходимо «вырастить» принципиально иной тип деятельности. Соотнося данное положение с нашим исследованием, можно отметить, что

личностно-профессиональное становление будущего специалиста осуществляется не только с учётом логики изучаемой дисциплины, но и с учётом модели специалиста – в логике будущей профессиональной деятельности, что придаёт целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям. В педагогической науке сложились определённые подходы, позволившие нам осмыслить сущность личностно-профессионального становления будущего специалиста – учителя. Их особенность состоит в интегративном характере представленного содержания, что особенно ценно для нашего исследования, основанного в методологической части на корреляции знаний из различных областей наук о человеке. Личностно-деятельностный подход позволяет рассмотреть процесс личностно-профессионального становления будущего учителя с позиции воспитания как процес-

са, направленного на «самостроительство в себе человека» и основывающегося на стремлении личности к саморазвитию, что проявляется в активной деятельности личности по постижению и преобразованию себя как действующего субъекта, обладающего развитым сознанием, стремящегося к осознанному выстраиванию собственной Я-концепции в процессе межличностного общения [1; 5; 8]. В рамках личностно-ориентированного подхода, акцент делается на необходимости такого взаимодействия с личностью, которое позволило бы ей, сохраняя и развивая индивидуальные черты, выстроить ценную «стратегию жизни», стать личностью культурной, диалогичной, способной к самоактуализации и активному саморазвитию. Гуманистический подход, позволяет осмыслить процесс личностно-профессионального становления будущего учителя через обращение к «внутренним сферам» участников общения в «горизонте личности», при котором обучение предстаёт как педагогическое взаимодействие (С. И. Гессен) на основе многофункциональной сущности общения, его значимости в образовании. Аксиологический подход даёт представление о процессе развития отношения человека к себе как к самоценному, уникальному, самотворческому, самотворящему существу, стремящемуся к самопониманию, самопознанию, самосовершенствованию, воспитывающему ценностное отношение к другим людям. Ценностные ориентации, являясь одним из важнейших элементов структуры личности, влияют на характер и содержание личностно-профессионального становления обучающихся, определяя глубинные качества и уровень общения между ними. Синергетический подход, позволяет подойти к рассмотрению процесса личностно-профессионального становления будущего учителя с позиций осознания будущим учителем закономерностей становления личности как саморазвивающейся системы, истоки саморазвития которой лежат в диссипативности самой природы человека (Пригожин И. Р., Князева Е. Н.).

Совокупность данных подходов, позволили нам обратиться к педагогике саморазвития, позволившей актуализировать цель личностно-профессионального становления будущего учителя как ориентированную

на пробуждение и актуализацию саморазвития. Одновременно исследование даёт возможность увидеть данный процесс как вид межличностного взаимодействия самого педагога и обучаемого, проявляющееся в проблемно-поисковом характере деятельности субъектов этого взаимодействия; оно обладает существенным педагогическим потенциалом, проявляющемся, прежде всего, в активизации личностно-профессионального становления обучаемых [6].

Личностно-профессиональное становление является стержнем профессиональной подготовки специалиста и потому основной задачей профессионального образования. Его активизация в вузе особенно значима для будущего специалиста – учителя в силу особой ответственности и психологической затратности их будущей профессиональной деятельности. Оно представляет собой процесс активного рефлексивно-когнитивного осмысления будущим учителем педагогического труда и деятельно-практического обогащения собственных личностных и профессиональных потенциалов для его плодотворного осуществления.

П. Ф. Каптерев определил одну из особенностей процесса личностно-профессионального становления как «ничем неискоренимым стремлением человека к самообразованию», которое лежит в самой природе человека. В основе активизации самообразования личности будущего учителя, лежат два основных метода креативного педагогического взаимодействия. Во-первых, метод создания ситуации успеха, который способен стать своего рода спусковым механизмом для самообразования, а значит и личностно-профессионального становления, особенно если его успех превосходит ожидаемый результат. Ситуация – это сочетание условий, обеспечивающих успех, который сам является результатом подобной ситуации, «живительным воздухом», «единственным источником внутренних сил, рождающим энергию для преодоления трудностей» (Сухомлинский В. А.).

Таким образом, для развития своего Я, для дальнейшего самообразования будущему учителю важно ощутить состояние успеха, порождающего уверенность в собственных силах и возможностях, желание прогнозировать свою деятельность. В слу-

чае же неудачи основным механизмом развития прогностических умений становится рефлексия этих неудач и причин, приведших к ним. Активизация рефлексивных процессов – это следующий основной метод, используемый в педагогическом взаимодействии как направленный на стимулирование личностно-профессионального становления будущего специалиста. Средствами инициирования рефлексии являются вопросы, направляющие сознание обучающихся на поиск оснований собственных суждений, поступков, на отделение внешних речевых форм от подлинных смыслов. Рефлексия детерминируется не только внешними условиями и средствами, но и внутренними основаниями, в первую очередь, личностной значимостью ситуации для участников рефлексии. Рефлексивные процессы являются «пусковым механизмом» способности будущего специалиста к предвидению результатов своего педагогического влияния. Чем в большей степени будущий специалист проявляет себя, анализируя свой процесс взаимодействия «здесь и сейчас», представляя, фантазируя возможные «повороты сюжета», тем в большей степени он приобретает опыт «предупреждающего думания», предчувствования и одновременно рационального осмысления как процесса, так и итогов своей профессиональной деятельности.

Отличительной особенностью такого взаимодействия является создание возможностей для со-творчества в деятельности всем субъектам общения. Со-творчество – это характеристика среды, которая возникает между педагогом и обучающимся и обуславливает высокую степень самореализации будущих специалистов в процессе их взаимодействия, расширяет и обогащает опыт их творческой деятельности, проявляющейся в собственной активности. Педагогический смысл со-творчества многозначен и ценен, это осознание причастности к совместно-му и значимому делу, дающее ощущение востребованности личности, переживание чувства радости от наличия и расширения индивидуального опыта, обретение достоинства [5]. Все эти составляющие со-творчества продуцируют равноправно заинтересованное стремление к общению, дают будущему учителю возможность раскрыть свою природную сущность и индивидуаль-

ность. В гуманистическом, равнонаправленном, ненасильственном педагогическом общении появляется возможность взаимовлияния и взаимообогащения субъектов этого общения. Описанные выше факторы обуславливают потребность рассмотрения и обоснования педагогических условий, способствующих эффективности личностно-профессионального становления будущего специалиста-учителя.

В центре влияния человека на человека всегда лежит их общение в совместной деятельности, общение как взаимоинформирование (коммуникация), как взаимовосприятие (перцепция), общение как взаимодействие (интеракция), что даёт в совокупности эффект «проникания» в «я» «другого», в ценностно-смысловое поле, в «коммуникативное ядро личности», в мир чувств и разума (А. А. Бодалёв). Другими словами, можно сказать, что на эффективность общения влияют взаимоотношения между людьми, обозначенные как «личностные», обуславливающие многоплановый процесс становления и развития контактов, порождающие потребности в совместной деятельности, способствующие процессу развития и саморазвития, обогащая их новыми смыслами. Одной из функций общения, отмечает Г.М. Андреева, наряду с информационной и перцептивной, является интерактивная, которая представляет собой взаимодействие людей в процессе межличностных отношений. И любые отношения между ними сразу же преломляются через внутреннее состояние каждого участника, взаимодействуя, взаимовлияя и взаимообогащаясь. В психолого-педагогических исследованиях созданы предпосылки современного осмысления интеракции. Концепции неадаптивной активности (В. А. Петровский), авторства человека в стратегии собственной жизни (К. А. Абульханова-Славская), развития человека как личностного созревания (В. П. Зинченко), саморазвития человека (В. И. Андреев, Л. Н. Куликова, Г. А. Цукерман) и многие другие теории заложили основы для понимания интеракции в воспитании и обучении как соответствующих диалогической природе человека, диалогизму как принципу развития и саморазвития человека.

Таким образом, активизацию интерак-

тивной функции общения в педагогическом взаимодействии можно определить как одно из условий эффективного личностно-профессионального становления будущего специалиста – учителя.

Обращаясь к вопросу активизации интерактивной функции общения в педагогическом взаимодействии, мы выделяем следующие методы: дискуссия, педагогическая игра, решение значимых педагогических ситуаций и педагогических задач и другие. Сущностная особенность интерактивных методов заключается в высоком уровне взаимонаправленной активности субъектов взаимодействия. Она возникает вследствие того, что каждый из субъектов, попадая в ситуацию совместной деятельности, оказывается в одном смысловом пространстве, включается в определённое состояние интеллектуально-эмоционального напряжения, в котором происходит со-творение внутренних, личностных, ментальных изменений каждого из участников общения. Совместное погружение в проблемную ситуацию обуславливает творческое самопроявление, оценивание себя и других с возникающей при этом рефлексией на себя, на деятельность, рефлексией идей, приёмов и средств как конкретизацию замысла и сопровождение процесса взаимодействия [7]. Интерактивные методы активизируют мышление, будируют эмоционально-чувственную сферу, стимулируют личностное становление участников взаимодействия, мобилизуют волю, энергию обучающихся, вызывают определённые стремления и намерения, потребности и желания, что определяет динамичность интерактивных методов. По степени расширения возможностей влияния интерактивный метод может выстраиваться поэтапно. Обучающийся постепенно, по мере своего включения во взаимодействие, снятия психологических защит и нарастания личностной открытости будет «подниматься» педагогом на новые уровни взаимодействия, обогащаясь педагогическими смыслами, входя в ситуацию познания и развития.

Еще одним важным педагогическим условием эффективного личностно-профессионального становления будущего специалиста – учителя, мы считаем включение в обучение «креативных образцов». Под «креативным образцом» мы понимаем такой

уровень и характер личностных проявлений субъектов педагогического взаимодействия, при котором актуализируются и проявляются творческие потенциалы обучаемых и обучающихся. Иными словами, креативные образцы – это «образцы» творческого самопроявления индивида, способные стать «образами» для подражания, для выбора вариантов проявления своего «Я» в самосознании другого субъекта.

Так, значимым для нас является то, что для личностно-профессионального становления будущего специалиста необходимо создание на занятиях определённой среды с предъявлением в ней креативных образцов на поведенческом уровне, позволяющих будущему специалисту раскрыть свои индивидуальные особенности и творческие способности, что в дальнейшем позволит расширить границы и возможности вхождения в реальные ситуации профессиональной и инновационной деятельности [2, с. 38].

Во время разыгрывания педагогических ситуаций, при взаимодействии педагога и обучающихся его участники включаются в инновационную деятельность, деятельность в которой «учитель» выполняет функции фильтра поступающей информации и постоянного контроля. В таких условиях возникает барьер между «учителем» и «учениками». Противоположным является педагогика сотрудничества, где «учитель» принимает роль сотрудника. В данном случае можно наблюдать малорегламентированные отношения «учителя» и «учеников», в которых отсутствуют запреты и оценивание со стороны «учителя», что способствует созданию психологического климата доверия между субъектами педагогического взаимодействия, обеспечивает сотрудничество в принятии решений и осуществлении задуманного, актуализирует мотивационные ресурсы саморазвития педагога и обучаемого через рефлексию и самооценку при поддержке педагога. Такие отношения определяют переход обучаемого с позиции субъекта, получающего информацию, на позицию субъекта поиска новой информации. Создается надежная система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий, отношений, общения как между педагогом и обучаемыми, так и между обучаемыми в учебной группе.

Система внутренних мотивов, возникающих в ситуации продуктивного взаимодействия, определяет целостное единство смыслового поля в пространстве творческих взаимоотношений.

Следовательно, личностно-профессиональное становление будущего специалиста – учителя провоцируется креативным педагогическим взаимодействием, направленным на личность обучаемого, а в принципах его построения выражается ориентация на поддержку и признание достоинств личности будущего специалиста. Решение этой задачи зависит от создания атмосферы свободы, творчества, уважения и самоуважения.

#### Библиографический список

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Изд-во: Питер; Серия: Мастера психологии, 2010. – 388 с.
2. *Андриенко Е. В.* Актуальные проблемы профессионального сотрудничества педагогов системы высшего профессионального образования // Педагогическое образование и наука. – 2013. – №2. – С. 36–39.
3. *Ануфриева Д. Ю.* Ведущие тенденции развития профессионального педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №4. – С. 60–64.
4. *Артамонова Е. И., Тюников Ю. С.* Оценка результатов исследования состояния подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука – 2014. – №2. – С. 93–101.
5. *Знаков В. В., Кольцова В. А., Олейник Ю. Н.* Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. – М., Изд-во: Институт психологии РАН, 1997. – 576 с.
6. *Куликова Л. Н.* Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
7. *Малахова О. Ю.* Социокультурное самоопределение студента в рефлексивно-образовательной среде вуза: теория и практика: монография. – Самара-Оренбург, СПИ, 2013. – 156 с.
8. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.
9. *Kurt Aurin: Gemeinsam Schule machen: Schuler. Lerer. Eltern – ist Konsens möglich?* – Stuttgart: Klett-Cotta. 1994. – 188 p.
10. *Rainer E. Wicke: Aktive Schuler lerner besser. Ein Handbuch aus der Praxis fur die Praxis/* – Verlag Klett Edition Deutsch GmbH. Munchen, 1993. – 180 p.

*Лаврентьева Олеся Алексеевна*

*Аспирант кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования ФГБОУ ВПО «НГПУ», loa23@mail.ru, Новосибирск*

## ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ\*

*Аннотация:* В данной статье рассматривается проблема подготовки студентов к формированию социальной ответственности у школьников. Отмечается, что формирование социальной ответственности в школьном возрасте существенно зависит от готовности и компетентности педагога. У студентов первого-второго курсов подготовка осуществляется, прежде всего, в процессе воспитательной деятельности.

*Ключевые слова:* социальная ответственность, профессиональная готовность, компетентность, воспитательная деятельность со студентами.

*Lavrentieva Olesya Alekseevna*

*Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of History, Humanities and Social Education at the Novosibirsk state Pedagogical university, loa23@mail.ru, Novosibirsk*

## PREPARING STUDENTS FOR SOCIAL RESPONSIBILITY STUDENTS\*\*

*Abstract.* This article discusses the problem of training students for social responsibility in students. It is noted that the formation of social responsibility at school significantly depends on the readiness and competence of the teacher. The students of the first or second courses training is carried out primarily in the process of educational activity/

*Keywords:* social responsibility, professional readiness, competence, educational activities with students.

В связи с переходом школы на новые Федеральные государственные образовательные стандарты и усилением внимания к воспитанию подрастающего поколения перед педагогическим сообществом ставится задача формирования у современных учащихся общественной активности и социальной зрелости. Фундаментальной основой развития данных социально значимых качеств выступает ответственность личности. Ответственность обеспечивает уважения к человеку, способствует его карьерному росту, позволяет устанавливать партнерские взаимоотношения. Ответственность дает уверенность в себе и своих силах, повышает самооценку и самоуважение, повышает возможности для самоконтроля и контроля над внешней ситуацией.

Особую значимость ответственность приобретает тогда, когда она охватывает не только интересы самого человека, но и интересы других людей, т.е. социальная ответственность – качество личности, включающее в себя осознанное отношение к своим решениям, действиям и поступкам и глубокую уверенность в том, что эти решения, действия и поступки принесут пользу себе и другим людям [4]. Формирование социальной ответственности в школьном возрасте существенно зависит от готовности и компетентности педагога к данному виду деятельности.

По мнению М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, состояние готовности имеет сложную динамическую структуру и включает следующие компоненты: *мотивационный* (отношение, интерес к предмету, а также

\* Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 13-06-00078а.

\*\* This article was prepared with the support of the Russian humanitarian science Foundation, project No. 13-06-00078а.

другие устойчивые мотивы); *ориентационный* (знания и представления об особенностях будущей специальности); *операционный* (знания, умения, навыки, владение процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения); *волевой* (самоконтроль, умение управлять собственными действиями); *оценочный* (самооценка своей подготовленности).

По определению О. В. Царьковой готовность – интегральное качество личности, которое характеризуется определенным уровнем ее развития и определяет возможность личности участвовать в каком-либо процессе; это умение мобилизовать необходимые физические и психологические ресурсы для реализации деятельности. Готовность выступает в форме психического, активно-действенного состояния личности, как сложное ее качество, система интегрированных свойств [7]. Одновременно личностная готовность – это регулятор деятельности, условие ее эффективности.

Педагогическая готовность представляет собой особое профессиональное состояние, которое предусматривает наличие мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии (В. А. Сластенин). Готовность педагога к формированию социальной ответственности у школьников обеспечивается единством профессионального, гражданского и личностного характера [8]. Только социально ответственный педагог, сочетающий в себе высокую гражданскую позицию и личностную ответственность, способен вовлечь ребенка в ситуацию социальной ответственности.

Как отмечают ученые и практики, сложность современной школы требует не просто готовности, а способности (компетентности) педагогов формировать социальную ответственность школьников. В. А. Сластенин, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др. определяют компетентность как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению [2]. По их мнению, компетентность не сводится ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям; она рассматривается как возможность установления связей между знаниями и ситуацией. Компетентность

формирования социальной ответственности, следовательно, представляет собой способность педагога обогащать опыт социальной ответственности школьников.

Достичь высокой степени вовлеченности школьников в разнообразные ситуации социальной ответственности и расширить у них опыт социально ответственного поведения педагог может при условии, если он уже на студенческой скамье развивает способности и осваивает компетентности по формированию социальной ответственности. Процесс развития способностей и усвоения компетентностей студентов по формированию социальной ответственности у школьников состоит из следующих составляющих:

- мотивирование студентов к необходимости целенаправленной деятельности по формированию у школьников социальной ответственности;
- погружение студентов в познания сущности, функций и основных закономерностей социальной ответственности;
- тренировка у студентов навыков и технологий вовлечения детей в ситуации социальной ответственности и накопления опыта социально ответственного поведения;
- осуществление профессиональных проб по формированию социальной ответственности у школьников в процессе производственных и педагогических практик;
- оценка студентами собственного уровня готовности и компетентности по формированию социальной ответственности у школьников;
- организация рефлексивной деятельности по реализации профессиональных проб, авторских студенческих программ, школьных мероприятий, направленных на формирование социальной ответственности школьников;
- создание образовательных ситуаций, при которых студентам необходимо проявить собственную готовность и способность к социально ответственному поведению.

Сферами развития готовности и компетентности студентов формировать социальную ответственность у школьников, выступают: учеба, воспитательная работа, общественная деятельность. Обучение становится сферой развития у студентов готовности и компетентности формировать социальную ответственность у школьников, если

в основные дисциплины психолого-педагогического цикла вводятся разделы, посвященные изучению процессов становления и развития личностной и социальной ответственности; разрабатываются спецкурсы (напр.: «Режиссура ответственного поведения», «Методика и технология развития социальной ответственности»); используются интерактивные формы практических занятий (имитационные игры, тренинги, кейс-технологии, разработка социальных проектов и т.п.).

Несмотря на то, что ведущее значение в вузе в развитии готовности студентов к работе с детьми в вузе уделяется когнитивному компоненту, без включения студентов в активную общественную и воспитательную деятельность добиться высоких результатов непросто. Воспитательная сфера развития готовности формировать у детей социальную ответственность должна быть специальным образом организована и иметь достаточно широкий диапазон. К таким условиям организации воспитательной деятельности со студентами следует отнести: ответственность за сохранение и развитие студенческих традиций; совместная деятельность в студенческо-преподавательских сообществах [3], организующих и изучающих практику ответственного поведения; формирования опыта решений профессиональных и личностных проблем, требующих усилий в социально ответственном поведении.

Сфера общественной деятельности представляет собой внешнюю площадку социально ответственного поведения студентов. Она организуется по средствам таких форм, как: волонтерство, социальное проектирование, проведение акций в защиту детства, организация сборов активистов школьного самоуправления, проведение для школьников мастер-классов, творческих площадок, дискуссий, направленных на понимание важности социальной ответственности в современном мире. Воспитательная площадка вуза представляет собой, по мнению Н. Н. Киселева и Н. П. Аникеевой «неформальное образование» студентов [1, с. 93–97].

Стратегией вовлечения студентов в воспитательное пространство вуза и общественную деятельность выступает социальное воспитание. Подчеркивая эту теоретическую мысль, Т. А. Ромм утверждает, что вуз

является воспитательной организацией, которая разрабатывает специфические в отличие от других видов воспитания (семейного, религиозного) цели и задачи, обеспечивающие освоение социальных компетенций, необходимых человеку для жизни в обществе [5, с. 23]. Среди таких компетенций присутствует компетенция социально-ответственного поведения.

В качестве критериев сформированности у студентов готовности и способности вести работу по социально ответственному поведению у детей, можно выделить: ценностно-мотивационный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий. К допустимому уровню готовности относятся те студенты, у которых ценностно-мотивационный компонент сформирован нормативно; они обладают минимальной базой знаний о педагогической сущности и функциях ответственности; не переживают неудачи в нарушении собственного социально ответственного поведения и безответственного поведения других; ситуативно проявляют социально ответственное поведение и не требуют обязательного соблюдения социальной ответственности у детей.

Смысло-ориентированного уровня готовности к формированию у детей социальной ответственности достигают те студенты, которые признают в качестве приоритета личности ценность ответственного поведения; имеют когнитивно-праксиологический характер знаний об ответственности; эмоционально переживают ситуации безответственного поведения; целенаправленно контролируют свое поведение и поведение детей.

На инициативно-рефлексивный уровень поднимаются те студенты, для которых социальная ответственность является смыслообразующей ценностью жизнедеятельности; знания систематизированы; обострено чувство ответственности; проявляют креативность в разрешении ситуаций ответственного поведения и творчески организуют социальное поведение школьников.

В течение двух лет (2011–2013) со студентами ИИГСО НГПУ (психолого-педагогическое направление, профиль «Психология и социальная педагогика») проводилась опытно-экспериментальная работа по формированию готовности у будущих социаль-

ных педагогов к работе по социально ответственному поведению школьников. На диагностическом этапе с помощью стандартизированного анкетирования были получены следующие результаты.

Первый уровень обнаружился у 52% студентов 1 курса. Это объясняется тем, что у них еще не произошла переориентация с личностной на профессиональную ответственность; у них недостаточно опыта проявления социально ответственного профессионального поведения; они редко находились в ситуации ответственности за других людей; не имели опыта рефлексии социально ответственного поведения. У 34% выявился смысло-ориентированный уровень. Данные студенты имели опыт участия в социальных акциях, выполняли поручения в школе и классе, но не имели оценок со стороны других людей о качестве проявления социальной ответственности. У 18% студентов проявился творческо-рефлексивный уровень. Студенты данного уровня участвовали в общественных организаторах и были лидерами в классе, принимали участие в публичных социальных акциях и проектах.

Со студентами 1 курса работа велась в сфере воспитательной деятельности. Уже во время адаптационного сбора, который является традиционным для студентов нашего института, студенты ставились в ситуации социально ответственного поведения: создавались инициативные группы, отвечающие за творческую визитку своего отряда; с помощью психологических упражнений на доверие и веревочного курса проверялась степень ответственности за других; была поддержана инициатива по созданию редколлегии студенческой газеты и т.д.

В течение всего учебного года проводились донорские акции, праздники для детей из детских домов, городские мероприятия, где студенты являлись волонтерами-организаторами, вожатский клуб и т.д. Особое место занимала еженедельная непрерывная педагогическая практика во втором семестре 1 курса. Во время таких практик студенты у школьного социального педагога разрабатывали профилактические стенды для учащихся, вместе с учащимися оформляли на территории школы площадку по безопасности дорожного движения; оказывали содей-

ствие в организации социальных акций. Все это позволяло не только узнавать, что такое ответственность, проявлять ее на практике в воспитательном пространстве вуза и школы.

На втором курсе при развитии готовности к формированию ответственности у школьников было акцентировано внимание на подготовку к летней педагогической практике. Для того чтобы студенты могли организовать деятельность детей в лагере, они «проигрывали» основные формы работы в процессе воспитательной деятельности в вузе; студенты готовили творческое начало ежегодных «Открытых студенческих педагогических чтений»; отвечали за дни открытых дверей для школьников; участвовали в благотворительных акциях Фонда Володи Женова.

Итак, на первых двух курсах формирование готовности студентов к профессионально ответственному поведению и развитию знаний и умений, направленных на развитие социальной ответственности у школьников, происходило в процессе воспитательной деятельности. На третьем-четвертом курсах главное внимание будет уделено профессиональной рефлексии социально ответственного поведения человека. Она будет осуществляться на курсах по выбору и в процессе анализа микроисследований, которые студенты обязаны проводить во время профессиональных педагогических практик.

Резюмируя теоретические положения и первичные результаты опытно-экспериментальной работы, можно отметить, что формированию готовности студентов к профессиональной деятельности по развитию социальной ответственности у школьников может быть обеспечено организацией воспитательной работы в вузе.

#### Библиографический список

1. Аникеева Н. П., Киселев Н. Н. Неформальное образование в вузе // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 93–97.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Киселев Н. Н., Киселева Е. В. Воспитание в вузе: исторические традиции, современные тенденции // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №2. – С. 28–32.

4. *Лаврентьева О. А.* Воспитательный потенциал тьюторского сопровождения магистрантов // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – №6. – С.171–174.
5. *Ромм Т. А.* Социальное воспитание в постиндустриальную эпоху // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2009. – № 14. – С. 17–26.
6. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал “Эйдос”. - 2002. - 23 апреля. [Электронный ресурс] URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 15.08.2014).
7. *Царькова О. В.* Теоретический анализ понятия «профессиональная готовность» // Журнал «Социосфера». – 2011. - №4. – С. 24–29.
8. *Щелина Т. Т.* Социально-педагогическое обеспечение личностного и профессионального развития студентов// Социально-педагогическое профессиональное образование в глобальном мире: современные проблемы: материалы международного науч. конф. – Москва: Нестор-История, 2014. – С. 113 – 127.
9. *Driver R., Bell B.* Students thinking and the learning of science: A constructivist view // Science in science education. - Vol.13. - P. 445 - as quot. in: Kreitzberg P. Op. cit., 2003.
10. *Matlin M. W.* Psychology. Second. Florida, 1995.

УДК 159.97+378

*Андронникова Ольга Олеговна*

*Кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, andronnikova\_69@mail.ru, Новосибирск*

## **ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЖЕРТВЕННОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И РОЛЕВОЙ ПОЗИЦИИ ЛИЧНОСТИ**

*Аннотация.* Данная статья посвящена теоретическому осмыслению и экспериментальному анализу психологических факторов и условий формирования психологической и ролевой позиции жертвы. В статье раскрыты основные подходы к понятию позиция личности, роль. Выделено понятие «жертвенная позиция», предложены четыре типа жертвенной позиции. Дан теоретический и эмпирический анализ специфики взаимосвязи жизненной позиции и типа жертвенной реализации личности, с одной стороны, с условиями взросления и родительскими посланиями – с другой.

*Ключевые слова:* жертвенная позиция, треугольник Карпмана, виктимность, ролевая позиция жертвы.

---

*Andronnikova Olga Olegovna*

*Candidate of Psychological Sciences, the Assistant of Professor, the Dean of faculty of Psychology of Novosibirsk State Pedagogical University, andronnikova\_69@mail.ru, Novosibirsk*

## **FACTORS OF FORMATION OF SACRIFICE AS PSYCHOLOGICAL AND ROLE POSITION OF THE PERSON**

*Abstract.* Given article is devoted theoretical judgement and the experimental analysis of psychological factors and conditions of formation of a psychological and role position of a victim. In article the basic approaches to concept a position of the person, a role are opened. The concept «a sacrificial position» is allocated, four types of a sacrificial position are offered. The theoretical and empirical analysis of specificity of interrelation of a vital position and type of sacrificial realisation of the person, in interrelation with conditions of a growing and parental messages is given.

*Keywords:* a sacrificial position, triangle Karpmana, victimation, a role position of a victim.

Понятие «жертвенной позиции» может рассматриваться через несколько направлений психологии. Рассмотрим понятие самой позиции, которая рассматривается как «внутренняя позиция личности», являющаяся основой готовности человека к действиям определенного типа.

В настоящее время в психологии выделяется по смыслу достаточно большое количество понятий: психологическая позиция, личностная позиция, ролевая позиция и т.д., что приводит к определенной терминологической и понятийной неразберихе. Попробуем внести некоторую терминологическую ясность. Понятие «жизненная позиция» рассматривается как определенный психоло-

гический конструкт, содержание которого формируется под воздействием социального окружения и влияет на все основные параметры жизнедеятельности человека. При этом разнообразие жизненных позиций является наполнением более широких понятий позиций.

Психологическая позиция – это определенный сознательно или бессознательно выбранный человеком образ мышления и отношения, своеобразная установка действовать определенным образом в различных ситуациях.

Л. И. Божович вводит понятие «внутренней позиции», рассматривая своеобразное психологическое образование, возникающее вследствие сочетания системы внеш-

них и внутренних факторов [3]. По сути, это образование определяет то, какое положение хотел бы занимать человек в обществе. Кроме того, Л.И. Божович отмечает субъективную наполненность внутренней позиции для каждого возрастного этапа развития человека [3]. Именно внутренняя позиция человека определяет и обуславливает характер его переживаний, отношение к действительности и целостность его психического образа. При этом выделяется три составляющих внутренней позиции: рефлексивная, связанная с осознанием собственной позиции в социуме; эмоциональная, связанная с отношением к этой роли, ее принятием или непринятием; мотивационная, как направление деятельности. Основной функцией внутренней позиции является регулирование взаимодействия личности с социальным окружением.

Жертвенная позиция, с этой точки зрения, будет рассматриваться, как комплекс представлений о себе, своем месте в социуме, включающий когнитивную, эмоциональную и поведенческую компоненты.

С этой точки зрения когнитивная компонента жертвенной позиции будет представлена определенным комплексом представлений о себе как испытывающей притеснение со стороны общества, включая ценности, ущемления собственных интересов ради других. Эмоциональная компонента представлена комплексом ощущений беспомощности, безысходности, бессилия, ненужности при высоком чувстве ответственности и стремлении все контролировать. Поведенческая компонента жертвенной позиции представлена комплексом установок, формирующих готовность к жертвованию собственными интересами ради окружающих, директивами типа: «нравься другим...», «помогай другим...». Для жертвенной позиции, таким образом, необходимы определенные специфические паттерны взаимодействия, которые Э. Берн рассматривает с точки зрения психологических игр [2]. Необходимо заметить, что позиция жертвы не является врожденной, а осваивается в процессе научения социальным навыкам и умениям. Начинается формирование жертвенной позиции с трехлетнего возраста как усвоение одной из моделей управления родителями.

Возможно рассмотрение жертвенной позиции личности через паттерны взаимодействия с целью удовлетворения определенных базовых потребностей. На наш взгляд, с этой точки зрения может выделяться четыре типа жертвенной позиции.

Первый тип связан с проявлением любви через жертвенность. С этой точки зрения жертвенность приравнивается к проявлению любви, которая испытывает серьезную потребность в воздаянии.

Второй тип связан с проявлением агрессии. Формирование данного типа базируется на идее демонстрации беспомощности с целью совладения с агрессией окружающих. Формируется такой тип поведения, начиная с трех летнего возраста при ярко выраженном родительском запрете на другие формы выражения агрессии. Основная потребность при демонстрации такого типа жертвенности – это наказание страданиями.

Третий тип жертвенности основан на аутоагрессии, формирующейся вследствие чувства вины. Это своеобразный тип аутодеструкции, связанный с самонаказанием. Основная потребность – это искупление реально существующей или мнимой вины, например, вины выжившего.

Четвертый тип связан со смешением потребности в выражении любви и агрессии. Чаще всего формируется в семье, где имеется жертвенная мать, по типу выражения любви («люблю, тебя, значит, жертвую ради...»), при жестком непринятии любой агрессии со стороны родителя. В этом случае формируется базовый паттерн жертвенности как выражение агрессии, к которому добавляется интериоризированный материнский тип жертвенности. Считается, что данный тип жертвенности максимально сложен для консультирования, так как захватывает оба базовых инстинкта личности (любовь и агрессия).

Достаточно полное объяснение жертвенной позиции личности дает ролевая теория (Э. Берн) [2]. Роль – это специфический тип поведения личности, обусловленный ее социальным статусом. Комплекс ролей, характерных для каждого статуса, называется «ролевой набор». Роль изначально может не зависеть от личностных характеристик, а задаваться социальной позицией. Исполнение роли чаще всего связано со стремлением

человека быть принятым окружением и соответствовать социальным нормам.

Человек, будучи существом социальным, включенным в различные виды жизнедеятельности и межличностные взаимоотношения в процессе социализации, выполняет различные роли в соответствии с нормами, принятыми в обществе и в соответствии с занимаемым статусом. Содержание роли составляют такие элементы, как социальные нормы, социальные действия и социальные ожидания. Ролевой механизм личности представляет собой взаимосвязь трех аспектов: социологического (роли, проигрываемые человеком на основе системы ролевых ожиданий, т. е. заданные обществом), социально-психологического (роли, реализуемые в системе межличностных взаимодействий) и психологического (внутренняя роль). Социологический подход к социальной роли как правило безличен, нормативен – это интерес к содержанию деятельности с точки зрения функциональности (процесса), норм и правил, предъявляемых обществом [5]. Данный подход прежде всего интересуют субъективные факторы социальной роли, механизмы и закономерности восприятия и исполнения ролей. Человек в процессе жизнедеятельности приобретает множество ролей, однако некоторые из них, ригидно закрепляясь, становятся патологизирующими, определяющими все его существование.

Максимально часто ролевое жертвенное поведение принимают на себя женщины. Это связано с комплексом социальных ожиданий и ролевых установок. Так, например, считается, что женщины должны жертвовать собой и своими интересами ради семьи, детей, мужа. Существуют требования и к коммуникативным моделям женщин: должны быть мягкими, податливыми, склонны соглашаться, демонстрировать смирение и т.д. Достаточно часто такие требования приводят к жертвенным установкам и формированию соответствующих психологических игр (треугольник Карпмана) и паттернов поведения. Закрепляет ролевую жертвенную позицию социальное одобрение роли и вторичные выгоды. С. Карпман и Э. Берн рассматривают жертвенную позицию через драматический треугольник (треугольник власти) «агрессор – жертва – спасатель» [1].

Такой треугольник при попадании в него приводит к закреплению игрового взаимодействия с тремя ролевыми позициями: агрессора, спасателя и жертвы, которые не фиксированы, а значит жертва легко может переходить в роль агрессора или спасателя. Функциональное наполнение роли жертвы – это страдание, за которое жертва вознаграждается вниманием и заботой со стороны спасателя и социальным признанием. Необходимо заметить, что развитие отношений в данном треугольнике никогда не останавливается, достаточно быстро жертве становится мало признания и внимания со стороны спасателя, что приводит к тому, что жертва ожидает всё большей помощи от спасателя, а спасатель стремится окончательно помочь жертве, что невозможно. В результате спасатель вскоре становится жертвой, а жертва – агрессором. В случае если спасатель окончательно переходит в ситуацию жертвенности и становится «обманщиком» для бывшей жертвы, то жертва ищет новых спасателей, расширяя круг. Таким образом, втянутость в магический треугольник заставляет укрепляться в определенных позициях. Часто такие треугольники свойственны для семей, которые имеют аддиктивную реализацию. Роль жертвы характерны для так называемых созависимых личностей.

Проведенный нами анализ специфики формирования жертвенной позиции на разных этапах развития позволяет сделать вывод, что у человека на каждом этапе развития формируются некоторые личностные черты, определяющие его дальнейшую жизненную позицию как по отношению к себе, так и по отношению к социуму [1].

При незавершенности внутренних конфликтов, свойственных каждому кризисному этапу, на последующих этапах жизненного цикла тормозится развитие ребенка и формируется негативный вариант жизненной позиции, что является следствием последующей виктимизации личности и может рассматриваться как детерминантность факторов образования ролевой позиции жертвы [6; 7].

В качестве ведущих определяющих факторов формирования жертвенной позиции личности выделяют патологические особенности личности, психофизиологические особенности развития в онто- и дизонтоге-

незе, трудности, возникающие в процессе социализации, социально-экономические факторы, стили и особенности воспитания [6,7].

Семья рассматривается как центральный общественный институт, где происходит эмоциональное, социальное и интеллектуальное формирование личности. Основными факторами, влияющими на жертвенную реализацию личности, являются факторы, связанные с социально-экономическим статусом семьи, с психическими особенностями родителей, нормами и стилями воспитания; факторы, связанные со спецификой подросткового возраста (физиологические особенности, индивидуально-психологические и социальные); отдельным пунктом можно выделить факторы индивидуального опыта – насилие в семье и в контексте общества.

При разрушении общественных норм, ценностей, устоев, жизненных целей, образцов поведения возникает ощущение бессмысленности или бесполезности существования, что приводит к девиантному поведению.

Стигмальный подход подчеркивает, что различия в социально одобряемом и виновном виктимном поведении личности могут оцениваться лишь через интерпретации, развивающиеся в процессе межличностного взаимодействия, и показывает воздействие негативных ярлыков на самовосприятие личности, особенно на развитие «девиантной идентичности», карьеры и субкультуры, и ограничивает официальные возможности личности [4].

Так, при рассмотрении процессов стигмации и аномии можно предположить, что они являются детерминирующими факторами возникновения и развития ролевой позиции жертвы.

Для подтверждения гипотезы о том, что факторами формирования ролевой позиции жертвы будут являться личностные характеристики, родительские послания и установки, было проведено эмпирическое исследование, направленное на выявление факторов формирования виктимной реализации личности.

Выборка испытуемых составила 40 человек, из них 8 мужчин и 32 женщины, возраст испытуемых от 25 до 55 лет.

Для подтверждения полученных в процессе качественного анализа результатов выводов был проведен математический анализ

полученных результатов с применением сравнительного анализа по критерию  $\chi^2$ , факторного анализа и корреляционного анализа.

Проведя корреляционный анализ, мы наблюдаем следующую картину: тип «жертвенность» как проявление любви связан с такими факторами как социальная нормативность ( $p=0,007$ ), отрицательно связан с агрессией ( $p=0,005$ ), наблюдается отрицательная связь с самоповреждающим поведением ( $r=0,004$ ), положительная связь с пассивностью ( $p=0,001$ ), отрицательно с критичностью ( $p=0,011$ ), отрицательно с реализованной виктимностью ( $p=0,039$ ), отрицательно с родительским посланием «не живи» ( $p=0,021$ ) и положительная связь с посланием «не принадлежи» ( $p=0,019$ ), имеет позицию «я плохой – ты плохой» ( $p=0,003$ ), положительная связь с аутоагрессией ( $p=0,007$ ), отрицательная – с чувствительностью ( $p=0,004$ ), положительно с дипломатичностью ( $p=0,007$ ), положительно связан с радикализмом ( $p=0,014$ ), отрицательно с нонконформизмом ( $p=0,007$ ).

При рассмотрении типа «жертвенность» через агрессию выявлены следующие взаимосвязи: положительно – с фактором инициативности ( $p=0,027$ ), пассивности ( $p=0,018$ ), отрицательно – с реализованной виктимностью ( $p=0,003$ ); положительная связь с родительской установкой «не достигай успеха» ( $p=0,000$ ) и «не чувствуй себя хорошо» ( $p=0,037$ ), положительная связь с ролевой позицией жертвы ( $p=0,005$ ) и радикализмом ( $p=0,005$ ), отрицательная связь с позицией «я хороший – ты хороший» ( $p=0,000$ ).

Тип «жертвенность» как наказание себя взаимодействует следующим образом: положительно – с пассивностью ( $p=0,038$ ), отрицательно – с родительской установкой «не расти» ( $p=0,024$ ), отрицает позицию «я хороший – ты плохой» ( $p=0,000$ ), принимает позицию «я плохой – ты плохой» ( $p=0,008$ ), положительная связь с позицией жертвенной любви ( $p=0,007$ ) и ролевой позицией жертвы ( $p=0,017$ ), а также с нормативностью поведения ( $p=0,007$ ).

Тип ролевой позиции жертвы положительно связан с пассивностью ( $p=0,032$ ), жертвенностью через агрессию ( $p=0,005$ ), аутоагрессией ( $p=0,017$ ), отрицательно с интеллектом ( $p=0,011$ ), доминантностью ( $p=0,035$ ).

Таким же образом была рассмотрена взаимосвязь реализованной виктимности и выявлено следующее: наблюдается положительная связь с фактором агрессивности ( $p=0,001$ ), саморазрушающим фактором ( $p=0,006$ ) и некритичностью ( $p=0,002$ ); отрицается родительское послание «не расти» ( $p=0,0013$ ), позиция «я хороший – ты плохой» ( $p=0,016$ ), жертвенная любовь ( $p=0,039$ ) и жертвенность через агрессию ( $p=0,003$ ).

Общий анализ специфики взаимосвязи жизненной позиции и типа жертвенной реализации показал, что тестируемые данной группы с позицией «я хороший – ты плохой» умеют хорошо проявлять агрессию в виде адекватного выяснения отношений и не склонны жертвовать собой с позиции злости ( $-0,547$ ,  $p=0,000$ ). Лица с позицией «я хороший – ты плохой» категорически не склонны к саморазрушению ( $-0,600$ ,  $p=0,000$ ). Лица с позицией «я плохой – ты плохой» склонны выражать жертвенность через любовь к окружающим ( $0,463$ ,  $p=0,003$ ) и самонаказанию ( $0,415$ ,  $p=0,008$ ). У лиц с позицией «я плохой – ты хороший» взаимосвязей с жертвенной реализацией не наблюдается.

Рассматривая вид послания как фактор формирования жертвенного поведения, мы наблюдаем следующее:

– послание «не живи» не свойственно типу жертвенности как выражения любви ( $-0,365$ ,  $p=0,021$ );

– послание «не расти» не свойственно самоповреждающему типу ( $-0,357$ ,  $p=0,024$ );

– послание «не достигай успеха» характерно типу, выражающему жертвенность посредством агрессии ( $0,657$ ,  $p=0,000$ );

– послание «не принадлежи» характерно типу, выражающему жертвенность через любовь ( $0,370$ ,  $p=0,019$ );

– послание «не чувствуй себя хорошо» свойственно типу жертвенности, в основе которой лежит агрессия ( $0,331$ ,  $p=0,037$ ).

На основе факторного анализа выявилось несколько типов жертв.

Первый тип связан с жертвенностью как проявлением любви ( $0,49$ ).

Для него характерны такие качества, как невозможность проявления агрессии ( $-0,75$ ), такой тип не склонен к самоповреждающему поведению ( $-0,73$ ), критичен, умеет верно

оценить ситуацию ( $-0,71$ ). Для данного типа характерна родительская установка «не принадлежи» ( $0,59$ ), он не склонен к сопереживанию, сочувствию, романтизму, практичен, самостоятелен ( $-0,51$ ). Люди данного типа подозрительны, замкнуты, ревнивы ( $0,54$ ), тревожны, склонны к чувству вины, депрессиям ( $0,58$ ), им свойственен высокий уровень самоконтроля ( $0,49$ ).

Второй тип не склонен выражать жертвенность через любовь ( $-0,59$ ).

Характеризуется такими ярко выраженными родительскими посланиями как «не живи» ( $0,80$ ), «не будь самим собой» ( $0,60$ ) и «не чувствуй себя хорошо» ( $0,60$ ), а также такими установками как «не будь ребенком» ( $0,57$ ), «не достигай успеха» ( $0,57$ ) и «не будь лидером» ( $0,55$ ). Данному типу присуща высокая чувствительность, склонность к сочувствию, сопереживанию ( $0,58$ ).

Третий и четвертый типы выражают жертвенность через агрессию ( $0,53$ ).

Третий тип имеет следующие психологические характеристики: ярко выражена склонность к экспериментаторству, радикальные, интеллектуальные взгляды, аналитическое мышление, независимость суждений и взглядов ( $0,75$ ), развито абстрактное мышление ( $0,63$ ), ему свойственен низкий уровень реализованной виктимности, т.е. никогда не попадает в критические ситуации ( $-0,53$ ), имеет родительское послание «не достигай успеха», поэтому он сам не достигает успеха, но и другим не дает достичь ( $0,52$ ), придерживается жизненной позиции «я хороший – ты плохой» ( $0,51$ ) – общителен, использует эмоции для достижения своих целей, спекулирует темой долга, любит власть, с его точки зрения окружающие лишены здравого смысла, эмоционально устойчив ( $0,51$ ), прямолинеен, откровенен, бестактен ( $0,49$ ), направлен на достижение цели, обладает сильной волей, умеет контролировать свои эмоции и поведение ( $0,50$ ).

У четвертого типа преобладает пассивная жертвенная реализация ( $0,60$ ) и родительское послание «не делай» ( $0,62$ ). Характерны следующие качества: практичность, приземленность, ориентированность на нормы ( $-0,56$ ), подозрительность, склонность к ревности, стремление возложить ответственность на окружающих ( $0,59$ ), лень, вялость ( $-0,57$ ).

Пятый и шестой типы – самоповреждающие – выражают жертвенность через причинение себе вреда.

Пятый тип (0,51) отрицает позицию «я плохой – ты хороший» (-0,67), воспринимает «я плохой – ты плохой» (0,53). Эта позиция характерна для криминальных личностей, которая в данном случае компенсирует тягу к криминалу и делинквентному поведению за счет ярко выраженной нормативности поведения; настойчивость, организованность, соблюдение общепринятых моральных норм (0,55).

Шестой тип (0,54) отрицает жизненную позицию «я хороший – ты плохой» (-0,52) и воспринимает себя как обязанного жертвовать собой ради других, что и приводит к самопожертвованию, а воспринимает «я плохой – ты хороший» (0,43) – мечтатели, старается получить как можно больше от окружающих, не всегда давая что-то взамен; есть тенденция к инициативности (0,42) – готов приносить себя в жертву ради других.

Седьмой тип – жертвенность как ролевая позиция (0,51).

Характеризуется слабо выраженной инициативностью (0,42), превалирует практическая конкретность и некоторая ригидность мышления (-0,47), отрицает установку «не будь близким» (-0,44), а значит, стремится к близости, иногда наблюдается навязчивость.

Таким образом, в результате факторного и корреляционного анализа получены данные, отражающие взаимосвязь между родительскими посланиями, личностными характеристиками, занимаемой позицией по отношению к миру и реализацией жертвенного поведения личности.

Это доказывает, что существует взаимосвязь между вышеназванными типами жертвенности, родительскими посланиями (установками), жизненными позициями и психологическими свойствами личности, которые и являются факторами формирования и реализации жертвенного (виктимного) поведения.

На основании проведенного исследования мы можем сделать вывод, что факторами, детерминирующими формирование ролевой позиции жертвы, выступают:

1) детерминированность поведения жертвы социальными ожиданиями и её социальной одобряемостью, дающую ей вторичные

выгоды и социальный статус;

2) восприятие мира с позиции «Я плохой – ты плохой» и отрицание позиций «Я хороший – ты хороший» (показатель здоровой личностной позиции) и «Я хороший – ты плохой» (воспринимает себя как обязанного жертвовать собой ради других); при пассивной жертвенной реализации преобладает стремление возложить ответственность на других;

3) детерминированность поведения такими родительскими посланиями как «не принадлежи», «не достигай успеха», «не делай» «не чувствуй себя хорошо»;

4) преобладание таких личностных характеристик как пассивность, безответственность, импульсивность, несогласие с моральными и ценностными устоями общества, склонность к асоциальному поведению, слабоволие, неспособность к самостоятельному принятию решений, преобладание ригидного мышления, тревожность, подозрительность, склонность к чувству вины, депрессии.

Данная работа может представлять интерес при организации психокоррекционных форм работы с лицами подверженными (возрастные кризисные периоды развития, насилие в семье, социальная неадаптированность) и склонными (антисоциальные личности, лица, неспособные принять ответственность за свою жизнь и т.д.) к жертвенной позиции. Применение методических приемов, способов и средств воздействия зависит от конкретных психокоррекционных задач, целей и степени выраженности той или иной проблемы.

#### Библиографический список

1. Андроникова О. О. Основные теоретические подходы к исследованию ролевой позиции жертвы // Гуманитарные науки образования в Сибири. – № 3. – 2009. – С. 28–37.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: Прогресс, 1992. – 399 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 186 с.
4. Клейберг Ю. А. Психология девиантного поведения: учеб. пособие для вузов. – М., Сфера, 2001. – 160 с.
5. Печин Ю. В. Прощение как терапия культурной травмы // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 1. – С. 171–174.

6. *Jordanova Peshevska D., Raleva M., Filov I., Sethi D., Jordanova T., Hazdi Hamza, K., Tozija, F., Damchevska Ilievska V.* Association between physical abuse, physical neglect and health risk behaviors among young adolescents: Results from the national study (Article). //Macedonian Journal of Medical Sciences. Volume 7, Issue 2, 15 June 2014, Pages 380–385.

7. *Springer K.W., Sheridan J., Kuo D., Carnes M.* Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women (Article). //Child Abuse and Neglect. Volume 31, Issue 5, May 2007, Pages 517-530

**Короленко Цезарь Петрович**

*Доктор медицинских наук, профессор кафедры психиатрии Новосибирского государственного медицинского университета, lengyel34@mail.ru, Новосибирск*

**Дмитриева Наталья Витальевна**

*Доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии девиантного поведения Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, dnv2@mail.ru, Санкт-Петербург*

**Перевозкина Юлия Михайловна**

*Кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии личности и специальной психологии, доцент Новосибирского государственного педагогического университета, per@bk.ru, Новосибирск*

**Козырева Татьяна Серафимовна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Сибирского института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, tasko3@rambler.ru, Новосибирск*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АДАПТИВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ В ТЕРАПИИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Аннотация.* Статья посвящена теоретическим и практическим аспектам психодинамической терапии девиантного поведения. Основное внимание уделяется исследованию адаптивных и дезадаптивных психологических защит. Проанализированы примеры дезадаптивных защит. Подробно описаны примитивные, незрелые и патологические защиты. В статье обобщен материал по проблеме использования адаптивных психологических защит в терапии девиантного поведения. Рассматриваются вопросы целесообразности использования терапевтического вмешательства в сферу функционирования психологических защит девиантной личности. Сделан акцент на некоторых дополнительных критериях успешности терапии. Выделены ключевые принципы, на которые следует ориентироваться психологу и психотерапевту. Обосновывается эффективность тренинга по формированию более зрелых психологических защит в рамках индивидуальных и групповых сессий.

*Ключевые слова:* психологические защиты, адаптивные и дезадаптивные защиты, девиантное поведение.

**Korolenko Cezar Petrovich**

*Doctor of Medical Sciences, Professor of Psychiatry Novosibirsk state Medical University, igorvachkov@mail.ru, Moscow*

**Dmitrieva Natalia Vitalievna**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor of Psychology deviant behavior of ST. Petersburg state Institute of psychology and social work, dnv2@mail.ru, Petersburg*

**Perevozkina Julia Jurievna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate professor of Psychology of personality and special psychology Novosibirsk state Pedagogical University), per@bk.ru, Novosibirsk*

**Kozyreva Tatyana Serafimovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate professor of Psychology Siberian Institute of management of Russian Academy of Economy and Government Service at the President RF, tasko3@rambler.ru, Novosibirsk*

## USE ADAPTIVE PSYCHOLOGICAL DEFENSE IN THERAPY OF DEVIANT BEHAVIOR

*Abstract.* Article is devoted theoretical and practical aspects of psychodynamic therapy dev behaviour. The basic attention is given to research adaptive and adaptation disorder psychological protection. Examples adaptation disorder protection are analysed. Primitive, unripe and pathological protection are in detail described. In article the material on a problem of use of adaptive psychological protection in therapy deviant behaviour is generalised. Questions of expediency of use of therapeutic intervention in sphere of functioning of psychological protection with deviant behavior persons are considered. The emphasis is placed on some additional criteria of success of therapy. Key principles by which it is necessary to be guided to the psychologist and the psychotherapist are allocated. Efficiency of training on formation of more mature psychological protection within the limits of individual and group sessions is proved.

*Keywords:* psychological defence, adaptive and dezadaptivnye defence, deviant behavior.

Психологические защиты являются бессознательными и автоматически возникающими механизмами, с помощью которых психика реагирует на стрессы и эмоциональные конфликты [7]. Все психологические защиты предотвращают возникновение неприятных переживаний, связанных с конфликтами, но они в различной степени игнорируют бессознательные негативные чувства и требования реальности. Психологические защиты ограничивают осознание таких отрицательных эмоций, как депрессия, тревога, ревность, зависть [1; 2].

В терапии девиантного поведения мы разделяем все психологические защиты на группы, в зависимости от того, насколько они адаптивны. Более адаптивные психологические защиты основываются в основном на репрессии, менее адаптивные – на расщеплении. Первичная фиксация на репрессии или расщеплении связаны с достижением клиентом постоянного отношения к объекту (под термином «объект» в психодинамике подразумевается человек) Постоянство в отношениях заключается в понимании, что хорошие и плохие качества могут присутствовать в одном и том же человеке [13]. Если человек способен понять, что хорошие и плохие чувства могут сосуществовать в одних и тех же объектах, он (клиент) способен справляться с болезненными переживаниями, удерживая их внутри себя, но репрессируя (вытесняя их автоматически в бессознание). Тем не менее, если клиент должен быть в состоянии понять и принять идею, что нечто плохое может существовать в хорошем человеке или, наоборот, что ему необходимо отделять эти чувства.

Клиент может переживать некоторые из своих чувств как находящиеся вне себя (рас-

щепление). Расщепление является нормальным механизмом в раннем детском возрасте, но оно может сохраняться и в последующие возрастные периоды, приводя к отсутствию постоянства объекта, как в случае сохранения положительного имиджа, отвергающего или агрессивного родителя.

Психологические защиты наиболее адаптивны в случае допущения определенного выражения и gratификации желаний и потребностей, принимая во внимание реальные средовые ограничения, минимизируя при этом отрицательные социальные последствия.

Терапевтическое *вмешательство в сферу функционирования психологических защит* девиантной личности целесообразно проводить по схеме D. Cabaniss et al. [4]:

1) идентификация психологической защиты. Тактичное обращение внимания клиента на его или ее проблемное поведение, которое нужно изменить;

2) идентификация «стоимости» использования защит: демонстрация клиенту отрицательных последствий ее или его поведения;

3) идентификация альтернативных вариантов, мотивирование к реализации более здорового, менее «затратного» поведения [Там же].

Психологические защиты сами по себе могут быть дезадаптивными. Существует несколько вариантов *дезадаптивных защит*, к которым, например, относится поведение по типу acting out, например, обжорство или голодание, сексуальный промискуитет. Такое поведение может временно смягчать тревогу или репрессировать другие отрицательные аффекты, но его повреждающий эффект при этом может оказаться еще более деструктивным.

Психологические защиты могут подавлять способность испытывать аутентичные

чувства. В тех случаях, когда, например, интеллектуализация или изоляция аффекта используются систематически в контакте с другими, угнетение чувств способно разрушить естественную эмоциональность, лишая человека его человеческих качеств.

Соматизация и конверсия (превращение) эмоциональных состояний в соматические нарушения могут приводить к развитию Болезни Тревожных Расстройств (DSM-5, 2013), прежний диагноз «ипохондриазис» (DSM-IV-TR, 2000).

Диссоциация (расщепление), проекция и проективная идентификация так же, как и другие защиты, могут забирать столь большое количество психической энергии, что клиент оказывается лишенным способности использовать свои витальные функции.

Психологические защиты способны также нарушать формирование взаимно удовлетворяющих отношений.

D. Cabaniss et al., указывают на *некоторые признаки процесса превращения психологических защит в дезадаптивные*. К числу таких признаков относятся: появление симптомов, дистресс, проблемы в сфере межличностных отношений и контрперенос.

*Присутствие симптомов* является показателем использования дезадаптивных защитных механизмов. К их числу относятся соматические симптомы, проблемы с едой, фобии и др.

*Дистресс*. Наличие дистресса часто свидетельствует о том, что пациент не в состоянии справиться со стрессом адаптивным образом. Так, например, обратившаяся к нам за помощью женщина сообщает, что объедается каждый раз, когда ее друг не звонит ей вечером, а затем, поплакав, засыпает.

*Проблемы в межличностных отношениях*. Проблемы в отношениях могут возникать как следствие дезадаптивных защит. Они могут нарушать способность к установлению необходимых контактов и получать эмоциональное удовлетворение от общения.

Пример. Клиент злоупотребляет алкоголем как средством ухода от социальной фобии. Он крайне огорчен тем, что не может удержаться на работе, позволяющей материально обеспечивать семью. Его несколько раз уволили за несоблюдение субординации и безответственность, но он не критичен к происходящему.

*Контрперенос*. Значительно выраженные ранние, отрицательные или положительные чувства терапевта по отношению к клиенту часто указывают на выраженность дезадаптивных защит.

Пример. Во время первой сессии клиентка сказала терапевту, что она знает об его исключительно высокой квалификации и испытывает радостные чувства по поводу того, что имеет возможность получить от него помощь. Терапевт вначале испытывает положительные чувства, но затем думает, что клиентка идеализирует его или проявляет дезадаптивное поведение.

Ранние психологические защиты, согласно психоаналитической теории, используются как инструмент для предупреждения бессознательных сексуальных или агрессивных желаний. Однако в современном психодинамическом понимании психологические защиты рассматриваются, скорее, как средство сохранения самооценки в ситуациях унижения, стыда и других угрозах нарцисстической ранимости. Психодинамические теории трактуют психологические защиты как механизмы, обеспечивающие чувство безопасности в ситуациях угрозы покидания, отвержения, беспомощности.

Роль психологических защит не исчерпывается исключительно простой защитой. Они также изменяют отношения между эго и объектом, позволяя клиенту управлять неразрешенными конфликтами из прошлого или текущими конфликтами со значимыми другими.

Психологические защиты внедрены в систему личностных отношений клиента. Специфические защиты связаны с различными психологическими типами и различным содержанием нарушений.

Так, например, девиантные клиенты с параноидными чертами используют проекцию в качестве первичной психологической защиты, которая позволяет им диссоциировать и приписывать свою агрессию и другие отрицательные чувства другим лицам.

Интровертивные и шизоидные лица часто используют уход в фантазию как главную психологическую защиту против неприятных чувств, тревоги и социальной фобии в ситуациях необходимых социальных контактов. Они скорее предпочтут приписать критику себе, принять собственную агрессию

сивность и подозрительность к терапевту, а также удерживать внутри себя значимую информацию, чем подвергнуть себя воображаемым унижениям. В результате у терапевта может возникнуть контрпереносная реакция с бессознательным дистанцированием от клиента, что делает практически невозможным взаимопонимание и продуктивное терапевтическое общение.

Психологические защиты отражают содержание и стиль объектных отношений девиантного клиента и производят бессознательное и сознательное воздействие на содержание переноса в терапевтическом контакте.

G. Gabbard [8] и другие авторы разделяют психологические защиты на *примитивные, защиты высокого уровня и зрелые*.

Примитивные защиты включают: отрицание, расщепление, проекцию, проективную идентификацию, идеализацию, acting out, уход в фантазии, регрессию и соматизацию.

Психологические защиты высокого уровня включают: интеллектуализацию, интроекцию, рационализацию, изоляцию аффекта, репрессию и сексуализацию.

К зрелым психологическим защитами относятся: юмор, суппрессия, аскетизм, альтруизм, сублимация.

Анализируя примитивные психологические защиты, G. Gabbard [8] пишет, что расщепление и проективная идентификация характерны для примитивно организованных личностей и типичны для пограничного личностного расстройства. В расщеплении противоречащие друг другу аспекты себя и других отделены таким образом, что остаются не интегрированными и не создают конфликт. В результате лица, использующие расщепление, ведут себя диаметрально противоположно без признаков какого-либо смущения. G. Gabbard иллюстрирует это положение примером обращения к нему 29-летней пациентки с пограничным личностным расстройством, которая повторно жаловалась на то, что «мужчины рассматривают ее тело «как кусок мяса» или как «сексуальный объект». В то же время она послала свои фотографии в бикини в журнал «Плэйбой» и просила сообщить ей, не хотят ли они пригласить ее в качестве фотомодели. Это поведение контрастировало с ее жалобами на мужчин, воспринимающих ее только

как сексуальный объект. Со слепым безразличием к этому противоречию, клиентка отвечала: «О нет, «Плэйбой» размещает фотографии с большим вкусом». С точки зрения G. Gabbard, расщепление менее часто выступает у более высоко организованных лиц, поскольку последние обычно переживают внутриспсихические конфликты между оппозиционными сэлф-репрезентациями и объектными репрезентациями. Клиент с обсессивно-компульсивным личностным расстройством, например, с большей вероятностью использует такие психологические защиты как формирование реакции, изолирование аффекта и интеллектуализацию. Эти защиты специально «затонированы» для того, чтобы снизить интенсивность чувств и акцентировать когницию. В процессе проведения психодинамической терапии у каждого пациента учитывается уровень ее или его личностной организации. Диагностическая оценка состоит в определении этого уровня. Gabbard в этом плане выделяет два уровня личностной организации, которые представлены у клиентов с непсихотическими психическими проблемами невротического и пограничного уровней.

*Невротический уровень личностной организации* представлен защитами высокого уровня, которые включают использование интеллектуализации, формирование реакции, репрессию и перемещение. Такие клиенты демонстрируют силу эго, хороший импульсный контроль, хорошую оценку реальности, способны корректно оценивать терапевтическую работу. Их идентичность спаяна, стабильна. Суперэго хорошо интегрировано, но имеет наказующий характер. Клиенты проявляют высокую способность к ментализации. Их основные проблемы связаны с межличностными конфликтами. У клиента с обсессивно-компульсивным личностным расстройством возникает страх, что он или она часто фокусируются на фактах и событиях, чтобы избежать интенсивных чувств, выражающих его или ее враждебность (формирование реакции).

*Пограничный уровень личностной организации* состоит в утилизации примитивных психологических защит, включая расщепление, проекцию, проективную идентификацию, идеализацию. Клиенты прояв-

ляют признаки диффузной идентичности. Они формируют объектные отношения парциального характера скорее, чем отношения целостной природы, разделяя все на категории исключительно «хорошего» или исключительно «плохого», что, прежде всего, относится к людям. Для них типична слабость эго, выражающаяся в нарушении суждений, импульсивности, нестабильной оценке реальности, неумении удержаться на одном месте работы. Их способность к ментализации нарушена, суперэго слабо интегрировано. Клиенты обнаруживают значительную дефицитарность, присутствующую наряду с конфликтами.

В терапии девиантного поведения мы активно используем концепцию ментализации (P. Fonagy et al, [5]). Ментализация определяется как «...развитие способности, которая позволяет ребенку не только реагировать на поведение других людей, но и формировать концепцию об их убеждениях, чувствах, надеждах, планах и так далее».

P. Fonagy и M. Target [6] называют способность к ментализации «рефлексивной» функцией или «ментализированием». Способность к ментализированию связана с аттачментом. В случаях уверенного аттачмента, ментализация происходит автоматически и бессознательно. Дети с уверенным аттачментом способны понимать чувства, желания, убеждения и ожидания других людей. Таким образом, ментализация является способностью, позволяющей ребенку воспринимать внутренний мир других людей, который мотивирует их вести себя определенным образом. Она позволяет ребенку проводить разграничение между восприятием других, основанном на их репрезентации, и тем, чем эти люди действительно являются. В норме дифференциация между тем, как обстоят дела в реальности и тем, как они воспринимаются, возникает между 3 и 6 годами. Позже постепенно происходит дифференциация различий между репрезентацией и реальностью.

Используется терапевтический подход к клиенту на континууме от раскрывающего исследовательского подхода к поддерживающему. Невротический уровень личностной организации является показанием к применению исследовательского раскрывающего подхода, однако пограничная ор-

ганизация требует также поддерживающей терапии и образовательных интерпретаций, чтобы помочь клиенту изменить ее или его искаженное представление о себе и других.

M. Gabbard [8] рекомендует делать акцент на некоторых дополнительных критериях успешности терапии. Эти критерии включают: (1) сильную мотивацию к самопониманию; (2) значительность страдания; (3) хорошую переносимость фрустраций; (4) хорошую способность к инсайтам; (5) способность думать в категориях аналогии и метафоры.

Девиантные клиенты с пограничной личностной организацией характеризуются некоторыми дополнительными признаками, указывающими на необходимость использования поддерживающего подхода. К числу таких признаков относятся:

- 1) данные о том, что клиент находится в эпицентре жизненного кризиса;
- 2) плохая переносимость тревоги и фрустрации;
- 3) чрезвычайная конкретность, приводящая к блокированию психологических процессов;
- 4) низкий интеллект;
- 5) низкая способность к самонаблюдению;
- 6) трудности в формировании доверительных отношений с терапевтом.

K. Kassaw и G. Gabbard [11] перечисляют некоторые ключевые принципы, на которые следует ориентироваться терапевту:

- 1) не стараться вмешиваться во все. Никто не в состоянии решить все проблемы и объяснить все трудности клиента. Необходимо фокусироваться на одной или двух главных темах, лежащих в основе проблем клиента;
- 2) помнить о том, что история клиента и его нарратив является конструкцией, которая дает много информации о теоретической концепции клиента в отношении патогенеза имеющихся нарушений. Стиль и манера, в которой клиенты концептуализируют свою жизнь, помогает определить, кем они являются.

3) всегда искать стрессор, который мог стать триггером симптома, или вызвать неприятные эмоциональные состояния, заставившие клиента прибегнуть к помощи;

4) обращать внимание на невербальную информацию, на то, как именно он говорит,

а не на то, что говорит;

5) фиксировать внимание на сиюминутном переносе и контрпереносе во время сеанса, чтобы понять характер затруднений в прошлых и настоящих отношениях;

6) наилучшим способом выявления защитных механизмов в оценочном интервью является фиксация внимания на том, как они вызывают сопротивление;

7) следить за тем, как формируется модель отношений клиента во время терапии, и влиять на неё;

8) всегда иметь в виду необходимость постоянной проверки психодинамической формулировки по мере получения новой информации с целью лучшего понимания клиента.

Психологические защиты девиантных лиц также перечисляют некоторые ключевые принципы, на которые следует ориентироваться терапевту:

При описании характерологических типов делается акцент на «броне характера», имея в виду специфический защитный тип характера. Например, считается, что индивидуум с обсессивно-компульсивной личностью очень часто использует рационализацию и интеллектуализацию в качестве психологических защит. Тем не менее, оказавшись перед угрозой потери работы, он или она могут проецировать чувство враждебности на работодателя, считая отношение последнего предвзятым и несправедливым. У обращающихся за терапевтической помощью клиентов основные характерологические защиты, как правило, сломаны, поэтому они используют различные реактивные защиты в попытках справиться с возникшими или обострившимися проблемами. Терапевтам необходимо не только на когнитивном, но, прежде всего, на эмоционально-интуитивном уровне воспринимать ситуационные стрессоры, с которыми связано обращение клиентов за психотерапевтической помощью. При этом следует регистрировать, каким образом психологические защиты проявляют себя в самом начале терапии и в более поздних стадиях, когда стрессор уже контролируется, и клиент чувствует себя более или менее самим собой. Из этого не следует, что на этом этапе терапия должна прекращаться. Восстановление характерологических защит сопровождается

улучшением общего психического состояния и повышением самооценки, но, тем не менее, необходимо продолжать стремиться к достижению инсайтов и структурных изменений.

Инсайт является способностью клиента использовать навыки ментализации (способности воспринимать и понимать психические состояния, свои и других, как причинные механизмы переживания и поведения) конструктивным образом для нового понимания проблем и трудностей, что ранее не происходило на сознательном уровне.

Описаны случаи использования оптимистических интерпретаций, оценивающих готовность, желание и способность к инсайту. В ходе реализации данного процесса может сложиться впечатление, что клиенты легко достигают новых уровней понимания. В действительности, даже простое обобщение сказанного клиентами с привлечением внимания к ассоциации между двумя важными идеями, создает возможность оценки способности клиентов к инсайту. Например, клиентка, которая характеризовала двух своих мужей как абсолютно не похожих друг на друга. Ее первый муж нуждался в значительной поддержке и заботе, в то время как второй – всегда старался выглядеть, как мачо, с одновременным желанием нравиться другим. Сделано заключение, что рассказы клиентки представляли в двух разных описаниях отражение одного и того же факта, что оба ее бывших мужа чувствовали себя в состоянии угрозы и испытывали тревогу в случае, если другие не относились к ним так, как они этого хотели. Этот комментарий вызвал у клиентки инсайт в оценке ее отношения к этим «очень разным» мужьям. Через некоторое время выяснилось, что оба мужа были нарциссическими личностями, с характерным для нарциссизма поведением.

Таким образом, в процессе терапии девиантного поведения выявляются примитивные, незрелые и патологические защиты с последующим тренингом более зрелых защит в рамках индивидуальных и групповых сессий.

#### Библиографический список

1. Дмитриева Н. В., Левина Л. В. Интервью как средство психологической коррекции лиц с девиантным поведением // III Научно-практиче-

- ская конференция «Аддиктивные расстройства: технологии профилактики и реабилитации» памяти профессора Юрия Владимировича Валентика 28 октября 2013 г. Москва, 2013 [Электронный ресурс]. <http://ruspsy.net/phpBB3/viewtopic.php?f=685&t=1411> (дата обращения: 25.10.2014).
2. *Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В.* Аддикции в культуре отчуждения. Фрагментарная идентичность в зазеркалье постмодернизма: монография. — Новосибирск.: Изд-во НГПУ, 2012, — 434 с.
  3. *Bromberg P. (2006)* Awakening the Dreamer: Clinical Journeys. Mahvali, NJ. Analytic Press.
  4. *Cabaniss, D., Cherry S., Douglas, C., Schwartz, A. (2011)* Psychodynamic Psychotherapy. A Clinical Manual. Hoboken, NJ., Wiley-Blackwell.
  5. *Fonagy P., Leigh T., Steele M. et al. (1996)* The Relation of Attachment Status, Psychiatric Classification and Response to Psychotherapy. *J. Consult. Clin. Psychol.* 64; 22—31.
  6. *Fonagy P., Target M. (2000)* Playing with Reality, III: the Persistence of Dual Psychic Reality in Borderline Patients. *Int. J. Psychoanal* 81; 853—873.
  7. *Freud, A. (1937)* The Ego and the Mechanisms of Defence. London. Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis.
  8. *Gabbard G. (2010)* Long-Term Psychodynamic Psychotherapy. A Basic Text. Arlington, VA. American Psychiatric Publishing.
  9. *Hilgard E. (1977)* Divided Consciousness: multiple Control in Human Thought and Action. New York. Wiley.
  10. *Howell E. (2011)* Dissociative Identity Disorder. A Relational Approach. New York. Routledge 308 p.
  11. *Kassaw K., Gabbard, G. (2002)* Creating a Psychodynamic Formulation from the Clinical Evaluation. *Am.J. Psychiatry* 159; 721-726.
  12. *Kohut H. (1971)* The Analysis of the Self. New York. International Universities Press.
  13. *Lewis M., Volkmar F. (1990)* Clinical Aspects of Child and Adolescent Development. Philadelphia. Lea and Febiger; p.158.
  14. *Putnam F. (1989)* The Diagnosis and Treatment of Multiple Personality Disorder. New York. Guilford Press.

**Руденский Евгений Владимирович**

*Доктор социологической наук, кандидат педагогических наук, профессор кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, rudenskiy@rambler.ru, Новосибирск*

## СОЦИАЛИЗАЦИОННЫЙ ДЕФЕКТ ОНТОГЕНЕЗА ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ВИКТИМОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

*Аннотация.* В статье впервые в отечественной психологии представлен феномен «социализационный дефект онтогенеза личности» как проблема социально-психологической виктимологии личности, инновационной социально-психологической теории, автором которой является Е.В. Руденский. Социализационный дефект онтогенеза личности рассматривается с позиции клинико-социологической методологии социально-психологической виктимологии личности и на основе интеграции социализационно-компетентного, социализационно-субъектного, социально-конструктивистского и социализационно-интеракционистского подходов, которые автор, а под его руководством и все сотрудники Лаборатории социально-психологической виктимологии Е.В.Руденского реализуют в теоретико-методическом обосновании шести частей социально-психологической виктимологии личности: социально-генетической виктимологии личности; культурно-генетической виктимологии личности; социально-педагогической виктимологии личности; психологической виктимологии личности; социальной виктимологии личности; клинико-социологической виктимологии личности.

*Ключевые слова:* социально-психологическая виктимология личности; социализационный дефект онтогенеза личности; дефект онтогенетической социализации личности; дефект социализированности личности; дефект социальной субъектности личности; социально-психологическая виктимология личности.

**Rudenskiy Evgeny Vladimirovich**

*Doctor of Social Sciences, Professor, Department of General Psychology and History of Psychology Novosibirsk State Pedagogical University, rudenskiy@rambler.ru, Novosibirsk*

## SOCIALIZATION ONTOGENESIS PERSONALITY DEFECT AS A PROBLEM OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL VICTIMOLOGY PERSONALITY

*Abstract.* This article is the first in the national psychology presents the phenomenon of “socialization defect ontogeny of personality” as an issue of social and psychological identity of Victimology, innovative social-psychological theory, authored by E. Rudenskiy. Socialization ontogeny personality defect is considered from the standpoint of clinical and sociological methodology of social and psychological identity of Victimology and integrating the competency-socialization, socialization-subject, socio-constructivist and socializing-interactionist approach, which the author, and under his leadership and all employees Lab socio-psychological Victimology E.V.Rudenskogo implement in theoretical and methodological rationale six parts of socio-psychological personality Victimology: Victimology socio-genetic identity; cultural and genetic identity of Victimology; socio-pedagogical Victimology personality; Victimology psychological personality; Victimology social identity; clinical and sociological Victimology personality.

*Keywords:* socio-psychological personality victimology; socialization of personality defect ontogeny; developmental defect of socialization; socialization of personality defect; defect social subjectivity of the person.

Качество жизни человека зависит от социализационного уровня его онтогенеза (индивидуального развития) и от характера задач (социально-психологического давле-

ния), которые ему необходимо решать для обеспечения своей полноценной жизни.

Онтогенез личности как фактор социальной успешности личности практически не

рассматривается как в отечественной психологической, так и в социологической литературе. Чаще всего внимание исследователей качества жизни человека сосредоточено на экономических и политических факторах, детерминирующих те или иные особенности жизни человека. Вне поля зрения ученых остается взаимосвязь онтогенеза личности и его влияния на решение задач социальной адаптации и социальной интеграции личности [7].

Хотя эта взаимосвязь очевидна. Ведь глобальные социальные изменения, происходящие в стране, вызвали не только изменения социально-экономической жизни людей, но и привели к изменению, и не всегда конструктивному, социально-психологических механизмов, типов, стратегий социального функционирования личности.

Социально-психологический анализ этих изменений показывает, что явно доминирует, и особенно в подростковой и молодежной среде, *критическое социальное функционирование личности* [3].

Критическое социальное функционирование личности – это тип исполнения личностью своих социальных ролей в состоянии невозможности решения ролевых задач в силу явного существования дефицита социально-личностных компетентностей.

Дефицит социально-личностных компетентностей детерминирует субъективные риски критического социального функционирования личности. В силу этого обстоятельства дефицит социально-личностных компетентностей является основной социально-психологической проблемой личности, которая функционирует в условиях общества, живущего по законам конкурентно-конфликтного принципа организации экономической и социальной жизни. Общества, в котором социально-личностные компетентности не только обеспечивают полноценное социальное функционирование личности, но и ее конкурентные потенциалы. Дефицит социально-личностных компетентностей не только блокирует полноценность социального функционирования, снижает ее конкурентный потенциал, но создает риск критического функционирования личности.

Критическое социальное функционирование личности представлено пятью типами:

- кризисное социальное функционирование личности,
- конфликтное социальное функционирование личности,
- фрустрированное социальное функционирование личности,
- стрессовое социальное функционирование личности,
- диссонантное социальное функционирование личности.

Эти пять типов критического социального функционирования представляют собой проявление социально-психологической уязвимости личности стать жертвой деструктивных социальных явлений [6].

Социально-психологическая уязвимость личности определяется в социально-психологической виктимологии личности как *виктимность личности*.

Виктимность личности как категория общей теории виктимологии трактуется разными авторами практически одинаково. Такой трактовкой является понимание виктимности как предрасположенности личности стать жертвой неблагоприятных социальных обстоятельств.

Социально-психологическая виктимология личности трактует виктимность личности как социально-психологическую диспозицию, детерминирующую психологическую и социальную уязвимость личности.

Виктимность – это социально-психологическая диспозиция, выражающая предрасположенность личности стать жертвой критических ситуаций личной жизни (психологическая виктимность личности); социальных деструкций (социальная виктимность личности).

Виктимность личности как характеристика функционального социально-психологического потенциала личности является следствием социализационного дефекта онтогенеза личности.

Понятие «социализационный дефект онтогенеза личности» введено в концептуальную систему социально-психологической виктимологии личности для уточнения ее объекта, предмета и проблемы, которую рассматривает эта область социально-психологического знания.

Социализационный дефект онтогенеза личности как понятие социально-психологической виктимологии личности сфор-

мулировано в процессе исследования первоначально феномена «дефект социализации личности», а затем исследования феномена «дефект социализированности личности» [9]. Аналитическая интерпретация результатов этих исследований позволила прийти к формулированию теоретической конструкции понятия «социализационный дефект онтогенеза личности».

Все три понятия («социализационный дефект онтогенеза личности», «дефект социализации личности», «дефект социализированности личности») связаны между собой тем, что рассматривают недостаток, а точнее, социальную неадекватность онтогенеза личности. А их отличие состоит в том, что в понятии «дефект социализации личности» рассматривается неадекватность функционирования социализации как социально-генетического механизма становления личности в качестве субъекта социального поведения.

В понятии «дефект социализированности личности» раскрывается социальная неадекватность социализированности личности как персонифицированной формы недостатка социализированности или изъяна субъектности, проявляющийся в социальном поведении.

Эти два понятия в концептуальном поле социально-психологической виктимологии личности тесно связаны между собой.

Понятие «дефект социализации личности» служит для характеристики социально-генетической детерминации формирования «дефекта социализированности личности».

Дефект социализированности личности – это понятие, которое в концептуальной системе социально-психологической виктимологии личности функционирует для характеристик субъективных детерминант несоответствия социально-культурному нормативу достигнутого личностью уровня ее социализированности.

Понятие «социально-культурный норматив социализированности личности» раскрывает дескрипторы социализированности, референты нормативности социализированности, индикаторы нормативности социализированности, номинации конкретных функциональных социально-личностных компетентностей и диагностический инструментарий оценки социализированности [8].

Такая конструкция социально-культурного норматива социализированности личности обусловлена тем, что социально-психологическая виктимология личности разрабатывается мной как теоретико-методологическое основание социально-психологической терапии виктимности личности и социально-психологической терапии виктимного типа личности. Это реальное воплощение социально-терапевтической ориентации клинко-социологической методологии социально-психологической виктимологии личности.

Рабочий вариант теоретической конструкции социально-культурного норматива социализированности личности представляет собой характеристику дескрипторов социализированности с позиции социально-функционального подхода как единство семи уровней нормативной оценки социализированности личности:

- психологического функционирования личности, включающее когнитивное функционирование, эмоциональное функционирование;

- субъективных регуляторов функционирования личности: Я-концепция, идентичность личности, смысложизненные ориентации;

- социального функционирования личности, представленного социально-когнитивным функционированием, социально-ролевым функционированием, социально-коммуникативным функционированием;

- волевой регуляцией социального функционирования, которая интегрирует волевую самоорганизацию личности, волевую саморегуляцию личности;

- психосоциальным статусом социального функционирования, который определяет степень интегрированности и адаптированности личности;

- онтологией социализированности, рассматриваемой с позиции социального благополучия, психологического благополучия и удовлетворенностью жизнью;

- персонологией социализированности, которая раскрывается через уровень субъективного контроля, уровень социальной фрустрации, уровень экзистенциальной исполненности, уровень способности к самоуправлению.

Каждый из семи уровней оценивается

с позиции результативности социализации – конкретной социально-личностной компетентности (а это 17 конкретных модификаций социально-личностной компетентности), а также с позиции референтов нормативной социализированности. Представлены для каждого конкретного дескриптора социализированности индикаторы нормативной социализированности и социально-психологические методики тестирования уровня развития конкретной социально-личностной компетентности.

Подчеркну, нормативность социализации определяется на основе социологической модели российского общества, описание которой характеризует его как общество риска, в котором социально-психологическая уязвимость – виктимность, обосновывается как субъективный фактор, создающий риск стать жертвой социальных опасностей и социальных угроз.

В процессе терапевтической социально-психологической диагностики социализированности личности (виктимодиагностики) неадекватность социализированности определяется степенью расхождения между реальными диагностическими результатами конкретного социального субъекта и социально-культурным нормативом социализированности, который задается характером социально-культурной динамики нашего общества [2].

Терапевтическая социально-психологическая диагностика социализированности личности помимо диагностических процедур включает и аналитические процедуры, которые призваны дать представление о характере дефекта социализации личности и конкретных (дефицитах компетентностей) характеристиках дефекта социализированности личности.

Оба эти понятия – и «дефект социализации личности», и «дефект социализированности личности» – создают фундамент для выявления сущности понятия «социализационный дефект онтогенеза личности» как понятия, раскрывающего дефект социальной ситуации онтогенеза личности (дефект социализации личности) и как последствий этого дефекта для личности (дефект социализированности личности).

Вследствие существования такого положения социализационный дефект онтогенеза

личности можно определить как социально-психологический индикатор дефицитного социогенеза личности или деструктивного социогенеза личности [1; 5].

Понятия «дефицитный социогенез личности» и «деструктивный социогенез личности» служат переходными понятиями для понимания содержания и сущности другого понятия – «социализационный дефект онтогенеза личности» как проблемы социально-психологической виктимологии личности.

Но для такого, чтобы выйти на решение этой исследовательской задачи, раскроем понимание дефицитного социогенеза личности и деструктивного социогенеза личности используя такую категорию социально-психологического знания, как нормативность.

Нормативность – это индивидуальная социально-психологическая характеристика личности как социального субъекта, которая отражает уровень освоения личностью нормативных систем общества в процессе социализации.

И, прежде всего, культурной нормативности и социальной нормативности, которые создают фундамент субъективной нормативности личности.

Нормативность личности появляется на уровне социального поведения: нормативное поведение на уровне решения задач, которые общество как регулятор социальных отношений предъявляет своим членам – это нормативные задачи социального поведения. Осознание нормативности социального поведения реализуется нормативным сознанием личности.

Нормативность личности характеризует уровень освоения социальных и культурных норм как регуляторов социального поведения личности. Регуляторов, которые присваиваются личностью в процессах социализации и инкультурации и определяют содержание социально-культурного онтогенеза личности.

Вследствие социально-психологической депривации социально-культурного онтогенеза личности, которая определяется в социально-психологической виктимологии личности как первичный дефицит социализации, формируется социализационный дефицит онтогенеза личности. А сам процесс социализации трансформируется в де-

фицитный процесс. В этом и есть сущность *дефицитно-деформирующего социогенеза личности*.

Дефицитно-деформирующий социогенез личности – это виктимогенез личности.

Виктимогенез представляет собой единство двух уровней онтогенетической виктимизации личности:

первый уровень – первичной виктимизации – дефицитная социализация личности;

второй уровень – вторичной виктимизации – деструктивная социализация личности.

Такая виктимологическая интерпретация дефицитно-деформирующего социогенеза личности дает основание представить теоретическую конструкцию социализационного дефекта онтогенеза личности следующим образом: *социализационный дефект онтогенеза личности – это пятиуровневый теоретический конструкт, раскрывающий систему взаимосвязанных дефицитов, создающих риск социально-психологической уязвимости личности (виктимность личности) к критическим ситуациям социального функционирования, вследствие этого возникает риск стать жертвой деструктивных социальных явлений и под воздействием которых личность, деформируясь, трансформируется в виктимный тип*.

Социализационный дефект онтогенеза личности – это динамическая конструкция системы дефицитов.

Динамику социализационного дефекта онтогенеза личности обеспечивают два фактора:

– Субъективный фактор – социальная фрустрация личности, детерминированная переживанием невозможности полноценного социального функционирования, в силу наличия дефицитов социально-личностных компетентностей;

– Объективный фактор – проблемность критического социального функционирования, которая формирует дефицит социальной удовлетворенности как единство трех психологических деструкций личности: эмоциональный дискомфорт, эмоциональная нестабильность, тревога.

Динамика социализационного дефекта онтогенеза под воздействием деструктивных процессов дефицита социальной удовлетворенности обретает характер деформирующего личность эмоционального

выгорания как особой формы экзистенциального вакуума.

Давая определение *экзистенциальному вакууму*, В. Франкл выделил два основных дефицита: потерю интереса, которая ведет к скуке, и отсутствие инициативы, которое ведет к апатии [10]. Как следствие утраты интереса и инициативы возникает чувство бессмысленности. Это чувство является следствием социализационного дефекта онтогенеза личности. Дефекта, представленного пятью уровнями дефицитов: дефициты социально-генетической нормативности; дефициты социально-культурной нормативности; дефициты социально-личностных компетентностей личности; дефициты социальной субъектности личности; дефициты социальной адекватности личности. В общей сложности социализационный дефект онтогенеза личности предстает как располагающаяся в определенной иерархии пяти уровней 37 дефицитов, которые и определяют социально-психологическую уязвимость личности по отношению к социальным опасностям и социальным угрозам в обществе риска.

Разработанная мной в процессе диагностико-терапевтического эксперимента в практике работы социальным терапевтом-виктимогом теоретическая конструкция социализационного дефекта онтогенеза личности является концептуальным основанием для характеристики объекта и предмета социально-психологической виктимологии личности. Объект социально-психологической виктимологии личности – виктимный тип личности как жертва деструктивных социальных явлений, уязвимость по отношению к которым детерминирована социализационным дефектом онтогенеза личности.

Предмет социально-психологической виктимологии личности – виктимогенез личности, детерминирующий становление виктимного типа личности, вследствие социализационного дефекта онтогенеза.

Таким образом, детерминируя и объект, и предмет социально-психологической виктимологии личности, социализационный дефект онтогенеза личности выдвигается в качестве ядра проблемного поля социально-психологической виктимологии личности.

Социализационный дефект онтогенеза личности как проблема социально-психологической виктимологии личности разрабатывается на шести уровнях: социально-генетическом, культурно-генетическом, социально-педагогическом, психологическом, социологическом, клинико-социологическом [4].

#### Библиографический список

1. Руденская Ю. Е. Факторы онтогенетический виктимизации личности в интерактивной системе семьи // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 180–184.
2. Руденский Е. В. Концептуальное введение в культурно-генетическую виктимологию. – Изд-во НГПУ, 2012. – 180 с.
3. Руденский Е. В. Концептуальные основы психологии адаптирующейся личности. Введение в психологическую теорию социального функционирования личности. – Новосибирск: Изд-во Институт психологии личности, 1997. – 224 с.
4. Руденский Е. В. Методологические основа-
- ния виктимологии образования. – Новосибирск: Изд-во ООО «Архивариус-Н», 2004. – 182 с.
5. Руденский Е. В. Методология и теория исследования виктимогенеза личности. – Изд-во НГПУ, 2013. – 222 с.
6. Руденский Е. В. Социальная работа: виктимологическая концепция клинико-социологической парадигмы. – Новосибирск: Изд-во Сиб-ПСИ, 2006. – 164 с.
7. Руденский Е. В. Социально-психологическая виктимология личности как психотехническая система социальной терапии виктимной личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 162–168.
8. Руденский Е. В. Экспериментально-психологические основы социально-педагогической виктимологии. – Новосибирск, Изд-во НГПУ, 2000. – 143 с.
9. Руденский Е. В., Руденская Ю. Е. Дефект социализации личности как базовая категория педагогики критического конструктивизма: введение в социально-генетическую виктимологию. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 254 с.
10. Франкл В. *Человек в поисках смысла*: пер. с англ. и нем. – М.: Прогресс, 1990. – 186 с.

**Гудкова Татьяна Викторовна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, gudkovatv@mail.ru, Новосибирск*

**Александрова Алла Алексеевна**

*Старший преподаватель кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, alla\_1981@mail.ru, Новосибирск*

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗДЕЛЬНОГО И СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию влияния раздельного обучения на развитие эмоционального интеллекта у подростков в зависимости от их пола и возраста. Получены данные о взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта и индивидуально-психологическими особенностями у подростков в условиях раздельного обучения. Выявлено, что более высокий уровень эмоционального интеллекта характерен для подростков при смешанном обучении. Причем установлено, что у мальчиков-подростков при смешанном обучении проявляется более высокий уровень эмоционального интеллекта, чем при раздельном обучении. При раздельном обучении у девочек наблюдается более высокий уровень эмоционального интеллекта по сравнению с мальчиками. Наиболее сильные взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта и индивидуально-психологическими особенностями имеются у подростков при смешанном обучении.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, раздельное обучение, подростки

**Gudkova Tatyana Viktorovna**

*Candidate of Psychological Sciences, the Associate Professor Department of General Psychology and History of Psychology of the Psychological Department at Novosibirsk State Pedagogical University, gudkovatv@mail.ru, Novosibirsk*

**Aleksandrova Alla Alekseevna**

*Teacher of the Department General Psychology and History of Psychology of the Psychological Department at Novosibirsk State Pedagogical University, alla\_1981@mail.ru, Novosibirsk*

## **FEATURES OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF TEENAGERS UNDER SEPARATE AND BLENDED LEARNING**

*Abstract:* analysis of the literature on the problems of emotional intelligence allows you to get some ideas about the nature of this construct. The data on the relationship between measures of emotional intelligence and individual psychological characteristics of adolescents in a separate instruction. The strongest relationship between indicators of emotional intelligence and individual psychological characteristics are present in adolescents with blended learning.

*Keywords:* emotional Intelligence, separate education, teenagers

В современной науке наблюдается интерес исследователей к изучению эмоционального интеллекта (ЭИ), под которым понимается совокупность ментальных способностей к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей и к управлению эмоциональной сферой (Андреева И. Н.; Го-

улман Д.; Люсин Д. В.). Говоря о единстве эмоционального и интеллектуального, следует заметить о взаимосвязи эмоций человека и его мышления, на которые указывал Л. С. Выготский: мысли подчиняются не механическим законам ассоциации и не логическим законам достоверности, а психоло-

гическим законам эмоции [3]. Известно, что интеллект играет важнейшую роль в структуре целостной индивидуальности человека. Интеллектуальное развитие определяется не только генетическими особенностями, но, в не меньшей мере, особенностями среды, в которой развивается ребенок (Анастаси А., Ильина М. Н.). Не вызывает сомнения и тот факт, что наряду с умственной активностью эмоциональные реакции имеют важное значение для успешного функционирования и адаптации человека в окружающей среде. В ряде исследований (Гоулман Д., Лабунская В. А., Brackett M., Mayer J., Salvoes P., Caruso D.; Wamer R., Zeidner M. и др.) было установлено, что высокий уровень развития эмоционального интеллекта способствует успешности в различных сферах человеческой жизни, таких как образование, юриспруденция, медицина. В исследованиях показано, что эмоции лучше распознают люди эмоционально подвижные, с развитым невербальным интеллектом, больше направленные на окружающее, чем на самих себя, а эмоционально неустойчивые, необщительные люди, с развитым образным мышлением, более старшие по возрасту успешнее опознают отрицательные эмоциональные состояния [2; 7; 8; 9]. И. А. Переверзева выявила, что сложнее распознать эмоции у людей, имеющих склонность к отрицательным эмоциональным переживаниям, поскольку им свойственно скрывать выражение своих эмоций, а человек, склонный к положительным эмоциональным переживаниям, меньше контролирует свои эмоции и они легче распознаются. В изучении феномена эмоционального интеллекта наблюдается многообразие подходов к его определению и исследованию с помощью различных методик. Можно выделить следующие ведущие теоретические модели: теория эмоционально-когнитивных способностей Дж. Мэйера и П. Сэловея [8; 9], в структуре которой выделены четыре компонента (идентификация эмоций, использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности, понимание эмоций и управление эмоциями); теория эмоциональной компетентности, разработанная Д. Гоулменом; некогнитивная теория эмоционального интеллекта Р. Бар-Она, включающая пять компонентов ЭИ (познание себя, навыки межличностного обще-

ния, способность к адаптации, управление стрессовыми ситуациями, преобладающее настроение); двухкомпонентная теория эмоционального интеллекта, представленная Д. В. Люсиным. Содержательной характеристикой ЭИ, интегрирующей обозначенные теории, является совокупность когнитивных, поведенческих способностей человека к умению понимать как собственные эмоции, так и окружающих, а также управлять ими. Можно констатировать, что ЭИ предстает как сложное интегративное образование и заключается в способности человека принимать решения на основе отражения и осмысления эмоций, что оказывает влияние на личностное развитие и на успешность межличностных взаимодействий. Эмоциональный интеллект является предпосылкой просоциального поведения, его развитие оптимизирует межличностные взаимодействия, об этом свидетельствуют исследования И. Н. Андреевой, Д. В. Люсина, А. С. Петровской и др. Так, люди, понимающие чувства других и способные управлять своей эмоциональной сферой, в любой сфере жизнедеятельности довольно успешнее тех, кто затрудняется установить контроль над своими эмоциями. Люди с высоким ЭИ в социальном отношении отличаются дружелюбием, уравновешенностью, хорошим настроением, не склонны к тревожным размышлениям [4; 7].

Имеются сведения о гендерных различиях в сфере эмоционального интеллекта (Андреева И. Н., Березовская Т., Берн Ш., Степанов И. С., Орме Г., Guastello D. D., Guastello S. J. и др.). Наряду с изучением эмоционального интеллекта исследуется алекситимия, под которой понимается неспособность признавать, понимать и описывать эмоции. Исследователи полагают, что алекситимичные черты могут развиваться как на основе предшествующей тревоги и депрессии [6], так и могут быть опосредованы поведенческими, социальными, а также культурными факторами [7]. В личностной сфере алекситимия проявляется в нежелании или неспособности к рефлексии, что приводит к упрощению жизненной направленности, обеднению взаимосвязей с окружающим миром, иногда – некоторой инфантильности.

Особую значимость в современном обще-

стве имеет исследование эмоционального интеллекта в условиях разных систем обучения. Важно узнать, как именно та или иная система обучения влияет на развитие эмоциональной, поведенческой и когнитивной сфер личности. Одной из таких систем является система раздельного обучения мальчиков и девочек. Психофизиологические данные (В. Д. Еремеева, В. Е. Каган, А. В. Семенович, Э. Г. Симерницкая, Т. П. Хризман Д. А. Фарбер, и др.) свидетельствуют о полярной организации мозга мальчиков в отличие от девочек. Основа различий лежит на уровне межполушарных взаимодействий головного мозга. Это положение лежит в основе различия познавательных стратегий, путей формирования познавательных функций, темпов, способов переработки и усвоения информации (В. А. Геодакян, Г. Дейч, В. Д. Еремеева, В. Е. Каган; Д. В. Колесов, С.Спрингер, Т. П. Хризман и др.). Констатируются гендерные различия в темпах и уровне интеллектуального развития (В. А. Геодакян, В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман). Так, согласно исследованиям ряда ученых (В. А. Геодакян, Н. В. Дубровинская, В. Д. Еремеева, В. Е. Каган, Т. П. Хризман) девочки (примерно до 7 лет) в своем интеллектуальном развитии опережают мальчиков, у них лучше развит вербальный интеллект и в более раннем возрасте формируется речь. Но в более позднем возрасте средние показатели интеллекта мужчин и женщин не отличаются. По данным исследователей В. Д. Еремеевой и Т. П. Хризман, у мальчиков-дошкольников более развиты зрительно-пространственные и математические способности по сравнению с девочками. Мальчики большинство пространственных задач решают во внутреннем плане, тогда как девочкам нужна дополнительная наглядность. У девочек есть тенденция подходить вербально к решению математических задач, а мальчики при решении задач предпочитают использовать визуальные средства. Оба пола используют различающиеся когнитивные стратегии в одних и тех же задачах. В частности, девочки более тактильно восприимчивы, их мозг настроен на переработку гораздо большего количества сенсорной информации, обладают более точной и прочной зрительной памятью. Мальчики более

ориентированы на действие, девочки – на общение. Мальчики воспринимают информацию быстрее, и, как правило, не нуждаются в повторении, девочки более продуктивно работают в спокойном темпе, повторения им необходимы для лучшего усвоения полученных знаний. У мальчиков более подвижное, неустойчивое внимание и более продолжительный период вработываемости, чем у девочек; период продуктивной работы у мальчиков наступает позже, чем у девочек. В процессе обучения у девочек усиливается внимание и осмысление при эмоциональной окрашенности информации, для мальчиков необходим постоянный в течение урока переход от эмоциональной фазы к информативной, при этом мальчики более нацелены на смысл воспринимаемой информации и эмоциональность подачи материала для них должна быть умеренной. Имеются различия в уровнях адаптивных возможностей организма и психики. Так, мальчики более восприимчивы к несоответствующим их психике педагогическим воздействиям, у них легче возникают психологические и поведенческие нарушения, девочки же более адаптивны, у них преобладают приспособительные реакции [5]. Групповые формы работы рекомендуется проводить с мальчиками, используя элементы соревновательности, с девочками – на взаимопомощь. Как отмечает Д. Фримен, исследующая проблемы одаренности и раздельного обучения, существуют различные тенденции в генетическом устройстве полов, усиливающиеся в условиях социального воспитания. Так, одаренные девочки реже достигают своего потенциала, чем одаренные мальчики в школах при смешанном обучении. Девочки, обучающиеся в однополых грамматических школах, имеют продвинутые академические способности. Чтобы более полно использовать свои интеллектуальные способности, одаренным девочкам надо быть более психологически независимыми, чем обычным девочкам, считает автор. Обозначенные особенности оказывают влияние на эмоционально-волевую сферу обучающихся, формы работы с ними. Поэтому раздельное обучение мальчиков и девочек в соответствии с их психофизиологическими особенностями, социально-культурными факторами может стать одним из условий индивидуализа-

ции развития школьников [1].

Базой настоящего исследования явились МБОУ города Новосибирска – «Гимназия № 4», СОШ «Женская классическая школа» (городская экспериментальная площадка по апробации гендерных подходов в обучении и воспитании), Кадетская школа-интернат «Сибирский Кадетский Корпус» (в основу работы положены следующие концептуальные идеи раздельного обучения и совместного воспитания: разработка программ конструктивного взаимодействия с распределением гендерных ролей, создание здоровьесберегающих технологий при организации разнополового обучения и воспитания, создание гибких вариативных траекторий в образовании и развитии детей, внедрение технологии рефлексивного воспитания, воспитание гендерной самооценки, реализация опыта создания необычного социокультурного пространства для развития ребенка с правом выбора и самореализацией). В эмпирическом исследовании приняли участие 150 подростков 6-9 классов в возрасте 12-15 лет, из них 65 мальчиков и 85 девочек. Все испытуемые были разделены на 2 группы по условиям обучения: Группу I составили 63 подростка (42 %), обучающиеся совместно (школьники Гимназии № 4), Группу II составили 87 подростков (58 %) (школьники Сибирского кадетского корпуса и Женской классической гимназии), обучающиеся раздельно. Условно обозначим группы подростков, обучающихся в разных образовательных учреждениях: «Сибирский кадетский корпус» (СКК) – мальчики (Кадеты) и «Академия благородных девиц» девочки – (АБД), «Женская классическая школа» (ЖКШ). Диагностика эмоционального интеллекта проводилась с помощью методики Н. Холла, предназначенной для изучения способности личности понимать отношения, репрезентируемые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решения. Диагностика способности к эмоциональному отклику осуществлялась по методике «Шкала эмоционального отклика», разработанная А. Меграбяном (в модификации Н. Эпштейна). Диагностика уровня алекситимии – по методике «Торонтская алекситимическая шкала» (TAS), разработанная Г. Тейлор (адаптирована Д. Б. Ерьсько, Г. Л. Исурина и др.). Диагностика лич-

ности проводилась с использованием «16-факторного опросника Кеттелла» (в адаптации Л. А. Ясюковой). Для выявления достоверности полученных данных проводилась статистическая обработка с помощью методов математической статистики (корреляционный анализ с использованием г-критерия Спирмена, U-критерия Манна-Уитни; факторный анализ) статистического пакета «SPSS 13».

В ходе исследования получены следующие данные. Статистически достоверные различия по уровням интегративного эмоционального интеллекта обнаружены между испытуемыми Группы I и Группы II ( $p \leq 0,01$ ). Более высокий уровень интегративного эмоционального интеллекта наблюдается у подростков при смешанном условии обучения. Полученные данные свидетельствуют, что нет различий среди групп подростков с высоким уровнем интегративного ЭИ. При смешанном обучении большее количество подростков имеет средний уровень интегративного ЭИ, чем при раздельном. При раздельном обучении в отличие от смешанного меньшее количество подростков имеет низкий уровень интегративного ЭИ. Рассмотрим полученные результаты исследования ЭИ в зависимости от половозрастных особенностей. Так, статистически достоверные различия по среднему уровню интегративного ЭИ обнаружены между мальчиками и девочками Группы II (при  $p \leq 0,001$ ), между мальчиками и девочками (АБД) Группы II ( $p \leq 0,01$ ) и между мальчиками Группы I и Группы II при ( $p \leq 0,05$ ). Кроме того, полученные данные позволяют утверждать, что при смешанном обучении у мальчиков интегративный ЭИ почти в два раза выше, чем при раздельном обучении. У девочек при смешанном и раздельном обучении отмечаются небольшие различия по уровню интегративного ЭИ. При разных условиях обучения у девочек несколько выше уровень интегративного и парциального ЭИ, чем у мальчиков. Способность к эмоциональному отклику, уровень эмоциональности несколько выше у подростков при смешанном обучении, причем у девочек при разных условиях обучения выше, чем у мальчиков. Уровень алекситимии несколько выше при раздельном обучении, причем у мальчиков выше, чем у девочек ( $U = 431$

при  $p \leq 0,01$ ). С помощью методики Кеттелла были получены данные об индивидуально-психологических особенностях подростков. Испытуемые Группы I имеют достоверно выше показатели по сравнению с испытуемыми Группы II по всем параметрам, кроме Q3 – «волевой самоконтроль» и «эмоциональность». Полученные результаты свидетельствуют, что у мальчиков-подростков Группы I (50 %) и Группы II (70 %) парциальный ЭИ по всем шкалам соответствует низкому уровню и уровень парциального ЭИ выше среди испытуемых Группы I. Как свидетельствуют данные, в возрасте с 14 до 15 лет у мальчиков при смешанном обучении наблюдается более значительная тенденция к снижению интегративного эмоционального интеллекта, чем у девочек.

Для выявления взаимосвязи эмоционального интеллекта с другими параметрами применялся метод корреляционного анализа, который позволил обнаружить значимые связи. Согласно факторному анализу, обладающий наибольшей объяснительной силой фактор (1) более значимо связан с интегративным ЭИ (со всеми его составляющими). Сильная связь существует с потребностью в общении, общей активностью, беспечностью. Подростки знаменуют небольшую восприимчивость к новому и относительно выраженную исполнительность. Алекситимия при больших положительных значениях фактора слабо выражена. Такие подростки вызывают и испытывают положительные эмоции, но они эмоционально утомлены. В группе с раздельным обучением данный фактор сильнее связан с эмоциональностью, в нем более сглаженные зависимости от компонент эмоционального интеллекта. Более сильно отрицательно связан фактор с честолюбием и эмоциональностью, также с психологической энергией, более сильно положительно связан с волевым самоконтролем. Можно сказать, что типичный представитель в группе раздельного обучения подвержен еще большему «охлаждению», отчего даже несколько теряет чуткость в эмоциональном интеллекте. В группе при смешанном обучении этот фактор искажается в сторону большей беспечности и меньшего прагматизма и конформизма. В той мере, в которой раздельное обучение делает контрастнее условные дихотомии замкнутости-откры-

тости и холодности-горячности, смешанное – обостряет дихотомии романтизм-прагматизм и легкость-серьезность. Второй фактор исключительной объяснительной силы в своих положительных значениях характеризуется большим эмоциональным откликом и эмоциональностью. Эмоциональная осведомленность также положительно связана с этим фактором, однако почти в два раза слабее, чем с фактором (1). В целом этот фактор в больших положительных значениях демонстрирует почти отсутствие связи с интегративным уровнем ЭИ, поскольку некоторые его составляющие (например, управление собственными эмоциями) с данным фактором связаны отрицательно. Также фактор характеризуется весомыми положительными связями с честолюбием и тревожностью, а также с психологической энергией. В силу того, что в группе раздельного обучения более выражены различия между холодностью и горячностью, а также замкнутостью и открытостью, второй фактор в этой группе сильнее положительно связан с интегративным уровнем эмоционального интеллекта, что происходит из-за роста силы связи фактора с эмпатией и распознаванием эмоций. Также в группе с раздельным обучением более контрастны связи этого фактора с честолюбием и прагматизмом и значительно более слабы – с эмоциональностью. В группе со смешанным обучением этот фактор теряет зависимость от эмоционального интеллекта. Он описывает группу с большой дифференциацией по эмоциональному отклику, эмоциональной осведомленности, управлению эмоциями. Этот фактор обретает связи с независимостью, беспечностью, исполнительностью и характеризует человека, готового и способного подчиняться. Он же значительно чаще имеет низкие показатели по активности в общении. Таким образом, можно сказать, что в группе смешанного обучения второй фактор обостряет дифференциацию по «пассивности-активности» и «подчинению-независимости», в то время как в группе раздельного обучения – по ориентации «на себя» или «на других».

В результате эмпирического исследования выявлено, что более высокий уровень ЭИ проявляется у подростков при смешанном обучении, чем при раздельном. В условиях раздельного обучения у девочек на-

блюдается более высокий уровень ЭИ по сравнению с мальчиками. Наиболее сильные взаимосвязи между показателями ЭИ и индивидуально-психологическими особенностями имеются у подростков при смешанном обучении. Так, уровень алекситимии выше у подростков при раздельном обучении; уровень эмоциональности – при смешанном обучении. В условиях раздельного обучения у мальчиков-подростков наблюдается развитие уровня эмоционального интеллекта к 14, а у девочек к 13 годам. Полученные данные позволяют поставить и ряд следующих вопросов для дальнейших исследований: в каком возрасте эффективнее раздельное обучение, какова динамика развития эмоционального интеллекта и его структурных компонентов в течение всего школьного периода обучения.

#### Библиографический список

1. Бердникова А. Г. Психолого-педагогическое сопровождение как составляющая образовательного процесса // Сибирский педагогический жур-

нал. – 2013. – № 5. – С. 240–242.

2. Верхотурова Н. Ю. К проблеме определения структуры и механизмов эмоционального реагирования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С. 150–154.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика. 1991. – 480 с.

4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. – М.: АСТ, 2009. – 480 с.

5. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.

6. Изард К. Психология эмоций. – СПб.: ПИТЕР, 2000. – 464 с.

7. Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: Ярославль, 2007. – 25 с.

8. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // *Intelligence*. N. Y., 1993. P. 433–442.

9. Salovey P., Mayer J. D. Some final thoughts about personality and intelligence // Stenberg J., Ruzlis P. Personality and intelligence. Cambridge: Cambr. Univ. Press, 1994.

**Иванченко Валерия Анатольевна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, pskabinet@gmail.com, Новосибирск*

**Щепина Влада Вадимовна**

*Психолог центра психолого-педагогической помощи молодежи «Лад», vlada\_grow\_worm@mail.ru, Новосибирск*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕЖИВАНИЯ СУПРУГАМИ НЕКОТОРЫХ КРИЗИСНЫХ ЭТАПОВ В РАЗВИТИИ СЕМЬИ

*Аннотация:* Предметом данного исследования являлись психологические особенности переживания супругами кризисов принятия супружеских обязательств и освоения родительских ролей. Результаты отражены в описании некоторых особенностей психологического переживания кризисов на этапах принятия супружеских обязательств и освоения родительских ролей, в частности, различия субъективных переживаний кризисов мужчинами и женщинами. На этапе принятия супружеских обязательств особенно важным оказалось отношение к проявлению ревности. В случае если семья переживает кризис, супруги активно проявляют негативную реакцию на ревность партнера. На этапе освоения родительских ролей на первый план выходят разногласия в отношении к деньгам, на основании чего можно предполагать наличие семейного кризиса.

*Ключевые слова:* жизненный цикл семьи, семейные кризисы, молодые семьи.

**Ivanchenko Valeriya Anatol'evna**

*Candidate of Psychological Sciences, the Associate Professor Department of General Psychology and History of Psychology of the Psychological Department at Novosibirsk State Pedagogical University, pskabinet@gmail.com, Novosibirsk,*

**Shchepina VladaVadimovna**

*The Psychologist of center of Psychological and Pedagogical help for youth «Lad», vlada\_grow\_worm@mail.ru, Novosibirsk*

## PSYCHOLOGICAL OUTSTANDING CHARACTERISTICS OF SPOUSE'S EXPERIENCE OF SOME FAMILY CRISES

*Abstract:* By this research authors tried to find any psychological features of spouse's experience of some normative family crises. The most important at the «Childless couple stage» is an attitude to expression of jealousy. If the family endures the crisis, spouses have an active negative reaction on an expression of jealousy. At the stage «Family with young children» at the forefront there are money disagreements, which prove an existence of family crisis from our point of view.

*Keywords:* family lifecycle, family crisis, young family.

Исследования психологических особенностей переживания супругами кризисных периодов в развитии семьи представлены как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Различные аспекты данной проблемы затрагивали в своих работах А. Я. Варга [4], Н. И. Олифинович, Т. Ф. Велента, Т. А. Зинкевич-Куземкина [7], П. Вацлавик, С. Минухин, Ю. А. Алешина [1], В. А. Иванченко [5], Е. В. Баранова [2], К. Н. Белогай [3],

И. И. Исаева [6], Ю. Валлерштейн, В. А. Сысенко, А. В. Черников и др. Несмотря на то что было проведено множество исследований, посвященных изучению семьи, жизненного цикла семьи и кризисных периодов, проблема психологических особенностей переживания кризисов в развитии семьи и их психологического содержания остается открытой.

*Актуальность исследования обусловле-*

на происходящими изменениями в отношении к семье как к социальному институту в целом и в структуре жизненного цикла семьи в частности, поскольку развитие семьи все чаще происходит в зависимости от потребностей партнеров. В связи с этим многие семьи находятся в зоне риска распада семьи, не имея столь жестких, как ранее, обязательств перед обществом и референтным окружением. В итоге многие партнеры с большим трудом преодолевают основные кризисы развития семьи. Чтобы узнать, каким способом можно помочь семьям преодолевать нормативные семейные кризисы, нам необходимо было изучить особенности современного жизненного цикла семьи, а также обратиться в исследовании к основным, на наш взгляд, психологическим особенностям супругов, которые могут существенно влиять на возникновение и преодоление кризисов. Под особенностями супругов мы рассматривали комплекс психологических факторов личности, влияющих на особенности переживания супругами кризисных периодов в развитии семьи.

*Цель исследования* предполагает выявление психологических особенностей переживания супругами некоторых нормативных кризисов в развитии семьи. *Объект исследования* – кризисные периоды в развитии семьи. *Предмет исследования* – психологические особенности переживания супругами кризисов принятия супружеских обязательств и освоения родительских ролей.

На основании поставленной цели, предмета и объекта нашей исследовательской работы были поставлены следующие задачи:

- изучить психологическое содержание переживаний супругов на этапах принятия супружеских обязательств и освоения родительских ролей;

- выявить различия в психологических особенностях переживания кризиса супругами мужского и женского пола.

*Гипотеза исследования:* существуют специфические особенности психологического переживания кризисов на этапах принятия супружеских обязательств и освоения родительских ролей, в частности, имеются различия субъективных переживаний кризисов мужчинами и женщинами.

*Эмпирическая база исследования* – 24 супружеских пары г. Новосибирска в возрасте

от 20 лет до 41 года, 8 из которых находятся на этапе принятия супружеских обязательств, 16 – на этапе освоения родительских ролей.

В исследовании были использованы метод психодиагностического исследования в виде группового тестирования с помощью комплекса тестовых методик (опросник Д. Олсона (FACES III) [10]; методика «Ролевые ожидания партнеров» (РОП) Н. Волковой [7]; методика «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации» Ю. Е. Алешиной, Л. Я. Гозмана, Е. М. Дубовской [1]) и методы математической обработки (корреляционный анализ при помощи  $r$ -критерия Спирмена и сравнительный анализ при помощи  $U$ -критерия Манна-Уитни).

*Результаты исследования и их обсуждение*

По результатам исследования на этапе принятия супружеских обязательств наибольшее число взаимосвязей обнаружено у шкалы «проявление ревности» методики «Взаимодействие супругов в конфликтной ситуации». Данный фактор имеет значимые корреляции ( $p < 0.01$ ) с семью шкалами опросника Д. Олсона (FACES III): реальной гибкостью, притязаниями внешней привлекательности, реальным контролем, реальной эмоциональной связью, реальными семейными границами, реальным совместным временем, реальными интересами и отдыхом. Это говорит о том, насколько важна реакция на ревность партнера для общего состояния брака.

Когда молодые супруги положительно относятся к ревности своего партнера, у них сохраняется эмоциональная близость, супруги обращаются друг к другу за помощью, для них важно единство, они друг другу самые близкие люди. Супруги любят проводить совместное время вместе, делать что-то вдвоем, не пропускают совместные мероприятия, учитывают мнения друг друга, принимают совместные решения, гибко приспосабливаются к переменам в стрессовых ситуациях, меняются семейным руководством, семейными ролями и меняют правила, регулирующие отношения. Такие партнеры ценят собственную привлекательность, стремятся модно и красиво одеваться.

Если пара испытывает кризис, зачастую возможна негативная реакция на ревность партнера, при этом партнеры эмоционально

отдаляются, перестают обращаться друг к другу за помощью, для них не так важно единство, они не считают друг друга самыми близкими людьми, не стремятся проводить время вместе, делать что-то вдвоем, не учитывают мнения друг друга, принимают решения, не советуясь с партнером, тяжело приспосабливаются к переменам в стрессовых ситуациях, тяжело меняются семейным руководством, семейными ролями и редко меняют правила, регулирующие отношения [9].

На основании полученных результатов мы можем сделать вывод, что возникающие в семье конфликты из-за ревности сильно влияют на всю семейную систему, соответственно, таким семьям необходима помощь в регулировании конфликтных ситуаций, связанных с ревностью, чтобы выровнять всю семейную систему в целом.

Сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни позволил нам определить основные различия между мужчинами и женщинами на этапе принятия супружеских обязательств.

Для женщин на этапе принятия супружеских обязательств намного важнее такие качества, как внешняя привлекательность ( $U=69.0$ ,  $p<0.03$ ), притязания внешней привлекательности ( $U=65.0$ ,  $p<0.02$ ), ожидания социальной активности ( $U=70.5$ ,  $p<0.03$ ) и притязания эмоционально-терапевтической функции брака ( $U=75$ ,  $p<0.05$ ). Иными словами, для женщин в первые годы брака больше, чем для мужчин, важно соответствие обоих супругов моде и образцам внешнего облика: женщины стремятся сами быть привлекательными, модно и красиво одеваться, и ждут аналогичного поведе-

ния от их партнеров. Также женщины больше мужчин рассчитывают на проявление социальной активности от партнеров, т.е. брачный партнер должен иметь серьезные профессиональные интересы, играть активную общественную роль, при этом готовы взять на себя роль эмоционального лидера и функцию «семейных психотерапевтов».

У мужчин были обнаружены более высокие значения по шкале «реальная дисциплина» опросника Д. Олсона ( $U=73.5$ ,  $p<0.04$ ), что означает, что они чаще женщин могут быть гибкими там, где привычки и взгляды партнеров расходятся, и находят разные подходы к решению проблем.

На этапе овладения родительскими ролями ситуация выглядит иначе, что наглядно представлено в таблице.

Рассмотрим представленные результаты.

Наибольшее число взаимосвязей имеет фактор «разногласия в отношении к деньгам». Были обнаружены три отрицательные корреляции: с «притязаниями эмоционально-терапевтической функции брака», с «социальной активностью» и «притязаниями социальной активности». Чем больше разногласий в вопросе денег у молодых родителей, тем меньшее значение для них имеет их социальная активность (профессиональная, общественная) для стабильности брачно-семейных отношений, выраженность собственных профессиональных потребностей, меньше проявляется стремление каждого из супругов быть семейным «психотерапевтом». На основании полученных результатов мы можем предполагать, что именно вопрос разногласия в отношении к деньгам становится основным источ-

Таблица – Значимые взаимосвязи среди супружеских пар на этапе освоения родительских ролей (r-критерий Спирмена)

Взаимосвязанные переменные	r	p-level
Ожидания эмоционально-терапевтической функции брака & реальные семейные правила	0,75	0,01
Ожидания эмоционально-терапевтической функции брака & идеальные семейные правила	0,65	0,01
Интимно-сексуальная ценность & реальная дисциплина	-0,66	0,01
Интимно-сексуальная ценность & проявление автономии	-0,67	0,01
Разногласия в отношении к деньгам & социальная активность	-0,68	0,01
Разногласия в отношении к деньгам & притязания социальной активности	-0,77	0,01
Разногласия в отношении к деньгам & притязания эмоционально-терапевтической функции брака	-0,67	0,01

ником конфликтов и является показателем наличия семейного кризиса.

«Ожидания эмоционально-терапевтической функции брака» взаимосвязаны с «реальными и идеальными семейными правилами»: если у супругов есть потребность, чтобы семейные правила могли меняться, или если семейные правила меняются в действительности, то у молодых родителей имеется установка на ожидание того, что брачный партнер возьмет на себя роль «эмоционального лидера» семьи в вопросах коррекции психологического климата, оказания моральной и эмоциональной поддержки, создания «психотерапевтической атмосферы». Для супругов очень важна поддержка, если её нет, партнеры придерживаются строгих правил по отношению друг к другу.

«Интимно-сексуальная ценность» имеет отрицательные корреляции с «реальной дисциплиной» и «проявлением автономии». Чем менее важна для супругов сексуальная гармония как условие супружеского счастья, тем больше супруги проявляют стремление к автономии, при этом чаще возникает необходимость быть гибкими в расходящихся взглядах и привычках, находить новые подходы к решению проблем.

Перейдем к различиям между мужчинами и женщинами на этапе овладения родительскими ролями.

Как и на этапе принятия супружеских обязательств, женщинам важнее, чем мужчинам, быть привлекательными ( $U=20,5$ ,  $p<0.02$ ), модно и красиво одеваться, при этом для них важнее, чем для мужчин, чтобы партнер относился положительно к проявлению доминирования супруги ( $U=11,5$ ,  $p<0.03$ ). Иными словами, женщинам важно не просто настоять на своем в какой-то ситуации, но то, чтобы супруг положительно относился к ситуации доминирования.

Мужчинам важнее, чем женщинам, активное проявление положительного отношения к нарушениям ролевых ожиданий со стороны партнера ( $U=13,5$ ,  $p<0.05$ ), т.е. к нарушениям мужчинами тех действий, которые предписаны социумом и стереотипами к роли «супруга». Другими словами, мужчинам важно, чтобы женщины чаще спокойнее воспринимали, если мужа по какой-то причине не выполнили обязательства, связанные с соответствием общественному стере-

отипу поведения мужа, например, починкой утюга.

#### *Выводы*

В результате нашего исследования мы можем сделать следующие выводы:

1. На этапе принятия супружеских обязательств были найдены специфические взаимосвязи: на этом этапе для партнеров особенно важно отношение к проявлению ревности. Если пара испытывает кризис, зачастую возможна негативная реакция на ревность партнера, при этом партнеры эмоционально отдаляются, перестают обращаться друг к другу за помощью, для них не так важно единство, они не считают друг друга самыми близкими людьми, не стремятся проводить время вместе, делать что-то вдвоем, не учитывают мнения друг друга, принимают решения, не советуясь с партнером, тяжело приспосабливаются к переменам в стрессовых ситуациях, тяжело меняются семейным руководством, семейными ролями и редко меняют правила, регулирующие отношения. Получены различия мужчин и женщин на этапе принятия супружеских обязательств. Как показало наше исследование, для женщин в первые годы брака больше, чем для мужчин, важно соответствие обоих супругов моде и образцам внешнего облика, преобладает ожидание проявления социальной активности от партнеров, т.е. брачный партнер должен иметь серьезные профессиональные интересы, играть активную общественную роль, при этом женщины готовы взять на себя роль эмоционального лидера и функцию «семейных психотерапевтов».

2. На этапе освоения родительских ролей для супругов самым важным становится вопрос разногласия отношения к деньгам: чем больше разногласий в вопросе денег у молодых родителей, тем меньшее значение для них имеет их социальная активность (профессиональная, общественная) для стабильности брачно-семейных отношений, выраженность собственных профессиональных потребностей, меньше проявляется стремление каждого из супругов быть семейным «психотерапевтом». Получены различия мужчин и женщин на этапе освоения родительских ролей, для женщин на данном этапе важнее собственная внешняя привлекательность и положительное отно-

шение партнера к проявлению доминирования супруги, а для мужчин – положительное отношение к нарушениям мужчинами тех действий, которые предписаны социумом и стереотипами к роли «супруга»

Таким образом, мы подтвердили нашу гипотезу: существуют специфические особенности психологического переживания кризисов на этапе принятия супружеских обязательств и освоения родительских ролей, в частности, различия субъективных переживаний кризисов мужчинами и женщинами.

#### Библиографический список

1. *Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с.
2. *Баранова Е. В.* Психологическая помощь семье, находящейся в кризисе // Теория и практика общественного развития. – 2012. – №5. – С. 110–114.
3. *Белогой К. Н.* Психологические задачи брака и факторы стабильности супружеских отношений // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2010. – №3. – С. 21–26.
4. *Варга А. Я.* Системная семейная психотерапия. – СПб.: Речь, 2001. – 74 с.
5. *Иванченко В. А.* Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков из неполных семей: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2012. – 160 с.
6. *Исаева И. И.* Психологические критерии неблагополучия семей с детьми дошкольниками // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2013. – №1. – С. 64–79.
7. *Олифиревич Н. И.* Зинкевич-Куземкина Т. А. *Велента Т. Ф.* Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
8. *Панченко Л. Л., Бунина М. Я.* Отношение к браку и разводу у юношей и девушек // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. – 2012. – №2. – С. 194–201.
9. *Шамшикова Е. О.* Психологическая дистанция как особая топологическая категория // В сборнике: Социокультурные проблемы современного человека материалы IV Международной научно-практической конференции. – Новосибирский государственный педагогический университет. – 2010. – С. 427–435.
10. *Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия: учебное пособие для врачей и психологов – СПб.: Речь, 2006. – 352 с.
11. *Hernandez R. L., Gonzalez Ramirez M. T.* Apoyo social en mujeres de familias monoparentales y biparentales// *Psicologia y Salud.* – Xalapa, Mexico, 2006. – vol.16, №002. – pp.149–157.

**Руденская Юлия Евгеньевна**

*Кандидат социологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, rudenskaja@rambler.ru, Новосибирск*

## **КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ ВИКТИМОГЕНЕЗА ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА: ОПЫТ ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

*Аннотация.* В статье дается определение феномену «коммуникативная ситуация виктимогенеза личности» в контексте тезауруса социально-психологической виктимологии личности. А также дается описание ее морфологии с подробной интерпретацией базовых компонентов: социализирующаяся личность ребенка, родитель как агент социализации, межличностные отношения, цель социализирующего общения, средства социализирующего общения, способ социализирующего общения. Раскрывается особенности деструктивной коммуникативной ситуации социализации личности, которая приводит в виктимизации личности ребенка в интерактивной системе семьи.

*Ключевые слова:* коммуникативная ситуация, ситуация социализации, коммуникативная ситуация социализации, родитель как агент социализации, социализирующаяся личность ребенка.

**Rudenskaya Julia Evgenievna**

*Candidate of Social Sciences, Associate Professor, Department of General Psychology and History of Psychology NGPU, rudenskaja@rambler.ru, Novosibirsk*

## **COMMUNICATIVE SITUATION VIKTIMOGENEZA CHILD'S PERSONALITY: EXPERIENCE PHENOMENOLOGICAL ANALYSIS**

*Abstract.* The article defines the phenomenon of “communicative situation viktimogeneza identity” in the context of socio-psychological thesaurus Victimology personality. And also describes its morphology with detailed interpretation of the basic components: Socialize the child's personality, the parent as an agent of socialization, interpersonal relationships, communication goal socializing, socializing the means of communication, socializing way communication. Revealed especially destructive communicative situation of socialization that leads to victimization personality of the child in an interactive system family.

*Keywords:* *communicative* situation, the situation of socialization, socialization communicative situation, the parent as an agent of socialization, socialize the child's personality.

Социально-психологическая виктимология личности – инновационное научное направление, разработанное Е. В. Руденским, – получило высокое научное признание как со стороны научного сообщества, так и со стороны практиков. Е. В. Руденский большое внимание в своих работах уделяет феномену «дефект социализации личности», однако данные работы в основной своей массе сфокусированы на проблеме интерактивной системы образования. При этом интерактивная система семьи и проблемы социализации личности в ней описываются косвенно [7; 8; 10; 11; 13].

Данная статья посвящена анализу мор-

фологии коммуникативной ситуации виктимогенеза личности – феномену, который дает ключ к пониманию пути девиктимизации личности ребенка, социально-психологической интервенции виктимогенных механизмов социализации.

Коммуникативная ситуация виктимогенеза личности, согласно социализационно-компетентностному подходу, на котором базируется социально-психологическая виктимология личности, это коммуникативная ситуация деструктивной социализации личности.

Стоит сразу оговориться, что понятие «коммуникативная ситуация социализации» не является синонимом для более распро-

страненного понятия «социальной ситуации развития». Феномен социальная ситуация развития впервые был введен в научный тезаурус отечественной психологии Л.С. Выготским для описания уникальной системы отношений и взаимоотношений между развивающейся личностью ребенка и его социальным окружением, которые формируют основы его культурного развития. Под культурным развитием Л. С. Выготский понимал социализацию личности [3].

Социальная ситуация развития раскрывает взаимосвязь личности ребенка и социума, его место в определенной системе социокультурных координат. Социальная ситуация развития является более глобальным понятием по отношению к феномену коммуникативной ситуации социализации. Словосочетание «коммуникативная ситуация» более распространено в социолингвистике, нежели в классической психологии. В рамках социолингвистических концептов коммуникативная ситуация трактуется как модель контакта, в которой участники совершают определенные коммуникативные акты в соответствии с собственными ролями [2].

Ситуация социализации – это специфические условия, определяющие характер отношений и взаимоотношений между агентом социализации и социализирующейся личностью, обеспечивающих динамику изменений последней.

Теоретический синтез двух концептов – «коммуникативная ситуация» и «ситуация социализации» – позволяет нам выйти на понимание коммуникативной ситуации социализации личности. В рамках нашей работы мы будем понимать под коммуникативной ситуацией социализации специфическое психологическое пространство, возникающее в процессе непосредственного общения между агентом социализации и социализирующейся личностью для реализации актуальных целей социализации.

Иными словами, коммуникативная ситуация социализации – это специфические коммуникативные обстоятельства, которые возникают в процессе взаимодействия между родителем (который исполняет роль агента социализации) и ребенком, и запускают механизм социальной генетики личности (социальное обучение и социальное научение).

Таким образом, социальная ситуация

развития – это глобальный социально-психологический феномен, который представляет характер общения ребенка с различными социальными субъектами как базовый механизм социализации личности.

Коммуникативная ситуация социализации – более частное понятие (камерное), которое позволяет описать те коммуникативно-интерактивные обстоятельства, в которых реализуется социализационный процесс с конкретным агентом социализации.

Коммуникативная ситуация социализации как психологическая категория подробно описана в работах Е. В. Руденского, в которых данный феномен описывается сквозь призму факторного анализа [9]. Факторный анализ позволяет рассмотреть генетические источники того или иного психосоциального явления, но структура описывается только косвенно. И это естественно, ведь используя психосоциологию как теоретическое основание методологии социально-психологической виктимологии личности, Е.В. Руденский решает методологические проблемы.

Понимание морфологии коммуникативной ситуации социализации является отправной точкой для диагностики интерактивного дефекта социализации личности и выбора направления социальной терапии виктимной личности ребенка.

Следуя логике социолингвистики, мы выделяем в коммуникативной ситуации социализации, следующие базовые элементы:

- 1) социализирующаяся личность ребенка;
- 2) родитель как агент социализации;
- 3) межличностные отношения, возникающие между ребенком и родителем как агентом социализации;
- 4) цель социализирующего общения;
- 5) средства социализирующего общения;
- 6) способ социализирующего общения.

Первый элемент – *социализирующаяся личность* ребенка, которая выступает в рамках коммуникативной ситуации социализации в качестве социального субъекта. Социальная субъектность ребенка специфична, так как в отличие от взрослого, ребенку сложно претендовать на статус «автономного и ответственного» (данные характеристики являются ключевыми при описании социальной субъектности личности). Однако социализирующаяся личность ребенка на каждом возрастном этапе обладает собствен-

ным уникальным видом онтологической социальной субъектности.

*Онтологическая социальная субъектность* – это способность и готовность развивающейся личности к полноценному социальному функционированию, согласно возрастным нормам социализированности, на конкретном этапе онтогенеза.

Онтологическая субъектность – явление транзитивное, так как в процессе онтогенеза личность аккумулирует и обогащает собственный опыт субъектности, что в будущем позволит ей самой выступить в качестве компетентного агента социализации.

В случае дефекта социализации личность ребенка может не получить соответствующий опыт субъектности на том или ином возрастном этапе, это приведет к нарушению логики ее онтогенетической социализации и деструктивно скажется на социальном качестве личности в будущем.

В таблице видно, что каждый возрастной период обладает своей референтной коммуникативной ситуацией социализации личности, ситуацией, которая оказывает решающее воздействие на процесс становления личности ребенка [5; 12].

Также в таблицу внесена последняя графа, которая показывает, какие деструктивные новообразования может получить ребенок в случае интерактивного дефекта социализации. Анализ этих дефицитов позволяет проследить логику формирования личностной виктимности (уязвимости лич-

ности), а затем и виктимной личности (жертвы процесса социализации). И раскрыть факторы трансформации коммуникативной ситуации социализации в коммуникативную ситуацию виктимогенеза личности.

Второй элемент коммуникативной ситуации социализации – родитель как агент социализации.

Личность родителя в рамках социально-психологической виктимологии личности рассматривается с особым интересом, так как от ее социального качества зависит результативность онтогенетической социализации личности ребенка. В рамках социально-психологической виктимологии личности существует определенная аксиома «Жертвы порождают жертв». Иными словами, личность родителя, обладающая собственной социальной уязвимостью, будет неосознанно актуализировать процессы виктимизации в процессе коммуникации с социализирующейся личностью ребенка. Это обстоятельство запускает процесс трансформации коммуникативной ситуации социализации в коммуникативную ситуацию виктимогенеза. И делает невозможной нормативную социализацию личности ребенка [14]. Нормативная онтогенетическая социализация возможна только в том случае, если родитель является социальным субъектом, в параметрах задаваемых социально-психологической теорией онтогенетической социализации.

Социальная субъектность рассматрива-

*Таблица 1 – Анализ онтогенеза личности ребенка в контексте становления онтологической социальной субъектности*

Возраст	Субъекты коммуникативной ситуации	Доминирующая деятельность	Онтологическая социальная субъектность	Деструктивное качество
0-1 года	Ребенок-мама	Общение	Субъект эмоционального контакта	Дефицит социальных потребностей
1-3 лет	Ребенок-родители	Деятельность	Субъект предметной деятельности	Дефицит активности
3-7 лет	Ребенок-сверстники	Самосознание	Субъект самознания	Дефицит рефлексии
7-13 лет	Ребенок-агент вторичной социализации	Деятельность + самосознание	Субъект саморазвития	Дефицит интенции
13-17 лет	Подросток-подросток	Общение	Субъект общения	Дефицит социально-психологической компетентности

ется нами как сложный феномен, который включает в себя два социальных новообразования: личность как субъект социального познания и личность как субъект социального функционирования.

Личность как субъект социального познания обладает способностью и готовностью «конструирования образа социальной реальности и себя как части данной реальности» [1, с. 6]. Познание социальной реальности позволяет не только осознать смысл происходящего, но и выбрать наиболее продуктивную стратегию социального функционирования в рамках эклектической социокультурной системы российского общества. Иными словами, социальное познание позволяет личность сохранить онтологическую уверенность и способность осуществлять контроль над собственной судьбой.

Личность как субъект социального функционирования обладает способностью к конструктивному решению актуальных задач социальной жизнедеятельности за счет использования собственных социально-личностных компетенций и психических функций. Социальная жизнедеятельность диалектична, она постоянно ставит перед личностью ряд возрастных, ситуативных, функциональных задач. Качество решения данных задач не только позволяют личности расширить собственную систему социально-личностных потенциалов, но и конструктивно интегрироваться в социокультурную систему общества [13].

На основе анализа теоретических источников мы выделили три фундаментальных принципа социальной жизнедеятельности личности как субъекта социального функционирования:

– *активность* – постоянный поиск адекватных способов самоактуализации в рамках той или иной социокультурной реальности;

– *ответственность* – готовность личности отвечать за собственные поступки и действия;

– *конструктивная интеграция в социум* – умение в процессе социальной интеграции сохранить собственную уникальность, самобытность [4].

В единстве личность родителя как субъект социального познания и субъект социального функционирования сможет не

только грамотно управлять социализацией личности ребенка (социальное обучение), но и на уровне собственного поведения будет транслировать нормативный эталон поведения (викарная онтогенетическая социализация личности – социальное научение).

Однако в реальной жизни чаще можно встретить родителя-виктима, нежели родителя-субъекта. Так в последнее время в силу инфантилизации современного общества мы чаще сталкиваемся с феноменом «отсроченной взрослости» у родителей.

Отсроченная взрослость родителя проявляется на социально-когнитивном уровне в мифофрении, интеллектуальной пассивности, иррациональных когнитивных установках; на социально-акциональном уровне – пассивность, переходящая в социальный анапсиз; на социально-регулятивном уровне – социальная инфантильность как совершение необдуманных и нелогичных поступков; на социально-статусном уровне – социальная дезинтеграция, которая переживается как чувство социального отчуждения или одиночества в толпе.

Такой родитель не способен внести конструктивный вклад в коммуникативную ситуацию социализации личности ребенка, а напротив, выступает в качестве виктимогенного фактора риска трансформации этой ситуации в коммуникативную ситуацию виктимогенеза личности.

Третий элемент коммуникативной ситуации социализации – *межличностные отношения*. В своих работах мы рассматриваем межличностные отношения как механизм социальной генетики личности.

Базовыми индикаторами, определяющими качество межличностных отношений, являются: аттракция (аффективный компонент), взаимопонимание (когнитивный компонент) и ролевая компетентность (акциональный компонент) [6]. Родитель, обладающий социальной уязвимостью и дефицитами потенциалов и социально-психологических функций, выстраивает с социализирующейся личностью ребенка деструктивные взаимоотношения, что приводит к деформации межличностных отношений в семье и запускает трансформацию коммуникативной социализации личности в коммуникативную ситуацию виктимогенеза личности.

Деформация межличностных отношений в семье – это деструктивные изменения во взаимоотношениях между родителем и социализирующейся личностью, детерминированные социально-психологической депривацией и приводящие к деструкции механизма социальной генетики личности. Для социально-психологической виктимологии личности это уже аксиома.

Четвертый компонент коммуникативной ситуации социализации – *цель социализирующего общения* – это то, ради чего существует сама коммуникация между родителем и ребенком. Об этом написано немало работ, которые постулируют всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка в процессе коммуникации с взрослым.

Для социально-психологической виктимологии личности цель социализирующего общения между родителем и ребенком – это:

– *трансляция социокультурного опыта*: системы ценностных ориентаций; когнитивных моделей и конструктов; коммуникативных техник и приемов, а также паттернов социального функционирования;

– создание условий для *просоциальной установки у социализирующейся личности*: ребенок в процессе своего развития демонстрирует эгоизм, поэтому нормативная задача развития – преодолеть эгоистическую установку и сформировать умение уважать собственное я (достоинство как основа здоровой Я-концепции) и умение учитывать факт присутствия другого Я в процессе собственного социального функционирования (принцип конструктивной социальной интеграции).

Формирование просоциальной установки и трансляция социокультурного опыта в процессе социализирующего общения создают конструктивные основы для социальной генетики личности ребенка. Однако если родитель является виктимом, то для него цель социализирующего общения имеет иной смысл. Для виктимогенного агента социализации ребенок – это средство компенсации собственной виктимности, своеобразная социальная ширма, которая позволяет объяснить социальную пассивность, профессиональную несостоятельность, социальную отчужденность родителя.

Пятый компонент коммуникативной ситуации социализации – *средства социализирующего общения* – это те инструменты

и приемы, которые родитель как агент социализации использует для достижения своей социализационной цели. В рамках социально-психологической виктимологии личности детально описан феномен «коммуникативной проблемы» – особого коммуникативного состояния, при котором участники коммуникации используют диссонансирующие когнитивные схемы, делающие невозможным донести друг для друга истинный смысл своих слов и действий. Коммуникативная проблема связана с дефицитностью средств социализирующего общения. Изначально она возникает на уровне супружеской коммуникации, далее переносится на уровень «родитель – ребенок».

Шестой компонент коммуникативной ситуации социализации – *способ социализирующего общения*, в котором отражаются действия или система действий, которые использует участники коммуникативной ситуации. Традиционно способ социализирующего общения ассоциируется со стилем педагогического общения, но на наш взгляд, логичнее вернуться к понятию родительской компетенции, которое фигурировала в нашей работе в качестве одного из индикаторов качества межличностных отношений.

Родительская компетенция – это составная часть социально-психологической компетентности, которая обеспечивает способность и готовность родителя конструктивно и адекватно функционировать в рамках социальной роли «родитель». Дефицит родительской компетенции приводит к деструктивному способу общения в коммуникативной ситуации социализации личности ребенка.

Таким образом, качество онтогенетической социализации личности ребенка в рамках интерактивной системы семьи зависит от качества коммуникативной ситуации социализации. Коммуникативная ситуация социализации – это условие и средство социализации личности. В случае если родитель является виктимогенным агентом социализации, то этот факт приводит к трансформации коммуникативной ситуации социализации в коммуникативную ситуацию виктимогенеза. Данный факт выявляется следующими индикаторами:

– деформации межличностных отношений между родителем и ребенком;

– деструкции цели социализирующего общения, когда ребенок становится средством компенсации собственной виктимности;

– формирование коммуникативной проблемы как неотъемлемой характеристики межличностных отношений между ребенком и родителем;

– усугубления дефицита родительской компетенции, так как родитель не получает возможности развивать в процессе общения с ребенком собственную систему социально-личностных потенциалов (в силу собственной виктимности).

Таким образом, представленная морфология коммуникативной ситуации социализации личности дает основание решить феноменологические задачи характеристики ее трансформации в коммуникативную ситуацию виктимогенеза личности. Кроме того, она позволяет осуществить дифференциальную диагностику виктимологического статуса интерактивной системы семьи, а также выявить деструктивное звено в механизме трансформации коммуникативной ситуации социализации в коммуникативную ситуацию виктимогенеза личности ребенка. Диагностика, в свою очередь, позволит корректным образом сформулировать цель социальной терапии виктимогенеза личности ребенка в семье, а значит своевременно осуществить интервенцию механизма онтогенетической виктимизации личности ребенка.

#### Библиографический список

1. *Александрова Г. Г.* Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – Казань, Казанский государственный университет, 2004. – 24 с.
2. *Беликов В. И., Крысин Л. П.* Социолингвистика: учебник для вузов. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. – 315 с.
3. *Выготский Л. С.* Проблема культурного развития ребенка (1928) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1991. – N 4. – С. 5–18.
4. *Жесткова Н. А.* Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и соци-

ального инфантилизма личности // Вестник пермского университета. Философия. Психология. Социология. – №2 (14). – 2003 – С. 128–136

5. *Руденская Ю. Е.* Абилитация личности как технология превенции виктимогенеза личности. Препринт. – Новосибирск: Из-во СибПСИ, 2002. – 24 с.

6. *Руденская Ю. Е.* Факторы онтогенетической виктимизации личности в интерактивной системе семьи // Сибирский педагогический журнал. – № 3. – 2013. – С. 180–184.

7. *Руденский Е. В.* Депривационные виктимизм как социально-психологический механизм онтогенезе онтогенеза личностной виктимности // Мир науки, культуры, образования. – № 1(38) – 2013. С. 139–144.

8. *Руденский Е. В.* Концептуальное введение в культурно-генетическую виктимологию. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 180 с.

9. *Руденский Е. В.* Психоаналитическое исследование коммуникативной ситуации развития личности (лекция для студентов факультета социальной работы). – Новосибирск: Колледж психологии ИПЛ, 1999. – 36 с.

10. *Руденский Е. В.* Социально-психологическая виктимология личности как психотехническая система социальной терапии виктимной личности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 162–168.

11. *Руденский Е. В., Руденская Ю. Е.* Дефект социализации личности как базовая категория педагогики критического конструктивизма: введение в социально-генетическую виктимологию. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – 254 с.

12. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 384 с.

13. *Шамшикова О. А., Шамшикова Е. О.* Нарциссические проявления личности как образующие континуума переходных форм существования «границ Я» // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – Т. 19. – № 7. – С. 265.

14. *Shamshikova E. O., Shamshikova O. A., Klepikova N. M.* Isolation versus Communion. Model Characteristics of Narcissistic Personality Types // Materials of the 2nd International Conference on Behavioral Cognitive and Psychological Sciences BCPS 2011. – Maldives: IACSIT Press. – Vol. 23. – Pp. 17-22.

**Рубцова Мария Олеговна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, for.mashi@gmail.com, Новосибирск*

## **ТОЛЕРАНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЕЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ содержания понятий социально-психологическая адаптация и толерантность личности. Адаптация рассматривается как процесс формирования социальных характеристик личности, обеспечивающих его нормативное функционирование. Толерантность рассматривается как условие социально-психологической адаптации личности, обеспечивающее согласованность ее внутренних установок и реализацию действий в социальном контексте взаимодействия с другими. В статье приводятся результаты эмпирического исследования взаимосвязи показателей толерантности и социально-психологической адаптации у студентов, а именно, чем выше уровень развития толерантности, тем выше уровень социально-психологической адаптации студента.

*Ключевые слова:* толерантность, социально-психологическая адаптация, социализация, студенчество.

**Rubtsova Mariya Olegovna**

*Candidate of Psychology Sciences, Docent of the Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Novosibirsk State Pedagogical University, for.mashi@gmail.com, Novosibirsk*

## **THE PERSONALITY'S TOLERANCE AS A PREREQUISITE CONDITION OF THEIR SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION**

*Abstract:* The article focuses on the analysis of notions such as socio-psychological adaptation and personality tolerance. Adaptation is seen as the process of building up a personality's social characteristics, providing their standard functioning. Tolerance is seen as a prerequisite condition for a personality's socio-psychological adaptation, providing coherence of their inner affirmations and facilitating acting in coherence with the social context of interaction with others. The article presents the results of empirical research of interrelation between the indicators of tolerance and those of students' socio-psychological adaptation, that is, the higher the level of tolerance is, the higher the level of student's socio-psychological adaptation is.

*Keywords:* tolerance, socio-psychological adaptation, socialization, student community.

Нестабильность социальных, экономический, политических процессов в обществе предъявляет повышенные требования к личности, а именно, с одной стороны, наиболее полно соответствовать ролевым ожиданиям и предъявляемым требованиям (т. е. активно изменяться), а с другой, сохранять стабильность собственных внутренних установок и убеждений, и оставаться в относительно устойчивом психоэмоциональном состоянии. В этой связи внимание к проблемам адаптации личности становится одной из насущных и ключевых задач современной психологической науки.

Термин «адаптация» можно по праву счи-

тать междисциплинарным, принадлежащим различным научным областям. Необходимо отметить значительную трансформацию содержания самого понятия «адаптация», ее целевой направленности.

Адаптация – это последовательность психологических реакций на объективную ситуацию, отражающих поведение, необходимое для совладания со специфической задачей [7].

А. Н. Леонтьев: «Адаптация – есть сложная динамическая система взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого и формируются свойства личности» [1].

Фокус внимания исследователей смещал-

ся с рассмотрения адаптации как пассивного приспособления к среде к характеристике активного самоизменения личности в процессе взаимодействия со средой и преобразования ее. В этом контексте адаптация выступает одновременно и как процесс и как результат внутренних изменений индивида в меняющихся условиях.

Различное содержательное наполнение понятия «адаптация» представлено в исследованиях К. А. Абульхановой-Славской, А. А. Началджян, Д. Б. Парыгина Т. Шибутани, А. В. Петровского, А. А. Реан, Ф. Б. Березина и др. Подробно представлено описание степеней, стадий, уровней адаптивности у детей и подростков (М. М. Безруких, Я. Л. Коломенский, Е. А. Панько, Г. М. Чуткина, Л. М. Ковалева). Выявлены критерии дезадаптации (Ю. А. Александровский), ее формы (Р. В. Овчарова, М. М. Семаго).

Можно отметить наличие нескольких сложившихся традиций в исследовании адаптации.

Социальная адаптация довольно часто трактуется как результат достижения гомеостатического равновесия между индивидом, личностью и внешней по отношению к нему средой, социальным окружением.

В свою очередь отклонение от равновесных отношений со средой дало возможность в качестве фокуса внимания сосредоточиться на нарушениях взаимодействия человека и окружающей его среды, т. е. проявлениях дезадаптации.

Социально-психологическая адаптация также рассматривается как процесс социализации личности, «вхождения» в социальную группу, предполагающий усвоение ролей, норм, способов, форм взаимодействия с другими в определенных условиях.

Интернализация индивидом различных модусов социального опыта посредством усвоения моделей поведения и социальных значений способствует формированию когнитивного, эмоционального, поведенческого сходства с членами «своей» культуры и отличие от членов другой культуры.

В этом контексте значимая роль отводится социальным институтам (семья, школа, ВУЗ), призванным регламентировать деятельность субъекта посредством норм. Однако, социальные институты как организованные социальные системы характеризуются

с одной стороны устойчивостью структуры, а с другой – определенной изменчивостью их функций, поскольку они подвержены влиянию общественных процессов, темпов социальных перемен, отражая изменения общественных потребностей.

Большинство исследователей отмечает полифакторность социально-психологической адаптации личности, ее зависимость как от внутренних ресурсов самого человека, его способности соответствовать требованиям конкретной ситуации, так и от характеристик образовательного пространства и социальной среды. Следовательно, проявления социально-психологической адаптации личности детерминированы биологическими, психологическими и социальными условиями.

По мнению А. А. Началджян, каждый процесс преодоления проблемных ситуаций можно считать процессом социально-психической адаптации личности, в ходе которого она использует приобретенные на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки, механизмы поведения или открывает новые способы поведения и решения задач, новые программы и планы внутриспсихических процессов [3].

В этой связи изучение адаптивного потенциала личности, определяющего ее стиль поведения в различных ситуациях, связано с выявлением индивидуальных черт как способствующих адаптации, так и препятствующих ей или имеющих компенсаторное значение [2].

Одним из таких свойств личности, имеющих существенное отношение к социально-психологической адаптации, является толерантность.

Диапазон дефиниций толерантности достаточно широк. Толерантность определяется как характеристика межкультурного взаимодействия в социальном аспекте (Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко, Л. А. Шайгерова), как формирующиеся нормы поведения в педагогическом аспекте (Л. А. Волович, И. А. Колесникова, Г. В. Мухаметзянова), как совокупность характеристик и установок личности в психологическом аспекте (А. Г. Асмолов, В. В. Глебкин, Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова), как результат преломления личностных свойств и качеств в системе отношений субъекта в условиях микро- и макро- соци-

ума в социально-психологическом аспекте (Г. Л. Бардиер, А. В. Перцев) [4].

Четыре основных ракурса исследования толерантности, такие как психологическая устойчивость, система позитивных установок, совокупность индивидуальных качеств, система личностных и групповых ценностей, имеют непосредственное отношение к процессу социально-психологической адаптации личности.

А. П. Цуканова выделяет два аспекта толерантности личности: внешний и внутренний. Внешняя толерантность (к другим) проявляется в виде убеждения о том, что «другие» могут иметь свою позицию, способны видеть вещи с иных точек зрения, с учетом разных факторов. Внутренняя толерантность (к неопределенности) рассматривается как способность к принятию решений и размышления над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия, способность выдерживать напряженные кризисных, проблемных ситуаций.

Толерантность как необходимый элемент успешной социально-психологической адаптации личности находит свое отражение в двух основных сферах: на психологическом уровне – как внутренняя установка и отношение личности к «другому», группе, общности; и деятельностном уровне – как действие, осуществляемая норма поведения.

Как установка, толерантность носит характер добровольного индивидуального выбора и приобретает в процессе воспитания, формирования собственного жизненного опыта.

Как действие – это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных и противостоящих в несогласии субъектов [5].

Таким образом, толерантность проявляется как стратегия поведения и взаимодействия личности, предполагающая ответственность за свои чувства, мысли и поступки, выбор сотрудничества как стиля взаимоотношений, принятие другого человека целиком, таким, какой он есть, гибкость и способность к адаптации.

Личностно-ориентированный подход в образовательном процессе сегодня ориентирован на создание социально-педагогических условий толерантного взаимодействия,

толерантного образовательно-воспитательного пространства. Субъект-субъектные отношения в системе «преподаватель – студент» создают условия, позволяющие принимать широкий спектр личностных качеств, индивидуальных и этнических проявлений человека.

Целью нашего эмпирического исследования было выявление взаимосвязи толерантности и социально-психологической адаптации студентов.

Выборку исследования составили 150 студентов 2, 3, 4 курсов факультета физической культуры ФГБОУ НГПУ очной формы обучения в возрасте от 18 до 22 лет.

Эмпирическими методиками выступали: опросник социально– психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд), экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г. У. Солдатовой, шкала базовых убеждений Р. Янов-Бульмана, методика диагностики общей коммуникативной толерантности В. В. Бойко.

В ходе диагностики социально-психологической адаптации студентов было установлено, что 40% испытуемых имеет высокий уровень адаптации, 29% – средний и 31% – низкий. Высокий уровень самопринятия характерен для 60% испытуемых, средний уровень – 18%, низкий уровень – 22% испытуемых. Высокий уровень эмоционального комфорта выявлен лишь у 24% студентов, средний уровень – у 49% и низкий уровень – у 27%.

Низкий уровень стремления к доминированию характерен для 67% студентов, а свою возможность активно изменять окружающий мир видят лишь 10% опрошенных. Высокий уровень интернальности отмечен лишь у 7% учащихся, а низкий уровень характерен для 62% испытуемых, что характеризует испытуемых как не видящих связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считающих себя способными контролировать свое развитие, полагающих, что большинство событий их жизни является результатом случая или действия других людей.

На втором этапе исследования мы проанализировали результаты диагностики базовых убеждений и толерантности в группе испытуемых.

Высокий уровень убежденности отно-

сительно осмысленности мира характерен лишь для 11% испытуемых, средний уровень – 62%, низкий – 27%.

Убежденность относительно ценности собственного «Я» характерна на высоком уровне у 58% испытуемых, средний уровень – у 7%, а у 36% опрошенных – низкий уровень. Убеждение относительно благосклонности мира на высоком уровне характерно для 31% опрошенных, на среднем – 29%, низком уровне – 40%.

Частотное распределение уровней толерантности в группе испытуемых показало, что 49% испытуемых имеют средний уровень толерантности, 21% – низкий уровень, и 30% – высокий.

Сочетание низкой осмысленности происходящего с убеждением относительно своей неспособности управлять событиями своей жизни может сопровождаться переживанием тревожности, обеспокоенности, конформности, меньшей терпимости к другим и повышенной агрессивности [6].

С целью выявления взаимосвязи между показателями социально-психологической адаптации и проявлениями толерантности у студентов нами был проведен корреляционный анализ.

В ходе анализа взаимосвязей шкал социально-психологической адаптации и коммуникативной толерантности были получены следующие результаты.

Чем больше стремление переделать партнера ( $r = -0,37$   $p \leq 0,01$ ), неумение прощать ошибки ( $r = -0,30$  при  $p \leq 0,01$ ), неумение приспосабливаться к характеру других ( $r = -0,41$  при  $p \leq 0,01$ ), нетерпимость к дискомфорту, создаваемому другими людьми ( $r = -0,29$  при  $p \leq 0,01$ ), тем меньше проявления социально-психологической адаптации.

Анализ взаимосвязей шкал социально-психологической адаптации со шкалами методики «Индекс толерантности» позволил выявить следующие тенденции.

Чем выше показатели социальной толерантности ( $r = 0,42$  при  $p \leq 0,01$ ), толерантности как черты личности ( $r = 0,44$  при  $p \leq 0,01$ ), тем выше показатели социально-психологической адаптации.

Чем выше показатели интолерантности ( $r = 0,44$  при  $p \leq 0,01$ ), эскапизма ( $r = 0,41$  при  $p \leq 0,01$ ), тем выше показатель дезадаптации.

Между шкалами социально-психологиче-

ской адаптации и видами базовых убеждений личности также были выявлены статистически достоверные взаимосвязи.

Чем больше убеждений, долженствований относительно «расположенности» мира ( $r = 0,43$  при  $p \leq 0,01$ ), благосклонности людей ( $r = 0,23$  при  $p \leq 0,01$ ), справедливости ( $r = 0,26$  при  $p \leq 0,01$ ), самоконтроля ( $r = 0,29$  при  $p \leq 0,01$ ), везения и удачи ( $r = 0,30$  при  $p \leq 0,01$ ), тем выше показатель дезадаптации и эскапизма личности как стратегии ухода от реальности в мир иллюзий, фантазий, позволяющих поддерживать чувство безопасности своего «Я».

Следующим этапом нашего исследования стала оценка достоверности различий по показателям толерантности в группах студентов с высоким и низким уровнем социально-психологической адаптации. Для оценки достоверности различий мы воспользовались непараметрическим критерием U-Манна-Уитни.

Группа испытуемых с высоким уровнем социально-психологической адаптации статистически достоверно ( $p \leq 0,01$ ) характеризуется более высокими показателями по шкалам: социальная, этническая толерантность, толерантность как черта личности и ценность собственного «Я».

Для группы испытуемых с низким уровнем социально-психологической адаптации статистически достоверно ( $p \leq 0,01$ ) характерны более высокие показатели по шкалам коммуникативной интолерантности: неумение скрывать, сглаживать неприятные чувства; неумение прощать другим ошибки; нетерпимость к физическому, психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми; неумение приспосабливаться к характеру других.

Также эта группа испытуемых статистически достоверно ( $p \leq 0,01$ ) характеризуется особенностями когнитивной концепции базовых убеждений личности, переживаемых как чувство «безопасности». Им присуще убеждение относительно благосклонности мира и людей; случайности как принципа распределения происходящих событий; удачи или везения, что формирует пассивность и конформность стратегий поведения.

Проанализировав все вышесказанное, мы можем сделать вывод о том, что параметры социально-психологической адаптации вза-

имосвязаны с параметрами толерантности, и с ростом уровня толерантности у студентов повышается уровень их социально-психологической адаптации, и наоборот.

Осуществление процесса самоопределения и построения своего жизненного пути требует от сегодняшнего студента большой осознанности, самостоятельности и ответственности, поскольку предполагает выбор в условиях учета своих возможностей, способностей и социальной конъюнктуры общества, ближайшего окружения в целом.

В условиях новой образовательной реальности студент является не только субъектом учения и собственной жизнедеятельности, но и субъектом своего саморазвития. Большое значение при этом имеет тот факт, какую субъектную позицию занимает сам студент, поскольку именно в ней проявляется его отношение к будущей профессии, учебной деятельности, другим людям и самому себе.

В этой связи важно учесть тот факт, что возможность формирования профессиональной идентичности личности как единства представлений о себе, эмоциональных переживаний и осознанной активности, связанных с приобретением профессии, опосредуется базовым психическим процессом социально-психологической адаптации студента в ВУЗе.

При этом толерантность как интегральная характеристика личности, определяющая ее способность в проблемных ситуациях активно взаимодействовать с внешней средой, может быть рассмотрена как условие «диалога» личности с собой и с окружающим миром.

#### Библиографический список

1. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., МГУ. – 1975. – 189 с.
2. *Мельникова Н. Н.* Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие. – Челябинск, ЧПИ. – 2004. – 165 с.
3. *Налчаджян А. А.* Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван, ЕПУ, 1988. – 213 с.
4. *Рубцова М. О.* Толерантность личности как условие ее профессиональной активности // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, Изд-во НГПУ. – 2013. – №5. – С. 201–206.
5. *Цуканова А. П.* Толерантность в структуре социально-психологической адаптации личности (на примере студентов): автореф. канд. психол. наук. – Хабаровск, 2006. – 23 с.
6. *Janoff-Bulman R.* Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma. New York: Free press, 1992.
7. *Hobfoll S.E.* Stress, culture, and community. – N.Y. and London. 1998

**Шамшикова Екатерина Олеговна**

*Кандидат психол. наук, доцент по кафедре общей психологии и истории психологии факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, shamka05@mail.ru, Новосибирск*

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ТИПОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ И ЗАЩИТНЫХ МЕХАНИЗМОВ ЛИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ (МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ)**

*Аннотация:* основной целью данной статьи явилось представление результатов исследования, особенности взаимосвязи типов психологических границ и защитных механизмов личности старших подростков разной национальности: казахов и русских, проживающих на территории республики Казахстан и России. В статье представлен краткий обзор задач развития подросткового возраста, теоретико-методологический анализ понятия «защитные механизмы личности», «психологические границы», обоснована необходимость изучения границ «Я» во взаимосвязи с защитными механизмами. Дана характеристика индивидуальных особенностей казахских и русских подростков. В результате эмпирического исследования получены новые данные об особенностях проявления защитных механизмов и психологических границах старших подростков казахов и русских, а так же выявлены основные индивидуальные отличия исследуемых конструктов.

*Ключевые слова:* психологическое пространство, психологические границы, границы «Я», защитные механизмы, особенности взаимосвязи, национальность.

**Shamshikova Ekaterina Olegovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Docent of the Department of General psychology and history of psychology at Novosibirsk State Pedagogical University, shamka05@mail.ru, Novosibirsk*

## **INTERRELATION FEATURES OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES TYPES AND DEFENCE MECHANISMS IN LATE TEEN YEARS (ETHNIC DIFFERENCES)**

*Abstract:* the main purpose of the article is the presentation of the research results, particularly the correlation between types of psychological boundaries and personality defence mechanisms of teenagers of different nationalities: Kazakhs and Russians living in the territory of the Republic of Kazakhstan and Russia. The article presents a brief overview of the developmental tasks of adolescence, theoretical-methodological analysis of the concept of «defence mechanisms», «psychological boundary». The characteristic of the individual features of Kazakh and Russian adolescents is given.

*Keywords:* psychological space, psychological boundaries, Ego-boundaries, defence mechanisms, correlation, nationality.

Мир не стоит на месте, глобальные изменения, которые все чаще характеризуют различные области жизни, накладывают свой отпечаток на развитие общества и бытия отдельного человека. В эпоху пост-модерна: высоких информационных технологий, непрогнозируемых социальных катаклизмов возрастают «сложности организации культурного целого», которые изменяют базовые представления о социальном и личном. «В силу изменчивости и множественности параметров, обуславливающих

топографию и границы социального и личного пространства границы «Я», с которыми человек идентифицируется, постоянно расширяются» [7, с. 190] и уже определяются не только пространством дома, территории, привычек и вкусов, а выносятся далеко за пределы био-социального, в виртуальное пространство.

В этой связи встает вопрос, содержательного наполнения личного психологического пространства, который наиболее ярко звучит в период старшего подросткового

возраста, в котором молодой человек находится между периодами детства и юности, он принадлежит к одной и в то же время к обеим стадиям развития. Современные подростки, чаще и интенсивнее, чем представители остальных возрастных страт, прибывают в ситуации информационной неопределенности, в которой им необходимо сделать свой индивидуальный выбор, сталкиваются с наличием трудностей в построении здоровых взаимоотношений с окружающими людьми, в дружбе, сотрудничестве, интимности, в трудовой и учебной деятельности; в соблюдении психологической дистанции и уважении психологических границ других людей, а также в умении определять и защищать свое личное психологическое пространство и вырабатывать наиболее оптимальные пути адаптации к требованиям «нового» общества.

При всем при этом, те вспомогательные механизмы, которые веками присутствовали в культуре, на сегодняшний день частично обесценены и нивелированы. Современное российское общество больше не является монолитом традиций, поддерживающих устои и уклад жизни, оно дифференцировано на основании материальных, социальных и национальных критериев. В этом смысле подростку чрезвычайно трудно найти и занять свое место в жизни, ответить на главный вопрос «Кто Я и зачем Я?», в условиях потери того самого смысла жизни, вечный поиск которого исконно являлся национальной особенностью «русской души», который теперь не находит опоры в прагматизме и индивидуализме современного общества [6].

Эти и многие другие причины востребуют необходимость теоретического осмысления возрастного периода – подростничества и получения новых эмпирических данных об особенностях взаимосвязи психологических границ и защитных механизмов и их роли в достижении внутренней согласованности личности в старшем подростковом возрасте.

Изучению подросткового возраста как особой категории развития посвящено значительное число работ (Л. С. Выготский, Б. Д. Эльконин, Л. И. Божович, Д. И. Фельдштейн, С. Холл, Э. Эриксон, Ф. Дольто, П. Блос и т.д.). Однако данный возрастной период вызывает наибольшее количество

споров среди ученых. Такие аспекты как сроки начала и окончания подросткового возраста, центральные новообразования, ведущая деятельность, способы преодоления кризиса, основные задачи, неоднозначно трактуются как отечественными, так и зарубежными исследователями. Психологи приходят к единому мнению только в том, что подростковый возраст – это период бурного развития личности во всех ее направлениях.

Основные личностные изменения, происходящие в подростковом возрасте, можно расположить в пределах четырех зон развития. В рамках каждой из них разрешаются конкретные возрастные задачи: 1. Пубертатное развитие предполагает изменение физического образа «Я»; происходит переход к взрослой генитальной сексуальности; строится мужская или женская идентичность. 2. Когнитивное развитие – формирование способности мыслить абстрактно и расширять временную перспективу. 3. Социализация – «эмансипацию» от родителей; вхождение в группу сверстников, которая требует установления отношений сотрудничества и конкуренции с партнерами обоих полов, становится каналом социализации. 4. Становление идентичности – отличие себя от родительских образов; осознание временной протяженности собственного «Я», которое включает детское прошлое и определяет проекцию себя в будущем; осуществление системы выборов, обеспечивающих целостность личности [2].

Таким образом, можно видеть, что жизненное пространство подростка, бывшее прежде постоянным и изученным, претерпевает значительные изменения и в результате становится необъятным. Перед подростком встает сложная задача поиска нового пространства и определения его границ. Способ защиты данных границ имеет решающее значение для будущего психического и физического здоровья. Психологическая защита дает подростку чувство уверенности, «прочности» собственного «Я», безопасности и доверия к миру. В повседневной жизни защитные механизмы охраняют целостность «Я» подростка в ситуации тревоги, подавленности, страха, стресса, напряжения.

«Защитные механизмы» в самом широком смысле – это «совокупность действий, нацеленных на уменьшение или устране-

ние любого изменения, угрожающего цельности и устойчивости биопсихологического индивида» [3, с. 145]. Термин «защита» впервые появился в работе З. Фрейда «Защитные невропсихозы» в 1984 г. и был использован в ряде работ для описания борьбы «Я» против болезненных или невыносимых мыслей и аффектов.

Позднее, А. Фрейд расширила и систематизировала представление о понятии защитных механизмов и подчеркнула их оберегающий характер. Внеся изменения в базовую концепцию отца, А. Фрейд [8] указывала на то, что защитные механизмы играют немаловажную роль в разрешении внешних (социогенных) конфликтов, являясь как результатом непроизвольного научения и индивидуального опыта, так и проявлением врожденных задатков. Она же выработала представление о том, что защитные механизмы носят индивидуальный характер и определяют уровень адаптации личности.

А. Фрейд [8] рассматривала механизмы защиты как действия, которые человек выполняет машинально, без обдумывания, другими словами автоматизмы разной степени сложности, возникающие в процессе непроизвольного и произвольного научения, подразделив их на перцептивные, интеллектуальные и двигательные. И наконец, она сформулировала определение, отметив, что «защитные механизмы» – это деятельность «Я», которая начинается, когда «Я» подвержено чрезмерной активности влечений или соответствующих им аффектов, представляющих для «Я» опасность. Они функционируют автоматически, не согласуясь с сознанием». А. Фрейд [8] выделила несколько критериев классификации защиты, исходя из степени их конструктивности, локализации угрозы «Я» и развития в онтогенезе. Такой критерий как степень конструктивности психологических защит нашел дальнейшее развитие в современном делении механизмов на примитивные и зрелые, менее осознанные и более осознанные, адаптивные и неадаптивные, первичные и вторичные. Локализация угрозы «Я» подразумевает под собой наличие трех источников тревоги: 1) Страх «Я» перед «Оно» – страх перед притязаниями бессознательных влечений, которые направляются принципом удовольствия; 2) Страх «Я» перед «Сверх-Я» – страх раз-

едающих угрызений совести; 3) Страх «Я» перед реальностью.

А.Фрейд [8] была первой, кто описал типично подростковые защитные механизмы. Она постулировала, что в период полового созревания равновесие психических сил ребенка нарушается количественными и качественными изменениями в сфере сексуального влечения, а на поверхность выходят импульсы всех прегенитальных периодов. Подростки начинают бороться с либидонозными влечениями, оказывающими сильное воздействие на их «Я», в результате чего и проявляются защитные механизмы именно в этот период.

Одним из способов психологической защиты является аскетизм, который был определен автором, как отрицание и подавление всех инстинктивных побуждений. Аскетизм в большей степени присущ подросткам, которые недовольны своей внешностью и стремятся ее изменить. Помимо подавления в себе сексуальных желаний, защита так же выражается в прекращении сна и избегании общения со сверстниками. Другой способ защиты – путём смещения либидо с объекта на заместителей (лидера подростковой групп, певца, актера). В результате смещения прегенитальные и генитальные импульсы больше не являются угрозой, а чувство тревоги и вины снижается. Защита путем обращения аффекта (эмоции) является третьим способом защиты. Здесь происходит превращение восхищения и уважения в насмешки и презрение, любви в ненависть, зависимости в противостояние. Защита с помощью регрессии – при наивысшем уровне тревоги отношения с объектным миром сокращаются до эмоционального состояния, которое носит название «первичной идентификации» с объектами. Происходит регрессивное изменение всех частей личности, как в организации либидо, так и самого «Я». Однако регресс подобного рода приносит лишь временное уменьшение тревоги, не являясь продолжительным. Помимо перечисленных, А. Фрейд выделяет такую защиту, как интеллектуализация, которая связывает идейное содержание с инстинктивными процессами, тем самым допуская их в сознание и беря под контроль. Механизм защиты зарождается в результате роста интеллектуальных способностей в период полового созрева-

ния. Однако, он скорее служит защитой против инстинктов, нежели направленностью на действительность [8].

И так, основная цель, которую ставит перед собой человек в своем развитии – это решение дилеммы, достижения автономности и одновременно соотнесенности с другими людьми. Это означает, что общаясь и взаимодействуя с окружающими, человек может конструировать свои индивидуальные границы, отделяя себя от других людей, и тем самым создавая свою собственную личность и приближая себя к другим, находя общность.

В данной статье мы воздержимся от теоретического обзора развития представлений о психологических границах в истории психологии, предполагая возможным сослаться на тексты предыдущих работ (О. А. Шамшикова, Е. О. Шамшикова, 2008-2014). Отметим только, что «Границы «Я» образуют психологическое пространство личности и являясь функциями «Я», направлены на ограничение «своего собственного» (того что принадлежит «Я» и может контролироваться), от «иного» (того, что не подлежит контролю и не принадлежит «Я»), акцентируя и защищая его от неидентичного» [11].

Проблема формирования границ – это проблема самоопределения и соотнесенности мира «Я» с миром «не-Я». Другими словами, вся история развития личности может быть рассмотрена как история развития ее границ, от их зарождения в конце безобъектной стадии до окончательного становления в зрелости. Главным условием для формирования и определения границ «Я» в этой связи становится наличие другого, «не-Я». Самоидентичность и психологическое здоровье человека во многом определяется характером отношений с другим, «не-Я» [16].

Согласно общей схеме развития человека, динамика его психологических границ, в частности развитие психологической территории, включает в себя девять стадий, из которых для нашего исследования особый интерес представляют шестая и седьмая – ранний и поздний подростковый возраст.

Ранний подростковый возраст (11-13 лет). Начало периода самоидентификации, самоопределения. Социальное окружение постепенно вытесняет авторитет родителей. Происходит внутреннее отсоединение от

семейных ценностей и попытка примерить на себя совершенно другие смыслы и задачи. Родители еще продолжают претендовать на всю психологическую территорию своего ребенка, вследствие чего начинается острая борьба «за свободу». Основная трудность: противоречие между желанием свободы и независимости и практической и полной зависимостью от родителей. Основная слабость: свобода подростком принимается отдельно от ответственности. Она рассматривается как свобода «от». Ответственность делегируется родителям.

Подростковый возраст (14-16 лет). Тенденции предыдущего этапа усиливаются. Родители постепенно сдают позиции и отступают с территории подростка. Идет борьба за каждый «сантиметр». Подросток борется все более жестко, а иногда и жестоко. Но зависимость от родителей остается: сохраняются материальная зависимость, сознательное использование возможностей родителей, зависимость от моделей поведения и системы ценностей родительской семьи. Частный случай – активное противостояние с желанием отстоять полярные противоположности только потому, что они «иные», отличные от родительских, и в этом тоже проявляется зависимость от семьи. Продолжается развитие самоидентификации и самоопределения. Характерны размышления над дальнейшей жизнью, выбором направлений деятельности в будущем (профессиональное самоопределение) [13].

Таким образом, у человека существует первичная потребность в поддержании непротиворечивой картины мира и образа своего «Я» [16]. В силу этого «Я» стремится к устойчивости и определенности. Функцию поддержки стабильности и устойчивости образа «Я» выполняют защитные механизмы, которые работают на внутренней и внешних границах «Я». Роль защитных механизмов для личности неоднозначна. Первоначально они возникают как здоровая адаптация, но в дальнейшем могут терять свой творческий характер, закрепляясь как устойчивые, стереотипные формы поведения, теряющие свою связь с конкретной ситуацией [9] и не обеспечивающие процессов развития.

С целью выявления взаимосвязи типов психологических границ и защитных

механизмов личности в старшем подростковом возрасте было проведено эмпирическое исследование, состоящее из трех этапов: первый этап был связан с формулированием гипотезы, подбором диагностического инструментария и последующей диагностикой испытуемых (в рамках подготовки дипломного исследования О.С. Цораевой). На втором этапе проводилось изучение особенности взаимосвязи типов психологических границ и защитных механизмов личности в старшем подростковом возрасте с применением методов дескриптивной (значение средних рангов, максимум, минимум, стандартное отклонение) и индуктивной статистики (корреляционный анализ rs-Спирмена, метод определения достоверности различий U – критерий Манна-Уитни). На третьем этапе осуществлялась интерпретация полученных данных, формулировались выводы.

Гипотеза исследования имела следующие допущения: 1. Существует взаимосвязь между типами психологических границ и защитными механизмами в старшем подростковом возрасте. 2. Взаимосвязь типов психологических границ и защитных механизмов личности в старшем подростковом возрасте имеет свою специфику и зависит национальной принадлежности.

В рамках данного исследования были использованы: опросник «Суверенность психологического пространства личности» (С. К. Нартовой-Бочавер, 2004) [4]; опросник «Психологические границы личности» Э. Хартманна (2011), в адаптации О. А. Шамшиковой, В. И. Волоховой, 2013 г. [14]; методика «Границы Я» (Н. Браун, 1998), в адаптации Е. О. Шамшиковой, 2010 г. [49]; опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Келлермана – Г. Плутчика – Х. Конте, 1979) в адаптации Л. И. Вассермана [1]; исследовательская методика «IASC» (Дж. Бриера, 2000), стандартизация Н. М. Клепиковой, Е. О. Шамшиковой, 2013 г. [15]. Базой исследования служила общеобразовательная школа № 4 г. Усть-Каменогорска, республики Казахстан и школа № 19 г. Новосибирска. Выборку исследования составили 130 испытуемых. По национальному составу: казахов – 30, русских, проживающих на территории Казахстана – 58, и русских, проживающих на тер-

ритории России – 42. Возраст испытуемых варьировался от 14 до 16 лет.

В ходе исследования эмпирическая группа (ЭГ) была разделена на три подгруппы по показателю национальной принадлежности и территории проживания. Результаты исследования достоверности различий по исследуемым параметрам с применением U-критерия Манна-Уитни показали наличие достоверных различий между группами казахов и русских. Однако, значимых различий между группами русских подростков по критерию – территория проживания выявлено не было, что позволило предположить именно влияние национальной принадлежности на развитие изучаемых параметров, и сконцентрировать внимание на исследовании только двух эмпирических выборок. Полученные результаты показали, что у подростков казахов наиболее выражены такие параметры, как: «Суверенность физического тела» ( $U=525,5$  при  $p<0,01$  –  $R_{каз}=55,98$ ;  $R_{рус.}=38,56$ ), «Суверенность вещей» ( $U=649,5$  при  $p<0,05$  –  $R_{каз}=51,85$ ;  $R_{рус.}=40,7$ ), «Суверенность психологического пространства» ( $U=656$  при  $p<0,05$  –  $R_{каз}=50,5$ ;  $R_{рус.}=41,4$ ). У подростков русских более высокий уровень получили параметры: «Психологические границы личности» ( $U=621$  при  $p<0,05$  –  $R_{рус.}=48,79$ ;  $R_{каз.}=36,2$ ) и «Межличностные конфликты» ( $U=607$  при  $p<0,01$  –  $R_{рус.}=49,03$ ;  $R_{каз.}=35,73$ ).

Суверенность границ физического тела и личных вещей подростков казахов связана с главным принципом взаимоотношений казахского народа «Улкен-Кіші» (старший – младший), который гласит о том, что старший по возрасту человек является достойным примером; дети должны воспитываться в атмосфере любви и уважения, которые впоследствии смогут проявить к родителям, другим членам семьи и окружающим людям. И это не просто высокопарные лозунги. Национальные традиции, сохраняются, по сей день, не смотря на жесткое влияние модной демократии. Поэтому многие родители казахи, проявляя уважение и неприкосновенность к личным вещам и собственности своих детей, тем самым формируют уважительное отношение со стороны самих детей. Казахи также стараются избегать физических наказаний. Они считают, что объ-

яснения, наставления, а порой и нотации, которые так не любит сегодняшняя молодежь и зачастую не слушает – это их святой долг («Парыза») как старших и лучший способ донесения ценной информации без насилия над личностью ребенка. Подростки казахи учатся в школах родной страны, в отличие от русских используют для общения казахский язык, сохраняя экологичность сознания и отказываясь от «калек» при переводе западных терминов, что делает их более обособленными и позволяет сохранить национальную идентичность. В современном Казахстане возрождаются казахская культура, литература, происходит активное освоение казахского языка, существует система квот и льгот на поступление в национальные ВУЗы, а также продвижение по карьерной лестнице. Вследствие чего, подростки казахи чувствуют себя более свободными и защищенными как на личном уровне, так и на уровне государства. Несмотря на отсутствие конфликтов с русскими, высокий уровень толерантности и терпимости казахского народа, русские подростки, находясь в чужой культурной среде, в большинстве случаев чувствуют себя менее защищенными, чем и обуславливается более низкий уровень их суверенности границ психологического пространства. Так же, по мнению большинства лингвистов, русский язык постепенно теряет свою самобытность и сложность символического выражения. В него интенсивно проникает и быстро приживается чужеродная лексика других культур. Русских подростков характеризует наличие более толстых границ, они выстраивают более жесткие и контролируемые границы, нежели подростки казахи. Такие границы порой препятствуют эффективному функционированию личности и влекут за собой ригидное использование защитных механизмов. Подростки русские обладают депривированными границами психологического пространства, вследствие чего высокий уровень психологической дистанции позволяет внешне обособиться от окружающих, тем самым сохранить свою неприкосновенность. Так же механизмом подобного обособления служит повышенная агрессивность по отношению к другим людям, влекущая за собой межличностные конфликты и нарушение границ окружающих.

Для определения национальных особенностей при выявлении взаимосвязи типов психологических границ и защитных механизмов был проведен корреляционный анализ на каждой эмпирической группе. В результате корреляционного анализа исследуемой группы казахских подростков выявлено 15 положительных связей, из которых 5 – на 1% и 10 – на 5% уровне значимости; 8 отрицательных связей, из которых 3 – на 1% и 5 – на 5% уровне значимости. В группе исследуемых русских подростков выявлено 15 положительных связей, из которых 11 – на 1% и 4 – на 5% уровне значимости; 16 отрицательных связей, из которых 4 – на 1% и 12 – на 5% уровне значимости.

Мы обнаружили, что у исследуемых групп подростков казахов такие параметры, как «суверенность привычек» ( $r = -0,375$  при  $p = 0,041$ ), «суверенность ценностей» ( $r = -0,370$  при  $p = 0,044$ ) взаимосвязаны с защитным механизмом «подверженность влияниям», в то время как у русских подростков эти же измерения имеют связь с такими механизмами как: «регрессия» ( $r = -0,311$  при  $p = 0,017$ ), «замещение» ( $r = -0,262$  при  $p = 0,047$ ) и «компенсация» ( $r = -0,329$  при  $p = 0,012$ ). «Суверенность психологического пространства» у казахов коррелирует с «подверженностью влияниям», «идеализацией/обесцениванием», а у русских с «вытеснением» и «замещением». Только у русских подростков мы наблюдаем связи «суверенность физического тела», «суверенность территории», «суверенность социальных связей» с защитными механизмами: «отрицание» ( $r = -0,305$  при  $p = 0,02$ ), «проекция» ( $r = -0,328$  при  $p = 0,012$ ), «замещение» «Замещение» ( $r = -0,273$  при  $p = 0,038$ ).

Как русские, так и подростки казахи защищают свои «границы Я», о чем свидетельствуют полученные связи с защитными механизмами: «регрессия», «идеализация/обесценивание», «изоляция от окружающих», но только у русских подростков присутствуют дополнительно связи «границ Я» с такими защитными механизмами, как «межличностные конфликты» ( $r = 0,498$  при  $p = 0,0001$ ), «нарушение идентичности» ( $r = 0,383$  при  $p = 0,03$ ), «нарушение аффективной регуляции» ( $r = 0,441$  при  $p = 0,001$ ), «действия, снижающие напряже-

ние» ( $r = 0,539$  при  $p = 0,0001$ ). Обратную ситуацию можно наблюдать с параметром «психологические границы личности», помимо общих связей с защитными механизмами в обеих группах, только у казахских подростков присутствуют связи с такими механизмами как, «интеллектуализация» ( $r = 0,406$  при  $p = 0,026$ ), «реактивное образование» ( $r = 0,528$  при  $p = 0,003$ ), «проекция» ( $r = 0,602$  при  $p = 0,000$ ), «компенсация» ( $r = 0,434$  при  $p = 0,017$ ).

Таким образом, результаты проведенного теоретического и эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы:

Подростковый возраст – это период интенсивной консолидации личности, построения надежных объектных отношений, расширения ролевых идентификаций и выбора защитных стратегий. Высокая включенность в социальные отношения и как следствие поиск нового пространства с определением его границ требуют от лиц подросткового возраста четкой регуляции своего поведения и деятельности. Защитные механизмы, таким образом, являются неотъемлемым компонентом данной саморегуляции.

У человека существует первичная потребность в поддержании непротиворечивой картины мира и образа своего «Я», выделения себя (своего «Я») из окружающей среды и формирование идеалов и здоровых амбиций. Психологические границы, обладая определенными функциями: защитной – охрана уникального и аутентичного; дифференцирующей – выделение эксклюзивного и самобытного; интегративной – объединение с общим и тотальным; различительной – установление признаков отличия, наиболее отчетливо себя проявляют в подростковом периоде.

Психологические границы и защитные механизмы формируются и развиваются в онтогенезе, постоянно видоизменяя на качественном уровне свои межфункциональные связи. Культура, в которую помещен человек (традиционная – посттрадиционная), опосредует данное развитие и является источником социальных и личных идентификаций.

В целом, у исследуемых подростков наблюдаются примерно одинаковые показатели по шкалам методик – это средние значения, находящиеся в пределах статистической нормы. Однако по общему

показателю «суверенность психологического пространства» и по некоторым его измерениям («физическое тело», «мир вещей») выявлены существенные различия. Подростки казахи реже подвергаются физическим наказаниям, свободно распоряжаются своими вещами, менее чувствительны к давлению извне и склонны рассматривать взаимоотношения с окружающим миром как подтверждение своей автономии. Русские подростки, напротив, чувствуют себя более ущемленными, вследствие чего формируют толстые границы, увеличивают уровень дистанции и в большей степени используют первичные защитные механизмы.

#### Библиографический список

1. *Вассерман Л. И.* и др. Психологическая диагностика индекса жизненного стиля (ИЖС) // Пособие для врачей и психологов. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 1999. – 48 с.
2. *Клее М.* Психология подростка (психосексуальное развитие) / пер. с фр. М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
3. *Лаплани Ж., Понталис Ж.-Б.* Словарь по психоанализу / пер. с франц. Н. С. Автономовой. – М.: Высш. шк., 1996. – 623 с.
4. *Нартова-Бочавер С. К.* «Суверенность психологического пространства личности» – новый метод диагностики личности // Психологический журнал. – 2004. – Том 25 – №5. – С. 77–89.
5. *Руденская Ю. Е.* Факторы онтогенетической виктимизации личности в интерактивной системе семьи // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 180–184.
6. *Соколов С. Е., Шамшикова О. А.* Общество перемен: культура нарциссизма // Социокультурные проблемы современной молодежи / Материалы Международной научно-практической конференции. 18 – 22 апреля 2007 г. Часть 1. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2007. – С. 159–167.
7. *Соколова Е. Т.* Утрата Я: клиника или новая культурная норма? // Эпистемология и философия науки. – 2014. – Т. 41. – № 3. – С. 190–210.
8. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы. – СПб.: Питер, 2004. – 477 с.
9. *Шамшикова Е. О.* Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун (N. Brown) // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – №4 (16). – С. 167–174.
10. *Шамшикова Е. О.* Динамические тенденции самосознания: трансформации нарциссизма и развитие психологических границ личности // Философия образования. – 2008. – №1. – С. 194–203.

11. *Шамишкова Е. О.* Нарциссические корреляты психологического пространства личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2010. – 25 с.
12. *Шамишкова Е. О.* Детерминация нарциссизма в организации психологического пространства личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3 (13). – С. 24–35.
13. *Шамишкова О. А., Волохова В. И., Шамишкова Е. О.* Развитие психологических границ в онтогенезе // Развитие человека в современном мире: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием Часть I. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – С. 275–280.
14. *Шамишкова О. А., Волохова В. И.* Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Психологические границы личности» Э. Хартманна // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5 (42). – С. 244–248.
15. *Briere J.* Inventory of Altered Self-Capacities. Professional Manual. – USA: Psychological Assessment Resources, 2000. – 43 p.
16. *Shamshikova E. O., Shamshikova O. A., Klepikova N. M.* Isolation versus Communion. Model Characteristics of Narcissistic Personality Types // Materials of the 2nd International Conference on Behavioral Cognitive and Psychological Sciences BCPS 2011. – Maldives: IACSIT Press. – Vol. 23. – Pp. 17-22.

**Трифанов Евгений Юрьевич**

*Аспирант, доцент кафедры физического воспитания Новосибирского государственного педагогического университета, amik81@mail.ru, Новосибирск*

**Агавелян Рубен Оганесович**

*Доктор психологических наук, профессор, директор Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, ruben\_h\_ag@mail.ru, Новосибирск*

**Рюмина Татьяна Владимировна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Новосибирского государственного педагогического университета, abt@ngs.ru, Новосибирск*

**МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ПОДГОТОВКИ  
ЛЕГКОАТЛЕТОВ К СОРЕВНОВАНИЯМ**

*Аннотация.* В статье нами была предпринята попытка исследования мотивационного компонента при подготовке легкоатлетов к соревнованию, так как в условиях современного спорта высших достижений, спортсмены имеют примерно одинаковый уровень физической, технической и тактической подготовленности, тем самым возрастает значимость психической готовности к соревнованию. Было проанализировано соотношение мотива достижения успеха и избегание неудач в контексте баланса этих двух противопоставлений. Рассмотрены понятия подготовки и готовности к соревновательной деятельности как психолого-педагогического явления. По результатам исследования нами были предложены психолого-педагогические рекомендации в качестве элементов психологической службы в Новосибирском государственном педагогическом университете.

*Ключевые слова:* мотивация к успеху; мотивация к избеганию неудач; готовность к риску; уверенность в себе; мотивация успеха.

**Trifanov Evgeny Yurievich**

*Graduate Student, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, amik81@mail.ru, Novosibirsk*

**Agavelyan Ruben Oganosovich**

*Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director of the Institute of Childhood Novosibirsk State Pedagogical University, ruben\_h\_ag@mail.ru, Novosibirsk*

**Rumina Tatiana Vladimirovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, abt@ngs.ru, Novosibirsk*

**MOTIVATIONAL COMPONENT OF PREPARATION  
OF ATHLETES FOR COMPETITIONS**

*Abstract.* In this article we have attempted to study the motivational component in the preparation of athletes for competition, since in today's high performance sport, athletes have about the same level of physical, technical and tactical training, thus increasing the importance of mental readiness for competition. We analyzed the ratio of motive for success and avoiding failure in the context of the balance of these two oppositions. The concepts of training and preparedness of competitive activity as psycho-pedagogical phenomenon. The study we proposed psycho-educational recommendations as elements of psychological services at the Novosibirsk State Pedagogical University.

*Keywords:* motivation to succeed; motivation for avoiding failure; willingness to take risks; confidence; motivation for success.

В последнее время исследователи психолого-педагогических проблем все больше внимания уделяют задачам, направленным на изучение и анализ разнообразных психических состояний спортсменов, а также регуляции эмоциональных состояний во время осуществления спортивной деятельности [2; 5; 6].

В зарубежной психологии спорта связь между желанием достигнуть результат и спортивным успехом является очевидной. Некоторые психологи видят достижения в спорте как врожденное качество, тогда как другие видят его как приобретенный опыт. Некоторые полагают, что наиболее важным фактором должна быть мотивация успеха, тогда как другие подчеркивают важность мотивации избегания неудач [8].

Теория Atkinson «мотивация успеха» состояла в том, чтобы объяснить, почему некоторые люди более мотивированы на результат, чем другие. Волнение, свойственное спортсменам, мотивирует на результат. Действие против этого свойственного волнения, однако, является поводом, чтобы избежать неудачи. Когда спортсмены сталкиваются с задачей, такой как соревнование, они сталкиваются с поводом преодоления неудачи. Они мотивированы, чтобы добиться успеха, и также, чтобы избежать неудачи. Индивидуальное решение каждого спортсмена участвовать в соревновании определяется относительной силой этих двух факторов [7].

Для некоторых из нас добиться успеха гораздо важнее, чем избежать неудачи, и мы устремлены к высокому результату. Для других страх перед неудачей является более важным фактором, и они были бы менее результативны в достижении результата. Эта черта личности не является единственным фактором, который затрагивает мотивацию. Таким образом, даже если спортсмены будут менее мотивированы на результат, если вероятность успеха будет высока, и награда за результат является высокой, то, вероятно, мотивация будет тоже высока [4].

Одним из очень важных разделов работы психолога является психологическая подготовка к соревнованиям. Казалось бы, не только психологические, но и педагогические ее аспекты должны интенсивно разрабатываться специалистами по теории и методике спортивной тренировки,

также как и тренерами спортивных команд хотя бы в порядке обобщения личного опыта или опыта реализации рекомендаций, вытекающих из психологических исследований.

Психологическая подготовка – один из аспектов использования научных достижений психологии, реализации ее средств и методов для повышения эффективности спортивной деятельности. В связи с этим психологическая подготовка теснейшим образом связана с повышением психологической культуры спорта, с междисциплинарным взаимодействием наук о спорте [5].

Неуклонный и значительный рост спортивных достижений, рекордов, характерный для мирового спорта, показывает недостаточность трех видов подготовки (физической, технической, тактической). Современные спортивные соревнования требуют от участников огромной затраты не только физической, но и психической энергии. Даже хорошо физически и технически подготовленный спортсмен не может одержать победу, если у него не достаточно развиты необходимые для этого психические функции и психологические черты личности. Все это говорит о необходимости четвертого вида подготовки спортсмена – психологической [5; 6].

Для анализа реальной психологической ситуации в аспекте проблемы исследования нами были выбрана методика диагностики личности на мотивацию к успеху и избегание неудач Т. Элерса. Методы статистической обработки в программе *Psychometric Expert*.

Опросник личностный, предназначен для диагностики мотивационной направленности личности на достижение успеха. Стимульный материал представляет собой 41 утверждение, на которое испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов ответов «да» или «нет». Тест относится к моношкальным методикам. Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом [3].

Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса определяет, насколько сильно испытуемые ориентированы на защиту, то есть к стратегии избегания неудач [3].

Личность, у которой преобладает мотив избегания неудач, предпочитает малый

или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. У личности, как правило, высокий уровень защиты и страха перед несчастными случаями. И она чаще попадает в подобные неприятности. Доминирование у человека мотива избегания неудач приводит к занижению самооценки и уровню притязаний. Повторяющиеся неудачи могут привести такого человека в состояние привычной подавленности, к устойчивому снижению веры в себя и к хронической боязни неудач. У таких людей, как правило, низкий уровень развития мотивации достижения. Люди с низким уровнем мотивации к успеху проявляют неуверенность в себе, тяготеют к выполняемой работе. Выполнение трудных заданий вызывает у них дискомфорт [1].

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боятся неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху – достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска [1, 2].

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), это препятствует мотиву к успеху – достижению цели.

Исследование проводилось на базе Новосибирского государственного педагогического университета с членами сборной команды России, Новосибирской области и НГПУ по легкой атлетике. В исследовании приняли участие 24 квалифицированных легкоатлета в возрасте от 18 до 24 лет.

В результате оценки методики Т. Элерса на мотивацию к успеху были получены следующие данные: испытуемые достаточно упорны, целеустремленны, хотя нельзя сказать, что полностью подчиняют

свои интересы стремлению достичь цели. Способны ориентироваться на успех и добиваться успеха в своей деятельности, рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленных целей, при этом всегда оценивают вероятность неудачи, которую рассматривают как нежелательное событие. Способны к мобилизации и сосредоточенности внимания на достижение поставленных целей, однако вероятность неудачи вызывают сомнения и колебания. Внешние негативные оценки и критика им не безразличны, поэтому, если шансы на успех не очень велики, стараются переключиться на что-либо другое. Могут успешно справляться с работой, не требующей значительных организаторских усилий. Иногда им может не хватать настойчивости. Видимо, намеченные цели соотносят со своими возможностями и стараются так распределить силы, чтобы в случае неудачи иметь путь к отступлению. В целом уверены в себе, и лишь крупные неудачи могут несколько поколебать эту уверенность. Так как серьезные неудачи в деятельности могут поколебать уверенность в себе, они стараются тщательно взвешивать шансы, испытывая некоторую тревогу перед возможной неудачей.

Анализируя полученные данные методики диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, можно сделать следующие выводы:

а) как правило, испытуемые ориентированы на успех, верят в возможность добиться успеха. Способны к мобилизации всех своих ресурсов и сосредоточенности внимания на достижении поставленных целей;

б) амбициозны, трудолюбивы, любят состязательность во всем, стремятся к повышению своего статуса, целеустремленны и настойчивы. Им присуща потребность изобретать новые приемы работы в исполнении самых обычных дел, характерно творческое отношение к любому виду деятельности;

в) обычно уверены и решительны, рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленных целей. Устойчивы к ситуации неопределенности, не склонны избегать риска;

г) могут успешно справляться с большей частью организационной и руководящей де-



Рисунок – Методика диагностики личности на мотивацию

Примечание: ■ – мотивация избегания неудач ■ – мотивация успеха

тельности. Хорошо работают в коллективе, готовы принять помощь и помогать другим, чтобы совместно испытать радость успеха и удовлетворение от конечного результата деятельности;

д) уверены в себе, и неудачи редко могут поколебать эту уверенность. Неудачи в деятельности редко переносят на оценку себя как личности, поэтому внешние негативные оценки для них малозначимы. Способны испытывать удовольствие от деятельности, в которой возможны временные неудачи.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что умеренно высокий уровень мотивации определяет низкую готовность к риску, при этом надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Полученные результаты в ходе настоящего исследования позволяют дать ряд рекомендаций преподавателям, тренерам и спортсменам по реализации на практике мероприятий повышения уровня мотивации у квалифицированных легкоатлетов, включающие в себя: психорегулирующую тренировку с использованием словесных формул, вызывающих мышечное расслабление, ярких образных представлений, воздействующих на психическое состояние и упражнений, направленных на мобилизацию; психотехнические упражнения, направленные на развитие воображения, способности концентрации внимания, повышение помехоустойчивости; групповые и индивидуальные беседы, способствующие

формированию у спортсменов интереса к предстоящим занятиям совершенствования навыков формирования предстартового состояния, повышению объема знаний о предсоревновательной подготовке и ее значении в спортивной деятельности.

В выборе и применении конкретных приемов регуляции эмоциональных состояний большое значение имеет правильный учет индивидуальных особенностей того или иного спортсмена. Необходимо учитывать особенности опыта его выступлений в соревнованиях, подготовленности и тренированности, развития волевых качеств, индивидуальные недостатки и преимущества в проявлении силы воли, а также другие характерные особенности спортсмена (ответственность, добросовестность, общительность, самолюбие).

При выборе конкретных приемов отвлечения, успокоения, подбадривания необходимо соотносить эти приемы с интересами, вкусами, склонностями данного спортсмена. Чрезвычайно важно применяемые приемы согласовывать с индивидуально-типологическими свойствами нервной системы спортсменов.

Все рассмотренные методы психорегуляции могут еще детализироваться. Однако совершенно очевидно, что решение любой из стоящих перед психорегуляцией задач будет значительно эффективнее при комбинировании средств воздействия.

Причем речь идет не о механическом наборе методов, а о подборе методов, дополняющих друг друга. Комбинация средств воздействия определяется рядом ли-

митирующих факторов, среди которых можно выделить этап подготовки, обученность спортсменов приемам самоконтроля и саморегуляции, их установки на методы психорегуляции, особенность выраженности акцентированных черт характера, специфику психической самозащиты, особенность мотивации и средств ее саморегуляции.

Так же рекомендуется специализированная помощь спортивных психологов, реализуемая в качестве элементов психологической службы в НГПУ, которая будет способствовать повышению объема теоретических знаний, возможностей психической саморегуляции, средств и приемов достижения оптимального результата на соревнованиях.

#### Библиографический список

1. *Гримак Л. П.* Общение с собой: Начала психологии активности. – 4-е изд. – М.: Либроком,

2013. – 336 с.

2. *Ильин Е. П.* Психология спорта. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.

3. *Карелин А. А.* Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2009. – 416 с.

4. *Леви В. Л.* Вагон удачи. – М.: Метафора, 2003. – 189 с.

5. *Сопов В. Ф.* Теория и методика психологической подготовки в современном спорте: методическое пособие. – М, Москомспорт. – 2010. – 116 с.

6. *Трифанов Е. Ю., Агавелян Р. О., Рюмина Т. В.* Образ спорта в локусе социально-культурных векторов массового сознания // Материалы 8 международной научно-практической конференции психологов физической культуры и спорта «Рудиковские чтения». – М.: РГУФКСМиТ, 2012. – С. 213 – 216.

7. *Atkinson J. W.* An introduction to motivation / J W Atkinson. – NY.: Van Nostrand, 2004. – 128 p.

8. *Jarvis M.* Sport psychology: a student's handbook / Matt Jarvis. – NY.: Routledge, 2006. – 239 p.

**Умарова Альбина Сергеевна**

*Магистрант 1 курса, направление «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии», Институт детства Новосибирского государственного педагогического университета, umarowa.albina@yandex.ru*

**Белобрыкина Ольга Альфонсовна**

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии Новосибирского государственного педагогического университета, olga.belobrykina@gmail.com*

## ПОЛОВАЯ СПЕЦИФИКА САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема развития самооценки как структурного компонента самосознания и одного из психологических факторов формирования учебной деятельности учащихся. Показано влияние самооценки на становление индивидуальных особенностей и возрастных характеристик личности в подростковом возрасте. Представлены результаты исследования дескриптивных характеристик самооценки современного подростка. Выявлено общее и различное в структурно-содержательных параметрах самооценки в зависимости от половой принадлежности подростков. На основе полученных результатов обозначено, что создание оптимальных условий для развития самосознания, воспитания и обучения подростков, предполагает опору на поло-возрастные признаки их самооценки.

*Ключевые слова:* самосознание, самооценка, образ Я, подростковый возраст, дескриптивные характеристики, эмоциональный знак общей самооценки, половые особенности самооценки.

**Umarova Albina Sergeevna**

*Master of 1 courses, the direction of «Special (defectological) education, profile «Psychological support the education of persons with special needs», Institute of Childhood the Novosibirsk state pedagogical university, umarowa.albina@yandex.ru*

**Belobrykina Olga Alfonsasovna**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the General Psychology and History of Psychology of Novosibirsk state Pedagogical University, olga.belobrykina@gmail.com*

## GENDER SELF-IDENTITY IN ADOLESCENCE

*Abstract.* The problems of self-esteem as a structural component of the identity and characteristics of its formation in adolescence. The results of the study of self-descriptive characteristics of the modern teenager is denoted by its specificity, depending on the sex of teenagers.

*Keywords:* self-awareness, self-esteem, self-confidence, adolescence, descriptive characteristics, emotional sign of general self-esteem, self-role characteristics.

Исследование самооценки всегда было объектом повышенного внимания как зарубежных, так и отечественных психологов. Особую актуальность эта проблема приобрела в последние годы в связи с требованиями к качеству образования, в достижении которого немаловажное значение отводится личности учащегося. Самооценка не только оказывает влияние на становление индивидуально-личностных особенностей детей, но и выступает одним из важнейших

психологических факторов формирования учебной деятельности учащихся. Вопросы, связанные с ее развитием, входят в круг ключевых проблем различных отраслей психологической науки и практики. С психологических, педагогических и социальных позиций исследованием самооценки как ведущего компонента самосознания личности занимались А. И. Липкина (1976), И. И. Чеснокова (1977), И. С. Кон (1978), Р. Бернс (2002), А. А. Реан (2002) и другие

авторы. Как ранние (Липкина А. И., 1976; Захарова А.В., 1989; Прихожан А. М., 1990; Божович Л. И., 1995; и др.), так и современные психологические исследования (Rosenberg M. & Owens T.J., 2001; Robins R.W., 2002; Guindon M. H., 2002; Данилова Е.А., 2003; Белобрыкина О. А. 2003, 2006; Волкова С. А., 2009; Бильданова В. Р., Ахметова Г. Ф., 2012; и др.) показывают, что особенности самооценки влияют на все стороны жизни человека: на эмоциональное самочувствие и отношения с окружающими, на развитие творческих способностей и удовлетворенность деятельностью. Несмотря на многочисленные исследования самооценки в детском возрасте, ряд ученых (Эриксон Э., 1996; Божович Л. И., 1995; Арсеньев А. С., 2001; Фельдштейн Д. И., 2004; и др.) склонны считать ее новообразованием именно подросткового возраста, оказывающим значимое влияние на становление индивидуальных особенностей и возрастных характеристик подростка, на развитие его самосознания. Подростковый возраст представляется исследователями как специфический и противоречивый этап развития личности. По мнению И. С. Кона (1978), А. М. Прихожан (1990), Р. Бернса (2002), Е. А. Даниловой (2003), именно в подростковом возрасте самооценка оказывает особое воздействие на формирование стиля поведения и жизнедеятельности субъекта. Самооценка не только отражает качественные изменения в структуре всей личности в этот критический период, но и позволяет осуществить переход на новый, «взрослый» уровень личностного развития. Поэтому изучение особенностей самооценки подростка является важнейшей задачей для определения оптимальных условий развития его личности и достижения продуктивности в значимых видах деятельности – общении, учении, профессиональном труде [16]. Теоретический анализ литературы позволил определить направление нашего исследования – выявить особенности самооценки в зависимости от половой принадлежности подростка. В состав экспериментальной выборки вошли 70 испытуемых (из них 31 мужского и 39 женского пола.) подросткового возраста (13-16 лет). Для выявления характеристик самооценки подростков использовались психодиагностические мето-

дики, «Какой ты?» [3], «Автопортрет» [4], «Опросник самооценки» [15].

Анализ результатов, полученных по методике «Какой ты?» свидетельствует, что представителей мужского пола с позитивным знаком общей самооценки больше (65%), чем женского (56%). Из этого следует, что мальчики имеют более позитивное эмоциональное отношение к себе, чем девочки. В тоже время представителей женского пола с амбивалентным знаком общей самооценки больше (39%), чем юношей (29%). Это свидетельствует, что у девочек больше, чем у мальчиков, присутствуют противоречивые переживания в оценке себя. Оценка выраженности типологических компонентов «Я» личности, выделенных Р. Бернсом (2002), показала, что при оценке своей личности для мальчиков-подростков имеют значимость социальный (68 %) и умственный (21%) компоненты. Наиболее осознаваемыми качествами личности у них выступают коммуникативные и интеллектуальные характеристики (например, внимательный, общительный, способный к математике, интересующийся техникой). Важность физического компонента самооценки выявлена лишь у 6 % испытуемых мужского пола. Незначительность «физического Я» может быть обусловлена особым отношением мальчиков к своему физиологическому созреванию. Это предположение требует дополнительной проверки, которая выходит за рамки нашего исследования. Девочки же подросткового возраста в большей степени обращены на свои эмоциональные переживания (53 %) и оценку своей личности по критериям внешней привлекательности (29 %).

По результатам методики «Автопортрет» выявлено, что подростки, рисуя свой портрет, в основном изображают лицо, что, по утверждению Р. Бернса, указывает на озабоченность своим внешним видом. Причем, девочки больше внимания, чем мальчики, уделяют рисованию лица. Они рисуют преимущественно реалистическое и эстетическое изображение лица, тщательно подчеркивая и выделяя его детали. В рисунках 74 % подростков присутствует изображение только верхней части тела («рисунок по пояс»), а отсутствие ног в автопортрете, по мнению Р. Бернса и других исследователей, указывает на переживание скованности, ощущение

нестабильности, робость, замкнутость.

Качественный анализ результатов позволил получить отправные точки для статистической обработки данных. Так как эмпирические данные получены в номинативной шкале, то в качестве основного статистического метода использовался критерий «Хи-квадрат Пирсона». Полученные данные представлены в виде корреляционной плеяды на рисунках 1 и 2.

Результаты анализа взаимосвязей свидетельствуют, что, чем позитивнее эмоциональный знак общей самооценки у мальчиков, тем менее целостное представление они о себе имеют. Возможно, это объясняется тем, что односторонняя оценка своей личности уже характеризуется фрагмен-

тарностью, так как мальчик-подросток не видит все стороны развития своей личности, выделяя только положительные качества. Обнаружена обратная взаимосвязь между стадией изображения и самообвинением, позволяющая предположить, что чем динамичнее и целостнее идет развитие личности подростка мужского пола, тем менее у него будет выражено самообвинение. И, наоборот, с акцентом внимания на отдельном качестве в оценке себя (зацикливание) мальчик будет более подвержен самообвинению. По результатам данных качественного анализа нами было выявлено, что мальчики, в первую очередь, обращают внимание на интеллектуальные и коммуникативные личностные характеристики. Прямая взаи-

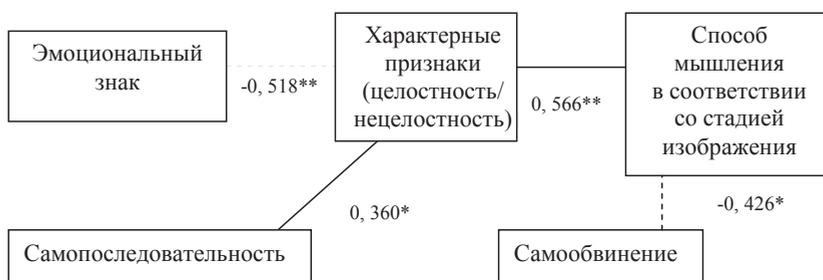


Рисунок 1 – Корреляционная плеяда взаимосвязи параметров самооценки у испытуемых мужского пола

Условные обозначения:

- \* – 1 % уровень значимости ————— – обратная связь
- \*\* – 5 % уровень значимости ————— – обратная связь



Рисунок 2 – Корреляционная плеяда взаимосвязи параметров самооценки у испытуемых женского пола

Условные обозначения:

- \* – 1 % уровень значимости ————— – обратная связь
- \*\* – 5 % уровень значимости ————— – обратная связь

мосвязь между целостным представлением о себе и самопоследовательностью, указывает на то, что чем более последовательным в поведении, деятельности является подросток, тем более целостным становится его представление о себе. Подросток видит свои недостатки и достоинства, может адекватно оценивать результаты своей деятельности, особенности своего поведения, и, соответственно, он способен к последовательным и осознанным действиям.

У девочек-подростков все обнаруженные взаимосвязи имеют прямой характер, это означает, что с увеличением/уменьшением одного показателя, будет увеличиваться/уменьшаться другой показатель. В частности, чем позитивнее у девочек эмоциональный знак общей самооценки, тем сильнее выражены самоуважение и самопонимание. И наоборот, негативное или нейтральное отношение к себе будет указывать на низкий уровень самопонимания и самоуважения. Также, с увеличением целостного и реалистичного представления о себе, увеличивается глобальное самоотношение, что находит адекватное отражение в рисунке девочками своего портрета, в том числе и по отношению к возрастной норме изобразительной деятельности подростка, обозначенной Л. С. Выготским [15]. Обращает на себя внимание, что корреляционная плеяда взаимосвязи параметров самооценки у испытуемых женского пола представлена двумя, не имеющими между собой связи, блоками. Данный факт подтверждает результаты качественного анализа, свидетельствующие о свойственной девочкам-подросткам противоречивости переживаний в оценке своей личности, что, вероятно и проявляется в преобладании у них (62 %) фрагментарности самооценки, по сравнению с мальчиками (38 %).

Идентичной для испытуемых, независимой от половой принадлежности подростков, выступает прямая связь между параметрами «целостность изображения» и «стадия развития рисунка», указывающая, что чем целостнее образ себя у подростка, тем адекватнее и реалистичнее он изображает себя.

Анализ половой специфики самооценки так же показал, что у девочек, по сравнению с мальчиками, наблюдается тенденция к позиционированию себя более честными.

Выявлена взаимосвязь между параметрами «пол» и «способ мышления в соответствии со стадией изображения» (по Л. С. Выготскому), указывающая, что у девочек в представлении себя наблюдается тенденция к подробному изображению формы или внешнего вида предмета, в качестве которого в автопортрете выступает лицо [4; 15]. Эти данные еще раз подтверждают, что девочки оценивают себя в первую очередь по критериям внешней привлекательности.

Достоверность различий с использованием U-критерия Манна-Уитни выявлена при статистическом анализе половых различий в самооценке подростков по параметрам аутосимпатия (иэмп = 0,042 при  $p < 0,05$ ), самоуверенность (иэмп = 0,015 при  $p < 0,01$ ) и самоинтерес (иэмп = 0,019 при  $p < 0,01$ ). Это свидетельствует, что у девочек больше выражена аутосимпатия и самоинтерес, указывающие на их дружественное отношение к себе и интерес к своим чувствам и мыслям. Мальчиков же в большей степени характеризует самоуверенность, что указывает на их веру в свои силы, попытку оценивать свои возможности и контролировать собственную жизнь.

Подводя краткий итог, отметим, что самооценка подростков разного пола имеет как идентичные, так и специфические характеристики. Исходя из этого, воспитание и обучение подростков, создание оптимальных условий для развития их самосознания, требуют обязательного учета поло-возрастных особенностей самооценки.

#### Библиографический список

1. *Арсеньев А. С.* Подросток глазами философа // Философские основания понимания личности. – М.: ИЦ «Академия», 2001. – С. 480–545.
2. *Белобрыкина О. А.* Развитие самосознания в детском возрасте: монография. – Новосибирск: НГПУ, 2003. – 215 с.
3. *Белобрыкина О. А.* Диагностика развития самосознания в детском возрасте. – СПб.: Речь, 2006. – 320 с.
4. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 2002. – 307 с.
5. *Бильданова В. Р., Ахметова Г. Ф.* Самооценка и ее выраженность в подростковом возрасте //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2012. – № 1. – С. 142.

6. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
7. *Волкова С. А.* Анализ эмоционального и когнитивного компонентов самооценки качеств личности учащихся // Актуальные проблемы психологического знания. – 2009. № 3. – С. 63–64.
8. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
9. *Данилова Е. А.* Взаимосвязь конфликта самооценки и поведения младших подростков: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Ярославль [Б.И.], 2003. – 192 с.
10. *Захарова А. В.* Генезис самооценки : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.01. – М.: МГУ, 1989. – 44 с.
11. *Кон И. С.* Открытие Я. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
12. *Липкина А. И.* Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
13. *Прихожан А. М.* Подросток в учебнике и в жизни. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
14. *Реан А. А.* Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
15. *Столин В. В., Пантелеев С. Р.* Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике. – М.: МГУ, 1988. – С. 123–130.
16. *Умарова А. С., Белобрыкина О. А.* Особенности самооценки современного подростка // Другое образование: взаимодействие общества, семьи и образовательных организаций в эпоху перемен: материалы I Международной научно-практической конференции. – М.: Крылья, 2014. – С. 158–161.
17. *Фельдштейн Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2004. – 672 с.
18. *Чеснокова И. И.* Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
19. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 342 с.
20. *Guindon M. H.* Toward Accountability in the Use of the Self-Esteem Construct. *Journal of Counseling & Development*. 2002. – № 80(2). – pp. 204–214.
21. *Robins R. W., Trzesniewski K. H., Tracy J. L., Gosling S. D., & Potter J.* (2002). Global self-esteem across the lifespan. *Psychology and Aging*. 2002. – № 17. – pp. 423–434.
22. *Rosenberg M., & Owens T. J.* Low self-esteem people: A collective portrait. In T.J. Owens, S. Stryker, & N. Goodman (Eds.), *Extending self-esteem theory and research*. – New York: Cambridge University Press, 2001. – pp. 400–436.

*Вишневецкая Оксана Николаевна**Аспирант кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, cherry14.88@mail.ru, Кострома***КРЕАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ЗАТРУДНЕННОГО  
ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ\***

*Аннотация.* В предлагаемой статье представлены результаты исследования креативности в общении подростков. Проанализированы актуальные, субъективные и объективные коммуникативные трудности подростков в зависимости от уровня развития креативности субъекта общения. Выявлена взаимосвязь уровня креативности и самораскрытия в коммуникации; доказано существование оптимума развития креативности, позволяющего подростку, с одной стороны, предотвращать ситуации затрудненного общения; с другой – эффективно преодолевать возникающие коммуникативные затруднения.

*Ключевые слова:* подростковый возраст, креативность, коммуникативная креативность, затрудненное общение, коммуникативные трудности, оптимум креативности.

*Vishnevskaya Oksana Nikolaevna**Postgraduate Student of the Department Nekrasov Kostroma State University, cherry14.88@mail.ru, Kostroma***CREATIVITY AS A FACTOR OF DIFFICULTY OF HAMPERED  
COMMUNICATION IN TEENAGERS\*\***

*Abstract.* The article presents the results of a study of the role of communicative creativity in the process of hampered communication between teenagers. Describes typical subjective and objective difficulties of teenagers in interpersonal communication, depending on the level of development of communicative creativity of the subject of communication. It is revealed that there is an optimal development of communicative creativity, which allows a teenager, on the one hand, preventing situations of hampered communication; on the other hand, effectively dealing with emerging communication complications.

*Keywords:* teenage, creativity, communicative creativity, difficulty communicating, communication difficulties, the optimum creativity.

Подростковый возраст является одним из важнейших этапов становления ребенка в качестве субъекта взаимодействия и общения (Л. С. Выготский, Т. В. Драгунова, М. Кле, В. С. Мухина, Ж. Пиаже, К. Н. Поливанова, А. М. Прихожан, Л. А. Регуш, Д. И. Фельдштейн, В. Э. Чудновский, Д. Б. Эльконин и др.). По мнению В. С. Мухиной, в этом возрасте подростки «проходят особую школу социальных отношений» [2, с. 85]. В общении подростки формируют новые тесные эмоциональные привязанности, учатся проявлению новых эмоций и чувств. Таким образом, общение в подростковом возрасте играет определяющую

роль в социализации, поскольку через него подросток усваивает основные моральные и нравственные нормы, роли, получает статус, учится выстраивать межличностное взаимодействие, понимать и учитывать позицию других людей [3, с. 22].

Изучением подросткового общения и коммуникативных трудностей занимались многие отечественные (А. А. Бодалев, Р. М. Грановская, И. С. Кон, Л. Ф. Обухова, К. Н. Поливанова, Н. Н. Толстых, А. М. Прихожан, А. Г. Самохвалова, Д. И. Фельдштейн и др.) и зарубежные авторы (L. J. Harrison, S. McLeod, L. McAllister, R.J. Fourie и др.).

В работах А. Г. Самохваловой подростково-

\* Исследование выполнено при поддержке РФНФ. Проект № 13–16–44001а (p)

\*\* The study was supported by the Russian Foundation for the Humanities. Project No. 13-16-a (R)

вый возраст описывается как сензитивный для возникновения коммуникативных трудностей [7, с. 231]. Под *коммуникативными трудностями* мы понимаем различные по силе, функциональной направленности и осознанности объективные или субъективно переживаемые препятствия: затрудняющие эффективное решение коммуникативной задачи; нарушающие внутреннее равновесие ребенка и/или осложняющие interpersonalное взаимодействие в процессе общения; требующие от субъекта усилий, направленных на их преодоление [9, с. 203]. В русле концепции А. Г. Самохваловой мы рассматриваем четыре группы коммуникативных трудностей подростков – базовые, содержательные, инструментальные, рефлексивные [8, с. 182].

При этом круг факторов, влияющих на появление и развитие коммуникативных трудностей в подростковом возрасте, изучаемых в современной психологии, значительно расширяется: особенности темперамента и характера, агрессивность, тревожность, самооценка, интеллектуальные способности (Л. И. Акатов, Ю. Д. Бабаева, Л. Н. Галигузова, Н. Н. Заваденко, Н. С. Лейтес, В. С. Юркевич и др.).

Мы предположили, что одним из факторов, оказывающим влияние на возникновение трудностей в процессе становления подростка в качестве субъекта общения является уровень развития креативности. В этот период на основе «общей креативности» формируется «специализированная креативность»: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности. Большое внимание исследованию креативности детей школьного возраста уделяется в работах Л. С. Выготского, Л. Б. Ермолаевой-Томиной, В. Н. Дружинина, Дж. Гилфорда, Н. С. Лейтеса, Е. Л. Яковлевой, С. О. Раевского, В. Н. Козленко, А. З. Рахимова, Е. Л. Солдатовой. В большинстве работ подчеркивается положительное влияние креативности на процесс межличностного общения. Креативность рассматривается как поведенческая характеристика, которая выступает средством адаптации и самораскрытия.

С нашей точки зрения, проявление креативности в общении может, с одной сторо-

ны, способствовать самораскрытию подростков в коммуникации и установлению благоприятных межличностных отношений с партнерами по общению, а с другой, – затруднять процесс коммуникации, делая его энергозатратным, спонтанным и хаотичным.

Креативность мы определяем как способность создавать продукт, который обладает новизной и при этом соответствует контексту, в котором он находится (Amabailt, 1996; Barron, 1988; Lubart, 1994; MacKinnon, 1962; Oche, 1990). Проявление креативности личности возможны в любых сферах деятельности, а результат может выражаться в различных ситуациях, средствах, способах деятельности, эмоциях и чувствах человека [10, с. 20].

Особое внимание в своем исследовании мы обращаем на феномен *коммуникативной креативности* и разделяем позицию А. А. Головановой, подчеркивающей, что это способность личности нестандартно и эффективно создавать новые возможности для решения проблем за счет активизации коммуникативного фактора, способность к открытию принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной коммуникативной задачи [4, с. 12].

*Организация исследования.* Цель исследования – выявить роль креативности в процессе затрудненного общения подростков. Выборку составили 93 учащихся 7-8 классов в возрасте от 13 до 15 лет, из них 50 девочек, 43 мальчика. В процессе исследования мы использовали следующий диагностический инструментарий: ретроспективный самоотчет о коммуникативных трудностях (модификация методики А. А. Кроника «Линия жизни»), авторскую проективную методику «незаконченные предложения», методику определения уровня креативности (А. И. Серавин).

*Результаты исследования.* Наиболее актуальными в данном возрасте оказались следующие коммуникативные трудности: *базовые* – трудности вступления в контакт, построения диалога и трудности, связанные с неуверенностью в себе; *содержательные* – преобладание импульсивных действий над произвольными, трудности перестройки своего поведения в различных ситуациях, четкого выражения своих мыслей, трудности в выборе оптимальной мо-

дели взаимодействия с партнером по общению, трудности планирования, связанные с непоследовательностью коммуникативных действий; *инструментальные* – трудности, связанные с неумением занять ведущую позицию в общении, трудности использования собственных коммуникативных средств общения – мимики, жестов, трудности, связанные с неумением использовать в своей речи выразительные, образные, яркие средства, с неумением сдерживать чрезмерно бурные эмоции и трудности в формулировке адекватной обратной связи собеседнику; *рефлексивные* – трудности самоанализа, оценки последствий собственных коммуникативных действий и анализа собственных чувств, возникших в процессе общения.

На основе анализа мы выявили рейтинг трудностей, испытываемых подростками в общении со сверстниками и с взрослыми людьми. Наиболее актуальными трудностями в общении со сверстниками являются трудности, связанные со стеснением и волнением в присутствии малознакомых или незнакомых людей (93%) («в новой компании я стесняюсь со всеми разговаривать», «часто появляется волнение, когда знакомлюсь с новыми людьми», «мне бывает трудно найти общий язык с незнакомыми людьми»), трудности, возникающие при общении с противоположным полом (78%) («трудно общаться с мальчиками, потому что они не хотят со мной общаться», «трудно познакомиться с человеком противоположного пола», «трудно первым подойти к понравившейся девушке и заговорить»).

Возникают трудности, связанные с неумением устанавливать контакт и вести диалог (76%) («мне бывает трудно найти общий язык», «трудно подобрать правильную фразу»), трудности содержательного характера («трудности речи», «трудно подобрать слова», «стесняюсь при разговоре», «мне бывает трудно из-за моей дикции и стеснительности выговорить слова», «стесняюсь, бывает из-за этого, не могу выговорить слово»).

Очень часто свои трудности, испытываемые связывают с другими людьми, которые вызывают раздражение у собеседника (53%) («трудно общаться, потому что меня все раздражают!! Особенно...», «некоторые сверстники меня раздражают», «трудности в другом человеке»). При этом в большинстве

случаев раздражение возникает из-за непонимания между собеседниками («трудно некоторых понять», «иногда друг или подруга меня раздражают, потому, что не слышат меня или неправильно понимают мои слова», «не могу некоторых понять, некоторые раздражают, и я с такими не могу общаться»).

Как отмечают сами испытуемые – «со взрослыми бывает труднее, чем со сверстниками». Основные затруднения, с которыми подростки сталкиваются при общении с взрослыми связаны с непониманием (97%) («трудности в понимании с мамой», «иногда мы ругаемся, меня не понимают родители», «трудно найти общий язык с родителями – мы как-будто с разных планет», «я знаю, что они меня не поймут!»), с раздражением, которое вызывают отдельные взрослые («Бесят некоторые взрослые, особенно (перечисление учителей)», «Бесят все! Иногда так хочется сказать, что они меня ОЧЕНЬ раздражают!»).

Наиболее эмоционально ярко переживаются трудности, связанные с неумением справиться с тревогой, вызванной тем, что взрослые повышают голос и переходят на крик (47%) («Мне бывает трудно, когда они кричат», «когда меня ругают я теряюсь», «когда на меня мама орет, мне кажется, что весь мир рушится», «я боюсь, когда взрослые на меня орут», «трудно общаться с человеком взрослее меня, т.к. он грубо разговаривает»).

Актуальны и трудности в установлении контакта и поддержании диалога (65%) («трудно справиться со стеснением», «кого-нибудь из незнакомых спросить что-то», «когда нужно спросить что-то у незнакомо-го человека, трудно сформулировать свою мысль», «очень стесняюсь спросить что-либо у взрослых»).

При общении с взрослыми людьми причины затруднений респонденты отмечают и в самих себе (10%) («трудно общаться, когда плохое настроение», «я люблю поскандалить», «язык мой – враг мой»).

Подростки, входящие в рассматриваемую выборку, различаются также и по уровню развития креативности: 40% выборки составили респонденты с высоким уровнем, 25% со средним и 35 % с низким уровнем креативности. Стоит отметить, что подростки с разным уровнем развития креативности

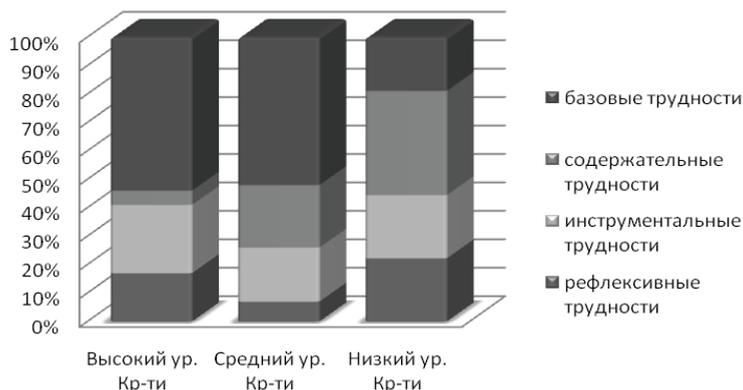


Рисунок – Коммуникативные трудности подростков с разным уровнем развития креативности

отмечают у себя коммуникативные трудности всех групп (Рисунок).

При помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена были выявлены специфические взаимосвязи уровня креативности с коммуникативными трудностями подростков. Чем ниже уровень креативности, тем более выражены у подростков *рефлексивные трудности* ( $r=-0,36$ , при  $p=0,0005$ ), что затрудняет анализ собственной коммуникативной деятельности. Трудности в овладении способами и приемами самоанализа затрудняют развитие коммуникативного и поведенческого арсенала субъекта общения. Также для подростков с выраженным *низким уровнем креативности* характерно преобладание *содержательных трудностей* в общении ( $r=-0,41$ , при  $p=0,000$ ), которые мешают успешному построению коммуникативных программ, необходимых подростку для достижения поставленных целей. Наиболее актуальные трудности связаны с недостатком коммуникативных знаний, с затруднениями в процессе прогнозирования коммуникативных задач.

Для подростков с *высоким уровнем развития креативности* наиболее присущи *базовые трудности* ( $r=0,51$  при  $p=0,000$ ), определяющие общую направленность и мотивацию коммуникативных действий. Наиболее актуальные – трудности вступления в контакт, доверия, построения диалога и трудности, связанные с неуверенностью в себе. Также в данной группе подростки отмечают наличие *инструментальных трудностей*, а именно трудностей при построении диалога, связанных с неспособно-

стью занять ведущую позицию в общении, трудности использования собственных коммуникативных средств общения – мимики, жестов.

Для респондентов со *средним уровнем креативности* также более присущи *базовые трудности* (трудности эмпатии, доверия, трудности, связанные с неадекватной самооценкой, как правило, заниженной и др.), а также трудности *инструментального компонента*, проявляющихся в вербальных трудностях: неумении использовать в речи выразительные, образные и яркие средства и жесты. Наиболее актуальные *содержательные трудности*, связаны с затруднениями в процессе прогнозирования и планирования решения коммуникативных задач.

На основании регрессионного анализа было выявлено влияние уровня развития креативности на возникновение базовых коммуникативных трудностей ( $\beta=0,5$ , при  $p=0,000$ ). Возможно, излишний креативный подход в общении затрудняет восприятие подростком себя как субъекта эффективного общения.

Регрессионный коэффициент для *содержательных* ( $\beta=-0,50$ , при  $p=0,000$ ) и *рефлексивных* ( $\beta=-0,41$ , при  $p=0,0001$ ) *трудностей* отрицательный, т.е. чем ниже уровень развития креативности, тем больше трудностей будет испытывать подросток на содержательном и рефлексивном уровнях.

На основании анализа данных, полученных с помощью ретроспективного самоотчета и методики незаконченных предложений, мы выделили характерные субъективные и объективные трудности, испытываемые

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таблица – Типичные коммуникативные трудности подростков в межличностном общении в зависимости от уровня развития креативности

Уровень креативности	Субъективные трудности	Объективные трудности	
		Невербальные	Вербальные
Высокий	<p><i>Базовый компонент</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Неадекватная самооценка,</li> <li>– Испытываемое чувство неуверенности,</li> <li>– Испытываемые чувства обиды, гнева в ситуациях несправедливости,</li> <li>– Отказ от собственных интересов в процессе межличностного взаимодействия, стремление к одиночеству,</li> <li>– Тяготение к независимости,</li> <li>– Стремление общаться с взрослыми «на равных».</li> <li>– Высокая впечатлительность,</li> <li>– Повышенная эмоциональная зависимость от партнеров по общению</li> </ul> <p><i>Содержательный компонент</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудности самоконтроля: преобладание импульсивных действий над произвольными,</li> <li>– Трудности в оперировании собственными знаниями</li> </ul> <p><i>Инструментальный компонент</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудности, связанные с характеристиками голоса: чрезмерная тихая речь, быстрая речь,</li> <li>– Неумение владения собственным голосом,</li> <li>– Неумение адекватно использовать невербальные средства общения: мимику и жесты,</li> <li>– Неспособность занять ведущую позицию в общении</li> </ul> <p><i>Рефлексивный компонент</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудности самовыражения.</li> <li>– Трудности анализа собственных чувств, возникших в процессе общения.</li> </ul>	<p><i>Позы</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Закрытые позы,</li> <li>– Преобладание поз неуверенности или наоборот поз, демонстрирующих доминирование</li> <li>– Подросток пытается занимать как можно меньше места в пространстве.</li> </ul> <p><i>Жесты</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Интенсивная жестикуляция,</li> <li>– Использование жестов-защиты,</li> </ul> <p><i>Прикосновения</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Слишком частые прикосновения</li> <li>– Нетерпимость к прикосновениям даже близких людей</li> </ul> <p><i>Лицевые экспрессии</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Слабо контролируемая мимика,</li> </ul> <p><i>Особенности речи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Дрожь в голосе,</li> <li>– Длинные паузы,</li> <li>– Быстрая торопливая речь,</li> <li>– Повышающаяся интонация голоса в конце предложений.</li> </ul>	<p><i>Содержательность речи</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудности в формулировке отдельных предложений</li> <li>– Использование длинных запутанных предложений</li> </ul> <p><i>Логичность речи</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Несоблюдение внутренней логики беседы,</li> <li>– Потеря первоначального объекта обсуждения.</li> </ul> <p><i>Выразительность</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Излишняя эмоц. окраска.</li> </ul> <p><i>Богатство речи</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Экономия языковых средств.</li> </ul> <p><i>Ясность речи</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Использование большого количества сложных терминов</li> <li>– Стремление исправить произношение отдельных слов у партнера по общению</li> </ul>
Низкий	<p><i>Базовый компонент</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудности в эмпатии – сложность понимания внутреннего состояния другого человека,</li> <li>– Трудности, связанные с эгоцентризмом – неспособность принять человека таким, какой он есть, нежелание согласовывать собственные коммуникативные действия с потребностями партнеров и требованиями коммуникативной ситуации</li> </ul> <p><i>Содержательный компонент</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудности, связанные с недостатком коммуникативных знаний,</li> <li>– Трудности прогнозирования,</li> <li>– Трудности самоконтроля – преобладание импульсивных действий над произвольными.</li> </ul> <p><i>Операциональный компонент</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Вербальные трудности – неумение грамотно, точно, ясно выражать свои мысли</li> </ul> <p><i>Рефлексивный компонент</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудности самоизменения – неспособность изменять собственные формы межличностного взаимодействия</li> </ul>	<p><i>Организация пространства ком. проц.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Нарушение личного пространства собеседника</li> </ul> <p><i>Позы</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Позы доминирования,</li> <li>– Нависание над партнером.</li> <li>– Применение агрессивных действий в отношении с собеседником.</li> </ul> <p><i>Визуальное общение</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– «Колючий» взгляд, направленный прямо на собеседника.</li> </ul> <p><i>Лицевые экспрессии</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Бедная мимика, отсутствие улыбки</li> </ul> <p><i>Окраска голоса</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Отрывистая рубленая речь</li> <li>– Повышенный тон голоса</li> </ul>	<p><i>Правильность речи</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Затрудняется выражать мысли,</li> <li>– Использование слов –паразитов.</li> </ul> <p><i>Содержательность</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Трудности в формулировке отдельных предложений.</li> </ul> <p><i>Логичность</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Отдельные высказывание в едином контексте отличаются противоречивостью,</li> <li>– Несоблюдение внутренней логики беседы.</li> </ul> <p><i>Выразительность</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Отсутствие эмоц. окраски текста</li> </ul> <p><i>Богатство речи</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Скудность словарного запаса</li> </ul>

подростками и проявляющиеся в процессе взаимодействия с другими собеседниками в зависимости от уровня развития креативности субъекта общения (Таблица).

Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод о том, что высокий уровень креативности не является гарантией эффективного общения в подростковом возрасте. Повышение креативности до определенного оптимального уровня способствует незатрудненному общению, однако дальнейшее повышение креативности приводит к нарушению контактов с другими людьми, и нарастанию коммуникативных трудностей.

Таким образом, существует некий оптимум развития креативности в подростковом возрасте, который позволяет подростку, с одной стороны, предотвращать ситуации затрудненного общения, с другой стороны, эффективно преодолевать возникающие коммуникативные трудности.

Важно подчеркнуть, что подростки с оптимальным уровнем развития креативности также испытывают субъективные трудности в общении, но в отличие от подростков других групп, степень их эмоционального переживания невысока. В данном случае уровень развития креативности подростка выступает как ресурс, способствующий более глубокому осознанию и управлению своим коммуникативным арсеналом в процессе межличностного общения.

#### Библиографический список

1. Вишневецкая О. Н. Коммуникативные трудности субъекта общения: возрастная динамика и закономерности // Приоритетные научные на-

правления: от теории к практике: сборник материалов VI Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2013 – С. 31–37.

2. Вишневецкая О. Н. Подросток как «трудный» партнер в общении // Современная психология: теория и практика: материалы X междунар. науч.-практ. конф. – М.: Изд-во «Спецкнига», 2013. – С. 33–38.

3. Вишневецкая О. Н. Специфика социальной перцепции подростка в ситуациях затрудненного общения // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т. 19 – № 2. – С. 22–25.

4. Голованова А. А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2003. – 24 с.

5. Голованова А. А. Общение как творчество и креативность в общении // Вопросы социальной психологии. Вып. 1(6): Сб. науч. трудов. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2004. – С. 177–196.

6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – 4-е изд., стереотип. – М.: Академия, 1999. – 456 с.

7. Самохвалова А. Г. Динамика затрудненного общения в детстве: результаты лонгитюдного исследования // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – Том II. – С. 228–234.

8. Самохвалова А. Г. Психология затрудненного общения ребенка. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. – 418 с.

9. Самохвалова А. Г., Кашицкий В. И. Факторы затрудненного общения ребенка // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Основной выпуск. – 2013. – № 5. – С. 202–206.

10. Lubart T., Mouchiroud C., Tordjman S., Zenasni F. Psychologie de la créativité. – Paris: armand Colin, 2004.

**Степаненко Виктория Ивановна**

*Аспирант кафедры социальной педагогики Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, viktoriyalnu@gmail.com, Луганск, Украина*

## **ДИАГНОСТИКА ОСНОВНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АСОЦИАЛЬНОМУ ВЛИЯНИЮ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТОВ**

*Аннотация.* В статье представлен сравнительный анализ данных диагностики основных потребностей подростков с низким, средним и высоким уровнями склонности к асоциальному влиянию религиозных культов с целью использования этих показателей в построении профилактической работы социального педагога с данной категорией подростков. Основные потребности рассматриваются как составная часть адаптационного потенциала подростков относительно их стойкости к асоциальному влиянию религиозных культов. Полученные статистические данные формируют четкое представление о значимости тех или иных потребностей и степени их удовлетворенности у подростков по каждому уровню склонности такого типа и, соответственно, повышают эффективность построения и организации профилактической работы с ними.

*Ключевые слова:* диагностика, потребность, подросток, асоциальное влияние, религиозный культ.

**Stepanenko Viktoriya Ivanovna**

*Postgraduate of the Department of Social Pedagogy at the Luhansk Taras Shevchenko National University.  
E-mail: viktoriyalnu@gmail.com, Luhansk, Ukraine*

## **DIAGNOSTIC OF THE MAIN NEEDS OF TEENAGERS ARE PRONE TO ASOCIAL INFLUENCE RELIGIOUS CULTS**

*Abstract.* The article provides a comparative analysis of diagnostic data the main needs teenagers with low, medium and high levels proneness to asocial influence religious cults for the use these indicators in the construction of socio-pedagogical preventive work with the given category teenagers. The main needs treated as part of the adaptive capacity teenagers in relation to their resistance to asocial influence religious cults. The resulting diagnostic data forms a clear view of importance and degree satisfaction those or other needs in teenagers at each levels of propensity this type and, therefore, improves the efficiency of construction and organization preventive work with them.

*Keywords:* diagnostic, need, teenager, asocial influence, religious cult.

Влияние религии в большинстве случаев оценивается позитивно. Однако религия – это сложный и многомерный феномен, который рассматривается на разных уровнях общественных отношений и может порождать ряд проблем социального, правового и личностного характера. Кроме того, отмечаются прецеденты проявления религиозного экстремизма, а также латентная преступность в сфере вероисповедания, которая является предусловием их повторяемости и, соответственно, роста всей преступности в сфере религиозных отношений [5; 6; 8; 13; 16].

Подростковый возраст является наиболее благоприятным для асоциального влияния религиозных культов, так как является наи-

более стабильным в процессе становления личности [1; 4; 10]. Опасность такого влияния на подростка обусловлена тем, что оно приводит к дезадаптации личности с различными ее проявлениями [1; 5].

Негативные последствия дезадаптации, обусловленной асоциальным влиянием религиозных культов, отображены в работах В. Д. Менделевича, И. Г. Малкиной-Пых, Т. К. Мухиной, В. М. Петрика, Е. В. Лихтенштейна, С. Л. Семина, Л. Г. Коваль, И. Д. Зверевой, С. Р. Хлебик, Н. А. Сейко, С. П. Архиповой, Г. Я. Майбороды и др.

Теоретический анализ научной литературы показал, что данная проблема во многом обусловлена имеющимися у подростка

определенными социально-психологическими особенностями и потребностями [2; 7; 9; 14]. Однако в научных источниках наблюдается абсолютная противоположность точек зрения относительно наличия, уровней и частоты проявления указанных характеристик у подростков, склонных к асоциальному влиянию религиозных культов; отсутствует их описание по каждому уровню склонности такого типа.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, актуальность проблемы асоциального влияния религиозных культов обусловлена его негативными последствиями как на индивидуальном, так и общественном уровнях отношений. При этом построение и организация профилактической работы социального педагога с целью предупреждения данного влияния остаются также проблематичными, поскольку отсутствуют четкие диагностические критерии по каждому из уровней склонности подростков к нему.

Целью данной статьи является диагностика и сравнительный анализ основных потребностей подростков с низким, средним и высоким уровнями склонности к асоциальному влиянию религиозных культов.

Основные потребности подростков мы рассматриваем как составную часть их адаптационного потенциала относительно стойкости к указанному типу влияния и системы его профилактики в социально-педагогической среде.

Теоретико-методологическую основу констатирующего эксперимента составили положения Л. П. Осмак по проблеме путей самоутверждения в подростковом возрасте [7], Л. О. Суятиновой и Ю. Макселоном относительно потребностей личности, которые удовлетворяет религия [9; 14]; теория мотивации А. Х. Маслоу [3].

По мнению Л. П. Осмак, потребность в самоутверждении объединяет в себе ряд относительно автономных потребностей, а именно:

I. Субстанциональных: связанных с «Я»; транзактных; выступающих основой мотивов «реализации», мотивов конкретных действий; потребность в признании.

II. Функциональных: потребности самопроявления [7, с. 37].

Говоря об удовлетворении религией данных потребностей, следует учитывать характер этого удовлетворения. Он может быть прямым (потребности требуют удовлетво-

рения именно религией) и компенсаторным (потребности должны быть удовлетворены чем-то другим, но удовлетворяются религией). Также необходимо учитывать, что каждая религиозная организация может сформировать соответствующие потребности человека. Такие сформированные потребности в определенных случаях могут вызывать дезадаптацию личности.

К общим потребностям, которые удовлетворяются в сфере религиозного института, Л. О. Суятинова относит потребности в безопасности, прощении, общении, самоуважении и мести [14].

Ю. Макселоном выделены потребности, которые «обещают» удовлетворить секты. Это потребности в принадлежности и чувстве коллектива, гармонии, духовном руководстве, надежде, а также потребности ясности и смысла, культового отождествления, индивидуальности, трансценденции [9].

На наш взгляд, потребности, выделенные Л. П. Суятиновой и Ю. Макселоном, имеют определенные сходства. В частности, потребности в принадлежности и чувства коллектива, культового отождествления, индивидуальности, гармонии можно отнести к потребностям в общении и самоуважении, а потребности ясности и смысла, трансценденции, необходимости духовного руководства, надежды – к потребностям безопасности. По сути, проанализировав вышеизложенные потребности, можно констатировать тот факт, что все они относятся к группам потребностей, выделенных А. Х. Маслоу: безопасности, принадлежности и любви, признания и уважения, самоактуализации [3].

В ходе констатирующего эксперимента были выделены три группы респондентов (ученики 6-8 классов возрастом 11-15 лет): I группа – подростки с низким уровнем склонности к асоциальному влиянию религиозных культов или ее отсутствием (219 чел.); II группа – подростки со средним уровнем склонности данного вида (287 чел.); III группа – подростки с высоким уровнем склонности (91 чел.). Общее количество респондентов – 597 чел. Разделение подростков на указанные группы обусловлено результатами разработанного авторского теста «Оценка склонности подростков к асоциальному влиянию религиозных культов».

Исследование проводилось на базе школ Луганской области (Украина).

С целью выявления основных потребностей у подростков, склонных к асоциальному влиянию религиозных культов, была использована методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей В. В. Скворцова [12]. Основу методики составляют потребности А. Х. Маслоу [3], но базовые потребности по А. Х. Маслоу заменены материальными. Данная методика предусматривает определение иерархии пяти групп основных потребностей: материальных, социальных, потребностей в безопасности, потребностей в признании и потребностей в самовыражении. Также методика позволяет определить степени удовлетворенности обозначенных потребностей: зона неудовлетворенности, зона частичной неудовлетворенности и зона удовлетворенности.

Для сравнения потребностей подростков с низким, средним и высоким уровнями склонности к асоциальному влиянию религиозных культов применен критерий углового преобразования Фишера ( $\phi^*$ ) [11, 15].

Статистическая обработка данных показала, что у подростков с низким, средним и высоким уровнями склонности к асоциальному влиянию религиозных культов наблюдаются некоторые различия в показателях. В частности, социальные потребности по значимости на 1-е место поставлены большим процентом подростков I группы, по

сравнению с II группой, при этом разница показателей между I и III, II и III группами статистической значимости не имеет.

Также наблюдается разница в показателях социальных потребностей, которые были поставлены подростками на 3-е, 4-е и 5-е место. Так, подростки II группы, по сравнению с III группой, данные потребности по значимости поставили на 3-е место, а в сравнении с I и III группами – на 4-е. Показатели же I и III групп между собой не отличаются. У подростков III группы в сравнении с I и II группами социальные потребности у большинства на 5-м месте.

Соответственно, для подростков III группы характерными являются наименьшее стремление к дружбе, любви, участию в общих действиях, желание быть членом определенных объединений, с которыми общие интересы; для подростков I группы – наивысшее. Также у подростков III группы степень удовлетворенности социальных потребностей, по сравнению с I и II группами, выше. При этом во II группе (в сравнении с III группой) они частично неудовлетворенные.

Таким образом, можно предположить, что неучастие в общих мероприятиях, нежелание быть членом определенных объединений и признанной социально-активной личностью подростков с высоким уровнем склонности к асоциальному влиянию религиозных культов вполне устраивают.

Среди потребностей, которые были по-

Таблица 1 – Разница показателей значимости основных потребностей подростков с различными уровнями склонности к асоциальному влиянию религиозных культов

Группа	Иерархия потребностей					
	1-е место социальные	2-е место безопасности	3-е место социальные	4-е место социальные	4-е место безопасности	5-е место социальные
I	36,8%	17,5%	17,5%	8,8%	38,6%	10,5%
II	23,1%	21,5%	21,5%	20,0%	21,3%	7,7%
III	25,0%	5,0%	5,0%	5,0%	45,0%	30,0%
$\phi^*$ эм I, II	1,659	0,557	0,557	1,791	2,174	0,540
$P_{I, II}$	0,048	> 0,100	> 0,100	0,037	≤ 0,010	> 0,100
$\phi^*$ эм I, III	0,989	1,585	1,585	0,581	0,500	1,920
$P_{I, III}$	> 0,100	> 0,050	> 0,050	> 0,100	> 0,100	0,027
$\phi^*$ эм II, III	0,172	2,006	2,006	1,862	2,034	2,335
$P_{II, III}$	> 0,100	0,022	0,022	0,031	0,020	≤ 0,010

Примечание: достоверные различия показателей обозначаются затененными ячейками таблицы

Таблица 2 – Разница показателей в степени удовлетворенности основных потребностей подростков с различными уровнями склонности к асоциальному влиянию религиозных культов

Потребности	Социальные		Материальные		Безопасности		Самовыражение	
	3-е	5-е	1-е		2-е	4-е	1-е	
Место	3-е	5-е	1-е		2-е	4-е	1-е	
Степени удовлетворенности	Зона частичной неудовлетворенности	Зона удовлетворенности	Зона удовлетворенности	Зона неудовлетворенности	Зона частичной неудовлетворенности	Зона удовлетворенности	Зона частичной неудовлетворенности	Зона неудовлетворенности
<b>I</b>	17,5%	5,3%	10,5%	10,5%	17,5%	3,5%	19,3%	8,8%
<b>II</b>	21,5%	3,1%	21,5%	21,5%	20,0%	3,1%	21,5%	15,4%
<b>III</b>	5,0%	20,0%	5,0%	10,0%	5,0%	15,0%	5,0%	25,0%
$\Phi^*_{эм I, II}$	0,557	0,612	1,675	1,675	0,353	0,121	0,298	1,13
$P_{I, II}$	> 0,100	> 0,100	0,040	0,040	> 0,100	> 0,100	> 0,100	> 0,100
$\Phi^*_{эм I, III}$	1,585	1,778	0,804	0,062	1,585	1,612	1,766	1,712
$P_{I, III}$	0,056	≤ 0,037	> 0,100	> 0,100	0,056	0,054	0,038	0,044
$\Phi^*_{эм II, III}$	2,066	2,241	2,006	1,251	1,862	1,725	2,006	0,939
$P_{II, III}$	≤ 0,020	≤ 0,010	≤ 0,020	> 0,100	0,031	0,040	≤ 0,020	> 0,100

Примечание: достоверные различия показателей обозначаются затененными ячейками таблицы

ставлены на 2-е место, отличаются показатели потребностей в безопасности. У II группы подростков они выше, нежели у III группы. Данные потребности по значимости у большего процента подростков I и III групп стоят на 4-м месте (см. Табл. 1).

Следовательно, для подростков I и III групп социальная защищенность, сохранение определенного жизненного уровня, контроль над собственной жизнедеятельностью являются не такими значимыми. Можно предположить, что потребности в безопасности у подростков I группы могут реализовываться семьей, родственниками, близкими людьми. У подростков II группы, по сравнению с I группой, риск их реализации через асоциальный религиозный культ выше. У подростков же III группы наиболее высокая вероятность удовлетворения потребностей в безопасности через влияние асоциального религиозного культа. Это подтверждается полученными статистическими данными. При сравнении II и III групп подростков потребности в безопасности частично не удовлетворены у II группы и удовлетворены у большинства подростков

III группы (см. Табл. 2).

Потребности в самовыражении в большей степени не удовлетворены у подростков III группы по сравнению с I группой. Таким образом, у подростков с высоким уровнем склонности к асоциальному влиянию религиозных культов во многих случаях не реализовано стремление к развитию и раскрытию своих способностей, талантов, задатков. Данные потребности у I и II групп больше не удовлетворены частично по сравнению с III группой.

Показатели материальных потребностей и потребностей в признании по всем трем группам не отличаются, но существуют определенные различия в показателях удовлетворенности материальных потребностей. У подростков I и III групп показатели высшей степени их удовлетворения одинаковы. Что же касается II группы, то в ней данные показатели выше, чем в указанных группах. При этом неудовлетворенность материальных потребностей у подростков II группы также выше в сравнении с I группой. Полученные результаты можно объяснить тем, что у подростков с низким уровнем склонно-

сти к асоциальному влиянию религиозных культов высшая степень удовлетворения материальных потребностей благодаря помощи значимых для них людей, в частности родителей, в их реализации. Для подростков с высоким уровнем склонности материальные потребности являются более удовлетворенными, поскольку «духовное» превосходит «материальное», поэтому в большинстве случаев их устраивают те условия, которые у них есть. Подростки же со средним уровнем склонности такого типа занимают так называемое «промежуточное» положение между I и III группами, соответственно, и реализация материальных потребностей значимыми людьми не всегда является возможной, а «духовное» не всегда превосходит «материальное».

Учитывая вышеизложенное, можно сделать следующие выводы:

1. Для подростков с низким уровнем склонности к асоциальному влиянию религиозных культов или ее отсутствием очень важную роль играют социальные потребности – дружба, любовь, участие в общих действиях и т.п. Потребности же в безопасности менее значимы, так как их в большинстве случаев удовлетворяет благополучная и гармоничная семья. Такие подростки стремятся к развитию, готовы к самораскрытию, практически всегда удачно реализовывают свои способности и таланты.

2. Для подростков со средним уровнем склонности к асоциальному влиянию религиозных культов важными являются потребности в безопасности, что повышает риск возможности их попадания в асоциальный религиозный культ, который может «удовлетворить» эти потребности. Вероятность такого риска возрастает при наличии определенных дисфункций в семье. Наблюдается неопределенность в реализации материальных потребностей, которая связана с неопределенностью отношения к «духовному» и «материальному».

3. Для подростков с высоким уровнем склонности к асоциальному влиянию религиозных культов характерным является низкое стремление к дружбе, любви, участию в общих действиях. Потребности в безопасности они реализовывают духовными поисками, которые, соответственно, не всегда могут быть позитивными. Они испытывают

необходимость удовлетворения потребностей в самовыражении.

Полученные статистические данные дают четкое представление о значимости тех или иных потребностей и степени их удовлетворенности у подростков с различными уровнями склонности к асоциальному влиянию религиозных культов и, в соответствии с этим, повышают эффективность построения и организации профилактической работы с ними.

### Библиографический список

1. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка // Соціальна робота: Навч. посібник – К., Вид-во Європ. Ун-ту, 1997. – 392 с.
2. Малкина-Пых И. Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. – М.: Эксмо, 2010. – 864 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность – СПб: Питер, 2006. – 329 с.
4. Мухина Т. К. Педагогические условия предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты: автореф. дис.... канд. пед. наук. – Владимир, 2008. – 20 с.
5. Новітні та нетрадиційні релігії, містичні рухи у суспільно-політичній сфері України / За заг. ред. З. І. Тимошенко. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2002. – 331 с.
6. Огородник Д. Аналіз негативного впливу деструктивних релігійних організацій на суспільство // Право України. – 2007. – №5. – С. 116–118.
7. Осьмак Л. Профілактика асоціальних форм самоствердження підлітків // Рідна школа. – 1997. – №3-4 (808-809). – С. 37–40.
8. Профилактика (предупреждение) экстремизма и терроризма: методическое пособие для пропагандистов. – М.: Университетская книга, 2010. – 312 с.
9. Психологія. З викладом основ психології релігії / Під ред. о. Юзефа Макселона. Пер. з пол. Т. Чорновіл. – Львів: Свічадо, 1998. – 275 с.
10. Руководство по аддиктологии. – СПб: Речь, 2007. – 768 с.
11. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб: Речь, 2000. – 350 с.
12. Скворцов В. В. Способы разрешения конфликтов: методическая разработка. – М.: АНХ при Совете Министров СССР, 1986. – 124 с.
13. Старков О. В. Криминология. – СПб: Юридический центр Пресса, 2004. – 386 с.
14. Святінова Л. Вплив релігії на процес соціалізації особистості // Соціальна психологія. – 2006. – № 1 (15). – С.84–93.
15. Royston J. P. Approximating the Shapiro-Wilk W-test for non-normality // Statistics and Computing. 1992. Vol. 2(3). pp. 117–119.
16. The Evangelical Christian anticult movement / Ed. with an introd. by A.A.Kelly. N.Y., London: Garland, 1990. P. 3–4, 6.

*Орлова Татьяна Георгиевна*

*Старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной психологии Факультета психологии Новосибирского государственного педагогического университета, orlova\_tatiana57@mail.ru, Новосибирск*

## **НАРУШЕНИЕ МЕХАНИЗМОВ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ КАК МАРКЕР СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ**

*Аннотация.* Девиантное поведение рассматривается как социально-психологическое явление, возникающее в процессе нарушения процессов социализации личности. В статье представлена точка зрения на формирование девиантного поведения студенческой молодежи как следствие нарушения функционирования механизмов социально-психологической адаптации. Рассматриваются коммуникативный, эмоционально-волевой, когнитивный, морально-нравственный аспекты адаптации личности. Описаны личностные особенности, которые могут служить маркерами нарушений социально-психологической адаптации. Показано, что своевременная диагностика и коррекция определенных личностных особенностей способствует профилактике девиантного поведения студенческой молодежи. Обоснована необходимость комплексного подхода к выбору диагностических методов, позволяющей определить взаимосвязь функционирования механизмов адаптации в норме и при отклонении от социальных норм.

*Ключевые слова:* девиантное поведение, адаптация, дезадаптация, механизмы адаптации, маркеры склонности к девиантному поведению.

*Orlova Tatjana Georgievna*

*Senior Lecturer of the Department of Psychology of the Novosibirsk State Pedagogical University, orlova\_tatiana57@mail.ru, Novosibirsk*

## **VIOLATION OF MECHANISMS OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AS A MARKER PENCHANT FOR DEVIANT BEHAVIOR OF STUDENT YOUTH**

*Abstract.* Deviant behavior is seen as a socio-psychological phenomenon that occurs in the process of breakdown of the processes of socialization. The article presents the viewpoint of the formation of deviant behavior of students as a result of malfunction of the mechanisms of social and psychological adjustment. Considered communicative, emotional and volitional, cognitive, moral and ethical aspects of the adaptation of the person. Describes the personal characteristics that may serve as markers of social and psychological adjustment. It is shown that timely diagnosis and correction of certain personality characteristics conducive to the prevention of deviant behavior of college students. The necessity of an integrated approach to the choice of diagnostic method to determine the relationship functioning of adaptation mechanisms in normal and deviation from social norms.

*Keywords:* deviant behavior, adaptation, maladjustment, coping mechanisms, markers penchant for deviant behavior.

Девиантное поведение можно рассматривать как социальное и социально-психологическое явление, возникающее в результате нарушения процесса социализации личности. Девиантное поведение проявляется в виде специфических приемов самовыражения, либо в массовых формах человеческой деятельности, нарушающих сложившиеся в данном обществе социальные (духовно-

нравственные, морально-этические, правовые, политические, организационно-профессиональные), социально-психологические (индивидуальные) нормы, которые присутствуют в индивидуальном сознании в форме социально-психологических установок (диспозиций). Проявления девиантного поведения выступает индикатором дезорганизации общества, и носителем этого поведения ча-

сто является молодежь.

Современная молодежь находится под воздействием многочисленных как позитивных, так и негативных факторов и явлений современности, провоцирующих и углубляющих социальные деформации личности на разных этапах её жизнедеятельности, что приводит к появлению различного рода девиаций. Регулирование девиантного поведения молодого поколения является целью современной педагогики и педагогической психологии.

Студенчество, являясь составной частью молодежи, представляет собой специфическую социальную группу, которая отличается свойственными ей условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и психологией, системой ценностных ориентаций. Для ее представителей подготовка к будущей деятельности в избранной сфере материального или духовного производства является главным, хотя и не единственным занятием. Как социальная группа, студенчество является объединением молодых людей с определенными социально значимыми устремлениями и задачами. Это полноценная, самостоятельная, социокультурная общность, которая обладает активностью и деятельностью, одна из самых динамичных частей общества, которая быстро реагирует на малейшие изменения в его структуре, его политические и экономические трансформации, быстро улавливает новые тенденции в культуре и образовании. Период обучения в вузе, как отмечает И. А. Зимняя [1], отличается наиболее высоким уровнем познавательной мотивации, активным «потреблением культуры», высокой социальной и коммуникативной активностью, гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Это определяется индивидуальными и вариативными особенностями становления и структурирования интеллекта личности.

Современное студенчество имеет свои проблемы и противоречия, которые связаны в первую очередь с адаптацией к постоянно изменяющимся требованиям общества [6; 10; 11], несоответствие которым приводит их к дезадаптации и разным формам отклонений в поведении. Исходя из адаптивного подхода, именно состояние дезадаптации является показателем склонности к девиантно-

му поведению, которое выражается в форме осознанной или неосознанной готовности студента к определенным отклоняющимся от нормы оценкам ситуации и определенному отклоняющемуся поведению.

*Цель исследования:* обосновать и проверить эффективность применения комплекса психолого-педагогических методов диагностики склонности к девиантному поведению молодежи, изучить взаимосвязь между механизмами адаптации в системе их функционирования, выявить интрапсихические факторы (механизмы), детерминирующие девиантное поведение.

*Методы исследования.* Для выявления состояния социально-психологических механизмов адаптации, как индикаторов склонности к девиациям у студентов и выбора системы воздействия на механизмы адаптации нами был выбран следующий алгоритм действий:

1. Выявление особенностей нарушения функционирования в механизмах адаптации, индивидуализации и ценностного компонента личности у студентов, склонных к девиантному поведению (многофакторная личностная методика Р. Кеттелла в интерпретации А. Н. Капустиной [2]; Самоактуализационный тест (САТ) Ю. Е. Алёшиной, Л. Я. Гозмана [9]; Сокращённый Многофакторный опросник для исследования личности (СМОЛ) [3].

2. Исследование взаимосвязей между механизмами адаптации в системе их функционирования (дисперсионный факторный анализ для связанных выборок) проводилось методом однофакторного дисперсионного анализа ANOVA (программа SPSS – 6), позволил подтвердить достоверность результатов эксперимента и исследования.

3. Определение причин, детерминирующих девиантное поведение и возможность регулирования этих механизмов в социокультурной среде вуза (анкетирование по опроснику «Социальная адаптация студентов в вузе».).

Были выделены две репрезентативные группы студентов, склонных и не склонных к девиантным проявлениям, проанализированы их психологические особенности и выделены маркеры социально-психологической дезадаптации.

Анализ результатов проведённой диагно-

стики студентов, склонных к девиациям в экспериментальной и контрольной группах на этапе констатирующего эксперимента, позволил выявить следующие социально-психологические особенности механизмов социально-психологической адаптации и индивидуализации личности, как маркеров склонности к девиациям, детерминирующих нарушения в поведении:

1. Низкий уровень самосознания (частного и социального) и самоактуализации;
2. Низкий уровень сформированности жизненных и личностных ценностей, направленности, активности;
3. Дискретное восприятие своего жизненного пути;
4. Внешний локус контроля;
5. Средний уровень сформированности когнитивного механизма социально-психологической адаптации;
6. Низкий уровень сформированности эмоционально-волевого механизма социально-психологической адаптации;
7. Низкий уровень сформированности морально-нравственного механизма адаптации у испытуемых в экспериментальной группе и средний уровень сформированности этого механизма у испытуемых в контрольной группе;
8. Низкий уровень сформированности коммуникативного механизма адаптации;
9. Заниженная самооценка (низкий уровень самосознания);
10. Высокий уровень дезадаптации [4; 5].

Результаты диагностического исследования были подвергнуты корреляционному анализу, который достоверно подтвердил нарушения функционирования в механизмах адаптации и взаимосвязи между механизмами социально-психологической адаптации в экспериментальной и контрольной группах.

Из результатов корреляции видно, что положительная, высокая, сильная, значимая корреляция наблюдается между механизмом самосознания и механизмами адаптации: коммуникативным ( $r=0,5854, p \leq 0,01$ ), потребностно-мотивационным ( $r=0,6233, p \leq 0,01$ ); коммуникативным и: морально-нравственным ( $r=0,7962, p \leq 0,01$ ); между эмоционально-волевым и морально-нравственным ( $r=0,7013, p \leq 0,01$ ); потребностно-мотивационным ( $r=0,7173, p \leq 0,01$ ), эмоционально-волевым ( $r=0,5920, p \leq 0,001$ ).

Умеренно сильные корреляции наблюдаются между самосознанием и когнитивным механизмом ( $r=0,4235, p \leq 0,01$ ), морально-нравственным механизмом ( $r=0,4329, p \leq 0,01$ ); между коммуникативным и эмоционально-волевым ( $r=0,5920, p \leq 0,001$ ); между эмоционально-волевым и когнитивным ( $r=0,3010, p \leq 0,01$ ); между потребностно-мотивационным и когнитивным ( $r=0,3637, p \leq 0,01$ );

И, наконец, довольно слабые корреляции наблюдались между потребностно-мотивационным и морально-нравственным ( $r=0,1473, p \geq 0,05$ ); между потребностно-мотивационным и эмоционально-волевым ( $r=0,1243, p \geq 0,05$ ); между морально-нравственным и когнитивным ( $r=0,1557, p \geq 0,05$ ); коммуникативным и когнитивным ( $r=0,2695, p \leq 0,05$ ) механизмам.

Таким образом, анализируя корреляционные связи, необходимо сделать следующие выводы:

1. В качестве психологических предпосылок, детерминирующих формирование девиантного поведения молодёжи, выступает нарушение функционирования механизмов социально-психологической адаптации, индивидуализации (деформация самосознания) и ценностного компонента личности.

2. В системе социально-психологической адаптации личности студентов, склонных к девиантному поведению, существуют нарушения и ослабления взаимосвязей как в механизмах социально-психологической адаптации, так и в структуре компонентов самосознания (коммуникативном, эмоционально-волевым, когнитивном).

3. При восстановлении функционирования механизмов социально-психологической адаптации: коммуникативного, эмоционально-волевого – имеется возможность повысить морально-нравственные, потребностно-мотивационные качества, самосознание и социальную адаптацию у участников экспериментальной группы.

4. Все показанные выше взаимосвязи дают право считать, что при создании психолого-педагогических условий, направленных на упорядочивание функционирования одного из компонентов (механизмов) адаптации, опираясь на сформированные механизмы, возможно восстановить систему самосознания личности и изменить её поведение [7].

По результатам диагностики и на основе механизма внедрения опытно-экспериментальной модели и условий организации образовательно-воспитательной, коррекционно-развивающей и социально-культурной среды была разработана и апробирована на этапе формирующего эксперимента комплексная программа «Психолого-педагогическое регулирование поведения студенческой молодёжи, склонной к девиациям в образовательной и социокультурной среде вуза».

**Библиографический список**

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
2. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб.: «Речь», 2001. – 112 с.
3. Козюля В. Г. Применение психологического теста СМОЛ для исследования подростков. Краткое руководство. Выпуск 8. – М.: «Форум», 1995. – 56 с.
4. Орлова Т. Г. Социально-культурное регулирование девиантного поведения юношества в досуговой деятельности // Мир науки, культуры,

образования. – 2011. – №1[26]. – С. 295–300

5. Орлова Т. Г. Психолого-педагогическая диагностическая технология по выявлению групп риска девиантного поведения у молодёжи и подростков: методические рекомендации. – Новосибирск: – ООО «Арт.Лайн», 2010. – 40 с.
6. Психология адаптации и социальная среда: Современные подходы, проблемы, перспективы. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 624 с.
7. Реан А. А. Психология адаптации личности. – СПб.: Прайм– Еврознак, 2008. – 479 с.
8. Собольников В. В. Коррекция девиантного поведения в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал, – 2014. – № 4. – С. 173–177.
9. Самоактуализация личности и проблема её измерения. – М.: Изд. «Российское педагогическое агенство», 1995. – 50 с
10. Berkowitzl Sjciae norms, fulinqs and the factors affeitinq heepinq behavior and altruuz m. Yn: and vanceslu Experimentae Sociae Psychology. New York. 1972. – P. 63 – 108
11. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Oct. Vol. 63. № 2. P. 265–274.

УДК 371+37.0+372.016:33

*Грасс Татьяна Петровна*

*Кандидат педагогических наук Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, доцент кафедры экономики и управления, tpgrass@mail.ru, Красноярск*

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНОЙ МОЛОДЕЖИ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ\***

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, связанные реализацией компетентностного подхода в предпринимательском образовании школьной молодежи в Великобритании. Анализируется политика правительства Великобритании по внедрению компетентностного подхода в предпринимательском образовании и его роль в адаптации выпускника школы к рынку труда, не просто обладающего знаниями и навыками, а того молодого человека, который ориентирован на решение реальных задач, стоящих перед этим обществом. Выявляется, что в XXI веке востребована новая модель обучения, которая позволит готовить творческого, инициативного молодого человека с ключевыми компетенциями, способного эффективно решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный бизнес.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, школьная молодежь, предпринимательское образование, мини-предприятие, школа.



*Grass Tatiana Petrovna*

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, tpgrass@mail.ru, Krasnoyarsk*

## **COMPETENCY-BASED APPROACH IN ENTREPRENEURIAL EDUCATION OF SCHOOL YOUTH IN BRITAIN\*\***

*Abstract.* The article considers issues connected with implementation of competency-based approach in entrepreneurial education of school youth in Britain. The policy of the British government to introduce competency-based approach in entrepreneurial education is analyzed. The role of real task-oriented school leavers adaptation possessing the knowledge and skills necessary to the labour market is considered. It is found out that a new learning model is in demand in the XXIst century which allows to prepare a creative, initiative young man with key competences, being able to solve problems of his employment and to open his own business.

*Keywords:* competency-based approach, school youth, entrepreneurial education, mini-enterprise, school.

В последнее десятилетие в Великобритании наблюдаются кардинальные изменения в характере обучения в контексте глобализации образования. Хотя в настоящее время уровень безработицы в Объединенном Королевстве снизился до 7,2%, но безработица среди молодежи продолжает оставаться на высоком уровне и составляет свыше 900000

молодых людей [7]. Британское правительство ищет выход из этого положения, стараясь помочь молодежи успешно адаптироваться к социально-экономической ситуации и дать ей знания элементарных экономических понятий, деловых качеств, инициативу, которые она может применять конкретно на практике.

---

\* Статья публикуется при финансовой поддержке автора Российским гуманитарным научным фондом (РГНФ) № 14-06-00084

\*\* The article is published with financial support from the author of the Russian Foundation for Humanities (RFH) No. 14-06-00084

В Великобритании происходит целенаправленное реформирование национальной системы образования, она становится, ориентированной на развитие предпринимательского образования, личной инициативы, формирования культуры и духа предпринимательства у школьной молодежи. Такая политика приводит к тому, что школы начинают внедрять программы предпринимательского образования на основе компетентностного подхода.

Если в конце XX века педагоги и ученые могли конкретно сослаться на тот набор характеристик успешного выпускника школ, который условно имелся, то в новом тысячелетие это стало делать весьма сложно.

Сегодня рынок труда требует нового выпускника школы, который не просто обладает знаниями и навыками, ему нужны молодые люди, которые ориентированы на решение реальных задач, стоящих перед этим обществом. Другими словами, школьники должны получить в руки инструмент, с помощью которого они могли бы быстрее адаптироваться к новым ситуациям. Оказывается, что таким инструментом в значительной степени является компетентностный подход в предпринимательском образовании. Этот подход базируется на знаниях, которые в практической предпринимательской деятельности трансформируются в навыки и умения. Непосредственным результатом реализации предпринимательского образования на основе этого подхода является формирование предпринимательских компетенций. Отличие компетентностного от традиционного подхода заключается в значительном усилении практической направленности образования, связи школьного образования с жизнью и бизнесом. Т.е. происходит овладение школьной молодежью предпринимательскими компетенциями с последующим их применением в конкретной ситуации на практике.

Компетенции (*modus operandis*) – это, в определенной степени, «включенная», самостоятельно реализуемая способность, основанная на личностно значимых знаниях, учебном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которые человек развил в результате самостоятельной познавательной деятельности, будучи вовлеченным в образовательную практику [2]. Предпри-

нимательская компетенция, основанная на теоретическом знании ориентирует школьную молодежь на работу в логике компетентностного подхода, как одну из важнейших инноваций современного развития общества, процесс его внедрения сопровождается тем, что:

– «школа» должна будет адаптироваться к местным условиям, и реализовывать принципиально новую модель жизни ученика;

– каждый педагог должен будет искать такие формы работы, которые предоставят больше свободы и ответственности самому ученику, решая практически вопрос мотивации к учебной деятельности конкретных учащихся [4].

Под компетентностным подходом понимают «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [1].

В последние десятилетия изменения в характере обучения происходят в контексте глобальных образовательных тенденций. К их числу относятся массовый характер образования и его непрерывность как новое качество; значимость, как для индивида, так и для общества, ориентация на активное освоение человеком способами познавательной деятельности; Важнейшая черта современного обучения – направленность на то, чтобы готовить учащихся не только приспособляться к ситуациям социальных – экономических перемен, но и активно осваивать их.

Компания по финансовому образованию, являясь частью предпринимательского образования, уже включена в Национальный учебный план школ Великобритании.

*Таблица 1 – Школы, осуществляющие подготовку по финансовому образованию в рамках предпринимательского образования*

	Великобритания, %
Начальные школы	48
Средние школы	91
Частные (независимые) школы	74

В средних школах предпринимательское образование, с включенным финансовым компонентом осуществляется практически

Таблица 2 Реализация предпринимательского образования в школах Великобритании.  
В процентном отношении.

	Великобритания, %		
	Начальная школа	Средняя школа	Частная школа
Проектная работа	65	53	41
Разговоры с приглашенными гостями	52	78	64
Открытие мини-бизнеса учениками	45	80	61
Банковские программы	19	52	23
Управление школьным банком	13	16	17
Сбор денежных средств на благотворительные нужды	12	-	-
Участие учеников в инвестиционных конкурсах	9	40	42
Как часть профессиональной ориентации	-	79	72
Другие методы	9	10	-
Количество школ, осуществляющих финансовую подготовку	216	583	64

с помощью всех предметов и различными способами.

Как видим из таблицы, огромное внимание обращается на открытие в школах мини-предприятий и профессиональную ориентацию (80% и 79% в средних школах соответственно). Три основных метода, используемых во всех типах школах – проектная работа, разговоры с приглашенными гостями и открытие мини-бизнеса учениками и профессиональная ориентация.

Исследование, проведенное в Великобритании показало, что предпринимательское и финансовое образование в этих школах включает в себя такие аспекты, как:

- интерактивность;
- ресурсы и учебные материалы;
- примеры, например, истории;
- информация о мероприятиях, таких, как «Денежная неделя» («Money Week»);
- реальные жизненные примеры;
- внешняя поддержка.

В последнее время большое значение придается движению мини-предприятий в каждой школе, чтобы школьник овладел своим «know how» (знаю как) непосредственно на рабочем месте. Оно преследует вполне разумную цель, заключающуюся не только в том, чтобы позволить учащимся приобретать практический опыт управлением каким-то школьным мини-предприятием, но и самим почувствовать «вкус» бизнеса. Включаясь, таким образом, в систему малого бизнеса, серьезно исполняя роль предпри-

нимателя, формируя атмосферу творчества, постоянно занимаясь поиском нетрадиционных решений и возможностей, школьники учатся оперативно реагировать на требования рынка и следить за его колебаниями и т.п. Нетрудно заметить, что «малое предпринимательство можно квалифицировать как особый творческий тип экономического поведения молодого человека, для которого характерны предпринимательский дух и инициатива, грамотность и мышление. Создание такой творческо-деловой атмосферы в небольшой школьной компании способствует эффективному хозяйствованию, объединяя в одном лице собственника и управленца, что в целом характерно для многих других малых предприятий» [5].

Таким образом, получается, что «Know how» (ноу-хау) включает два элемента: ключевые компетентности и группы базовых навыков и личностных качеств, которые лежат в основе любой трудовой деятельности, включая предпринимательскую деятельность. Обучение в современной британской школе ключевым предпринимательским компетентностям, основам предпринимательства и личностным качествам происходит в образовательном пространстве, отражающим реалии производственного контекста, в котором они применяются.

В формировании профессиональной направленности и обогащения профессионального опыта, безусловно, ведущая роль принадлежит практической деятельности

школы. Получается, что школьник в этом мини-предприятии непосредственно погружен в трудовую среду. При этом школа и представители промышленности также активно участвуют в организации и деятельности таких мини-предприятий. Как правило, школы предоставляют помещение для создания подобного предприятия, а бизнесмены выступают спонсорами по ее запуску. Типичная молодежная компания состоит из 4–5 человек, включая ее директора, который избирается персоналом фирмы из числа школьной молодежи. В течение академического года во внеурочное время ребята работают в этих компаниях, на практике приобщаясь к культуре предпринимательства. Выполняя такое трудное и незнакомое дело, как управление предприятием, или участвуя в его работе, подростки не имеют четкого и ясного представления о ценностях и понимая того, как можно достичь успеха в этом деле. Поэтому им необходима помощь в виде совета со стороны предпринимателей. Мини-предприятия, которыми руководят молодые люди в рамках национальной программы, представляют собой сеть мелкого бизнеса (например, производство и ремонт игрушек, пекарня, прачечная и т.д.), которая вносит свою лепту в общую систему предпринимательства и бизнеса в Великобритании. По мнению западных специалистов, школьное мини-предприятие – «это педагогический инструмент, основанный на практическом опыте управления всем этим проектом и на тесном взаимодействии с внешней средой (т.е. с бизнесом или местной общиной)» [6]. Несомненно, одно, управляя такими небольшими бизнесами, учащиеся занимаются практической экономической деятельностью, производя какой-то продукт или предоставляя определенные услуги. Обычно программа работы школьных мини-предприятий рассчитана на 9–10 месяцев, чтобы дать молодежи возможность самим пройти весь полный цикл работы предприятия. Непосредственное участие школьной молодежи в работе мини-предприятий помогает развитию особых личностных и деловых качеств и умений. Школа формирует реальные знания о профессиональной среде и возможностях учащегося, что благотворно сказывается на выборе индивидуального жизненного пути, поскольку главная задача

работы школьников на мини-предприятиях заключается не в «зарабатывание» денег, а в подготовке их к быстрой адаптации к жизни. Старшая школьная молодежь получает возможность овладеть профессиональными знаниями и умениями, которые помогают ей ориентироваться в условиях рыночной экономики, грамотно вести собственное дело, находить свое место в жизни. Подобные мини-предприятия в рамках школы позволяют старшим школьникам окунуться в деловую жизнь, познакомиться с трудностями бизнеса, приобщиться к определенному профессиональному сообществу, ибо известно, что у молодежи всегда имеется естественное стремление к предпринимательской деятельности. Уроки в общеобразовательных школах по организации таких предприятий предполагают имитацию деятельности предпринимателя в процессе создания этого мини-предприятия и последующего управления им.

На основе практической деятельности школьники развивают следующие предпринимательские компетенции: гибкость, межличностное взаимодействие, умение работать в команде, ориентация на результат, предпринимательское мышление, инновационность и т.п.

Работодателям требуется «компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [3].

Анализируя ситуацию на рынке труда на Западе, исследователи сформулировали требования компетентностного подхода к выпускнику школ. Одно из требований в современных условиях – это творчество, психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам, к стрессовым ситуациям, предприимчивость, инициативность, обладание ключевыми компетенциями, включая предпринимательские компетенции. Следует подчеркнуть, что с позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей. Принципы, заложенные в компетентностном подходе, включают ответственность, управление рисками в бизнесе,

инициативу, умение принять решение, мотивацию учащихся по открытию собственного дела, реализация программ по предпринимательскому образованию развивает творческие способности школьников, помогает им составлять бизнес-планы и управлять собственной компанией.

В заключение отметим, что применение компетентностного подхода в предпринимательском образовании в британских школах, безусловно, является своевременным и необходимым, так как старшеклассники

получают возможность овладеть профессиональными предпринимательскими знаниями и умениями, которые помогают им ориентироваться в условиях рыночной экономики, грамотно вести собственное дело, находить свое место в жизни.

Правительство этой страны справедливо считает, что в XXI веке востребована новая модель обучения, которая позволит готовить творческого, инициативного молодого человека с ключевыми компетенциями, способного эффективно решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный бизнес. Таким образом, предпринимательское образование направлено на развитие способности человека, воплощать идеи в действия. Оно включает творческий подход, новаторство, способность идти на риск,

а также умение планировать проекты и руководить ими. Такая способность помогает человеку, как в бытовой, так и в социальной сфере, предоставляя ему возможность оценить и использовать шанс трудоустройства.

#### Библиографический список

1. Акулова О. В., Бакушина А. Н., Конасова Н. Ю. и др. Проблемы формирования нового поколения учебных изданий: аналитический доклад. – М.: ЗАО «МТО ХОЛДИНГ», 2004. – 16 с.
2. Баранников А. В. Самообразование учащихся в системе общего образования: Теория и практика. – М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 360 с.
3. Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – М.: ЮНЕСКО, 1997. – 23 с.
4. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: материалы для опытно-экспериментальной работы школ. – М.: НФПК. Институт новых технологий образования, 2003. – 285 с.
5. Петрищев В. И., Грасс Т. П. Предпринимательство как фактор экономической социализации школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран). – Красноярск, КГУ. – 2011. – 152 с.
6. Mini-companies in Secondary Education. Final Report of the Expert Group. Sep. 2005. P.13.
7. BBC Business News. 19 Feb. 2014

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

---

УДК 37.0+316.7

*Добрынина Татьяна Николаевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Института физико-математического и информационно-экономического образования Новосибирского государственного педагогического университета, tn\_dobrynina@rambler.ru, Новосибирск*

## АНАЛИЗ ОПЫТА А.С. МАКАРЕНКО В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

*Аннотация.* В статье обосновывается актуальность опыта А.С. Макаренко в современной социокультурной среде. Представлены понятия социокультурной среды, коллектива, основные направления воспитательной деятельности коллектива, признаки воспитательного коллектива. Автором проанализирован опыт А.С. Макаренко в развитии самоуправления студентов, рассмотрены направления работы органов студенческого самоуправления, формы студенческого самоуправления. В статье сформулированы положения педагогической теории А.С.Макаренко, реализованные на практике. Автор анализирует особенности педагогического феномена А.С.Макаренко, подчеркивает актуальность его идей в современных образовательных условиях, выделяет ключевые идеи педагога в новой социокультурной ситуации.

*Ключевые слова:* социокультурная среда, коллектив, признаки воспитательного коллектива, студенческое самоуправление.

---

**Dobrynina Tatiana Nikolaevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Physics and Mathematics, Information and Economic Education, Novosibirsk State Pedagogical University, tn\_dobrynina@rambler.ru, Novosibirsk*

## ANALYSIS OF EXPERIENCE A.S.MAKARENKO IN MODERN SOCIOCULTURAL ENVIROMENT

*Abstract.* The article explains the relevance of experience in modern sociocultural enviroment. Presented concepts of sociocultural enviroment, collective, signs of educational collective. The author analyzed Makarenko's expirience, about students in the development of self-government, considered areas of work of the students self-government, forms of the self-government.

*Keywords:* sociocultural enviroment, collective, signs of educational collective, students self-gov-ernment.

Новая социокультурная ситуация, сложившаяся в нашем обществе, требует новых подходов к организации и содержанию воспитательного процесса [Подроб. см: 1; 7]. Политика нашего государства в области образования в последние годы направлена на его модернизацию, основной задачей которой является переориентация в целях образования и способах их достижения. Соответствуя этой стратегии, главной задачей современной российской школы должно стать воспитание самостоятельных, инициативных и ответственных молодых людей, способных

в новых социально-экономических условиях быстро и эффективно найти свое место в обществе. Выпускник школы для успешного решения стоящих перед ним задач должен иметь объективное представление о себе, своих возможностях, способностях и способах их реализации, т.е. он должен адекватно оценивать себя и на этой основе прогнозировать свое будущее.

Содержание и качество социокультурной среды отражает духовный мир, качество образ жизни человека, влияют напрямую на его активность в изменении или поддержа-

нии качества социокультурной среды, на всю ценностно-мотивационную сферу качества человека, его мироощущение, его жизненные, духовные силы для самосовершенствования. Социокультурная среда – это совокупность взаимозависимых и взаимовлияющих друг на друга таких составляющих, как культурная среда и социальные условия жизнедеятельности человека, она всегда является современной и динамичной [3].

Социокультурная среда может выступать в качестве как внешнего фактора влияния на личность, так и сама подвергаться влиянию – быть спроектированной, смоделированной, созданной с определенными целями.

А. С. Макаренко начинал работать со сложным неравновесным детским сообществом, из которого необходимо было создать равновесную социокультурную воспитательную среду, которую он назвал «детский воспитательный коллектив». Первоначально это сообщество создано административным ресурсом посредством изъятия из привычной для детей улицы среды «полной свободы» и включения их в специальное (исправительное) учреждение. Чтобы создать из этого сообщества социокультурную воспитательную среду, важно было: – понять и охарактеризовать созданную неравновесную среду, с которой ему предстояло работать, а также процессы, которые в ней возникают и развиваются, и факторы, существенно влияющие на них; – определить, что представляет собой равновесная социокультурная воспитательная среда, которую А. С. Макаренко назвал детским воспитательным коллективом, из чего она состоит (чем характеризуется); – куда и как направлять усилия руководителю неравновесной детской среды, способствуя ее целенаправленному развитию, становлению детского воспитательного коллектива [5].

Неравновесная детская среда, с которой начинал работать А. С. Макаренко, представляла собой исключительно сложное образование. Это была разновозрастная группа детей, собранная на вокзалах, в подвалах, а также те, кто был осужден за различные преступления. Это был исключительно сложный детский контингент, привыкший к полной неограниченной свободе, часто утративший элементарные основы человеческого общежития. Важно было опреде-

лить перспективы движения сформированного детского сообщества. А. С. Макаренко смог увидеть главную перспективу в работе с детским сообществом – сделать так, чтобы оно само стало основой стимулирования целесообразного воспитания каждого воспитанника. Для этого важно было создать целостный детский организм – равновесную воспитательную систему, т. е. детский воспитательный коллектив. Он очень много размышлял над тем, что представляет собой такой коллектив. Об этом свидетельствуют его многочисленные высказывания, в которых он пытался раскрыть сущность детского воспитательного коллектива.

Главное, к чему пришел А. С. Макаренко: коллектив – это уровень развития детского сообщества, при котором сформированная социокультурная среда становится основой здорового, духовно богатого устойчивого воспитательного организма, а каждый ребенок – его органической частью. Обобщая размышления А. С. Макаренко о коллективе, можно определить его как объединение воспитанников, имеющих общие социально значимые цели и увлеченных их совместным достижением, участием в разнообразных значимых видах совместной деятельности, имеющих органы управления и связанных коллективистскими отношениями (сочувствием, помощи, поддержки) и ответственности [Там же].

А. С. Макаренко выделил характерные признаки воспитательного коллектива. К ним относятся: наличие и стремление к достижению общественно значимых целей (увлекательных перспектив); совместная разнообразная деятельность с учетом возраста и индивидуальных особенностей воспитанников; действенная работа органов самоуправления; сформировавшиеся отношения ответственной зависимости как основы равноправия и сплоченности коллектива; развитые критика и самокритика; сознательная дисциплина; позитивное объединяющее общественное мнение; положительные традиции в коллективе; мажорный стиль жизни коллектива.

Анализ представленных признаков воспитательного коллектива как сложноорганизованной системы позволяет определить ее компоненты. К ним следует отнести: перспективы в коллективе; характер деятельно-

сти воспитанников в коллективе; развитость органов самоуправления; характер отношений (взаимоотношений) воспитанников; критика и самокритика в среде коллектива; дисциплинированность воспитанников; общественное мнение в коллективе; традиции в коллективе; стиль жизни коллектива.

Нельзя не вспомнить, что созидающая сила собственной деятельности ребенка, ее роль в формировании его личностных качеств рассматривались в качестве ключевого компонента в воспитательной системе [6]. А.С. Макаренко уже в начале XX века считал, что именно благодаря участию в различных формах, прежде всего, коллективной трудовой деятельности самосознание юного человека, развитие его мировоззрения и нравственных качеств получают огромный творческий импульс. Чтобы воспитанник мог иметь выход для своих наклонностей и способностей, нашел свое истинное призвание, вкусил ни с чем не сравнимую радость труда по призванию, нужно помочь найти каждому ребенку индивидуальную траекторию его развития, деятельность, в которой он обязательно мог бы добиться успеха. На решение этой проблемы была нацелена макаренковская система «клубной работы», в которую входили кружки, связанные и не связанные со школьными предметами, спортивные секции, художественная студия, театр, «свободная мастерская» и т.п.

Активное участие воспитанников в различных видах творческой деятельности рассматривалось в качестве важного условия не только для определения будущей профессиональной перспективы, но и, прежде всего, для создания возможностей личностного развития, для формирования представлений о себе как о самоценной личности, способной стать творцом собственной судьбы. Обращение к опыту А.С. Макаренко поможет обогатить воспитательный потенциал современных педагогов, решающих аналогичные задачи.

Одной из особенностей педагогического феномена А. С. Макаренко является то, что при всей изученности и известности его идей мы постоянно делаем для себя в его трудах какие-то открытия. Они всегда удивительны по степени созвучия современным проблемам педагогики. Например, до сих пор исследователями творчества

А.С. Макаренко не обобщен в достаточной мере его управленческий опыт, все его педагогические идеи, связанные именно с управленческими нюансами. Анализируя управленческую практику и теоретическое наследие А. С. Макаренко с позиций современного менеджмента, открываешь для себя, что и в этой области его идеи часто не имеют достойных аналогов и на многие годы опережают свое время.

Так, его теория коллектива представляет собой стройную систему управления формированием и развитием личности, ее социализации. В последние годы в работах по внутришкольному менеджменту она все чаще комментируется учеными именно с позиций управления, причем не только развитием ребенка, а и развитием образовательного учреждения в целом [4]. Система самоуправления разработана А. С. Макаренко таким образом, чтобы воспитанники принимали реальное участие в управленческой деятельности, отрабатывая в ней навыки хозяйственников и организаторов. Он считал, что каждый воспитанник должен освоить не только навыки рабочего, но и навыки организатора и хозяина. Он стремился не к игре в самоуправление, а к действительному самоуправлению.

Произведения А. С. Макаренко можно использовать как учебники по внутришкольному менеджменту, потому что в них раскрыта технология деятельности менеджера образовательного учреждения, актуальная и для современной педагогики. Все функции управления, стиль и методы руководства педагогическим и детским коллективом, управленческие принципы, законы и традиции, которым нам необходимо учиться, находят в них свое отражение.

В современных студенческих коллективах при создании органов самоуправления возникают аналогичные практические проблемы: определения задач, структуры, направлений и видов деятельности органов самоуправления, форм его организации и форм педагогического руководства его органами. Самоуправление дает возможность студентам проверить себя в различных социальных ролях, испытать ответственность за свои поступки. В образовательных учреждениях оно обеспечивает:

- участие студенческого коллектива

в управлении образовательным учреждением;

- формирование у студентов гражданской позиции;

- осуществление культуросообразной деятельности студентов.

Современные органы самоуправления и самодетельности студентов имеют различную организационную форму: студенческие советы, координационные центры, старостаты, комитеты, парламенты, думы, штабы, ассамблеи, министерства, центры инициатив и др. Самоуправленческие структуры студентов действуют на основании уставов, положений, программ, принятых на уровне конференций, сборов, слетов, собраний. Существуют различные модели студенческого самоуправления, символика и атрибуты.

Направления работы органов студенческого самоуправления также разнообразны: нравственное, интернациональное, патриотическое и гражданское воспитание; общественно-политическое, экологическое, трудовое и профориентационное, спортивно-оздоровительное, экономическое, краеведческое, половое, семейное, интеллектуально-познавательное, эстетическое воспитание и образование; воспитание правовой культуры; волонтерство; профилактика асоциального поведения; развитие средств массовой информации; становление лидерских и организаторских качеств; организация досуга.

К наиболее актуальным современным проблемам развития студенческого самоуправления относятся:

- низкий уровень социальной активности самих студентов, отсутствие социальной практики, слабые навыки самоуправленческой и организаторской деятельности;

- равнодушие педагогических коллективов к развитию общественного движения и студенческого самоуправления, отсутствие доверия и авторитарность преподавателей, нежелание поддержать студенческие инициативы; недостаточное внимание руководителей органов управления образованием к развитию студенческого самоуправления, формальный подход к подбору и подготовке координаторов;

- негативное восприятие родителями общественной деятельности молодежи (стереотип нелюбви, обременительной обязан-

ности);

- формальный, эпизодический характер или подмена игрой подлинного самоуправления студентов; формальный подход к отбору и реализации программ деятельности;

- слабая общественно-полезная направленность в деятельности общественных и самоуправленческих структур;

- обеднение содержания деятельности, использование устаревших, примитивных форм работы, неадекватных мировоззренческим установкам современной молодежи, особенно в сфере патриотического, гражданского, нравственного воспитания, развития демократической культуры личности, экономического и трудового воспитания, подготовки студентов к осознанному выбору, принятию самостоятельных решений.

Эти проблемы возможно решить, руководствуясь следующими положениями, сформулированными А. С. Макаренко и реализованными в его практической педагогической деятельности:

Смысл самоуправления состоит не в том, чтобы молодежь включалась в существующие пирамиды руководства – исполнения, а в том, чтобы они приобретали личный опыт отношений (школы лидера, учебы студенческого актива, разбор нарушений – то, что А. С. Макаренко называл работой актива).

Студенческое самоуправление – совместная деятельность студентов, которая обеспечивает необходимое развитие демократических, деятельностных отношений в молодежной среде, задающей реальные возможности гражданского и личностного самоопределения молодежи (этот блок А. С. Макаренко связывал с самоуправлением в отряде).

Студенческое самоуправление как сеть демократических отношений в деятельности вырастает вокруг подготовки и реализации вузовских дел (А. С. Макаренко называл это культработой).

Студенческое самоуправление является результатом длительной работы по созданию системы. Необходимо определить все компоненты системы самоуправления: общее деятельностное поле, единую цель, органы управления и соуправления, жизненные позиции как педагогов, так и учащихся. К тому же, необходимо еще раз подчеркнуть, что элементом самоуправления является пре-

емственность органов управления (все это, согласно А. С. Макаренко, выполняется на общем собрании и в каждодневной работе с новыми воспитанниками).

Педагог должен очень чутко относиться к межличностным отношениям, которые возникают в процессе самоуправления, и помогать студентам в укреплении их собственной позиции в процессе самоуправления. Опору на этот принцип мы также видим в стиле работы с детским коллективом А. С. Макаренко и его воспитателей.

#### Библиографический список

1. Андриенко Е. В. Влияние глобализации на региональную стратегию развития высшего образования // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 31–35.
2. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 264 с.
3. Добрынина Т. Н. Воспитание студентов в социокультурной среде педагогического вуза // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 4 (53). – С. 111–114.
4. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 222 с.
5. Макаренко А. С. Собр. Соч.: В 7 т. М.: АПН РСФСР, 1951. – Т. 5. – 510 с.
6. Ромм Т. А. Социальное воспитание: традиция отечественной педагогики // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 4 (12). – С. 246–250.
7. Ромм Т. А. Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 89–93.
8. Сидоркин А. М. Социальное воспитание в гонке образований // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С. 16–20.
9. Hamalainen J. Developing social pedagogy as an academic discipline // Anders Gustavsson, Hans-Erik Hermansson, Juha Hamalainen (eds.). Perspectives and Theory in Social Pedagogy. – Goteborg, Daidalos, 2003. – P. 133–153.
10. Linda Darling-Hammond Teacher Evaluation as a Part of a Comprehensive system of Teaching and Learning // American Educator, Spring 2014.

*Запорожченко Галина Михайловна*

*Кандидат исторических наук, старший научный сотрудник Института истории Сибирского отделения РАН, galinakoop@yandex.ru, Новосибирск*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ И КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КООПЕРАЦИИ СИБИРИ НАЧАЛА XX ВЕКА В КОНЦЕПТЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА**

*Аннотация.* Рассматривается культурно-просветительная и образовательная деятельность организаций потребительской кооперации Сибири. На широком круге источников показано, что ее неторговая деятельность создавала многочисленные возможности для общения, образования, попечительства, культурного досуга, благотворительности. Отмечается, что кооператоры преодолевали субсидиарный характер работы в культурной сфере, развивая самостоятельность. Многообразие форм, планомерность и целенаправленность неторговой деятельности позволяет считать кооперацию важной и наиболее массовой институцией формировавшегося в Российской империи в начале XX в. гражданского общества, важным критерием которого являлась способность граждан к самоорганизации на демократических началах.

*Ключевые слова:* потребительская кооперация, кооператив, культурно-просветительная деятельность, образование, гражданское общество, Сибирь.

*Zaporozhchenko Galina Mikhailovna*

*Candidate of Historical Sciences, Senior Researcher, Institute of History, Siberian branch of the RAS, galinakoop@yandex.ru, Novosibirsk*

## **EDUCATIONAL AND CULTURAL-ENLIGHTENING ACTIVITY OF COOPERATION OF SIBERIA IN THE BEGINNING OF XX CENTURY IN THE CONCEPT OF CIVIL SOCIETY**

*Abstract.* The author considers the cultural-enlightening and educational activity of the consumer cooperation organizations. Based on a wide range of sources the author shows that its non-trading activities created numerous opportunities for communication, education, guardianship, cultural and leisure activities, charity. It is noted that the cooperators overcame the subsidiary nature of the work in the sphere of culture, developing the initiative. The diversity of forms, their systematic nature and effects of non-tradable activities allows to consider cooperation as an important and the most popular institution of civil society, which was in the process of formation of the Russian Empire in the beginning of XX century.

*Keywords:* consumer cooperatives, cultural and educational activities, education, civil society, Siberia.

Общественно-политические изменения и социокультурные сдвиги рубежа XX-XXI вв. в российском обществе стали фактором резкого повышения интереса к понятию «гражданское общество». «Гражданское общество сегодня является одним из центральных герменевтических ключей... Это понятие оказывается своего рода «знаком времени» или концептуальным кодом эпохи...» [1, с. 25]. Приведенное высказывание одного из авторитетных экспертов в этой области демонстрирует высокую степень актуализации концепта гражданского общества, кото-

рая была достигнута в нашей стране к концу XX в. На сегодняшний день исследователи гражданского общества пришли к определенному консенсусу относительно его «рабочего определения», наиболее распространенные формулировки которого («совокупность социальных связей или отношений», «сфера жизни общества», «социальное» или «социокультурное» пространство) подразумевают под собой концептуализацию «гражданского общества» в качестве определенного типа социальных отношений, практик, институтов и ценностей [12, с. 12]. В центр внима-

ния выдвигается общественная самоорганизация, занимающая область между семьей и государством, позволяющая сосредоточить внимание на таких категориях, как общественность, коммуникативность, самоуправление, благотворительность, гражданская инициатива – и их влияние на все общество и регулирование социальных конфликтов на основе консенсуса [16, с. 42]. Категория гражданского общества тесно связана с концептом модернизации, сконцентрированным на общественной мобилизации в целом и особенно инициативе социальных групп «снизу» [11, с. 15].

Применительно к отечественной истории одной из важных исследовательских задач является изучение гражданского общества в России в исторической перспективе. В целом исследователи придерживаются взгляда, что в царской России гражданское общество не могло окончательно сложиться, оно характеризуется как «незрелое», «незавершенное» [16, с. 43], «зачаточное», «аморфное», вплоть до утверждения, что в России «никогда не было гражданского общества» [1, с. 66]. В последние годы в рамках поворота от социальной истории к *культурной* истории был сформулирован тезис о том, что гражданское общество в России имело более широкое развитие, чем это было принято считать [17, с. 66–67]. Преодолевается долгое время господствовавшая в историческом дискурсе поляризация государства и общества, все большее внимание привлекает прежде недооцененная промежуточная сфера (филантропические, научные, экономические, профессиональные и культурные объединения и организации) [16, с. 46], акцент делается не на препятствиях развития гражданского общества в Российской империи, а на факторах способствовавших его становлению и некоторых реализованных возможностях.

Институциональным стержнем, ядром гражданского общества являются общественные организации («добровольные ассоциации») [1, с. 63–64]. Они трактуются как «территория или пространство» между государством, экономикой и частной сферой, где может развиваться динамическое действие. Автономная активность ассоциаций нацелена на создание общества полноправных граждан и установление по-

рядка, который гарантирует дискурсивный характер урегулирования конфликтов (вместо ограничительного или насильственного) [11, с. 15-16]. Процесс образования ассоциаций базируется на основных исторических предпосылках: развитии рыночных отношений и связанных с этим индивидуализации, партикуляризации и децентрализации, а также на воле к оформлению общественности вне сферы государственной опеки. Политической предпосылкой выступает наличие конституционно ограниченной государственной власти, допускающей ассоциации [11, с. 11; 30].

Добровольным ассоциациям в историографии уделялось наименьшее внимание в сравнении со всеми элементами, которые составляли гражданское общество в России и способствовали его развитию (культура печатного слова и пресса, университеты, городское самоуправление, земства, судебная система, экономический рост, урбанизация, профессионализация, либеральное движение) [3; 14; 15]. Кооперативные организации в данном дискурсе лишь упоминались [8, с. 7, 223; 9, с. 182–187; 10, с. 259–260; 13, с. 9]. Задача статьи состоит в изучении деятельности организаций потребительской кооперации дореволюционной Сибири в аспекте проблем формирования структур гражданского общества. Исходя из критериев гражданского общества (пространство, акция и цель [11, с. 16]), акцент будет сделан на содержании и направленности культурно-просветительной и образовательной миссии кооперации.

Потребительские кооперативы, являясь общественно-торговыми организациями, отличались от прочих добровольных ассоциаций (сообществ единомышленников, которые объединяли граждански ответственных членов, преследовавших универсальные интересы) тем, что объединяли граждан для защиты своих индивидуальных экономических интересов. Действуя на основе устава (микрokonституции) и оперируя такими понятиями, как представительство, выборы и подотчетность, кооператив способствовал преодолению индивидуального эгоизма членов. Проходя эту школу общественности, пайщики учились связывать свои частные и коллективные интересы с универсальными целями образования, просвещения,

благотворительности полагая, что «конечная цель народного хозяйства не может выражаться ни в рублях, ни в копейках, она заключается в человеке»\*. Известный теоретик кооперативного движения И. В. Емельянов, изучавший кооперацию как проблему теоретической экономики, свободную от ее эмоционального социореформистского толкования, характерного для большинства западноевропейских и отечественных трудов [4, с. 53], сформулировал положение о том, что единственным исчерпывающим и неоспоримым критерием кооперативного характера организаций является их совокупная (кооперативная) структура [4, с. 263]. Вместе с тем в России идеологи кооперативного движения придавали кооперации в дополнение к практическому (экономическому) глубокий социотерапевтический смысл.

Догоняющий тип модели индустриально-го развития России в начале XX в. обусловил запаздывание её качественных изменений по сравнению с Западной Европой. В Российской империи в гораздо большей степени ощущался недостаток доступного для малообеспеченных слоев населения школьного и внешкольного образования, организации досуга в области светской культуры. В Сибири ситуация усугублялась удаленностью от культурных центров и отсутствием земства. Огромные расстояния, неграмотное на 9/10 население оттесняли Сибирь на периферию культурных процессов. Городские культурно-просветительные общества частной инициативы из-за отсутствия средств и специальных платных работников не справлялись с задачами, которые ставили им растущие культурные запросы населения.

Движение потребительской кооперации в Сибири, начавшееся на рубеже веков, усилилось в 1911-1912 гг. и стало массовым в годы Первой мировой войны, влияние которой на культурную деятельность было неоднозначным. Продовольственная разруха выдвигала на первый план чисто хозяйственные задачи интенсификации торгово-закупочной деятельности. Однако, как утверждали кооператоры, именно «кошмар войны заставил взглянуть на свою жизнь» и осознать важность культурно-просветительной работы. Она была нужна как самой

кооперации, поскольку создавала прочные повседневные связи между потребительным обществом и всеми сторонами бытовой и культурной жизни пайщиков, укрепляя кооперативную организацию, так и обществу в целом. Жители Новониколаевска писали: «Духовная пища трудовому люду также постоянно необходима как свет, хлеб и вода. Бесплатная читальня с книгами и газетами по кооперации принесёт большую пользу в борьбе с пьянством, которое существует в значительной степени потому, что для рабочего люда нет ни библиотек, ни вечерних и праздничных занятий и чтений, никаких других культурных учреждений\*\*».

На общих собраниях потребительских кооперативных организаций, иногда после острых дискуссий, принимались постановления о создании культурно-просветительных комиссий и денежных фондов, отчисления в которые достигали половину и более от прибыли, особенно в рабочих кооперативах (красноярская «Самодельность», читинский «Трудовой союз», тайгинский «Труд»\*\*\*). Тенденция состояла в неуклонном росте статей расходов на культурно-просветительные цели и пополнении их за счет прибыли от посторонних покупателей и части дивидендов пайщиков. Средства шли на выпуск газет и журналов кооперативного и общего характера, создание Народных домов, организацию библиотек, чтений, спектаклей, досуговых мероприятий, перечислялись в фонды кооперативного университета им. А. Л. Шанявского в Москве, предполагаемого в Иркутске Восточносибирского университета, на материальное обеспечение местных школ и училищ, стипендии, теплую одежду и завтраки учащимся. В период войны обязательной статьёй расходов являлись пожертвования в пользу семей запасных, раненых, беженцев [5, с. 204-218].

В крупных городских кооперативах действовали драматические кружки и ставились спектакли. Досуговые мероприятия кооперативов, которые в Новониколаевске и Омске сложились в систему клубных вечеров\*\*\*\*, оставляли глубокие впечатления у участников атмосферой товарищеского единения.

\*\* Голос Сибири. 1916. 14 сентября.

\*\*\* Союз потребителей. 1916. № 35-36. С. 1348.

\*\*\*\* Голос Сибири. 1916. 3, 21, 30 дек.

\* Кооперативная жизнь. 1914. № 6. С. 434.

Благотворность подобных мероприятий, «вносящих светлый луч в повседневную обыденщину», была особенно очевидна для населения городских окраин.

Одна из первоочередных задач состояла в содействии народному образованию. Школьные курсы для взрослых были организованы кооперативами Новониколаевска, Красноярска, Енисейска, Тайги, Боготола и др. В 1915 г. школу для детей организовали кооператоры Анжерских копей Томской губ.\* В 1916-1917 гг. была создана 6-классная кооперативная школа в Мариинске\*\*. Повсеместно кооперативами финансировались мероприятия обществ попечения о народном образовании, проводились лекции по кооперации для пайщиков и кооперативных служащих, училищ, торговых школ, учительских семинарий, высших женских курсов в Томске [6, с. 82-83]. Важной чертой культурных мероприятий являлся их агитационный характер, открывавший доступ как пайщикам, так и посторонним.

В деревне культурная работа кооперации получила меньшее развитие. По данным Восточносибирского общества сельского хозяйства в 1915 г. в Енисейской губ., например, находилось лишь несколько кооперативных зданий для библиотек и спектаклей: «По большим селам (далеко не по всем) раза два-три в год устраиваются театральные представления, о музыкально-литературных вечерах не слышно, чтений очень мало, кинематограф пока еще в области пожеланий. Для взрослого населения ничего (или почти ничего) в смысле приобретения знаний не сделано\*\*\*. В Забайкальской обл. по данным 1916 г. из 63 кооперативов лишь в пяти были организованы библиотеки, фонд Народного дома, лекции. В 47,6% потребительных обществах никогда не делалось ассигнований на культурную работу. Последние, составляя суммы от 2 до 495 руб., чаще не превышали 20–40 руб., в среднем 28,6 руб. на одно обследованное общество или 3,97% от прибыли, в то время как рабочие кооперативы отчисляли в среднем 271 руб. на общество\*\*\*\*.

В совокупности своих форм и особенно-

стей культурно-просветительная деятельность кооперации Сибири начала XX в. отражала важные формационные проблемы российской истории, связанные с социокультурным расколом общества, патерналистским менталитетом и общинными традициями крестьянства, гипертрофированной ролью государства, дефицитом квалифицированных кадров и финансов. Она развивалась медленно из-за отсутствия опыта, подготовленных кадров, правовых ограничений, слабости материальной базы. Рост отчислений на культурные цели не скрывал факта незначительности этих сумм в абсолютном выражении, терявших свою ценность под воздействием инфляции военного времени. Выбранные в кооперативах культурно-просветительные комиссии в большинстве случаев если и не уклонялись от работы, то не знали, как к ней приступить. Заслуга достижений в культурной области принадлежала энтузиастам кооперативного дела, среди которых часто были политически или политически ангажированные лидеры кооперативного актива (эсеры, социал-демократы). Разнообразие, активность и полнота культурно-просветительной работы повсеместно декларировались и протоколировались, но в действительности самодеятельность часто подменялась субсидиями и пожертвованиями в пользу объектов социальной помощи. В целом, за исключением наиболее крупных обществ потребления в Красноярске, Иркутске, Чите, Верхнеудинске, Нижнеудинске, Томске, Новониколаевске, Омске, Тайге – остальные городские кооперативы только в конце 1916 г. начали приступать к планомерной работе в неторговой области. Как справедливо писала газета «Сибирская жизнь»: «Сибирская кооперация уже пережила начальную стадию чисто хозяйственного приложения сил и пошла правильным, но ещё не очень широким путём развития культурно-просветительной деятельности»\*\*\*\*\*.

Неторговая деятельность создавала многочисленные пространства для общения, образования, попечительства и культурного досуга. В рамках первичных кооперативных организаций набирало силу сплочение различных социальных групп, направленное на осознание заботы о будущем социума, парти-

\* Союз потребителей. 1915. № 32. С. 1157.

\*\* Сибирская деревня. 1917. № 1-2. С. 42.

\*\*\* Сибирская деревня. 1915. № 6. С. 6.

\*\*\*\* Союз потребителей. 1916. № 35-36. С. 1348.

\*\*\*\*\* Сибирская жизнь. 1916. 24 сент.

ципацию с идеей общего блага. Это способствовало выработке новых норм поведения и ценностей, расширение интеллектуального и духовного горизонта индивида, формированию гражданской и индивидуальной идентичности. Динамику этому процессу придавало бурное кооперативное строительство и вовлечение новых слоев населения (женщин, профессионально обученной интеллигенции, крестьянства). Неторговая деятельность кооперативов проводилась в тесном сотрудничестве с местными общественными, научными и культурными организациями и под идейным руководством (инструкторы, периодическая печать) Московского союза потребительских обществ, что обеспечивало общность ментальных процессов в центре и на окраинах и укрепление локальных платформ гражданской самодеятельности. В политике культурного наставничества сибирских кооперативов отчетливо проявилась связь экономического успеха с социальной интеграцией, что позволяет считать кооперацию важной и наиболее массовой институцией гражданского общества, формировавшегося в Российской империи в начале XX века.

#### Библиографический список

1. *Брэдли Дж.* Гражданское общество и формы добровольных ассоциаций: опыт России в европейском контексте // *Гражданская идентичность и сфера гражданской деятельности в Российской империи. Вторая половина XIX – начало XX века.* – М.: Рос. полит. энциклопедия (РОСПЭН), 2007. – 302 с. – С. 63–99.
2. *Голенкова З. Т.* Гражданское общество в России // *Социологические исследования.* – 1997. – № 3. – С. 25–36.
3. *Дегальцева Е. А.* Общественные неполитические организации Западной Сибири (1861–1917). – Бийск Изд-во Алтайского гос. тех. Ун-та, 2002. – 287 с.
4. *Емельянов И. В.* Экономическая теория кооперации. Экономическая структура кооперативных организаций. – Тюмень: ТОГИРРО, 2005. (Вашингтон, 1948). – 304 с.
5. *Запорожченко Г. М.* Городская и рабочая потребительская кооперация Сибири в 1864–1917 гг. – Новосибирск: Ин-т истории СО РАН, изд-во «Сибпринт». 2004. – 260 с.
6. *Запорожченко Г. М.* Образовательная деятельность городской и рабочей потребительской кооперации Сибири в начале XX в. // *Вестник Томского университета.* – 2011. – № 349. – С. 81–84.
7. *Кекуатов К. В.* Кооперация и право. Сб. заключений юриконсульта Московского народного банка. – М.: Ком. о сел. ссудосберегат. и пром. т-вах при Моск. о-ве сел. хоз-ва, 1914. – 250 с.
8. *Ким Чан Чжин.* Государственная власть и кооперативное движение в России – СССР (1905–1930). – М.: ИРИ РАН, 1996. – 250 с.
9. *Корелин А. П.* Кооперация и кооперативное движение в России (1861-1913 гг.) // *Россия в XIX-XX вв.* – М., 1998. – С. 182–188.
10. *Лубков А. В.* Война. Революция. Кооперация. – М.: Прометей, 1997. – 261 с.
11. *Пиетров-Эннкер Б., Ульянова Г. Н.* Модернизация, гражданское общество и гражданская идентичность: о концепции книги // *Гражданская идентичность и сфера гражданской деятельности в Российской империи. Вторая половина XIX – начало XX века.* – М.: Рос. полит. энциклопедия (РОСПЭН), 2007. – 302 с. – С. 9–34.
12. *Проскурякова Н. А.* Концепт «гражданское общество» и историки: препринт WP 19/2012/01 Серия WP 19 Исторические исследования.– М., Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 40 с.
13. *Соболев А. В.* Кооперация: экономические исследования в русском зарубежье. – М.: Изд-торг. Корпорация «Дашков и К°», 2012. – 364 с.
14. *Степанский А. Д.* Общественные организации в России на рубеже XIX-XX вв. – М.: МГИ-АИ, 1982. – 91 с.
15. *Туманова А. С.* Самодержавие и общественные организации в России: 1905-1917 гг. – Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. ун-та, 2002. – 487 с.
16. *Хефнер Лутц. В.* В поисках гражданского общества в самодержавной России. 1861–1914 гг. Результаты международного исследования и методологические подходы // *Гражданская идентичность и сфера гражданской деятельности в Российской империи. Вторая половина XIX – начало XX века / Отв. редакторы Б. Пиетров-Эннкер, Г. Н. Ульянова.* – М.: Рос. полит. энциклопедия (РОСПЭН), 2007. – 302 с. – С. 35–60.
17. *Хильдемайер Манфред.* Образованный слой и гражданское общество: развитие в России до 1917 года в сравнительном отношении // *Образованный человек в представлениях и социальной действительности.* – М.: ИВИ РАН, 2001. – 312 с.

**Чернов Денис Владимирович**

Кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы Новосибирского государственного педагогического университета, *chernov.de@mail.ru*, Новосибирск

## СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В РОССИИ В 1990-Е ГГ.

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы становления профессионального образования по социальной работе в России в 1990-е гг. Анализируются публикации ведущих исследователей, архивные статистические данные и опыт конкретных учреждений. Особое внимание уделяется формированию новой модели социального обслуживания населения, отвечавшей требованиям рыночной системы управления экономикой. Автор подробно раскрывает трудности формирования нового направления профессионального образования в России. Подготовка кадров по социальной работе должна была обеспечить квалифицированными кадрами складывающиеся по всей стране социальные службы и учреждения, и это был непростой процесс, требующий сегодня серьезного научного осмысления. Кроме того, в статье подробно анализируется влияние глобальных образовательных процессов на формирование отечественной модели подготовки кадров по социальной работе. Отмечается значительная динамика становления институтов профессионального образования в России и Новосибирске в 1990-е годы.

*Ключевые слова* Социальная работа, профессиональное образования, социальное образование, переходный период, рыночная система.

**Chernov Denis Vladimirovich**

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Work, Novosibirsk State Pedagogical University, *chernov.de@mail.ru*, Novosibirsk.*

## FORMATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN SOCIAL WORK IN RUSSIA IN THE 1990-S

*Abstract.* This article discusses the formation of professional education in social work in Russia in the 1990 years publication analyzes the leading researchers, archival statistics and experience in specific institutions. Particular attention is paid to the formation of a new model of social services that meet the requirements of the market system of economic management. The author reveals the difficulties in forming a new direction of vocational education in Russia. Training in social work was to provide qualified personnel folding nationwide social services and facilities, and it was not a simple process that requires serious scientific understanding today. In addition, the article provides a detailed analysis of the impact of global educational processes on the domestic model of training in social work. There is considerable dynamics of the formation of institutions of vocational education in Russia and Novosibirsk in 1990 years.

*Keywords:* Social Work, vocational education, social education, the transition period, the market system.

В 1990-е гг. на смену социалистическим принципам государственного устройства пришли рыночные отношения, проникшие во все сферы хозяйственной деятельности людей. Жизнь россиян оказалась скованной трудностями переходного периода развития общества. Радикальные политические и экономические преобразования общества обострили многочисленные социальные противоречия. Кризисные явления проявились

в промышленном и сельскохозяйственном производстве, социальной инфраструктуре всех субъектов Российской Федерации. Постсоветская Россия столкнулась с массой социальных проблем, без решения которых невозможно было достичь позитивных изменений в развитии общества [6, с. 126].

Важнейшим этапом становления новой модели социальной поддержки граждан стало принятие закона об основах социального

обслуживания населения в РФ от 10 декабря 1995 г. № 195-ФЗ (с изменениями от 10, 25 июля 2002 г., 10 января 2003 г., 22 августа 2004 г.). Настоящий Федеральный закон в соответствии с Конституцией Российской Федерации, общепризнанными принципами и нормами международного права устанавливает основы правового регулирования в области социального обслуживания населения в Российской Федерации. В соответствии со статьей первой социальное обслуживание представляет собой деятельность социальных служб по социальной поддержке, оказанию социально-бытовых, социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг и материальной помощи, проведению социальной адаптации и реабилитации граждан, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Анализ данных в статье определяется границами Новосибирской области, административный центр которой является столицей Сибирского федерального округа. В Новосибирске пересекаются крупнейшие транспортные магистрали (водные, железнодорожные, автомобильные). В 1990-е гг. город становится центром предпринимательской жизни в регионе. Новосибирская область обладает богатым историческим прошлым, широким современным научным и производственным потенциалом. На ее примере возможно показать общероссийские тенденции развития профессионального образования по социальной работе, выделить региональные особенности.

На рубеже XXI столетия свыше 7 тыс. чел. среди которых социальные работники, медики, педагоги, экономисты, трудились в социальных учреждениях (комплексных центрах, специализированных подразделениях, домах ветеранов, в отделах социальной поддержки и др.) Новосибирской области, помогая обездоленным горожанам и жителям сельской местности. Только в областном центре социальная защита стала сферой приложения профессионального труда более 2,5 тыс. специалистов. Подавляющее большинство среди них – женщины [1]. Именно на их плечи ложится основная тяжесть этой специальности, которая считается не очень престижной и низко оплачивается. Если перевести этот повседневный труд в цифровые эквиваленты физических затрат, то получит-

ся шокирующая статистика. «За последнее десятилетие работники социальных служб Новосибирска перенесли 120 тыс. тонн воды (хватило бы для наполнения 200 плавательных бассейнов), «разгрузили» 1500 вагонов угля, доставили около 100 тыс. тонн продуктов питания. Они обработали 9 тыс. га земли на приусадебных участках своих подопечных. Каждый социальный работник, посещая нуждающихся горожан, прошел путь до Москвы и обратно» [4].

Работа по обеспечению кадрами современных организаций социальной защиты отличалась от той, что велась службами соцобеспечения до развала советского государства. В 1989–1990 гг. в областных учреждениях и отделах социального обеспечения работали 2732 чел., велась активная деятельность по подбору и расстановке кадров, направленная на увеличение числа специалистов с высшим образованием. Подбор руководителей учреждений осуществлялся по согласованию с местными партийными советскими органами, регулярно проводилась аттестация сотрудников социальных служб, организовывались социалистические соревнования между коллективами. Основной формой подготовки кадров и повышения квалификации работников являлись курсы при министерстве социального обеспечения РСФСР. Однако уже в это время возникают определенные проблемы в кадровом обеспечении, связанные с нехваткой специалистов, имеющих опыт работы. Перемены начала 1990-х гг. внесли свои коррективы, обострив социальные противоречия, они определили необходимость значительных изменений в системе социального обеспечения области [3]. Важно подчеркнуть, что органы социального обеспечения не выполняли функций социальной помощи населению. Основная их задача заключалась в справедливом, в соответствии с социалистическими принципами, распределении материальных благ (льготы, пособия, путевки в санатории и т. п.) между теми гражданами, которые, в силу жизненных ограничений, не могли претендовать на самостоятельность в их получении (пожилые люди, инвалиды, дети и др. категории).

Уже в 1991 г., постановлением № 92 Госкомтруда СССР от 23 апреля в квалификационный справочник должностей руководи-

телей и служащих введена новая профессия «Специалист по социальной работе». Это событие во многом определило развитие социальных служб в России в 1990-е гг. Должностные обязанности специалистов данного профиля составили различные направления деятельности, к которым относились: выявление проблемных категорий населения, пропаганда здорового образа жизни, планирование семьи, оказание воспитательной помощи, психолого-педагогическое и юридическое консультирование и др. Специалисты по социальной работе должны были участвовать в работе по созданию центров социального обслуживания, приютов, молодежных, детских и семейных учреждений. Основным требованием к профессии было любое высшее образование и сертификат социального работника, поскольку вузовской системы подготовки специалистов для данной сферы в России еще не существовало. «И это при том, что как теория, однозначная наука, социальная работа сложилась в первой половине XX столетия в отдельных странах, во второй половине прошедшего века в большинстве стран мира». [5, с. 43] В России процессы становления социальной работы как науки, профессии и образовательной системы начались лишь в 1990-е годы.

Необходимо отметить, что профессиональная подготовка специалистов по социальному обслуживанию населения нового типа в нашей стране началась с социальной педагогики, которую часто рассматривают как социальную работу в сфере образования [8, с. 60]. Однако социальная педагогика имеет свою специфику, в частности она направлена на регулирование отклонений социального становления личности преимущественно средствами воспитания, тогда как социальная работа призвана преодолевать социальные проблемы более широким арсеналом инструментов. Социальная педагогика, как учебная дисциплина, стала преподаваться в отдельных вузах России с осени 1990 г. В этом году Госкомитет образования принял решение о введении новой специальности и разработал квалификационные требования, которые одобрил секретариат Европейской ассоциации социальных педагогов. Однако до середины 1990-х гг. в нашем городе эта специальность не получила должного распространения.

Первой в Новосибирске в подготовке кадров по социальной работе проявила инициативу Сибирская академия государственной службы. Преподавание вопросов социальной помощи началось в этом учреждении с января 1994 г. на факультете переподготовки специалистов в рамках специальности «Государственное и муниципальное управление». По окончании обучения выдавался государственный диплом и присваивалась квалификация – «организация социальной работы». Обучались здесь руководители и специалисты управлений, комитетов, отделов социальной защиты и социального обеспечения, центров социального обслуживания и других служб.

В 1995 г. исторический факультет Новосибирского государственного педагогического университета впервые провел набор студентов очного отделения, которые приступили к изучению дополнительной специальности – социальный педагог. Будущих учителей стали готовить для работы в новой для них сфере. Придя в школы после окончания вуза, они должны были возглавить работу по оказанию помощи детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации. В 2000 г. первые выпускники очного отделения получили дипломы социальных педагогов. Вскоре в НГПУ открылись вечернее и заочное отделение по социальной работе, куда пришли учиться многие специалисты социальных служб и учреждений города и области.

В 1998 г. на гуманитарном факультете Новосибирского государственного технического университета открылась новая специальность – социальная работа. Исходя из анализа общественных потребностей, преподаватели кафедры социологии выбрали в качестве базовых следующие направления: организация и менеджмент социальной работы; социально-психологическое консультирование в социальных службах и агентствах; социальный работник – специалист по связям с общественностью (PR – публик релейшен); социальный работник – специалист по работе с лицами девиантного (отклоняющегося) поведения. После четырех лет обучения здесь можно было получить диплом бакалавра социальной работы. Продолжившим образование в течение еще одного года выдавался диплом с квалификацией «специалист социальной работы» [7, с. 60].

Позитивные результаты приносила практика студентов, обучающихся в новосибирских вузах по специальности социальная работа. Многие оставались работать в тех социальных организациях, где они практиковались. Значительная часть сотрудников социальных служб прошла переподготовку и получила специальное образование. Вместе с тем были и существенные кадровые проблемы. Одна из главных была связана с тем, что заработная плата в социальных учреждениях и службах оставалась одной из самых низких в городе, как у врачей и учителей. Для привлечения молодых и способных специалистов необходимы были соответствующие материальные условия. Иначе можно было потерять накопленный кадровый потенциал.

Своеобразными методическими центрами являлись и сами областные социальные учреждения, в которых проходили стажировки представителей других регионов. Традиционными стали консультативные выезды представителей управления социальной защиты в районы области по различным вопросам. С 1997 г. при центре социальной реабилитации инвалидов постоянно действует семинар, участие в котором за 3 года приняли 713 специалистов. Только в 1999 г. областными учреждениями было проведено 30 семинаров и конференций, 6 «круглых столов», подготовлено 59 методических изданий, осуществлено более 100 выездов в города и районы области с целью оказания помощи и обучения специалистов учреждений социальной защиты населения на местах [1].

Профессия социального работника в 1990-е гг. требовала от тех, кто ее выбирал, эрудиции, значительных умений и навыков. Он должен был иметь добротные знания в различных областях психологии, педагогики, экономики, законодательства, информатики, статистики, обладать достаточно высокой общей культурой, разбираться в литературе, музыке, живописи, владеть информацией о современных политических и экономических процессах в обществе [2, с. 72]. Потребность в подобных специалистах в последнее десятилетие XX века была огромна. В них оказались заинтересованными службы занятости, городская и областная администрации, но, прежде всего, многочисленные социальные организации, поле деятельно-

сти которых расширяется с каждым годом. Для его обеспечения стали нужны не просто добросовестные люди, но еще и высококлассные профессионалы, а значит эффективная система подготовки кадров. Нужно отметить, что проблема профессионализма в социальной работе и реформирования социального образования не менее остро стояла в те годы и перед мировым сообществом, о чем пишут в своих исследованиях ведущие зарубежные авторы, среди которых Cameron P.J., Este D.C., Proctor E. K. [9, с. 390], [10, с. 583]. На это активно влияли глобализационные вызовы, унификация образовательных моделей, развитие международного сотрудничества.

Необходимо отметить и то, что в 1990-е гг. в стране активно развивается и среднеспециальное образование по социальной работе. Выпускники техникумов и колледжей с дипломами социальных работников активно принимались на работу в социальные службы, однако они были ограничены в своем карьерном продвижении исключительно исполнительскими полномочиями. Среди Новосибирских образовательных учреждений, которые готовили социальных работников со среднеспециальным образованием, были: педагогические колледжи, Институт социальной реабилитации НГТУ. Однако кризис среднеспециального образования в России разрушил эту модель подготовки и оставил полномочия по формированию системы подготовки кадров за высшими учебными заведениями.

Таким образом, можно констатировать значительную динамику развития системы подготовки кадров по социальной работе в России в 1990-е гг. и в начале 2000-х гг., что послужило основой для становления социального образования в нашей стране в целом. Заканчивался период радикальных рыночных преобразований, на смену которому приходила новая эпоха – социальной модернизации. Основные преобразования образовательных систем и в 1990-е годы и на современном этапе проходят под влиянием рыночных принципов и механизмов и глобальных политических трендов [7, с. 354], что прямым образом отразилось в сложившейся сегодня модели социального образования. Для подготовки специалистов по социальной работе, как и в целом для

всей системы образования в нашей стране это превратилось в не всеми понимаемое и принимаемое сжатие отечественных стандартов подготовки до минималистичных и очень прагматичных европейских шаблонов, эффективность которых ещё ждет проверка временем.

**Библиографический список**

1. Государственный архив Новосибирской области, ф. 117 оп. 1, д. 1323, л 45-47.
2. Григорьев С. И. Гусякова Л. Г. Социальное образование в России // Ученые записки забайкальского государственного университета. серия: философия, социология, культурология, социальная работа. – 2012. – №4. – С.71–77
3. Павленок П. Д. Теория социальной работы: состояние и перспективы развития в условиях глобализации // Вестник Мордовского Университета – 2010. – №2. – С. 42–45
4. Серикова В. Н. Доноры души // Вечерний Новосибирск. – 2002. – 6 июля. – С. 6.

5. Силкина Н. В., Кашиник О. И., Сидоров О. И., Суздальцева Т. И. К модернизации системы профессионального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – №11. – С. 353–360.
6. Турченко В. Н. Чернов Д. В. Профессиональное образование по социальной работе как объект социально-философского анализа // Философия образования. – 2014. – № 2 (53). – С. 126–133
7. Пель В. С., Турченко В. Н., Шматков Р. Н., Чернов Д. В., Философско-методологические основы образовательных инноваций в условиях глобализации. – Новосибирск : Изд. НГПУ. – 2013. – 286 с.
8. Чернов Д. В. Модель подготовки специалистов по социальной работе в педагогическом университете // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №5. – С. 60 – 63.
9. Cameron P. J., Este D. C. Engaging students in social work research education // Social work education 2008. №4. – P.P. 390 – 406
10. Proctor Enola K. Implementing evidence-based practice in social work education: principles, strategies, and partnerships // Research on social work practice. – 2007. – №5. – P.P. 583 – 591

*Скворцова Светлана Геннадьевна*

*Аспирант кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, swetlana\_swetik\_@mail.ru, Уфа*

## **СИСТЕМА УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БАШКИРИИ В 1920-1930 ГОДЫ**

*Аннотация:* Исследуемый материал дает возможность глубже понять пути развития советской профессиональной школы, оценить позитивные и негативные результаты социалистического строительства, их долговременные последствия. В работе рассматривается начало становления общей системы среднего профессионального образования в Башкортостане, особенности наращивания сети средних специальных учебных заведений в период 1920-1930 гг. Следует отметить историографический обзор проблемы, указаны и проанализированы типы профессионально-технических учебных заведений Башкирии данного периода, представлена динамика их развития. Основой содержания статьи служат архивные материалы, ранее нигде не публиковавшиеся, соответственно, неизвестные читателю.

*Ключевые слова:* профессионально-техническое образование, периодизация, потребность народного хозяйства, квалифицированные кадры.

*Skvortsova Svetlana Gennadievna*

*Post-graduate Department of Pedagogy of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, swetlana\_swetik\_@mail.ru, Ufa*

## **SYSTEM OF SCHOOLS VOCATIONAL EDUCATION IN THE YEARS 1920-1930 BASHKIRIA**

*Abstract:* This article discusses the beginning of the formation of the common system of vocational education in the Republic of Bashkortostan, especially building a network of specialized secondary educational institutions in the period of 1920-1930 years.

*Keywords:* vocational training, periodization, the need for the economy, skilled workforce.

В настоящее время в системе образования происходят существенные изменения, соответственно, выдвигаются новые требования к профессиональной школе. С развитием государства развивается образовательная система, претерпевает изменения и система профессионально-технического образования. Поэтому возрастает потребность обращения к историческому прошлому общества. Значительный интерес представляет изучение системы профессионального образования советского периода, её теории, на которой развивалось профессионально-техническое образование. Теоретическое осмысление развития педагогического образования, трудового воспитания и обучения позволяет извлечь из исторического опыта уроки, которые могут быть полезными для современной России. Богатый материал для изучения путей развития советской профес-

сиональной школы дает возможность глубже понять в целом сущность происходивших социально-экономических, политических, духовно-нравственных и культурных перемен, оценить позитивные и негативные результаты социалистического строительства, их долговременные последствия.

Учеными разработан и систематизирован ряд важных вопросов по истории становления теоретических основ профтехобразования. Это позволяет более детально осветить мероприятия по данной проблеме. Учитывая исторические особенности развития профессионального образования, наиболее значительные изменения, происходившие в нем на разных этапах жизни общества, выделяют периоды в истории советской профтехшколы. В целом выделяют несколько вариантов периодизаций. Так, А. Н. Весёловым предложены следующие периоды:

1 период – 1917-1920 гг. Ломка старой, дореволюционной системы технического образования и бюрократического аппарата управления ею и первые шаги в создании советской системы профессиональных технических учебных заведений в обстановке гражданской войны и общей хозяйственной разрухи.

2 период – 1921-1929 гг. Оформление и укрепление новой, советской системы профессионально-технического образования, массовое открытие низших и средних учебных заведений нового типа (школ фабрично-заводского ученичества и техникумов).

3 период – 1930-1940 гг. Огромный размах профессионально-технического образования. Бурный рост сети учебных заведений по подготовке промышленных кадров. Возникновение острой потребности в обученных рабочих, мастерах и техниках для вновь возникавших заводов, фабрик и новых отраслей промышленности.

4 период – 1941-1958 гг. Создание новой системы низшего профессионально-технического образования в виде многочисленных и разнотипных учебных заведений государственных трудовых резервов.

5 период – с 1959 г. по сей день. Принятие Верховным Советом СССР Закона об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования [3; 7].

Кроме периодизации А.Н.Весёлова, есть подходы Е. Г. Осовского, С. Я. Батышева, З. И. Васильевой и других. Но в целом их взгляды сильно не различаются.

Средние профессиональные учебные заведения советского государства развивались в тесной взаимосвязи с производственными, административными, внутривидовыми, культурными потребностями общества. В начале XX века в условиях социально-экономического и культурного развития страны назрела необходимость значительного расширения сети учебных заведений. Однако потребности промышленности, транспорта и сельского хозяйства в техническом персонале не удовлетворялись. Источники указывают на невысокий уровень образованности и элементарной грамотности населения. Профессионально-технические учебные заведения создавались на базе дореволюционных ремесленных заведений – низших

ремесленных школ, школ ремесленных учеников, низших ремесленных училищ, имели неплохой учебный и материально-технический потенциал.

Интересен период становления ремесленного образования в Башкирии в первые годы советской власти. Можно отметить тяжелейшие условия жизни людей данного периода, разруха, эпидемии, прошедшие по Уфимской губернии, голод 1921 года, относительная неразбериха в деятельности социальных институтов, в том числе образовательных учреждений. И как следствие, недостаток квалифицированных работников всех сфер производства. Тем не менее, в начале 20-х годов была проведена большая работа по созданию и открытию новых профессиональных учебных заведений, а также по реорганизации и совершенствованию деятельности существующих.

В начале XX века в стране функционировали следующие типы средних учебных заведений: школы ремесленных учеников, низшие ремесленные школы, ремесленные и технические учебные мастерские и курсы. По специальностям профессионально-технические учебные заведения делились на собственно технические (механические, химические, строительные), железнодорожные, горнопромышленные, художественно-промышленные, сельскохозяйственные и лесные, мореходные и судоводительские. Система профессионального образования Башкирии в начале XX века в целом находилась на стадии функционирования и развития. До оформления институтов профессионального образования «в чистом виде» специальные знания, умения, навыки формировались первоначально в бытовом сознании, затем в рамках общеобразовательных учебных заведений. Сначала в конфессиональных школах, где наряду с религиозным и общим развитием идет профессиональная подготовка (богословов, учителей и т.д.), затем в уездных училищах, гимназиях, где в содержании образования присутствуют знания правоведения, бухгалтерии, сельского хозяйства, коммерции, педагогики, ремесел и др. Если же в целом рассматривать эволюцию всего образования, то выявляется следующая схема: доинституциональный, общеобразовательный, политехнический, специальный и послевузовский

этапы [2, с. 56]. Согласно сведениям Министерства торговли и промышленности, на 1 января 1910 года в России насчитывалось 3036 различных профессиональных учебных заведений (в том числе технических); из них 355 средних и 2661 низших [7, с. 122]. В 1913 году в Уфимской и Оренбургской губерниях насчитывалось 35 средних учебных заведений [6, с. 43].

Круг специальностей, которым обучали в дореволюционных технических и ремесленных училищах, был ограничен. Для таких отраслей науки, как металлургия, горячая обработка металлов, электротехническое производство технические училища не имели возможности готовить квалифицированные кадры. Рабочие проходили индивидуальное обучение на производстве.

Следует отметить, что учебные заведения повышенного типа оставались малодоступными для детей неимущих сословий. Не было должной преемственности между программами начальных и средних учебных заведений, острой проблемой стояла нехватка педагогических кадров.

Широкие преобразования в области просвещения начались с установлением советской власти. Первым документом о школе стал декрет ВЦИК «Положение о единой трудовой школе РСФСР», утверждённый 30 сентября 1918 года. Где школе отводилась роль носителя новой культуры в целях воспитания поколения; она должна стать единой и трудовой, доступной, обязательной и бесплатной. Вводилась двухступенчатая девятилетняя система обучения, дающая законченное среднее образование.

Система общеобразовательных школ в республике к концу 1920-х годов включала в себя несколько основных типов: начальная школа II ступени, семилетка, девятилетка, школы фабрично-заводского ученичества и школы крестьянской молодёжи [4, с. 154].

Важную роль в это время в подготовке нового пополнения квалифицированных рабочих и специалистов сыграли профтехшколы. Основные трудности заключались в нехватке помещений для занятий, учебников и пособий, а главное, – в недостатке подготовленных учительских кадров.

Немалое внимание уделялось среднему специальному образованию. В 1917 году создавались техникумы как новый тип

среднего профессионально-технического учебного заведения. В Башкирии функционировали техникумы высшего и среднего типа, профессионально-технические школы и показательные мастерские. Из архивных источников известно, что по состоянию на 1922 год в Уфимской губернии имелись 11 технических учебных заведений: 2 техникума (Златоустовский и Катав-Ивановский), 3 профтехшколы (Уфимская, Симская и Белебеевская), 6 учебно-показательных мастерских (Ново-Троицкая, Леонидовская, Вольно-Сухаревская, Надеждинская, Уфимская и Булгаковская).

Сеть профессионально-технических учебных заведений расширялась постепенно. Однако её рост отставал от потребностей промышленности, транспорта и сельского хозяйства в техническом персонале. Так, к 1925 году в Башкирии насчитывалось 13 средних профессиональных учебных заведений.

Возникшие в годы первой мировой войны новые типы профессиональных учебных заведений, получившие название техникумов, оказались жизненными. Они были ориентированы на профессионально определившуюся молодёжь, закончившую неполную среднюю школу и по некоторым причинам не готовую обучаться в высших учебных заведениях. На начальном этапе к проблеме изучения сети техникумов в стране обращались, прежде всего, государственные служащие сферы народного образования. Их работы носили научно-популярный, пропагандистский или публицистический характер. В 1920 году принято положение о техникумах, где была определена цель учебных заведений – сообщение специальных технических знаний в определённой области лицам, прошедшим не менее двух лет обучения в школе II ступени или получившим соответствующую подготовку, а также рабочим. Техникумы имели не только очную форму обучения, также имелись заочные и вечерние отделения со сроком обучения шесть лет [5, с. 196]. В техникумах готовили инструкторов производства, мастеров, техников-инженеров узкого профиля. Имея хорошую учебную и материальную базу, достаточно сильный педагогический состав, техникумы оправдывали запросы как производства, так и учащихся. Лучшие техникумы преобразовывали в вузы.

Статья Н. К. Крупской «О системе народного образования» (1928 г.) привлекла внимание к среднему профессиональному образованию в системе советской школы. В статье обосновывалась мысль о связи высокого уровня профессионального образования и достижений в промышленности, сельском хозяйстве и культуре. По предложению Н.К.Крупской была проведена реорганизация части школ II ступени в техникумы, где срок обучения продлевался до 4-х лет, что позволяло оптимально сочетать общегуманитарную и профессиональную подготовку. Реорганизация школ второй ступени создавала дополнительные возможности для увеличения числа молодых специалистов, выпускников профессиональной школы. Работа Крупской носила не только пропагандистский, но и директивный характер для дальнейшего развития среднего звена профессиональной школы.

Постановлением ЦИК и СНК СССР от 11 сентября 1929 года «Об установлении единой системы индустриально-технического образования» были утверждены единые требования к подготовке технических кадров, и техникум повсеместно стал формой среднего профессионального образования [5, с. 197]. В условиях развития народного хозяйства страна остро нуждалась в квалифицированных специалистах: организаторах производства, мастерах, технических руководителях, производителях работ, способных работать с необученными рабочими, не имевшими дело с техникой. Это способствовало интенсивному развитию техникумов. В течение 1930/1931 учебного года определённая часть школ II ступени была преобразована в техникумы. Однако на практике эта реорганизация не всегда была возможна. Не хватало специального оборудования, лабораторий и мастерских, квалифицированных педагогических кадров. Ограниченность учебных планов техникумов не позволяла качественно подготовить молодёжь к поступлению в высшие учебные заведения. Да и рабфаки не могли дать необходимое количество абитуриентов в ВУЗы. Таким образом, практика показала, что подготовка инженерно-технических кадров должна иметь полноценную базу средней общеобразовательной школы.

Проследим динамику развития технику-

мов в целом по стране: в 1921/1922 учебном году – 936 учебных заведений, в 1929/1930 учебном году – 1115 [5, с. 185].

Особое место в 20-е годы среди учреждений народного образования занимали школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ). Острая потребность народного хозяйства в квалифицированных кадрах обусловили необходимость развития школ данного типа. В школе ФЗУ молодёжь наряду с овладением профессией получала общеобразовательные знания в объёме, близком к семилетней школе. Созданные при предприятии школы фабрично-заводского ученичества позволяли организовать производственное обучение по специальности используя оборудование предприятия. Изучался широкий круг общеобразовательных, общетехнических и специальных предметов, давали политическое, физическое и эстетическое воспитание [3, с. 158]. Поступавшие в школы ФЗУ подростки одновременно оформлялись как заводские ученики, получая заработную плату, что было важно в условиях безработицы. Но вопрос о расширении сети школ ФЗУ требовал решения.

В 1920/1921 учебном году в РСФСР насчитывалось 43 школы [5, с. 206]. Из доклада IV Всебашкирскому съезду советов о деятельности Башнаркомпроса (1 декабря 1923 года) известно, что в 1921 г. в республике было 6 школ фабзавуча, в 1922 – 11, в 1923 – 6 школ [9; л.12]. Согласно архивным данным из списка профессиональных учебных заведений известно, что на 1926 год насчитывалось 7 школ ФЗУ, а в 1927 году – всего 6, что значительно ниже показателей в целом по стране [10; л.46]. В РСФСР к 1928/1929 учебному году насчитывалось до 2519 школ ФЗУ [5; 206]. Несмотря на столь значительный рост, эти темпы не удовлетворяли потребности народного хозяйства. Для обеспечения школ ФЗУ подготовленными учениками, в начале 30-х годов развивались школы ФЗС (фабрично-заводские семилетки) и курсы дозавуча. Таким образом, была предпринята дифференциация школ ФЗУ в конце 20-х – начале 30-х годов, как по задачам, так и по срокам обучения – от трёх лет до года: школ ФЗУ для подготовки высококвалифицированных рабочих-станочников, школ ФЗУ по подготовке универсалов средней квалификации и школ

ученичества массовых профессий. Так к 1931 году уже насчитывалось 3970 школ ФЗУ. Процент охватываемых школой фабрично-заводского ученичества подростков, занятых в производстве, составлял 84,6 [5; 207]. В связи с необходимостью осуществления связи общего образования и совершенствования сельскохозяйственного производства созданы школы крестьянской молодёжи (ШКМ). Они должны были подготовить из сельской молодёжи культурных земледельцев и общественников-кооператоров, вооружить подростков необходимыми знаниями для культурного ведения земельного на кооперативной основе. ШКМ являлись продолжением школы I ступени и обеспечивали выпускникам возможность получить образование во втором центре школы II ступени или техникуме. Школы крестьянской молодёжи к концу 1926/1927 учебного года заняли значительное место в системе народного образования, и на XIII Всероссийском съезде Советов было решено постепенно преобразовать все деревенские школы-семилетки и школы II ступени в школы крестьянской молодёжи. В 1930 году они были переименованы в школы колхозной молодёжи.

Следует отметить особую роль рабочих факультетов (рабфаков), их значение в удовлетворении потребности общества в рабоче-крестьянских кадрах специалистов. За 10 лет, с 1919 по 1929 г., рабфаки обучили и выпустили свыше 40000 рабочих и крестьян. Таким образом, индустриально-технические и социально-экономические вузы, готовящие кадры инженеров и руководителей для всех отраслей промышленности, комплектовались на 80-90% за счёт выпускников рабфаков [8, с. 88]. Архивные источники указывают, что в республике в 1922 г., в 1923 г., в 1924 г. насчитывался один рабфак [11; л.93].

Мы согласны с выводами Т. М. Аминова о позитивном опыте профессионального образования для современников, что «названное образование было разноуровневым, многообразным, полиморфным, поликонфессиональным, в его развитии прослеживалась тенденция к удовлетворению интересов разных слоёв населения и, что важно, к учёту особенностей регионов. Наряду с этим система исследуемого образования шла по линии создания единого образова-

тельного пространства. Значительную роль в развитии профессионального образования играла общественная инициатива, что нашло проявление и в мусульманском, и в государственном образовании. Данное обстоятельство обусловило то, что управление профессиональным образованием носило государственно-общественный характер» [1].

Можно говорить, что за 1920-1930 гг. профессиональное образование совершает скачок в своём развитии. Несмотря на определенные недостатки, трудности, растёт количество техникумов, училищ, вузов. Это время отмечается началом становления общей системы среднего профессионального образования в республике, наращивания сети средних специальных учебных заведений. Если в 1925 г. в Башкортостане имелось 12 техникумов, то в 1940/1941 учебном году их насчитывалось 58. Но, в то же время в период развертывания строительства профессионально-технического образования, средняя профессиональная школа республики не смогла избежать целого ряда ошибок, недостатков и трудностей, характерных для всего образования страны. Оставались актуальными проблемы расширения сети профессионально-технических учебных заведений в соответствии с отраслевыми приоритетами республики, материально-техническое оснащение, формирование контингента учащихся, подбор преподавательских кадров, организация учебно-воспитательного процесса.

В целом в результате многочисленных преобразований и поисков сложилась многотипная система профессионального образования, готовившая квалифицированных рабочих для промышленности, строительства, сельского и лесного хозяйства из числа молодёжи. Новые типы учебных заведений оказались временными, отражавшими потребности общественных преобразований. Основные наиболее распространенные профессиональные учебные заведения, прошедшие трудные испытания временем, доказали свою целесообразность.

#### Библиографический список

1. Аминов Т. М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – до 1917 года. – М.: Наука, 2006. – 231 с.
2. Аминов Т. М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследова-

дования. //Педагогический журнал Башкортостана. – №2. – 2007. – С. 6–9.

3. *Веселов А. Н.* Профессионально-техническое образование в СССР.– М., Просвещение, 1961. – 228 с.

4. История Башкортостана в XX веке: учебник для студентов вуза. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 198 с.

5. История профессионального образования в России – М. :Ассоциация «Проф.обр.», 2003. – 219 с.

6. *Осовский Е. Г.* Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917-1940гг.). – М. : Высшая школа, 1980. – 239 с.

7. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в.. – М. : Педагогика, 1991. – 264 с.

8. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941гг.). – М. : Педагогика, 1980. – 169 с.

9. *Beek J.A., Jong F.P.C.M., Minnaert A.E.M.G., Wubbels Th.* Teacher practice in secondary vocational education: Between teacher-regulated activities of student learning and student self-regulation // Teaching and Teacher Education. – 2014.

10. *Hamalainen J.* Developing social pedagogy as an academic discipline // Anders Gustavsson, Hans-Erik Hermansson, Juha Hamalainen (eds.). Perspectives and Theory in Social Pedagogy. – Goteborg, Daidalos, 2003.

11. *ЦГИА РБ. Ф. Р-798. О. 1. Д. 57.*

12. *ЦГИА РБ. Ф. Р-798. О. 1. Д. 23.*

13. *ЦГИА РБ. Ф. Р-798. О. 1. Д. 42.*

# ОБРАЗОВАНИЕ. ЗДОРОВЬЕ. БЕЗОПАСНОСТЬ

---

УДК 372.016: 614+37.0+371

**Абаскалова Надежда Павловна**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности Новосибирского государственного педагогического университета, Abaskalova2005@mail.ru, Новосибирск*

**Зверкова Анна Юрьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства Новосибирского государственного педагогического университета, fppdzverkova@mail.ru, Новосибирск*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОГО КОНСТРУИРОВАНИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ И УРОКА ПО «ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

*Аннотация.* В статье представлен материал, касающийся технологии разработки рабочей программы по «Основам безопасности жизнедеятельности». На первом этапе происходит анализ текста самого стандарта, применительно к ступени образования, с определением своей роли в формировании результатов освоения образовательной программы. Второй этап предполагает обсуждение единого для всех учителей учебно-методического комплекта учебников на весь период обучения. Третий этап предполагает конструирование рабочей программы, исходя из задач технологии и методики обучения ОБЖ изложенной в основной общеобразовательной программе основного общего образования (5 – 9 классы). Учителю необходимо определить, какие результаты будут достигаться в какие сроки, и соотнести с продолжительностью освоения предмета по четвертям за все четыре года, распределив, что и как будет фиксироваться в журнале класса. Обсуждается новая модель учебно-технологической карты урока в соответствии с ФГОС. Учебно-технологическая карта урока включает способ реализации четырех междисциплинарных учебных программ – «Формирование универсальных учебных действий», «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся», «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» и «Основы смыслового чтения и работа с текстом». Анализируется использование метода проектов на уроке, приводится пример интегративного итогового проекта школьника.

*Ключевые слова:* ФГОС ООО, ПООП ООО, рабочая программа учителя, современный урок, универсальные учебные действия, учебно-технологическая карта урока, метод проектов, междисциплинарные учебные программы.

---

**Abaskalova Nadezda Pavlovna**

*Doctor of Pedagogical Sciences, the Professor of the Department of Anatomy, Physiology and safety of the Novosibirsk State Pedagogical University Abaskalova2005@mail.ru, Novosibirsk*

**Zverkova Anna Yurevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, the Docent of the Department of theory and procedure of the pre-school formation of the Institute of the Childhood of Novosibirsk State Pedagogical University, fppdzverkova@mail.ru, Novosibirsk*

## METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE CONTEMPORARY CONSTRUCTION OF WORKING PROGRAM AND LESSON ON “THE BASES OF SAFETY OF VITAL ACTIVITY”

*Abstract.* In the article is represented the material, which is concerned the technology of the development of working program for “the bases of safety of vital activity”. During the first stage occurs the

text analysis of standard itself, in connection with the step of formation, with the determination of its role in the formation of the results of the mastery of educational program. The second stage assumes the consideration of united for all teachers of the educational methods complete set of textbooks for entire period of instruction. The third stage assumes the construction of working program on the basis of the tasks of technology and procedure of the instruction OBZH of that presented in the main general education program of the basic general formation (it is 5th 9 cashboxes). To teacher it is necessary to define, what results will be reached in what periods and correlate with the duration of the mastery of object on fourth in all four years, after distributing, that also as will be recorded in the journal of class. Is condemned the new model of the training– technological map of lesson in accordance with FGOS. Training– technological map of lesson includes the method of the implementation of four interdisciplinary curricula – “formation of universal training actions”, “molding of the ИКТ– competence of trainers”, “bases of training– research and design activity” and “bases of semantic reading and work with the text”. The use of a method of projects on the lesson is analyzed, an example of the integrative total project of schoolboy is given.

*Keywords:* FGOS OOO, POOP OOO, the working program of teacher, contemporary lesson, universal training actions, the training– technological map of lesson, the method of projects, interdisciplinary curricula.

Современное образование, во всех аспектах реформирования предъявляет всё новые требования как к учителям, реализующим образовательные программы, так и к учащимся, обучающимся по ним. Предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» в современной политической и социальной ситуации является значительным и недооцененным ресурсом патриотического воспитания, воспитания культуры безопасного поведения населения страны. Ответственное отношение к личной и общественной безопасности нуждается в поддержке и активном формировании как на всем протяжении основного общего образования, так и во время профессионального обучения, специализированной подготовки.

Дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности» с каждым годом повышает свою значимость в школьном образовании, особенно в ситуации общественно-политических кризисов. Она предназначена для приобретения школьниками обширных практических знаний в области безопасности повседневной жизни и деятельности. Дисциплина готовит школьников к реальному существованию в современном обществе, где требования безопасности особенно актуальны. Принятие государственных образовательных стандартов нового поколения обострило методические проблемы преподавания «Основ безопасности жизнедеятельности». Качество подготовки учащихся по ОБЖ во многом определяется методикой его преподавания, тем более, когда речь идет о формировании универсальных учебных

действий и кардинальных изменениях в базовой структуре всего школьного образования – уроке. Учителя, участвующие в реализации современных уроков продолжают придерживаться апробированных ранее подходов комбинированного урока, ориентируясь на его традиционную эффективность, тем самым замедляя внедрение новых форм и технологий [1,8]. Урок, соответствующий ФГОС, может быть реализован только при использовании новых алгоритмов. Первым этапом самостоятельной работы учителя ОБЖ должна стать работа с рабочей программой по предмету.

Разработка рабочей программы учителя ОБЖ в структуре реализации основной общеобразовательной программы основного общего образования требует анализа на трех основных этапах (рис. 1).

На *первом этапе* происходит анализ текста самого стандарта применительно к ступени образования с определением своей роли в формировании результатов освоения образовательной программы. Например, на ступени основного общего образования устанавливаются две группы планируемых результатов освоения в основной общеобразовательной программе. Первая часть – четыре *междисциплинарные учебные программы*: «Формирование универсальных учебных действий», «Формирование ИКТ-компетентности обучающихся», «Основы учебно-исследовательской и проектной деятельности» и «Основы смыслового чтения и работа с текстом». Вторая часть – это результаты *учебных программ по всем*

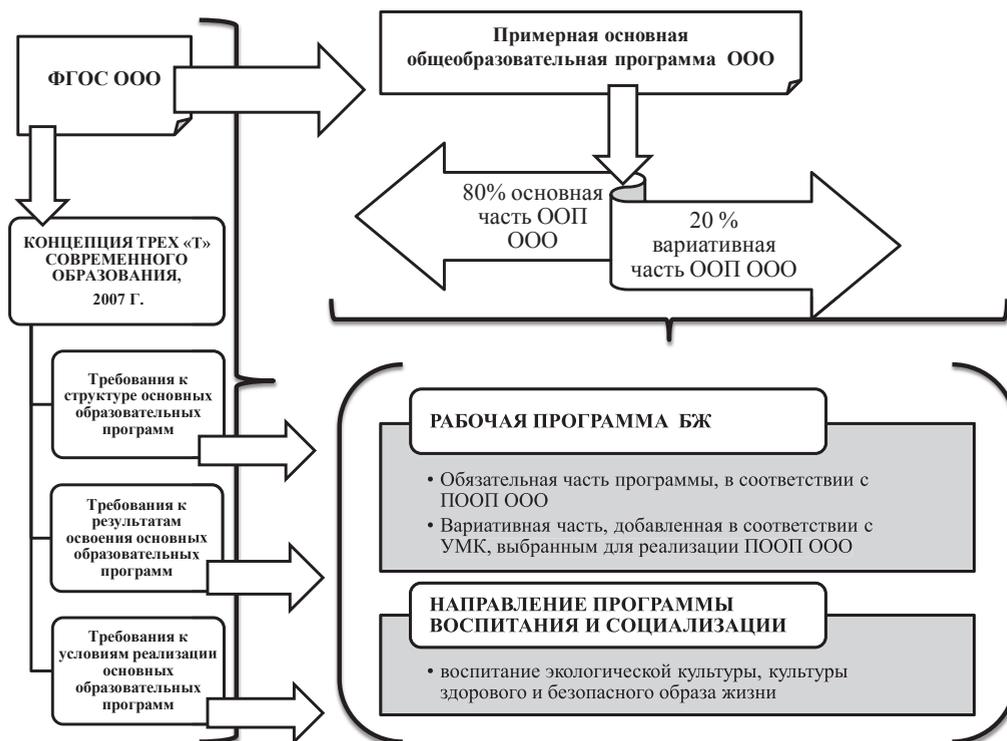


Рисунок 1 – Анализ новшеств в структуре рабочей программы по предмету в соответствии с требованиями ФГОС

предметам, например, «Основы безопасности жизнедеятельности» [7].

Так как к компетенции образовательного учреждения относится проектирование и реализация системы достижения планируемых результатов, роль каждого из учителей в педагогическом коллективе является значительной. На основе итоговых планируемых результатов сформулированных в стандарте, коллектив образовательной организации самостоятельно разрабатывает как систему тематических планируемых результатов освоения учебных программ, так и программу формирования планируемых результатов освоения междисциплинарных программ. Таким образом, учитель ОБЖ вносит свой вклад в оба эти документа, которые включаются в образовательную программу образовательной организации в виде приложений. Второй этап предполагает обсуждение единого для всех учителей учебно-методического комплекта учебников на весь период обучения, например с 5 по 9 классы. После того, как количество часов на учебный год

определено и распределено предварительно на 4 года реализации программы, учителю необходимо сверить темы из учебника, в том числе их последовательность по годам, с примерной основной общеобразовательной программой. Происходит уточнение основной и вариативной частей программы (80% /20%). Третий этап предполагает конструирование рабочей программы с учётом задач технологии и методики обучения ОБЖ, изложенной в основной общеобразовательной программе основного общего образования (5–9 классы). Учителю необходимо определить, какие результаты будут достигаться, в какие сроки, и соотносить с продолжительностью освоения предмета по четвертям за все четыре года, распределив, что и как будет фиксироваться в журнале класса.

После уточнения рабочей программы по «Основам безопасности жизнедеятельности» можно переходить к пересмотру своих приемов реализации уроков. Осознание уникальности стандартов нового поколения и их базовых подходов совсем не означа-

ет дискредитации предшествующего профессионального опыта учителя. Вместе с тем, учителя, активно внедрявшие в свою профессиональную деятельность интерактивные методы обучения (особенно метод проектов и разнообразные приемы работы малых групп на уроке) оказались в более выгодном положении. Рассмотрим модель учебно-технологической карты урока более подробно (рис.2).

В связи с тем, что основными результатами изучения *всех без исключения предметов* основной школы становится развитие *личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий*, меняется привычное целеполагание урока.

На смену образовательной, развивающей и воспитательной задачам приходят различные аспекты универсальных учебных действий, максимально конкретизируемые в содержании урока. Современный урок ОБЖ должен отражать владение классической структурой урока на фоне активного применения собственных творческих наработок,

как в смысле его построения, так и в подборе содержания учебного материала, технологии его подачи и тренинга.

Добавление трех новых обязательных элементов, таких как: смысловое чтение, ИКТ-компетентность, и проектная /исследовательская деятельность – приводит к пересмотру базовой структуры комбинированного урока. Нами была предложена модель учебно-технологической карты для уроков, разрабатываемых в соответствии с ФГОС ООО [2,4]. Апробация в школах Новосибирска позволила выявить особенности эффективного применения в контексте урока обязательных междисциплинарных элементов (табл. 1). Основными функциями межпредметных и метапредметных связей являются: методологическая, образовательная, развивающая, воспитывающая, конструктивная. *Планирование и пути реализации межпредметных и метапредметных связей в обучении* требуют знаний содержания программ и учебников по другим предметам, предполагают сотрудничество учителя ОБЖ с учителями биологии, химии,

**Модель  
УЧЕБНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТЫ  
урока БЖ**



Рисунок 2 – Структура урока, соответствующего ФГОС ООО

Таблица 1 – Учебно-технологическая карта урока, соответствующего ФГОС ООО

Этапы занятия	Время	Деят-сть педагога	МЕТОДЫ (на каждом этапе занятия)	Деят-сть учащегося	УУД (универсальные учебные действия)				Проектная /исследов-кая деят-ть	ИКТ-компетенция (ТСО)	Смысловое чтение
					Позн-ные	Регул-ные	Комм-ные	Личн-ные			
Орг. момент										X	
Постановка цели и задач			Объяснение / Мозговой штурм						X		X
Основное содержание			Устное изложение/ Сам. работа/ Эвристическая беседа							X	
			Наблюдение / Работа с книгой / Иллюстрация								X
Основное содержание			Демонстрация / Игровое проектиро- вание / Разыгрывание ролей					X			
			Обучающий контроль /Опытная работа					X			
Подведение итогов			Дискуссия / Проблемная ситуация							X	
Домашнее задание			Рассказ/ Пример							X	

физики, географии, математики и др.[3].

Новое поколение стандартов предполагает повсеместное использование метода проектов: как на каждом уроке, так и итогового годового проекта, выполняемого индивидуально [2; 5]. Как оптимально реализовать проект на уроке? Обеспечить его старт во время объяснения цели и задач урока, организовать первый этап его реализации во время закрепления, затем обобщить полученный результат во время повторения материала (Таблица 1). Аналогичным образом происходит и реализация других междисциплинарных учебных программ.

«Основы безопасности жизнедеятельности» – интересный и содержательно сложный предмет, предоставляющий огромные возможности не только для межпредметной интеграции, но и реализации программы воспитания и социализации. Направление «Основы безопасности личности, общества и государства» (Рисунок 3) позволяет активно привлекать знания и умения учащихся из таких сложных учебных предметов как физика и химия, приносить прагматический смысл в использование абстрактных теорий

на благо личности, своей семьи.

Темами для такого итогового проекта по ОБЖ может выступить, например, проект «Большая свалка» (Рисунок 4).

Работа учащегося над проектом «Большая свалка» позволяет глубоко проникнуть в суть проблем безопасности жизнедеятельности в современной среде, насыщенной многочисленными машинами и механизмами. Ставить вопросы, затрагивающие основы теоретических знаний в области безопасности, личной ответственности в управлении механизмами (человеческий фактор), анализировать социальный и исторический опыт жизнедеятельности в обществе стремительно развивающегося научно-технического прогресса.

Итоговое соревнование для определения результатов успешности проекта позволит развить основы критического отношения к знаниям и умениям (собственной компетентности), полученным во время обучения и самообразования.

Обсуждение того, что не получилось во время работы над проектом, анализ ошибок, обострят потребность в интеграции свое-

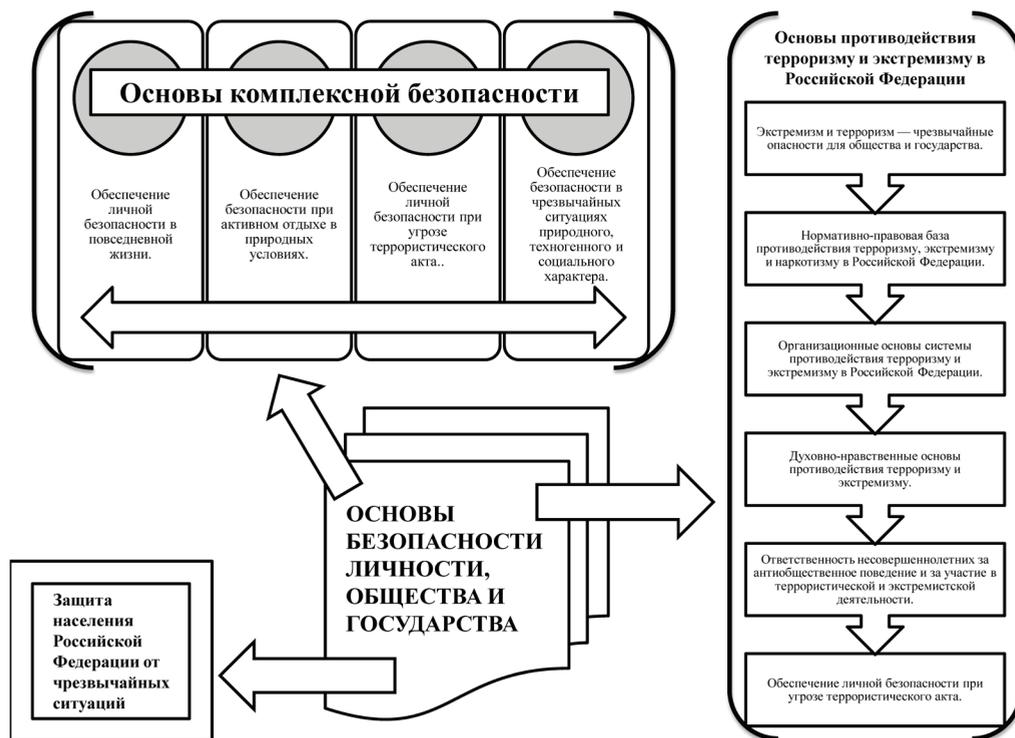
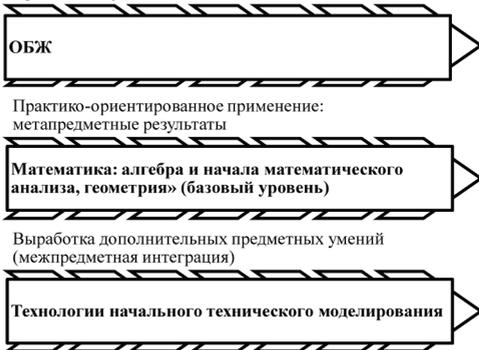


Рисунок 3 – Структура направления «Основы безопасности личности, общества и государства» рабочей программ ОБЖ в ПООП ООО

### ПРОЕКТ «БОЛЬШАЯ СВАЛКА»

Предметные умения:



Классификация (типология)	Проект
Доминирующая в проекте деятельность	Прикладная (практико-ориентированная)
Предметно-содержательная область	<b>Межпредметный проект:</b> Освоение простейших понятий теории машин и механизмов; Техника безопасности при работе с машинами и механизмами; Освоение навыков выполнения сборочно – разборных работ; Разработка своего варианта механизма, движущегося за счет мускульной силы или использования двигателя(велосипед, веломобиль и т.д.)
Характер координации проекта	<b>Непосредственный (гибкий)</b>
Характер контактов	Среди участников класса
Количество участников проекта	Индивидуальный
Продолжительность выполнения	Учебная четверть
Вид презентации результатов проекта	Соревнование по сбору действующего механизма из общей груды запасных частей на время

Рисунок 4 – Межпредметная интеграция и классификация итогового проекта «Большая свалка»

го жизненного опыта, позволяя вникнуть в суть изучаемых проблем с прикладной точки зрения.

Новая модель урока вместе с итоговым проектом, формируя критическое мышление, позволяет предоставить учащемуся в учебном курсе «Основ безопасности жизнедеятельности» возможность создать особый контекст для понимания индивидуальных ограничений приобретаемого знания, выработать умение анализировать противоположенные точки зрения, взгляды на основы безопасности личности, общества и государства, характерные для разных социокультурных сред и эпох.

#### Библиографический список

1. Абаскалова Н. П., Петров С. В., Акимова Л. А. Методика обучения основам безопасности жизнедеятельности в школе: уч. пособие для студ. пед. вузов. – Новосибирск – Москва: АРТА, 2011. – 304 с.
2. Абаскалова Н. П., Зверкова А. Ю. Здоровьеориентированные педагогические технологии в системе непрерывного образования (на примере метода проектов): монография по проблеме сохранения здоровья. – Новосибирск: ООО Агентство «Сибпринт», 2013. – 160 с.
3. Абаскалова Н. П. Интеграция программ по общеобразовательным предметам средней школы с валеологией // Валеология. – 2001. – № 1. – С. 23–30.
4. Зверкова А. Ю., Абаскалова Н. П. Формирование ключевой компетенции «быть здоровым» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 25–29.
5. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 144 с.
6. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. – М.: Просвещение, 2011. – 454 с.
7. Akimova L. A., Lutovina E. E., Thyssen P. P. Health forming education as the priority of Russian state education policy: essence, content, prospects. *Life Sci J*, 2014; 11(10s): P. 574-577.
8. Vyshletsov G. P. Axiology of culture: the monograph. – StPb.: StPbSU, 1996. – 152 p.
9. Egorova N. V. The Institutional Analysis of a Competition // Proceedings of the 3rd International conference on development of pedagogical science in Eurasia. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2014. P. 112–117.

**Габер Ирина Владимировна**

*Кандидат медицинских наук, доцент, заведующая кафедрой охраны здоровья и основ безопасности жизнедеятельности Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, irinagaber@yandex.ru, Новосибирск*

## **ИНТЕНСИВНОСТЬ ФАКТОРОВ РИСКА НАРКОТИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ В ШКОЛАХ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье представлен анализ влияния социальных норм и факторов риска на поведение подростков, связанное с употреблением психоактивных веществ. Проведено сравнение интенсивности общесоциальных, школьных, семейных, личностных факторов риска, а также влияние ровесников на развитие наркотизации подростков в школах с разным уровнем организации профилактической деятельности. Выявлена прямая зависимость интенсивности факторов риска от уровня организации профилактической деятельности школы. Наибольшую интенсивность имеют общесоциальные и школьные факторы риска.

*Ключевые слова:* наркотизация; отклоняющееся поведение; факторы риска; социальная норма; культура; профилактика наркотизации в школе.

**Gaber Irina Vladimirovna**

*Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Health and the Basics of Life Safety of the Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education, irinagaber@yandex.ru, Novosibirsk*

## **INTENSITY OF RISK FACTORS DRUG USE BY ADOLESCENTS IN SCHOOLS WITH DIFFERENT LEVELS OF PREVENTION ACTIVITIES**

*Abstract.* The paper presents an analysis of the impact of social norms and risk factors on adolescent behavior associated with drug use. It was made a comparison of the intensity of macrosocial, school, family, and personal risk factors and the influence of adolescents same age on the drug use by adolescents in schools with different levels of preventive activities. The direct dependence of the intensity of risk factors from the level of organization of preventive activities of the school. Greatest intensity have general social and school risk factors.

*Keywords:* drug use; deviant behavior; risk factors; social norm; culture; prevention of drug use in the school.

Наркотизация подростков, то есть употребление ими психоактивных веществ (далее – ПАВ), таких как табак, алкоголь, наркотические средства, психотропные вещества, токсические вещества, вызывающие различные нарушения высшей нервной деятельности, рассматривается нами как одна из форм отклоняющегося или девиантного (от лат. *deviatio* – отклонение) поведения. В соответствии с многочисленными определениями отклоняющегося (девиантного) поведения, оно характеризуется устойчивостью, несбалансированностью психических процессов, деструктивным воздействием на общество и саму личность, нарушением общепринятых

социальных норм, вызывающим неодобрение или социальные санкции [1; 3; 6].

Социальные нормы могут быть как правовыми (например, обязанность заботиться о своём здоровье, запрет на немедицинское потребление наркотических средств и появление в состоянии опьянения в общественных местах), так и не фиксированными в законах, но считающимися в традициях, ценностях и правилах коллективной жизни: в семье, коллективе подростков-ровесников, школьном классе, педагогическом коллективе, родительском сообществе, сообществе людей конкретного поселения и других социальных группах. Отдельную всё возрас-

тающую роль в формировании социальных норм играют средства массовой коммуникации (СМК): газеты, журналы, телевидение, радио, интернет, кино, театр, выставки и т.д. Однако установки, транслируемые через СМК и при частом повторении воспринимающиеся как социальные нормы, не всегда укрепляют традиционные ценности, в частности ценность здоровья, здорового и безопасного образа жизни, а, напротив, пропагандируют противоположные действия. Как известно, ложь, повторённая многократно, становится правдой. Так, СМК, являясь мощным средством влияния на сознание людей и, прежде всего, подрастающего поколения, размывают границы между нормой и отклонением вплоть до наоборот, провоцируя рост деструктивного поведения.

Актуальность проблемы девиантного поведения связана как с распространённостью девиаций, которые стали массовым явлением, так и с высокой динамикой и непредсказуемостью перехода от просоциальных к асоциальным формам развития при неявленности причин, условий и факторов риска такого перехода, снижением возраста проявления девиаций.

В типологии девиантного поведения наиболее распространённым является аддиктивное поведение. Аддикция определяется как паттерн стойкого ухода от реальности, достигаемый посредством изменения психического состояния (Segal, Korolenko, 1990). Изменение психического состояния происходит в результате приема некоторых веществ, в частности наркотиков, или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций [5].

Процесс употребления того или иного вещества, изменяющего психическое состояние, привязанность к предмету или участие в активности, принимает такие размеры, что начинает управлять жизнью человека, делает его беспомощным, лишает воли к противодействию аддикции.

Основой возникновения и развития аддикций является стремление к изменению психического состояния, которое чем-то дискомфортно для индивидуума, и проявляется состоянием подавленности, грусти, неуверенности, обиды, тревожного ожидания,

разочарования, скуки; включает элементы растерянности, беспомощности, безнадежности, низкую личностную и социальную самооценку. Провоцирующие формирование аддикции отрицательные эмоциональные состояния – это состояния, возникающие в повседневной жизни у каждого человека, не становясь при этом триггерами (пусковыми факторами) аддиктивного процесса. Для того, чтобы отрицательное эмоциональное состояние оказалось триггером аддикции, необходимы также дополнительные причинно-образующие психологические, социальные, биологические и другие факторы, о которых речь пойдет ниже. Установление этих факторов является важным элементом как предупреждения, так и эффективной терапии аддикций.

Распространённость наркотизации ведёт к тому, что 5,5% бюджета домохозяйств России ежегодно расходуются на потребление ПАВ, что лишь немногим меньше затрат на культурный досуг семей, который составляет 8,3% бюджета домохозяйств.

Результат весьма прискорбный: сегодня среди молодежи в возрасте 11–24 года 46,5% живут в семьях, отягощенных теми или иными проблемами, в том числе 20,9% – в семьях, в которых кто-то из родителей злоупотребляет алкоголем или наркотиками, дома постоянные скандалы между родителями, в семье чинят физическое насилие. Все это способно стать фактором, стимулирующим несовершеннолетних и молодежь к потреблению ПАВ.

Наркотические средства и психотропные вещества продолжают оставаться непременным атрибутом вечеринок, дискотек, концертов популярных музыкальных групп. Становится характерным распространение наркотиков в уличных подростковых компаниях – так называемых «тусовках».

По данным социологических исследований в возрастной группе 11–24 года доля регулярно потребляющих наркотики (с частотой не реже 2–3 раза в месяц) составляет 9,8% от общей численности данной возрастной группы [2].

На основании социально-психологического тестирования 6289 школьников 13–18 лет, обучающихся в 325 школах Новосибирска и Новосибирской области, нами получены сходные результаты, согласно которым 9%

подростков имеют признаки аддиктивного поведения, связанного с употреблением ПАВ.

Современные исследования показывают, что к 13-14 годам резко увеличивается число подростков, демонстрирующих девиантное поведение. Среди причин такого роста следует отметить два момента. Во-первых, само увеличение доли девиантов совпадает с началом подросткового кризиса, т.е. имеет явную возрастную привязку. Во-вторых, это увеличение можно понимать и как проявление особого типа трансформаций самой подростковой субкультуры. Иными словами, если рассматривать склонность к девиантным формам поведения с позиции самого подростка, то можно говорить о девиации как об особом способе разрешения кризисной ситуации, особом способе её проживания. Если рассматривать это со стороны социальной ситуации, можно фиксировать фундаментальные изменения самой подростковой субкультуры, когда девиация, в силу факта ее распространенности, становится нормой. Снижение субъективной значимости и нормализация наркопотребления отмечается и на следующем возрастном этапе – юности [14]. Для значительной части подростков разрешение подросткового кризиса происходит именно через обращение к девиантной форме поведения, когда девиация выполняет функцию обряда возрастной инициации, обеспечивая переход во «взрослость».

Кроме этого, девиантные формы поведения становятся в подростковой субкультуре не только нормой в ее понимании как дозволенности и распространенности, но и «идеальной формой» взрослости. В то же время понятно, что подобная ситуация не может рассматриваться как культуросообразная норма перехода на новый возрастной этап развития и не соответствует той роли, которая отведена ей в культурно-исторической теории развития психики и развития личности. Воспроизводя иногда в крайнем акцентированном виде внешние атрибутивные стороны взрослости (курение, употребление алкоголя, секс, насилие, образцы криминальных действий), подростки при этом «промахиваются» мимо существенных моментов взрослости. Эти «промахи» во многом провоцируются неявностью образа взрослости и отсутствием культуросообразного «места встречи» с этим образом:

для детей и взрослых сегодня не существует психологически оформленного пространства совместного труда, совместной молитвы, совместной трапезы и т.д. [8].

Таким образом, развитие наркотизации обусловлено многочисленными «средовыми» и внутренними факторами, которые могут быть как факторами риска (способствуют развитию наркотизации), так и факторами защиты (препятствуют развитию наркотизации). Более того, факты свидетельствуют о том, что вероятность развития наркотизации, а затем и наркотической зависимости выше у тех людей, которые подвергаются одновременному воздействию нескольких факторов риска [5; 7; 10; 13].

Определение факторов риска наркотизации позволяет снизить их активность и, следовательно, снизить уровень распространения и тяжесть последствий наркотизации. Эффективность подхода, основанного на анализе факторов риска, подтверждается исследованиями профилактических программ. Эти исследования доказывают, что программы, нацеленные на уменьшение активности факторов риска и повышение активности защитных факторов, дают хорошие результаты в профилактике отклоняющегося поведения, связанного с употреблением ПАВ [9; 10; 12].

Эффективность профилактики с этих позиций определяется влиянием факторов риска и защиты в пяти областях: общество, школа, семья, группа сверстников, личностные факторы. В основе модели факторов риска и защиты лежит процесс определения показателей (факторов), влияющих на вероятность приобщения человека к сфере потребления наркотиков и связанных с этим проблем, и работа с этими выделенными для данной территории на данный момент времени факторами. Безусловно, в жизни человека присутствуют как факторы риска, так и факторы защиты. Таким образом, в самых общих чертах, вся работа по профилактике основывается на снижении активности факторов риска и повышении действенности защитных факторов.

Приведем перечень наиболее важных, по мнению исследователей, факторов риска и защиты.

1. Личностные факторы. Успешность в реализации своих стремлений, осознание

жизненной перспективы, отношение к возможности употребления наркотиков, отношение к насилию, способы проявления протестных реакций, уровень эмоциональной зрелости, наличие позитивных жизненных ориентиров, сформированная система ценностей и привязанностей, наличие кризисных ситуаций, уровень притязаний и самооценка, наличие непреложных авторитетов.

2. Семейные факторы. Система распределения ролей, прав и обязанностей в семье, система контроля, уровень конфликтности в семье, семейные традиции и отношение членов семьи к употреблению наркотиков и других ПАВ, система отношений и уровень доверия между родителями и детьми, эмоциональный фон семьи, родительские ожидания, компетентность родителей в контексте воспитания и наличие единого подхода к воспитанию ребенка.

3. Среда сверстников. Отношение «значимого окружения» к употреблению наркотиков, уровень социальной приемлемости поведения и социально психологический климат подростковой группы, роль подростка в группе сверстников, широта круга общения, отношение подростковой группы к взрослым, ценностные ориентиры подростковой группы.

4. Общесоциальные факторы. Нормы, политика и законодательство в отношении наркотиков, законодательство в области молодежной политики, доступность ПАВ, социальная «близость» с потребителями ПАВ, развитость системы социально-психологической помощи молодежи, уровень дезорганизованности сообщества, распространенность насилия, общественные традиции, позиция средств массовой коммуникации, организованность досуга, участие молодежи в общественной жизни, отношение к религии.

5. Школьные факторы. Успеваемость, по-

сещаемость, интерес к учёбе, частые переходы из школы в школу, участие педагогов в воспитательном процессе и принятая в школе система воспитания, отношения с учителями (уровень доверия), социально-психологический климат, участие педагогов в профилактике, связь между семьей и школой, участие в школьном самоуправлении, организация школьного досуга.

Для исследования факторов риска мы использовали специальный исследовательский инструмент (анкета «Оценка факторов риска наркотизации»), который позволяет определить приоритеты в проведении профилактических программ [7]. Он показывает, за счет каких именно факторов на данной территории наиболее существенно повышается риск наркотизации подростков.

Цель исследования – изучить интенсивность факторов риска наркотизации подростков, обучающихся в 7-11 классах школ Новосибирской области с различным уровнем организации профилактической деятельности.

Объект исследования: поведение подростков 7-11 классов, связанное с употреблением ими наркотических средств и психоактивных веществ.

Предмет исследования: факторы риска наркотизации подростков.

Подросткам предлагалось ответить на вопросы анкеты (82 вопроса). Исследование носило анонимный характер. Нами проведен опрос 2931 подростка 7-11 классов, обучающихся в 196 общеобразовательных организациях Новосибирской области.

Как видно из таблицы 1, наибольшая интенсивность (доля от максимально возможного количества баллов) была характерна для общесоциальных факторов риска. На втором месте оказались школьные факторы риска, затем семейные, личностные факто-

Таблица – Факторы риска наркотизации школьников 7-11 классов

Измеритель	Общий риск	Общесоциальные факторы риска	Школьные факторы риска	Семейные факторы риска	Личностные факторы риска	Взаимоотношения со сверстниками
M±m, баллы	146,3±0,5	31,5±0,1	30,3±0,1	28,1±0,1	41,7±0,2	14,6±0,1
Интенсивность факторов риска, %	47,50	52,50	50,56	46,86	45,37	40,57
Ранговое место		I место	II место	III место	IV место	V место

ры и, наконец, взаимоотношения со сверстниками.

Далее мы рассмотрели интенсивность этих факторов в зависимости от уровня организации профилактической работы. С помощью специально разработанной нами анкеты «Паспорт школы» мы разделили 196 обследованных школ на 3 группы: высокого, среднего и низкого уровня. Оценка уровня организации профилактической деятельности школы осуществлялась по следующим показателям:

1. Декларация образовательного учреждения о приверженности содействовать сохранению и укреплению здоровья, профилактике отклоняющегося поведения обучающихся, формированию у них культуры здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни (далее – Деятельность).

2. Материально-технические и организационные условия для реализации этой Деятельности.

3. Психолого-педагогические и социальные условия реализации этой Деятельности.

4. Организация педагогического процесса по формированию культуры здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни, профилактике отклоняющегося поведения.

5. Результаты этой Деятельности (уровень здоровья обучающихся и их отношение к здоровью и здоровому образу жизни, мотивация на занятия физкультурой).

Медицинские условия реализации этой Деятельности.

На основании перечисленных выше показателей к группе высокого уровня отнесены 22 школы (11%), среднего – 124 (63%), низкого – 50 (26%). Школьники, ответившие

на вопросы анкеты «Оценка факторов риска наркотизации», распределились следующим образом: обучающиеся в школах высокого уровня – 237 человек, среднего – 2457, низкого – 237 человек.

По нашим данным риск наркотизации оказался наибольшим в школах с низким уровнем организации профилактической деятельности (Таблица 2).

Интенсивность факторов риска наркотизации увеличивалась по мере ухудшения уровня организации профилактической деятельности, при этом общесоциальные и школьные факторы риска оставались наиболее сильными (Рисунок).

Таким образом, интенсивность факторов риска прямо коррелирует с уровнем организации профилактической деятельности образовательной организации. Наибольшее значение имеют общесоциальные (социокультурные) и школьные факторы риска.

Полученные нами результаты согласуются с литературными данными о роли социальных факторов в современной постмодернистской культуре и формировании аддиктивного подхода к жизни [5]. Роль школьных факторов тщательно изучена в работах Раггера и соавторов [14], в которых показано влияние школы на развитие как нормативного, так и отклоняющегося поведения. Результат зависит от уклада школьной жизни и деятельности педагогического коллектива.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о необходимости построения профилактической деятельности школы с целью снижения интенсивности общесоциальных (социокультурных) и школьных

Таблица 2 – Факторы риска наркотизации школьников 7-11 классов в школах с разным уровнем организации профилактической деятельности (M±t, баллы)

Группа школ	Общий риск	Общесоциальные факторы риска	Школьные факторы риска	Семейные факторы риска	Личностные факторы риска	Взаимоотношения со сверстниками
Высокий уровень	141,2±1,7	30,4±0,4	29,8±0,5	26,8±0,4	40,3±0,6	13,9±0,3
Средний уровень	145,4±0,5*	31,4±0,1*	30,2±0,1	28,1±0,1*	41,5±0,2*	14,4±0,1
Низкий уровень	152,3±1,9*	32,7±0,5*	31,0±0,5	29,5±0,5*	43,5±0,7*	15,6±0,3*

\* – достоверность не менее  $p < 0,05$  при сравнении со школами с высоким уровнем организации профилактической деятельности.

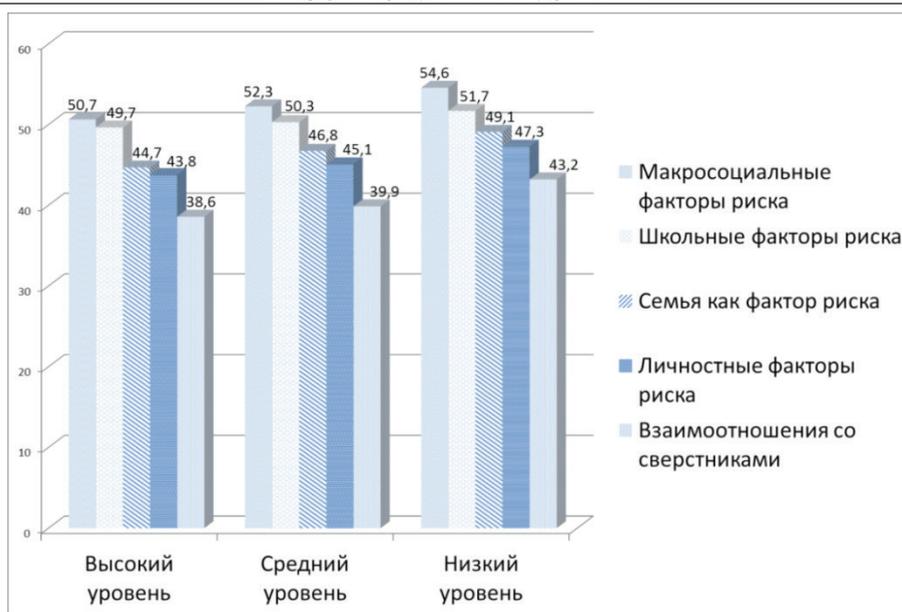


Рисунок – Интенсивность факторов риска наркотизации подростков 7-11 классов в школах с различным уровнем организации профилактической деятельности, %.

факторов риска. При этом необходимо сохранять деятельность по снижению негативного влияния семейных, личностных факторов риска и среды сверстников.

#### Библиографический список

1. Гатальский В. Д. Педагогическая пропедевтика как инновационная система профилактики девиантного поведения учащейся молодежи // Человек и образование. 2011. №1. СПб. – С. 74–79.
2. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Молодежь России: социологический портрет. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010. – 592 с.
3. Змановская Е. В., Рыбников В. Ю. Девиантное поведение личности и группы: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
4. Зорина В. И. Опыт исследования идеального образа взрослого в подростковом возрасте с помощью семантических пространств // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. №1 (17), 2014. – С. 83–91.
5. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Шник Т. А. Психодинамические механизмы аддикций. Germany, Saarbrücken: Издательство: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co, 2011. – 188 с.
6. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
7. Организация профилактики наркозависимости в условиях сельского образовательного учреждения: сборник метод. рекомендаций. –

Санкт-Петербург, 2001. – 224 с.

8. Психологическая работа с девиантными подростками: проблемы и возможности: монография. – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2009. – 316 с.

9. Симатова О. Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения в условиях средней общеобразовательной школы. – Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2009. – 172 с.

10. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Эффективные программы профилактики зависимости от наркотиков и других форм зависимого поведения. – М.: Радуга, 2004. – 192 с.

11. Цветкова Л. А. Социальная психология наркотизма в студенческой среде. Издание второе, переработанное. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012 – 256 с.

12. Flay B.R, Collins L.M. Historical Review of School-Based Randomized Trials for Evaluating Problem Behavior Prevention Programs // Annals of the American Academy of Political and Social Science. 2005. Vol. 599. – P. 115-146

13. Theories on drug abuse: Selected Contemporary Perspectives // Editors: dan J. Lettieri, Ph.D., Mollie Sayers, Helen Wallenstein Pearson, NIDA Research Monograph, 1980. – 488 P.

14. Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A.. Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. London: Open Books; Cambridge, MA: Harvard University Press. Reprinted, 1994, London: Paul Chapman Publishers.

**Головин Олег Васильевич**

*Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, golovin.o@ngs.ru, Новосибирск*

**Рябцев Сергей Михайлович**

*Доктор биологических наук, профессор кафедры теоретических основ физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, ounce2014gmail.com, Новосибирск*

## ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ЗАНЯТИЯ, ПОСТРОЕННОГО НА ОСНОВЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

*Аннотация.* Современная образовательная организация сегодня – это активно развивающийся социальный институт, в котором учебно-воспитательный процесс, особенно в последнее десятилетие, существенно интенсифицирован, требуя от школьников значительных физических и психических усилий. Отсюда, естественно, возникает проблема сохранения здоровья детей и подростков, включённых в этот процесс. Физкультурное занятие в существующем виде как неотъемлемый компонент (основная организационная форма) системы физического воспитания детей и подростков как на ступени дошкольного, так и школьного образования, вступило в противоречие с требованиями времени. Оно перестало выполнять свою основную функцию в образовательном процессе – оздоровление.

*Ключевые слова:* урок физической культуры; здоровье школьников, системный подход, противоречия, концептуальные положения.



**Golovin Oleg Vasilevich**

*Candidate of Biological Sciences, Professor of Department of Theoretical bases of physical culture Novosibirsk State Pedagogical University, golovin.o@ngs.ru, Novosibirsk*

**Ryabtsev Sergei Mihailovich**

*Doctor of Biological Sciences, Professor of Department of theoretical bases of physical culture Novosibirsk State Pedagogical University, ounce2014gmail.com, Novosibirsk*

## THE MAIN PROVISIONS OF CONCEZIO ATHLETIC TRAINING, BASED ON A SYSTEMATIC APPROACH

*Abstract.* Modern educational organization today is actively developing a social institution in which the educational process, especially in the last decade, significantly intensified, requiring students considerable physical and mental effort. Here, of course, the problem arises Mor-injured the health of children and adolescents included in this process. Physical education lesson in its current form, as an integral component (the main organizational form of the system of physical education of children and adolescents, both at the stage of pre-school and school education, came into conflict with the requirements of the time. It ceased to function in the educational process – improvement.

*Keywords:* lesson of physical culture; health students, a systematic approach, contradictions, conceptual position.

Известно, что система физического воспитания, являясь неотъемлемым компонентом учебно-воспитательного процесса образовательной организации, призвана обеспечить сохранение и укрепление здоровья обучающихся. Однако считавшаяся ранее одной из лучших в мире по логике построения и направленности на развитие

физических кондиций детей и подростков, эта система сегодня и её основная организационная форма – физкультурное занятие, не справляется со своей основной функцией – сохранением и укреплением их здоровья, а также приобщением подрастающего поколения к здоровому образу жизни и систематическим занятиям физическими упражне-

ниями. Одной из причин такого положения является проблема здоровья современных детей и подростков.

Данные НИИ гигиены детей и подростков Научного центра здоровья детей Российской академии медицинских наук свидетельствуют о том, что за последние 10–15 лет в динамике наполняемости I-ой медицинской группы здоровья детей и подростков (в среднем по России) наметилась отрицательная тенденция. К практически здоровым школьникам можно отнести не более 10-12% [4]. Особую тревогу вызывает факт того, что подавляющее число существующего на современном рынке образовательных услуг программно-методического обеспечения процесса физического воспитания детей и подростков в условиях образовательной организации как на дошкольной, так и на школьной ступенях образования ориентировано, в основном, на I-ую медицинскую группу здоровья. Сюда следует отнести и многообразие современных здоровьесберегающих методик, педагогических технологий, вариативных, парциальных программ физического воспитания и т.д., чей коэффициент полезного действия будет равен тем же 10-12%.

Настораживает рост числа детей со II-ой медицинской группой здоровья, которая за это время увеличилась в среднем с 20 до 35%. Тревожной является тенденция снижения показателей здоровья и в III-ей медицинской группе, где наполняемость детей начинает возрастать уже на дошкольной ступени образования и становится более выраженной в школьном периоде.

Анализ данных свидетельствует о том, что у детей и подростков в возрасте от 3 до 14 лет произошел рост числа функциональных нарушений организма более чем в 1,5 раза. В дошкольном возрасте отклонения возникают в различных системах организма ребёнка: нервной, дыхательной, мочевыделительной, а также опорно-двигательном аппарате и ЛОР-органах. В школьном возрасте функциональные отклонения возникают чаще всего из-за слабого физического здоровья обучающихся. К таким отклонениям, как правило, относят различные нарушения в деятельности сердечно-сосудистой системы, опорно-двигательном аппарате (осанке), органах зрения (особенно

в периоды снижения адаптации к учебной деятельности). У каждого третьего юноши призывного возраста наблюдаются отклонения в состоянии здоровья.

Половина школьников 7-9 лет и более 60% подростков-старшеклассников имеют хронические заболевания, которые доходят в отдельных регионах России до 65-70%. Увеличивается число школьников, имеющих несколько диагнозов. Школьники 7-8 лет имеют в среднем два диагноза, 10-11 лет – три, 16-17 лет – три-четыре диагноза, а 20% выпускников имеют в анамнезе уже пять и более функциональных нарушений, а также хронических заболеваний.

Школьные программы по физической культуре по-прежнему нацелены на формирование у школьников преимущественно многочисленных двигательных умений и навыков. При этом исследования показывают, что путь становления двигательных умений и навыков и их вегетативных компонентов у детей и подростков, а с ними и достижение оздоравливающего эффекта от воздействия физической нагрузки на функции организма требует значительно большего времени, чем это предусмотрено учебными программами [1].

Анализ содержания учебных программ по физическому воспитанию детей и подростков как на дошкольной, так и на школьной ступени образования показывает, что у подавляющего большинства авторов сохраняется традиционно формальный подход к построению целеполагания физкультурного занятия, где отсутствует ведущий компонент – его целевая установка. Вместо цели, как правило, присутствуют задачи: главные; основные, развивающие и т.д. Однако мы полагаем, что задачи, какими бы они не были – лишь комплекс основных направлений учебной деятельности педагога, выполняющих исключительно тактическую функцию по достижению поставленной цели данного учебного занятия, выполняющего функцию стратегическую. При этом какой бы интересной по содержанию не была тактическая функция, она (по определению) не может подменять собой стратегическую функцию [3].

Крайне слабо в этих учебных программах отражены биологические закономерности развития детского организма при дозировании физической нагрузки в том или ином

возрастном интервале. Иначе говоря, знаем, как обучать движениям, но не знаем, зачем именно этим, а не другим, которые, возможно, технически более просты и доступны для освоения детьми. Следовательно, проблема не столько в количестве освоенных детьми движений и формах организации учебного занятия, сколько в морально устаревшей методологии построения самого физкультурного занятия, которую необходимо (с учётом времени и достижений науки) периодически обновлять.

Методологической основой концепции построения физкультурного занятия на основе системного подхода является теория В.П. Симонова о системном подходе в построении образовательного процесса [5].

**ТЕЗИС 1.** «Всякая организованная педагогом учебная деятельность, утверждает автор (по определению), бесцельной быть не может, ибо её начало всегда предопределяет его вопрос – *Зачем это надо делать?*»

**ТЕЗИС 2.** Образовательный процесс, по мнению автора, представляет собой организованную педагогом учебную деятельность, состоящую из отдельных неразрывно взаимосвязанных между собой структурных компонентов, которые выстроены в определённой иерархической последовательности для выполнения единой заданной образовательной функции.

**ТЕЗИС 3.** Если все структурные компоненты, утверждает автор, из которых состоит организованная педагогом учебная деятельность, неразрывно взаимосвязаны между собой и выстроены в определённой иерархической последовательности для выполнения единой заданной образовательной

функции, то у этой учебной деятельности наблюдаются все признаки целостной педагогической системы.

**ТЕЗИС 4.** Рассматривая иерархические уровни структурных компонентов в такой педагогической системе, их вершиной и началом (по мнению автора) выступает *целевая установка*, представляя собой проект (своего рода стратегию) построения конечного результата предстоящей учебной деятельности.

В. П. Симонов (2009) утверждает, что эффективность всякого организованного педагогом образовательного процесса обусловлена его оптимальным целеполаганием, т.е. иерархической взаимосогласованностью *стратегии* (как начала предстоящей учебной деятельности) и *тактики* в виде основных направлений реализации этой деятельности в достижении поставленной цели (Рисунок 1).

Логика системного подхода к построению образовательного процесса позволила нам провести анализ существующей модели построения физкультурного занятия на предмет её целостности как педагогической системы (Рисунок 2).

Результаты анализа существующей модели построения физкультурного занятия как целостной педагогической системы свидетельствуют об отсутствии такой целостности, обуславливая это целым рядом противоречий:

– между необходимостью построения урока физической культуры на школьной ступени образования (физкультурного занятия – на дошкольной) в виде целостной педагогической системы и отсутствием у этой системы её начала, т.е. целевой установки;



Рисунок 1 – Схема построения оптимального целеполагания образовательного процесса



Рисунок 2 – Схема построения традиционной модели урока физической культуры (физкультурного занятия)

– между ориентированностью содержания учебных программ по физической культуре преимущественно на I-ую медицинскую группу здоровья детей и подростков, предусматривая относительно жёсткие нормативные требования к качеству выполнения практических нормативов (физических упражнений) и фактическим преобладанием детей и подростков, относящихся по состоянию здоровья (более чем на 80%) ко II-ой медицинской группе;

– между необходимостью обеспечения учебному занятию физкультурно-познавательной направленности и фактическим «натаскиванием» детей и подростков на выполнение практических нормативов учебной программы (доминирование, исключительно, образовательной группы задач);

– между необходимостью повышения объёма двигательной активности обучающихся в режиме дня во внеучебное время через систему домашних заданий по физической культуре как дополнительный стимул приобщения их к регулярным, самостоятельным занятиям физическими упражнениями и отсутствием механизма как подбора упражнений и системы контроля, так и критериев оценки, соответственно;

– между необходимостью комплексного подхода к процедуре оценивания качества освоения обучающимися образовательной области «Физическая культура» (т.е. сочетания практического и теоретико-методического компонентов к формированию личной физической культуры обучающихся) и фактическим доминированием в оценке одностороннего, практического её компонента;

– между необходимостью оптимизации показателей преэминентности в оценке со-

стояния физического здоровья детей и подростков для контроля качества организации здоровьесформирующей образовательной среды на ступени дошкольного и школьного образования и отсутствием единых показателей такой преэминентности, а также системы контроля и критериев оценки соответственно;

– между необходимостью дифференцированного дозирования физической нагрузки на физкультурном занятии на физиологически оптимальном уровне с учётом реальных возможностей организма конкретного ребёнка и несовершенством механизма мониторинга состояния показателей физического здоровья детей и подростков на ступенях дошкольного и школьного образования.

В связи с этим становится очевидной необходимость поиска иного варианта построения модели физкультурного занятия, позволяющей в условиях образовательной организации осуществлять физическое воспитание современных детей и подростков, основываясь на научно-обоснованном и физиологически оптимальном уровне реализации их двигательных потребностей и гендерных возможностей организма, сохранения и поддерживая ресурсные возможности организма [6; 7 и др.].

В качестве научного предположения мы выдвигаем следующую гипотезу. Если рассматривать модель построения физкультурного занятия в логике системного подхода как полноценную педагогическую систему со всеми основными системообразующими её компонентами, то эта модель должна строиться на четырёх базовых позициях:

– ПЕРВАЯ: построение физкультурного занятия начинается с его оптимального це-

леполагания, которое предопределяет его дальнейшее содержание и ожидаемый результат соответственно;

– **ВТОРАЯ:** эффективность учебно-воспитательного процесса по физической культуре на ступени дошкольного и школьного образования определяется содержанием системы планирования физкультурных занятий, а также графической формой записи как менее затратной и более информативной;

– **ТРЕТЬЯ:** оценка качества освоения обучающимися образовательной области «Физическая культура» на ступени школьного образования осуществляется через

систему комплексной рейтинговой оценки как механизма более демократичной и открытой процедуры оценивания [3];

– **ЧЕТВЁРТАЯ:** дозирование физической нагрузки в рамках физкультурного занятия равно как и коррекция двигательного режима детей и подростков осуществляется в строгом соответствии с результатами скрининг-диагностики состояния показателей физического здоровья конкретного ребёнка [2].

В основу данной концепции были положены следующие принципы:

– комплексного подхода к построению учебного занятия как целостной педагогической системы;

– учёта биологических закономерностей развития детского организма при дозировании физической нагрузки на физкультурном занятии;

– вариативности двигательных способно-

стей детей и подростков, а также характера физической нагрузки при построении целевой установки учебного занятия;

– здоровьесформирующей направленности учебного занятия по физической культуре на ступени как дошкольного, так и школьного образования, которая позволит осуществлять процесс физического воспитания детей и подростков без ущерба состоянию их здоровья (Рисунок 3).

Апробация модели физкультурного занятия, построенного на методологических принципах системного подхода, позволила получить определённые результаты:

1) построена методически обоснованная модель физкультурного занятия в виде целостной педагогической системы, обеспечивающая возможность детям и подросткам с разным уровнем состояния физического здоровья на обеих исследуемых ступенях образования, быть успешными в процессе освоения двигательного материала образовательной области «Физическая культура»;

2) успешно протестирована модель системы комплексной рейтинговой оценки качества освоения учащимися школьной ступени образования компетенций образовательной области «Физическая культура» как один из системообразующих компонентов модели физкультурного занятия, позволяя учащимся реализовывать (наряду с физическим) свой интеллектуальный потенциал;

3) успешно протестирована модель мониторинга физического здоровья детей и под-

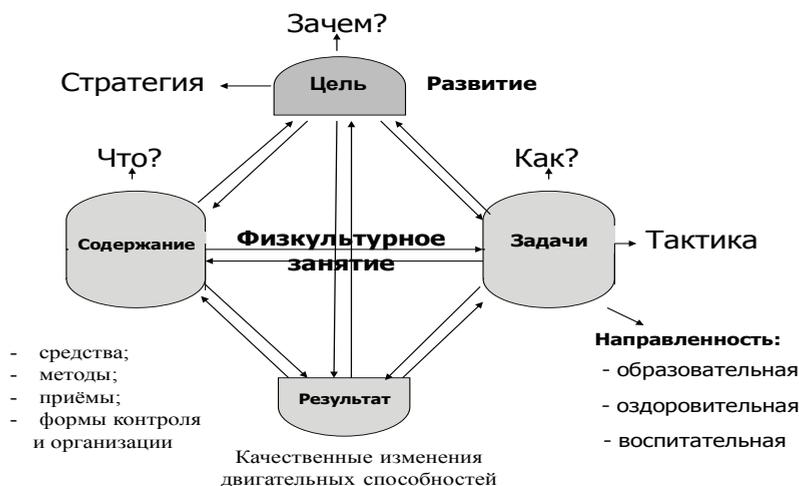


Рисунок 3 – Схема построения модели физкультурного занятия на основе системного подхода

ростков в возрастном интервале от 4-х до 17 лет включительно как один из системообразующих компонентов модели физкультурного занятия, позволяющая не только наблюдать и оценивать состояние показателей физического здоровья конкретного ребёнка, но и вносить (по необходимости) коррективы в его двигательный режим;

4) физкультурно-познавательная направленность физкультурного занятия позволила обеспечить поддержание биологических функций организма детей и подростков на оптимальном уровне их работоспособности, адекватной воздействиям дозированной физической нагрузки;

5) расширились границы отбора педагогом физической культуры двигательного материала для физкультурного занятия, позволяя выйти за рамки учебной программы и свести к минимуму зависимость качества учебного занятия от состояния его материально-технического обеспечения;

6) существенно повысилась (с 43,1% до 81,5%) мотивация учащихся с разным уровнем физического здоровья к регулярным занятиям физическими упражнениями как в учебное, так и во внеучебное время.

Таким образом, построение модели физкультурного занятия на основе концептуальных положений системного подхода не только обеспечивает целостность этого занятия как педагогической системы, но и органично вписывается в современные требования ФГОС к предметной области «Физическая

культура» как на дошкольной, так и школьной ступенях образования.

#### Библиографический список

1. *Бойков Е. П.* Физическая подготовка студентов к условиям профессиональной деятельности инженеров-электромехаников водного транспорта: автореф. дисс. ... канд. биол. наук. – Омск, 2001. – 20 с.

2. *Головин О. В., Конциц Н. С., Турыгин С. П.* Состояние физического здоровья школьников и технология его комплексной оценки здоровья // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, изд-во НГПУ, 2013. – №3. – С. 18–23

3. *Головин О. В.* Рейтинговая система оценки на уроках физической культуры // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, изд-во НГПУ, 2013. – №5, – С. 143–147.

4. *Кучма В. Р., Сухарева Л. М., Рапопорт И. К.* и др. Школа здоровья: организация работы, мониторинг развития и эффективности (аудит школы в сфере здоровьесбережения детей). – М.: Изд-во Просвещение, 2011. – 79 с.

5. *Симонов В. П.* Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учебное пособие. – М., Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009, – 357 с.

6. *Eckerstorfer K.* Alternative forms of movement as an expression of a new youth culture and its effects on a school sport // Physical education and sports of children and youth. Conference proceedings. Bratislava, Slovak Scientific Society for Physical Education and Sports 1995, pp. 25-28.

7. *Naul R.* Concepts of Physical Education in Europe// Hardman, K. (ed.) Physical Education: Deconstruction and Reconstruction -Issues and Directions. Schorndorf: Hofmann. – 2003. – P.35–52.

**Гребенникова Ирина Николаевна**

*Кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой теоретических основ физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск*

**Климова Елена Владимировна**

*Кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, elklm09@mail.ru, Новосибирск*

**Кончиц Николай Степанович**

*Доктор медицинских наук, профессор кафедры теоретических основ физической культуры Новосибирского государственного педагогического университета, Новосибирск*

**ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ  
МАЛЬЧИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С АСТЕНОНЕВРОТИЧЕСКИМИ ПРОЯВЛЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ  
РАЗЛИЧНОГО ДВИГАТЕЛЬНОГО РЕЖИМА**

*Аннотация.* Вызывают серьезную тревогу данные о тенденции ухудшения состояния здоровья, снижения уровня физической и двигательной активности (или подготовленности к дальнейшей жизнедеятельности) детей дошкольного возраста. Основными причинами, определяющими, по мнению многих ученых, сложившуюся ситуацию, указываются следующие: снижение жизненного уровня в России и социальной защищенности ее граждан, нарушение экологии окружающей среды, несовершенство системы медицинского обслуживания, недостаточное (или дефицит бюджетного финансирования) финансирование дошкольного образовательных учреждений. Следует также отметить, что в последние десятилетия привлекает пристальное внимание ученых становящаяся с каждым годом все острее проблема детских стрессов, которые влекут за собой различные нервно-психические расстройства и повышенную заболеваемость

*Ключевые слова:* нарушение осанки, дефекты речи, психофизиологическое состояние, двигательная активность, здоровье, дизонтогенез, астеноневротического состояния.

**Grebennikova Irina Nikolaevna**

*Candidate of Biological Sciences, Professor, head of Department of theoretical bases of physical culture of Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk*

**Klimov Elena Vladimirovna**

*Candidate of Biological Sciences, Professor of Department of theoretical bases of physical culture of Novosibirsk state pedagogical University, elklm09@mail.ru, Novosibirsk*

**Konchits Nikolai Stepanovich**

*Doctor of Medical Sciences, Professor of Department of theoretical bases of physical culture of Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk*

**FUNCTIONAL STATE AND PHYSICAL DEVELOPMENT OF BOYS  
OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH ASTENONEVROTICHESKIMI  
BY DISPLAYS IN THE CONDITIONS OF DIFFERENT MOTIVE MODE**

*Abstract.* Become familiar alarming data about the system ill health, reducing the level of physical and motor fitness of children of preschool age. In the list of drivers, according to many scientists, the situation, are called lower overall standard of living and social protection of population of Russia, disturbance ecology, habitat, inadequate health care, inadequate funding of educational institutions. It should also be noted that in the last decade attention drawn to the problem of childhood stress, which cause a variety of neurological disorders and increased morbidity.

*Keywords:* posture, speech defects, physiological status, physical activity, health, dysontogenesis, neurasthenic condition.

*Актуальность.* Обучение детей в детских дошкольных учреждениях в настоящее время осуществляется на основании разноуровневых программ, учитывающих лишь возрастные параметры развития детей. Ведущим показателем при этом является паспортный возраст, не ведется учет психофизиологических особенностей детей, связанных с их биологическим возрастом, особенностями латерализации сенсомоторных функций, влияния соматических заболеваний. В особую группу можно выделить программы обучения и воспитания детей, имеющих специальные образовательные потребности. Но и в данном случае учитывается в основном первичное нарушение, предполагая, что вторичные отклонения устраняются по мере их выявления. И в том, и в другом случае отсутствует целостный подход в воспитании и обучении детей, воздействие направлено на формирование отдельных знаний, умений и навыков, развитие определенных психических функций ребенка или преодоление какого либо нарушения.

Современные условия жизни оказывают негативное влияние на организм детей [1; 7]. Отклик реакции организма детей на воздействия экологической среды, взаимоотношений в семье и детском коллективе дифференцировал спектр отклонений в состоянии здоровья: нарушение осанки, кардиореспираторные заболевания, нарушение речи, стресс-напряжение, болезни органов зрения [2; 3; 8]. Как известно, любая форма дизонтогенеза непременно сопровождается дисфункцией тех или иных параметров психической деятельности. Формирование психики ребенка непосредственно связаны с темпами роста и созревания его головного мозга [4; 6; 10]. Частичное отклонение или нарушение в этом процессе приводит к осложнениям в психическом процессе. Раннее обучение детей существенно обостряет проблемы школьников в усвоении знаний. Особенно это относится к мальчикам, у которых темпы созревания головного мозга медленнее, чем у девочек. В настоящее время все чаще в коррекционно-педагогической работе с детьми разных вариантов дизонтогенеза применяются методы нейропсихологической диагностики и коррекции. Практически все обследованные дети имели в анамнезе органические нарушения центральной нерв-

ной системы, выраженные сходными формами нарушений, у всех детей отмечались расстройства опорно-двигательного аппарата, нарушения речи проявлялись в форме общего недоразвития речи, обусловленного стертой дизартрией, третьего уровня речевого развития. У незначительного числа детей имело место фонетико-фонематическое недоразвитие речи, также обусловленное дизартрией. Поэтому важной задачей является правильная своевременная диагностика и коррекция, облегчающая вхождение ребенка в обычную социальную среду [5; 7; 9].

Решение задач данной проблемы требует знаний о влиянии данных дефектов на физическое развитие и психофизиологическое состояние.

*Методы исследования.* Оценка физического развития включала: длину тела, массу тела, силу мышц-сгибателей кисти, окружность грудной клетки физические качества (гибкость, быстрота, силовая выносливость, скоростно-силовые качества).

Оценка функционального состояния организма рассматривалась из следующих показателей. Артериальное давление, жизненная емкость легких, жизненный индекс, частота дыхания в покое, для характеристики состояния сердечно-сосудистой системы исследовали частоту пульса в покое, после выполнения маршевого теста и во время восстановления после него.

С помощью специально разработанных карт, где фиксировалась форма, вид, интенсивность и длительность двигательной активности в течение дня, недели, месяца изучалась двигательная активность.

По методике Ю.М. Губачева с соавт. (1976) исследовалось степень выраженности астеноневротических проявлений.

«Простудная заболеваемость» (ангины, острые респираторные заболевания отиты, и др.) изучалась по выборке данных из амбулаторных карт медицинских работников детских садов. Регистрировалось количество случаев заболевания, длительность периода одного заболевания, наличие или отсутствие осложнений.

*Результаты исследования.*

В нашей работе мы рассмотрели влияние астеноневротических проявлений на физическое развитие и функциональное состояние мальчиков старшего дошкольно-

го возраста, которое оценивалось по пятибалльной системе. Норма показателей для детей старшего дошкольного возраста была взята за самый высокий балл.

Рассматривая проявление астеноневротического состояния в изучаемых группах, нами отмечено следующее. В контрольной группе уровень проявления АНС составил 1,5 балла, тогда как в экспериментальных группах: со сколиотической осанкой 3,8 балла, с кифосколиотической осанкой 4,8 балла, в группах со сколиотической осанкой в сочетании с нарушением речи 4,1 балла, с кифосколиотической осанкой в сочетании с нарушением речи 4,7 балла.

Анализируя уровень «простудной заболеваемости» и уровень физического развития можно отметить, что чем выше проявления астеноневротического состояния тем выше уровень заболеваемости, ниже уровень физического развития (рис. 1).

Изучив влияние астеноневротического проявления на функциональное состояние мальчиков контрольной и экспериментальных групп, мы получили следующее (рис. 2). Жизненная емкость легких, жизненный показатель достоверно ( $P < 0,05$ ) выше в контрольной группе мальчиков и составляет в среднем 4,5 балла, тогда как в группе мальчиков со сколиотической осанкой на 0,8 балла ниже, с кифосколиотической осанкой на 1,1 балла, в группе мальчиков со сколиотической осанкой в сочетании с нарушением речи 1,7 балла, с кифосколиотической осанкой в сочетании с нарушением речи 1,9 балла.

Рассматривая частоту дыхания, мы также отметили достоверные отличия между мальчиками контрольной и экспериментальной групп. Частота сердечных сокращений в покое у мальчиков контрольной группы составила 5,0 баллов, и выше на 0,6 балла, чем в группах со сколиотической осанкой, на 1,4 балла с кифосколиотической осанкой, на 0,8 баллов чем в группе со сколиотической осанкой в сочетании с нарушением речи, на 1,8 балла чем в группе с кифосколиотической осанкой в сочетании с нарушением речи. Уровень ЧСС после стандартной нагрузки у мальчиков контрольной группы достоверно ( $P < 0,05$ ) ниже в сравнение с мальчиками из экспериментальных групп.

Анализируя показатели диастолического

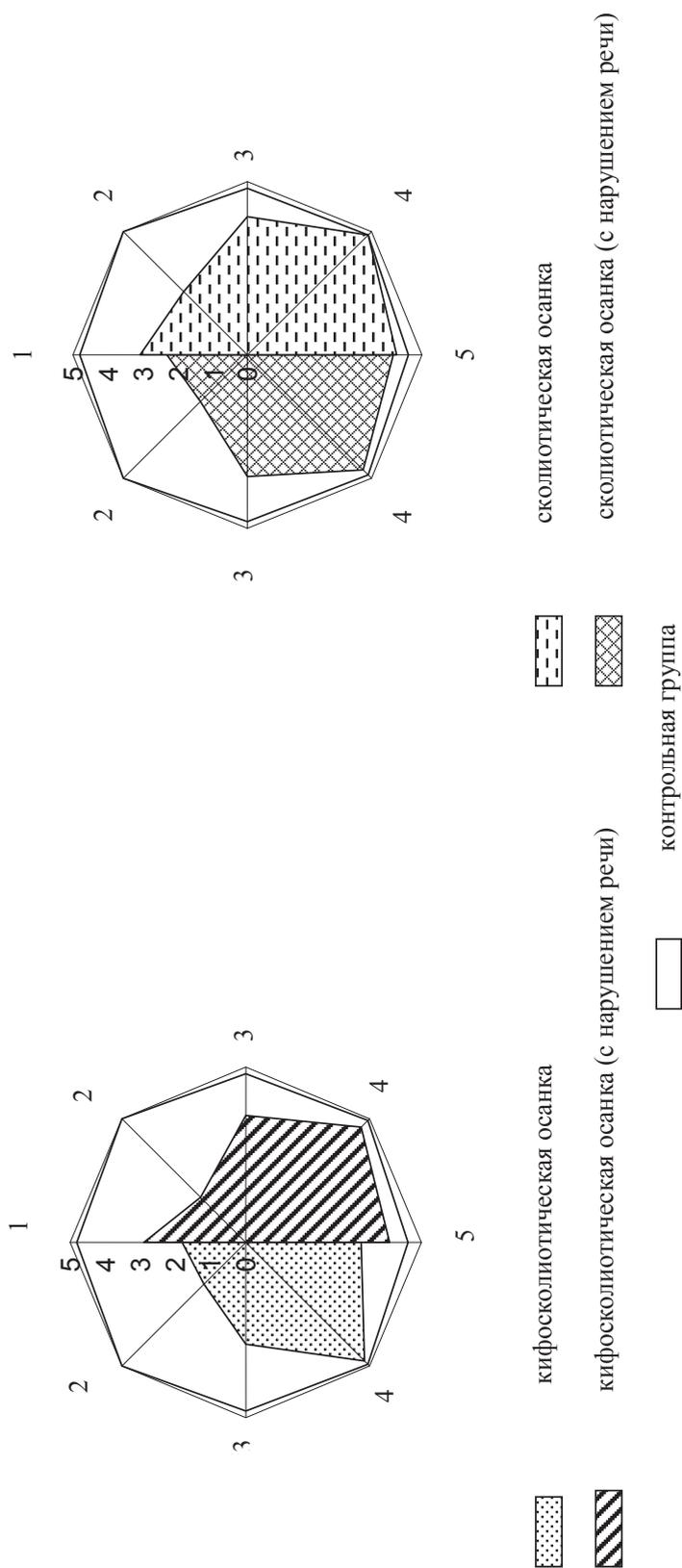
артериального, мы достоверных отличий не отметили во всех изучаемых группах и в среднем они составили 4,6–4,9 баллов. Тогда как в показателях систолического артериального давления разница достоверна ( $P < 0,05$ ) в контрольной группе, она составляет 4,7 балла, в группе со сколиотической осанкой – 4,2 балла, с кифосколиотической осанкой – 2,6 балла, в группе со сколиотической осанкой в сочетании с нарушением речи – 3,5 балла, с кифосколиотической осанкой в сочетании с нарушением речи – 2,4 балла.

Из рис. 3 мы видим, что уровень проявления астеноневротического состояния на показатели физических качеств в экспериментальных группах достоверно выше и соответственно ниже уровень развития гибкости, быстроты,

двигательной активности за день пребывания в дошкольном учреждении и дома составляет –  $22510 \pm 89,6$  дв., в то время как группе мальчиков с нарушением осанки –  $19200 \pm 83,4$  дв., в группе мальчиков с нарушением осанки и речи –  $13700 \pm 79,6$  дв. Если рассматривать уровень двигательной активности в балльной системе, то можно отметить следующее: в контрольной группе мальчиков она составила 5,0 баллов, в группе мальчиков с нарушением осанки – 4,5 балла, в группе мальчиков с нарушением осанки и речи – 2,7 баллов.

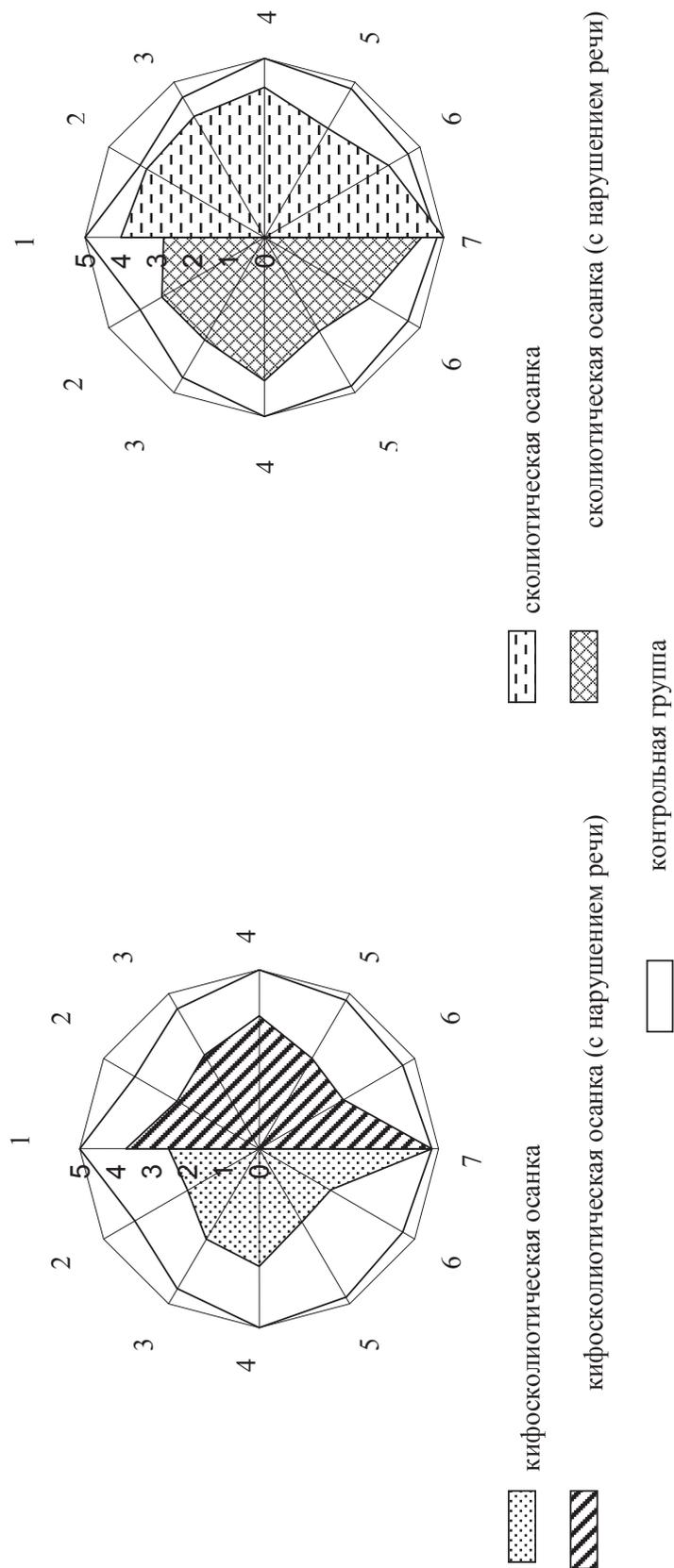
Таким образом, полученные результаты взаимосвязи между показателями двигательной активности и астеноневротическим состоянием и исследуемыми показателями физического развития и функционального состояния мальчиков контрольной и экспериментальных групп старшего дошкольного возраста подтвердили выдвигаемую гипотезу. Стресс отрицательно влияет на растущий организм ребенка. Из этого можно сделать вывод, что в детском саду и дома нужно уделять достаточное внимание психологическому комфорту детей, особенно мальчиков которых, к сожалению, воспитывая с самого детства, подчеркивают, что мужчины не плачут в итоге выход стресса происходит, отрицательно для организма. На основании полученных результатов можно сделать следующие *выводы*.

1. Выраженный уровень астеноневротического состояния у мальчиков эксперимен-



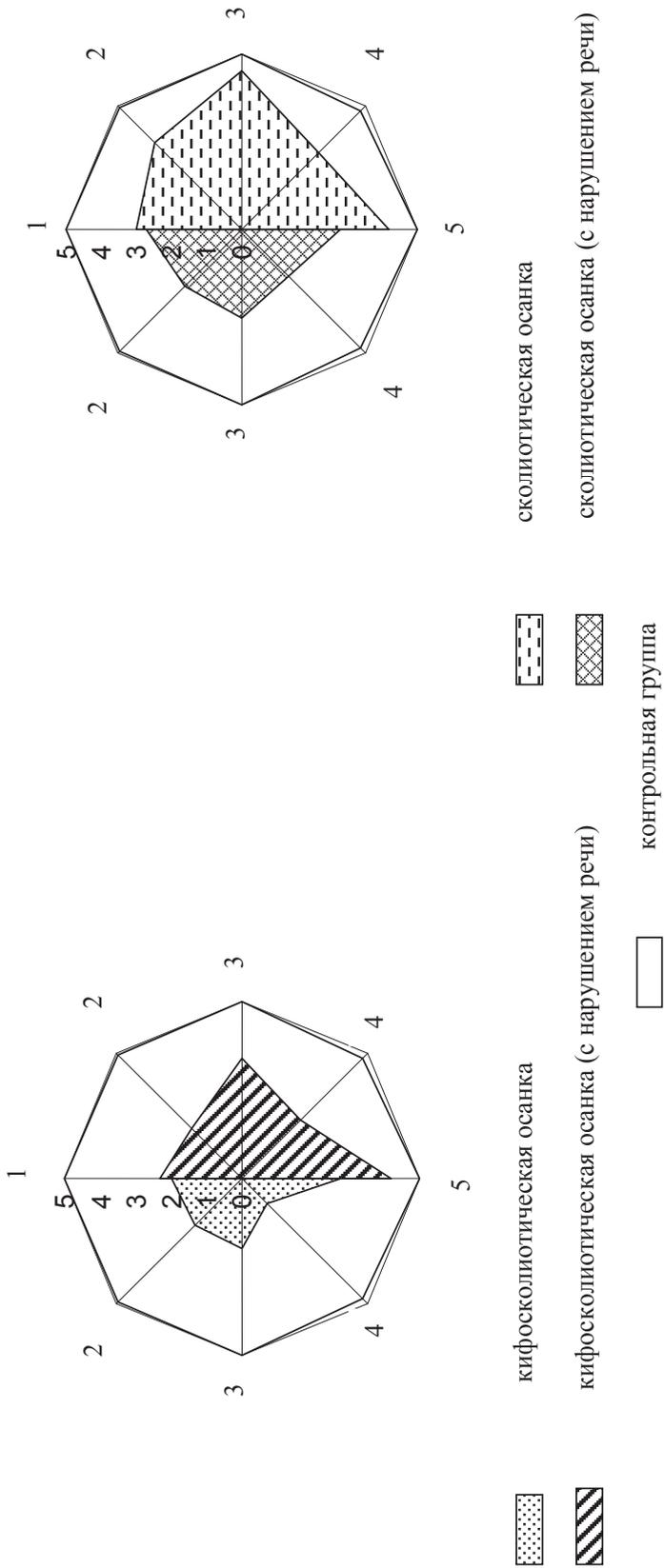
Условные обозначения: 1 – простудная заболеваемость; 2 – сила кисти; 3 – масса тела; 4 – длина тела; 5 – окружность грудной клетки

Рисунок 1 – Показатели здоровья и физического развития мальчиков старшего дошкольного возраста (в баллах)



Условные обозначения: 1. – ЖЕЛ; 2. – ЖИ; 3. – частота дыхания; 4. – ЧСС в покое; 5. – ЧСС после стандартной нагрузки; 6. – САД в покое; 7. – ДАД в покое

Рисунок 2 – Показатели кардиореспираторной системы мальчиков старшего дошкольного возраста (в баллах)



Условные обозначения: 1 – быстрота; 2 – гибкость; 3 – силовая выносливость; 4 – скоростно-силовые качества; 5 – двигательная активность

Рисунок 3 – Показатели физических качеств у мальчиков старшего дошкольного возраста (в баллах)

тальных групп оказывают отрицательное влияние на уровень физического развития.

2. Достоверные проявления астеноневратического состояния оказывают отрицательное влияние на показатели частоты дыхания, ЧСС в состоянии покоя и после стандартной нагрузки, жизненную емкость легких, жизненный показатель у мальчиков старшего дошкольного возраста с нарушением осанки и речи, особенно с кифосколиотической осанкой;

3. Отмечено, что чем выше у мальчиков проявления астеноневратического состояния, тем выше уровень «простудной заболеваемости».

4. У мальчиков с кифосколиотической осанкой отмечен достоверно высокий уровень проявления астеноневратического состояния.

5. На основании полученных результатов разработаны индивидуальные и групповые коррекционные программы, реализация которых осуществлялась на занятиях по ЛФК, физической культуре, логопедических занятиях.

6. В результате высоких проявлений астеноневратических состояний у мальчиков с кифосколиотической осанкой следует уделить больше внимание психолога на отношение в семье и в детском коллективе, на занятиях по физической культуре уделить внимание коррекционным играм, развивающим коммуникативные навыки, оптимизицию тонуса.

#### Библиографический список

1. Баулина М. Е. Нейропсихологическая диагностика в детском возрасте: учебно-методическое пособие. – М.: Lennex Corp, – Подготовка макета: Издательство Нобель Пресс, 2013. – 80 с.
2. Бизикова О. А. Игра как фактор развития диалогической речи старших дошкольников // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск, изд-во НГПУ, 2013, – № 4. – С. 18–23.
3. Брэгг П. С. Позвоночник – ключ к здоровью. – СПб.: ООО «Диамант», ООО «Золотой век», ООО «Лейла», – 2001. – 512 с.
4. Васильева Е. В. Психофизиологический статус детей 6 – 8 лет с факторами риска раннего дизонтогенеза: автореф. дис. ...канд. биол. наук. – Архангельск, 2005. – 18 с.
5. Гиренко Л. А. Индивидуально-типологические особенности морфофункционального развития мальчиков в онтогенезе: автореф. дис. ...канд. биол. наук. – Новосибирск, 2002. – 26 с.
6. Нестеров В. А. Двигательная деятельность и физическое состояние детей и подростков. – Хабаровск: Изд – во ДВГАФК. – 2001. – 81 с.
7. Семенович А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста. – М., 2013. – 319 с.
8. Семенович А. В. Нейропсихологическая профилактика и коррекция. Дошкольники. – М., 2014. – 240 с.
9. Proges S. W. Cardiac vagal tone: A Physiological index of stress/ S.W. Proges // Neurosci. Biobehav. Rev., 1995. – V. 19. – № 2. – P. 225.
10. Zillmer E. A. Principles of neuropsychology / E.A. Zillmer, M.V. Spiers, W.F. Culbertson // Wadsworth Thomson Learning. – Australia, 2001. – P. 5–20.

**Жомин Константин Михайлович**

Кандидат биологических наук, доцент кафедры спортивных игр и единоборств Новосибирского государственного педагогического университета, kos-jom83@mail.ru, Новосибирск

**Рубанович Виктор Борисович**

Доктор медицинских наук, профессор кафедры физического воспитания Новосибирского государственного педагогического университета, rubanovich08@mail.ru, Новосибирск

**Кужугет Артыш Араакчаевич**

Кандидат биологических наук, доцент кафедра теории и методики, медико-биологических основ и безопасности жизнедеятельности Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, kartysh84@mail.ru, Красноярск

## ОЦЕНКА ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ И РЕЖИМОВ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОК ВУЗА

*Аннотация.* Изучены показатели физического развития, кардиореспираторной системы, физической работоспособности и физической подготовленности студенток с целью оценки оздоровительной эффективности различных видов и режимов физкультурно-спортивной деятельности в процессе обучения в ВУЗе. Показаны особенности динамики морфофункционального состояния, физической подготовленности, интегрального показателя физического здоровья студенток 1–4 курсов в зависимости от физкультурно-спортивной деятельности. В ходе эксперимента установлено, что занятия в основной медицинской группе и ритмической гимнастикой 2 раза в неделю по 2 часа не оказывают положительного влияния на динамику изученных показателей здоровья. При самостоятельном выполнении физических упражнений аэробной направленности по 1 часу в неделю дополнительно к занятиям по физическому воспитанию выявлено улучшение ряда показателей кардиореспираторной системы и физической работоспособности. Установлено, что занятия в спортивных секциях волейболом, баскетболом и легкой атлетикой (бег на средние дистанции) по 6-8 час в неделю ведут к улучшению физического развития, повышению адаптивных возможностей кардиореспираторной системы и физической подготовленности студенток.

*Ключевые слова:* студентки, оздоровительная физкультурная деятельность, занятия спортом, физическое развитие, функциональное состояние, интегральный уровень здоровья.

**Zhomin Konstantin Michajlovich**

Candidate of Biological Sciences, Docent of the Department of Sports games and martial at the Novosibirsk State Pedagogical University, kos-jom83@mail.ru, Novosibirsk

**Rubanovich Victor Borisovich**

Doctor of Medical Sciences, Professor of the Department of of Physical Education Novosibirsk State Pedagogical University, rubanovich08@mail.ru, Novosibirsk

**Kuzhuget Artysh Arakchaaevich**

Candidate of Biological Sciences, Docent of the Department of Theory and Techniques Underlying of Medical and Biological bases Safety of Life Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P. Astaf'eva, kartysh84@mail.ru, Krasnoyarsk

## EVALUATION OF THERAPEUTIC EFFECTIVENESS OF DIFFERENT TYPES AND MODES OF PHYSICAL TRAINING AND SPORTS ACTIVITY IN UNIVERSITIES

*Abstract:* The changes of parameters of physical development and cardiorespiratory system and physical preparedness of female students, with a view to an estimation of effectiveness of various

kinds and modes of physical improving and sports activity during education at high school has been studied. We studied the influence on the integral indicator of the health in female and physical preparedness of female students 1-4 grades. It was revealed that activities in basic medical groups and gymnastic during 4 hour in week had no positive effects. It is established that independent performance of physical exercises of an aerobic orientation 1 hour per week in addition to classes in physical training authentically improves a number of indicators of cardiorespiratory system and physical working capacity. It has been found that training loadings in sports sections of volleyball, basketball, and field athletics for 6-8 hours per week resulted in improvement of physical development and increase of adaptive reserves of cardiorespiratory system.

*Keywords:* students, improving physical culture, sports activity, physical development, functional condition, the integral level of health.

*Актуальность.* Одной из актуальных и важнейших проблем современного общества является сохранение здоровья студенческой молодежи [2; 3; 11; 13]. Результаты исследований выявляют ухудшение показателей физического развития, снижение функциональных возможностей, физической подготовленности студентов [7; 8; 9]. Известно, что эффективным средством укрепления и сохранения здоровья, профилактики заболеваний является двигательная активность [4; 6; 10]. Однако показано, что далеко не всегда физкультурно-оздоровительная или спортивная деятельность несет полноценный оздоровительный эффект [5; 7; 10; 11; 12]. Специалисты отмечают в организации физического воспитания учащихся значительные недостатки, что ведет к отсутствию планомерного роста показателей физической подготовленности, снижению мотивация студентов к занятиям физической культурой [6; 11]. Таким образом, в современных условиях важен поиск путей совершенствования физического воспитания и оценка эффективности различных видов и режимов физкультурной и спортивной деятельности студентов в условиях ВУЗа.

*Организация и методы исследования.* Проведено лонгитудинальное наблюдение за шестью группами девушек (124 чел.), обучающихся в Новосибирском государственном педагогическом университете, с первого по четвертый курс. Студентки первой группы, занимались физкультурой в основной медицинской группе (ОМГ). Девушки второй группы помимо учебных занятий физической культурой занимались самостоятельно (СЗ) дополнительными упражнениями один раз в неделю по одному часу направленными на совершенствования аэробных возможностей. Третья групп состояла из девушек, занимающихся оздоровительной ритмической

гимнастикой (РГ). В 4, 5 и 6 группу были включены студентки, посещающие спортивные секции: волейбол (В/Б), баскетбол (Б/Б) и легкая атлетика (ЛА). Объем физических нагрузок у девушек ОМГ, СЗ и РГ составил 4, 5 и 4 часа в неделю соответственно, у девушек групп В/Б, Б/Б и ЛА по 6–8 часов в неделю.

В обследовании принимали участие только практически здоровые лица.

Исследовали показатели физического развития: длину и массу тела (ДТ, МТ), кистевую и становую мышечную силу (КС, СС). Рассчитывали массо-ростовой индекс Кетле (ИК), показатели мышечной силы: кистевой и становой индексы (КИ и СИ). Методом калиперметрии определяли процентное содержание резервного жира в организме, компоненты телосложения оценивали по методике Хит-Картера. Исследование функций внешнего дыхания включало определение жизненной емкости легких (ЖЕЛ), показателей пневмотахометрии на вдохе (ПТМ вд) и выдохе (ПТМ выд), проведение проб Генча и Штанге с задержкой дыхания на максимальном выдохе и на субмаксимальном вдохе. Рассчитывали жизненный индекс (ЖИ), циркуляторно-респираторный коэффициент Скибински (ЦРКС) [10].

Показатели системы кровообращения (ЧСС и АД) исследовали в состоянии относительного покоя и при выполнении стандартной физической нагрузки. Для оценки эффективности и экономичности деятельности аппарата кровообращения рассчитывали двойное произведение (ДП). Рассчитывали систолический объем крови (СОК), минутный объем кровообращения (МОК) [10]. Определяли показатели физической работоспособности и аэробной производительности (PWC170 и МПК). По показателю эффективности кровообращения (ПЭК) оце-

нивали качество реакции сердечнососудистой системы на физическую нагрузку.

Интегральная оценка уровня физического здоровья (УФЗ) выполнена с помощью компьютерной программы «Комплексная оценка физического, психического здоровья и физической подготовленности студентов» [1]. Для этого показатели антропометрии (ДТ, МТ, КС) и кардиореспираторной системы (ЖЕЛ, ЧСС, САД) вводили в компьютер, где рассчитывались величины массо-ростового, кистевого и жизненного индексов, двойного произведения, показатели эффективности кровообращения и физической работоспособности. Затем эти показатели автоматически сопоставлялись с нормативными данными, переводились в баллы и по их сумме определялся интегральный УФЗ: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий уровень.

Уровень физической подготовленности (УФП) оценивали на основании результатов шести тестов по физической культуре для студенток основного и спортивного отделений: бег на 100 и 1000 метров, прыжок в длину с места, сгибание-разгибание рук в упоре лежа от гимнастической скамейки, наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье (гибкость вперед), подъемы туловища из положения лежа за 1 минуту, которые также сопоставляли с нормативными данными и переводили в баллы, и по среднему значению балльной оценки всех выполненных тестов определялся интегральный УФП студенток: низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий уровень [1].

Статистическая обработка полученных результатов исследования выполнена на персональном компьютере с использованием пакета программы Statistika – 6.0. Статистический анализ проводили на основе расчета средних арифметических (М) и их ошибок ( $\pm m$ ). Различия показателей между выборками оценивали по t-критерию Стьюдента, по результатам однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) для непараметрических и независимых выборок и критерию Вилкоксона-Манна-Уитни для независимых выборок.

*Результаты исследования.* Согласно полученным результатам, у девушек ОМГ к четвертому курсу по сравнению с первым

обнаружен прирост массы тела и плотности телосложения на 8,5% ( $p < 0,05$ ), что сопровождалось значительным увеличением процентного содержания резервного жира (с 24,5 до 27,3%) и снижением показателей динамометрии. Так показатели суммарной кистевой динамометрии у первокурсниц ОМГ составляли  $48,4 \pm 1,8$  кг, а у студенток четвертого курса  $41,4 \pm 2,0$  кг ( $p < 0,05$ ). В группах СЗ и РГ существенных изменений изученных показателей физического развития за исследуемый период выявлено не было. Вместе с тем, у студенток, занимающихся в спортивном клубе НГПУ В/Б, Б/Б и ЛА, наблюдалось снижение содержания резервного жира на 0,9; 3,0 и 1,7%, увеличение показателей мышечной силы на 7,7; 10,4 и 10,8% ( $p < 0,05$ ), соответственно, и тенденция к повышению выраженности мезоморфного компонента у баскетболисток и легкоатлеток.

Исследование функции внешнего дыхания у девушек, занимающихся по программе ОМГ, выявило существенное ухудшение показателей этой системы за период наблюдения. Так величины ЖИ в среднем уменьшались с  $56,1 \pm 1,7$  до  $45,7 \pm 1,3$  мл/кг, а ЦРКС с  $20,4 \pm 1,1$  до  $14,5 \pm 0,9$  у.е. ( $p < 0,05$ ).

Согласно полученным данным к четвертому курсу обучения студентки ОМГ стали характеризоваться более выраженной хронотропной реакцией сердечно-сосудистой системы на стандартную физическую нагрузку по сравнению с первым курсом ( $p \leq 0,05$ ). Об этом свидетельствовало увеличение хронотропной реакции сердца на 21,5 уд/мин, МОК – на 3,4 л/мин и ДП – на 53,4 у.е., что характеризует снижение экономичности работы аппарата кровообращения.

Кроме того, у студенток ОМГ в динамике наблюдений обнаружено снижение аэробных возможностей организма. При этом величины PWC170/кг стали меньше на 20,3%, а МПК/кг – на 24,1% по сравнению с их исходными данными ( $p < 0,05$ ). Стоит также отметить, что в динамике исследования студентки четвертого курса стали характеризоваться достоверно большим объемом кровообращения, обеспечивающего единицу физической работоспособности (МОК/PWC/кг) на 51,9% ( $p < 0,05$ ).

В то же время, у студенток, занимающихся в группе РГ, показатели кардиореспира-

торной системы в процессе многолетнего наблюдения фактически не изменялись. Что касается группы студенток, которые сочетали занятия по программе вуза с дополнительным выполнением самостоятельных упражнений аэробной направленности, то у них наблюдались некоторые позитивные сдвиги в деятельности кардиореспираторного аппарата при выполнении дозированной физической нагрузки, что сопровождалось тенденцией к повышению аэробных возможностей организма. Это подтверждалось снижением ЧСС нагрузки на  $5,4$  уд/мин и ДП на  $16$  у.е. При этом за период наблюдения показатели физической работоспособности по тесту PWC170/кг возросли лишь на  $0,8$  кгм/мин/кг, а МПК/кг – на  $2,6$  мл/мин/кг.

Исследование кардиореспираторной системы студенток, занимающихся спортом, выявило особенности динамики изученных показателей в разных группах в процессе обучения. При этом у баскетболисток и легкоатлеток наблюдался достоверный прирост большинства изученных показателей системы внешнего дыхания, а у волейболисток значимых изменений выявлено не было. Так, если в группах Б/Б и ЛА величины ЦРКС повышались с  $24,0 \pm 1,5$  у.е. до  $37,1 \pm 2,7$  у.е. и с  $27,6 \pm 2,1$  у.е. до  $45,9 \pm 3,4$  у.е. ( $p < 0,05$ ), то у волейболисток с  $22,7 \pm 1,5$  у.е. до  $26,8 \pm 1,3$  у.е. В связи с этим, к концу наблюдений баскетболистки стали существенно превосходить волейболисток по многим исследуемым показателям, а легкоатлетки – волейболисток и баскетболисток ( $p < 0,05$ ).

По результатам исследования показателей сердечно-сосудистой системы в условиях относительного покоя достоверных изменений за изученный период у студенток, занимающихся волейболом, выявлено не было. Вместе с тем, у баскетболисток и легкоатлеток за три года обучения в вузе наблюдалось значимое урежение ЧСС и снижение показателей ДП, МОК, МОК/кг ( $p < 0,05$ ).

В процессе учебно-тренировочной деятельности хронотропная реакция сердца на физическую нагрузку у волейболисток, баскетболисток и легкоатлеток уменьшилась на  $12,2$ ;  $19,6$  и  $13,4$  уд/мин ( $p < 0,05$ ), а хроноинотропная – на  $25,1$ ;  $28,5$  и  $32,9$  у.е., соответственно ( $p < 0,05$ ). Стоит отметить, что значимо меньшими показателями ЧСС и ДП отличались легкоатлетки, а наиболее высо-

кой ответной хроно- и хроноинотропной реакцией сердца на стандартную дозированную нагрузку среди девушек, занимающихся спортивной деятельностью, характеризовались волейболистки.

В исследовании выявлено, что в процессе обучения у студенток-спортсменок наблюдался достоверный прирост величин PWC170/кг. У легкоатлеток и баскетболисток он составлял  $24,5$  и  $24,0\%$  ( $p < 0,05$ ), а у волейболисток несколько меньше –  $11,8\%$  ( $p < 0,05$ ). Схожая ситуация выявлена при анализе показателей МПК/кг. Так у студенток, занимающихся Б/Б и ЛА, за период исследований величины аэробной производительности возросли на  $20,9$  и  $16,3\%$  ( $p < 0,05$ ), а в группе В/Б – лишь на  $7,8\%$  ( $p > 0,05$ ). Существенное повышение экономизации функционирования аппарата кровообращения в условиях выполнения физической нагрузки во всех спортивных группах также подтверждалось значимым снижением объема крови, обеспечивающего единицу физической работоспособности (МОК/PWC170/кг) на  $15,2$ ;  $26,8$  и  $34,3\%$ , соответственно ( $p < 0,05$ ).

Комплексное исследование морфофункционального развития и физической подготовленности студенток позволило оценить уровень физического здоровья и физической подготовленности, выявить значительные различия между группами в процессе обучения в ВУЗе. У студенток ОМГ наблюдалось снижение интегральных оценок физического здоровья и физической подготовленности на  $5,9$  и  $3,6$  балла ( $p > 0,05$ ), в связи с этим УФЗ и УФП у большинства из них к 4-му стал ниже (рис. 1, 2).

В группах СЗ и РГ в динамике наблюдений прослеживалась тенденция к увеличению количественной оценки физического здоровья на  $0,9$  –  $1,4$  балла ( $p > 0,05$ ), а повышение оценки физической подготовленности оказалось существенным, составляя  $3,3$  и  $2,2$  балла соответственно ( $p < 0,05$ ). Однако следует отметить, что интегральная оценка физической подготовленности в группе СЗ студенток повысилась за счёт некоторого улучшения практически всех показателей ФП, а в группе РГ в основном за счет улучшения гибкости.

Наряду с этим в группах СЗ и РГ к 4 курсу наблюдалось некоторое улучшение состава групп по УФЗ и УФП (рис. 1, 2).

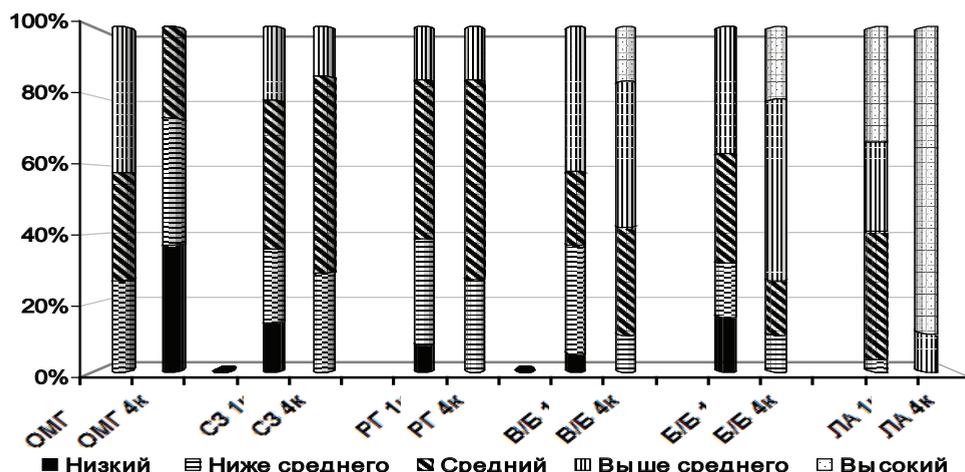


Рисунок 1 – Распределение студенток по уровню физического здоровья (в %).

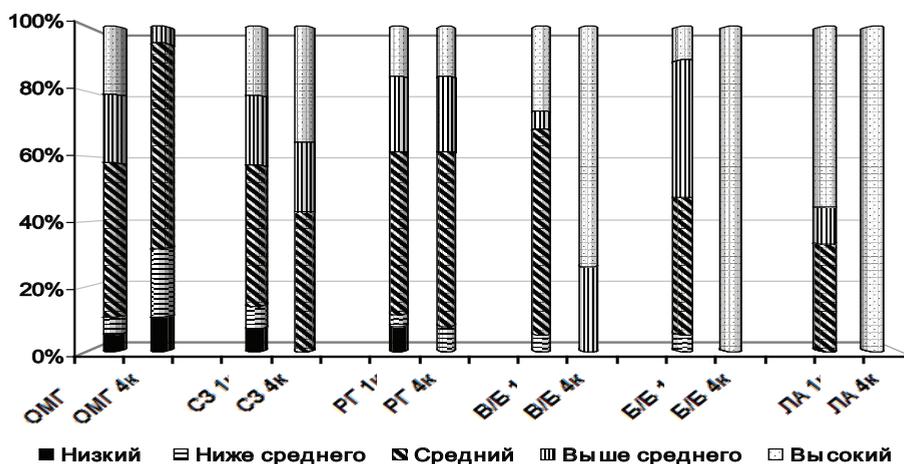


Рисунок 2 – Распределение студенток по уровню физической подготовленности (в %).

В спортивных группах к 4-му курсу обнаружен существенный прирост интегральных оценок физического здоровья (на 19,5-26,4%) и физической подготовленности (на 25,1-43,1%). Как видно из представленных данных (рис. 1, 2), к 4 курсу у большинства волейболисток и баскетболисток УФЗ стал выше среднего и высоким (57,9 и 73,7%), а у легкоатлеток – высоким (88,9%). Это сопровождалось улучшением показателей физической подготовленности. Так высоким УФЗ стали отличаться большинство волейболисток (73,7%), все баскетболистки и легкоатлетки. Вместе с тем, установлено, что увеличение интегрального

показателя физического здоровья у девушек, занимающихся Б/Б и ЛА, в большей степени было связано с улучшением показателей CCC (ДП, PWC170/кг), то у волейболисток за счет мышечной силы (КИ/2).

Таким образом, морфофункциональное состояние и физическая подготовленность студенток в процессе обучения в ВУЗе зависит от вида и режима физкультурно-спортивной деятельности.

**Библиографический список**

1. Айзман Р. И., Айзман Н. И., Лебедев А. В., Рубанович В. Б. Методика комплексной оценки физического и психического здоровья, физиче-

- ской подготовленности студентов высших и средних профессиональных учебных заведений. – Новосибирск, 2010. – 100 с.
2. Айзман Р. И., Лебедев А. В., Айзман Н. И., Рубанович В. Б. Психофизиологические и личностные особенности студентов первого курса педагогического вуза // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 6. – С. 244–251.
3. Ендропов О. В. Здоровьесбережение и проблемы оптимизации двигательной активности учащейся молодежи // Сибирский учитель. – 2011. – № 5. – С. 12–14.
4. Жомин К. М. Морфофункциональные и психофизиологические особенности студенток в зависимости от вида и режима физкультурно-спортивной деятельности: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Челябинск, 2013. – 24 с.
5. Жомин К. М., Рубанович В. Б., Айзман Р. И. Морфофункциональная характеристика и физическая подготовленность студенток в зависимости от физкультурно-спортивной деятельности // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2011. – №1. – С. 63–67.
6. Каплевич Л. В., Шилько В. Г., Кабачкова А. В. Физиологический мониторинг и мониторинг здоровьесберегающей деятельности в процессе физического воспитания студентов // Бюллетень сибирской медицины. – 2011. – Т.10. – №4. – С. 76–81.
7. Кужугет А. А. Особенности физического развития, функции кардиореспираторной системы и соматического здоровья студентов в зависимости от организованной двигательной активности: автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Челябинск, 2012. – 24 с.
8. Негашева М. А., Мишкова Т. А. Антропометрические параметры и адаптационные возможности студенческой молодежи к началу XXI века // Российский педагогический журнал. – 2005. – С. 12–16.
9. Особенности адаптации системы внешнего дыхания, кровообращения, морфофункциональных показателей и уровня здоровья студентов / С. А. Кабанов, Т. В. Потапова, А. П. Исаев и др. // Теория и практика физической культуры. – 2005. – №8. – С. 45–48.
10. Рубанович В. Б. Врачебно-педагогический контроль при занятиях физической культурой: учебное пособие – 2-е изд., доп и переработ. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2003. – 262 с.
11. Рубанович В. Б., Айзман Р. И. Основы здорового образа жизни: учеб. пособ. – Новосибирск: АРТА, 2011. – 256 с.
12. Томаров С. А., Мокеев Г. И. Экспериментальная проверка эффективности различных вариантов организации и содержания физического воспитания студентов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2006. – № 22. – С. 89–95.
13. Demetriou Y. Health Promotion in Physical Education. Development and Evaluation of the Eight Week PE Programme “HealthyPEP” for Students in Germany / Dissertation for the acquisition of the doctoral degree at the Faculty of Economics and Social Sciences at the Eberhard Karls University Tübingen. 2012. 206 p.

**Казин Эдуард Михайлович**

Доктор биологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет, [valeol@kemsu.ru](mailto:valeol@kemsu.ru), Кемерово

**Федоров Александр Иванович**

Доктор биологических наук, заведующий кафедрой физиологии человека и животных и безопасности жизнедеятельности, Кемеровский государственный университет, [opvc@mail.ru](mailto:opvc@mail.ru), Кемерово

**Шинкаренко Андрей Семенович**

Заместитель директора по обеспечению безопасности жизнедеятельности, «Лицей №62», [andrey.c.shinkarenko@yandex.ru](mailto:andrey.c.shinkarenko@yandex.ru), Кемерово

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС С УЧЕТОМ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

*Аннотация.* В статье показано, что для повышения эффективности и результативности средств воспитания и обучения культуре безопасного и здорового образа жизни необходима индивидуализация и дифференциация использования педагогических средств и методов на основе анализа социальных, психофизиологических и педагогических факторов, препятствующих или способствующих реализации данного процесса. Важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения обучения становится создание условий для психосоциальной и физиологической адаптации учащихся, т. е. их способности к саморазвитию и самосовершенствованию, сохранению их здоровья. Анализировался комплекс нейродинамических показателей: латентный период простой зрительно-моторной реакции (ЛППЗМР, мс.), уровень подвижности нервных процессов (УФП, мс.), уравновешенность (РДО), работоспособность головного мозга (РГМ, кол-во сигналов); психодинамические показатели: уровень памяти, уровень внимания с помощью автоматизированного программно-технического комплекса «Статус-ПФ». Полученные результаты позволяют выделить некоторые суммарные компоненты, касающиеся особенностей вегетативного обеспечения процесса психосоциальной и физиологической адаптации у школьников пятых и восьмых классов с различным исходным вегетативным тонусом.

*Ключевые слова:* культура безопасного и здорового образа жизни, педагогические средства и методы, нейродинамические показатели, вегетативное обеспечение процесса адаптации у школьников, вегетативный тонус.

**Kazin Eduard Mikhaylovich**

Doctor of Biological Sciences, Professor, Honoured member of science of Russian Federation, of Kemerovo State University, [valeol@kemsu.ru](mailto:valeol@kemsu.ru), Kemerovo

**Fedorov Alexander Ivanovich**

Doctor of Biological Sciences, Head of the Dept. of Anatomy, Physiology & Safety, of Kemerovo State University, [opvc@mail.ru](mailto:opvc@mail.ru), Kemerovo

**Shinkarenko Andrey Semenovich**

Deputy Director for Providing of safety of vital activity, Face of №62, [andrey.c.shinkarenko@yandex.ru](mailto:andrey.c.shinkarenko@yandex.ru), Kemerovo

## SPECIAL FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE TEACHING OF THE BASES OF SAFETY OF VITAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF REALIZATION FGOS TAKING INTO ACCOUNT THE INDIVIDUAL APPROACH

*Abstract.* In the article it is shown that for increasing in effectiveness and result of the means of training and instruction in the culture of the safe and healthy means of life is necessary the individ-

ualization and the differentiation of the use of pedagogical means and methods on the basis of the analysis of the social, psychophysiological and pedagogical factors, which impede or which facilitate the realization of this process. The creation of conditions for the psycho-social and physiological adaptation of students, T. becomes the most important task of the psychological and pedagogical trackingAnnotation. In the article it is shown that for increasing in effectiveness and result of the means of training and instruction in the culture of the safe and healthy means of life is necessary the individualization and the differentiation of the use of pedagogical means and methods on the basis of the analysis of the social, psychophysiological and pedagogical factors, which impede or which facilitate the realization of this process. The creation of conditions for the psycho-social and physiological adaptation of students, T. becomes the most important task of the psychological and pedagogical tracking of instruction. e. their capability for self-development and self-perfection, maintenance of their health. The complex of the neurodynamic indices was analyzed: the latent period of simple visual-motor reaction (LPPZMR, ms.), the level of the mobility of nervous processes (UFP, ms.), the steadiness of nervous (RDO), the fitness for work of brain (RGM, the quantity of signals); the psycho-dynamic indices: the level of memory, the level of attention with the aid of the automated software-and-hardware complex "Status-pF". The obtained results make it possible to isolate some summary components, which are concerned the special features of the vegetative guarantee of a process of psycho-social and physiological adaptation in the schoolboys of the fifth and eighth classes with different initial vegetative tone.

*Keywords:* the culture of the safe and healthy means of life, pedagogical means and methods, neurodynamic indices, the vegetative guarantee of a process of adaptation in schoolboys, vegetative tone.

Изучение основ безопасности жизнедеятельности на ступени современного основного общего образования должно быть направлено на достижение следующих целей:

– *освоение знаний* о здоровом образе жизни; опасных и чрезвычайных ситуациях и основах безопасного поведения при их возникновении;

– *развитие качеств* личности, необходимых для ведения здорового образа жизни, обеспечения безопасного поведения в опасных чрезвычайных ситуациях;

– *воспитание* чувства ответственности за личную безопасность, ценностного отношения к своему здоровью и жизни;

– *овладение умениями* предвидеть потенциальные опасности и правильно действовать в случае их наступления, использовать средства индивидуальной и коллективной защиты, оказывать первую медицинскую помощь (Образовательный стандарт общего образования по основам безопасности жизнедеятельности).

Для повышения эффективности и результативности средств воспитания и обучения культуре безопасного и здорового образа жизни необходима индивидуализация и дифференциация использования педагогических средств и методов на основе анализа социальных, психофизиологических и педагогических факторов, препятствующих или способствующих реализации данного процесса.

Исходя из общеизвестных педагогических и психолого-физиологических представлений, мы считаем одним из наиболее перспективных направлений формирования безопасной жизнедеятельности, сохранения и укрепления здоровья, – направление, ориентированное на развитие адаптированного поведения и психофизиологическую подготовку личности с учетом возрастных и психофизиологических особенностей организма учащихся [2; 3].

Важнейшей задачей психолого-педагогического сопровождения обучения становится создание условий для психосоциальной и физиологической адаптации учащихся, т. е. их способности к саморазвитию и самосовершенствованию, сохранению их здоровья.

Важной теоретической и прикладной проблемой является выяснение вопросов о предметах возникновения хронического психоэмоционального стресса, которую невозможно решить, игнорируя физиологические реакции и условия обучения индивида, а также, не учитывая его типологические особенности, которые могут значительно модифицировать воздействия социально-педагогической среды [5].

Общеизвестно, что физиологическими предпосылками лабильности индивида, обеспечивающими его способность успешно адаптироваться к специфике образовательной среды, учебной и интеллектуальной деятельности являются механизмы вегетатив-

ной регуляции кардиоритма, отражающие сбалансированность симпатико-парасимпатических влияний на сердечно-сосудистые функции.

Установлено, что типы вегетативной регуляции сердечного ритма: ваготоники с преобладанием парасимпатических влияний на функции кровообращения; симпатотоники – с доминированием симпатoadrenalовой активности; нормотоники – с сбалансированной симпато-парасимпатической регуляцией – устойчивы и не подвергаются изменениям на протяжении всей жизни [4].

С целью выявления индивидуально-типологических особенностей, влияющих на процесс психосоциальной и физиологической адаптации к учебной деятельности обучающихся на разных возрастных этапах, было проведено комплексное психофизиологическое обследование вегетативной регуляции обучающихся пятых и восьмых классов обоего пола в МБОУ «Лицей №62», г. Кемерово в количестве 188 человек.

Анализировался комплекс нейродинамических показателей: латентный период простой зрительно-моторной реакции (ЛППЗМР, мс.), уровень подвижности нервных процессов (УФП, мс.), уравновешенность нервных (РДО), работоспособность головного мозга (РГМ, кол-во сигналов); психодинамические показатели: уровень памяти, уровень внимания с помощью автоматизированного программно-технического комплекса «Статус-ПФ» [4].

Изучение функциональных возможностей и конституциональных особенностей вегетативной регуляции сердечного ритма осуществлялось с использованием автоматизированной кардиоритмографической программы «Орто» [4].

Уровень личностного, ситуативного стресса, также показатели психосоциальной адаптации выявлялся при помощи цветового теста Люшера.

Все обследуемые лица на основании статистических характеристик сердечного ритма были разделены на три группы по типу исходного вегетативного тонуса. Полученные результаты обработаны с помощью математической программы «Statistica».

Полученные результаты позволяют выделить некоторые суммарные компоненты, касающиеся особенностей вегетативного

обеспечения процесса психосоциальной и физиологической адаптации у школьников пятых и восьмых классов с различным исходным вегетативным тонусом:

– учащиеся с исходным *ваготоническим тонусом* (на всех этапах обучения в основной школе) характеризуются выраженной гипореактивной реакцией, реализующейся на фоне высокого уровня ситуативной и личностной тревожности, низкой психосоциальной адаптации, гетерогенности параметров, отражающих состояние физиологической адаптации, а также снижения активности нейродинамических функций и психодинамических процессов в динамике обучения;

– у лиц с доминированием *симпатикотонического типа регуляции* регистрируется *гиперреактивная* реакция, характеризующаяся высоким уровнем активности нейродинамических процессов (скорость, подвижность нервных процессов, работоспособность головного мозга), высоким уровнем психосоциальной адаптации на фоне выраженного функционального напряжения механизмов вегетативной регуляции, а также срыва физиологической адаптации у большинства школьников данной группы во всех обследованных классах;

– школьники с *эйтоническим исходным вегетативным тонусом* демонстрируют *сбалансированный* тип вегетативной регуляции в различных звеньях основной школы, характеризующийся низкими показателями личностного и ситуативного стресса, достаточным уровнем психосоциальной адаптации, активности психодинамических и нейромоторных процессов, сопровождающихся сохранением функциональных возможностей организма, судя по параметрам миокардиально-гемодинамического гомеостаза.

Представленные материалы указывают на то, что при организации преподавания основ безопасного и здорового образа жизни необходимо учитывать результаты комплексного социально-педагогического и психолого-физиологического мониторинга здоровья, адаптации индивидуального развития, для прогнозирования вероятных изменений психологической устойчивости, состояния психофизического здоровья детей, учащейся молодежи; проведения соответствующих психолого-педагогических коррекционных

и реабилитационных мероприятий, обеспечения успешной учебной деятельности при ее минимальной «физиологической стоимости».

Обобщая представленные результаты, следует подчеркнуть, что сегодня педагогу необходимы такие программы по ОБЖ, которые отражают требования ФГОС и которые способствовали бы процессу самосовершенствования личности учащихся через:

– *формирование навыков обеспечения системы личной безопасности, в основе которой лежат индивидуальные психофизические и адаптационные возможности организма;*

– *обучение способам безопасного поведения с учётом врождённых индивидуальных качеств учащихся;*

– *проведение занятий в режиме интерактивного обучения, проектной деятельности и активного применения различных форм самоконтроля.*

Необходимость создания авторских программ по формированию культуры безопасного и здорового образа жизни обусловлена рядом причин:

– *во-первых*, условиями школьного образования, поскольку до настоящего времени не существует специалистов-педагогов, владеющих в должном объеме необходимыми медицинскими, психологическими, физиологическими и другими знаниями по предмету ОБЖ;

– *во-вторых*, психофизиологическими особенностями обучающихся детского и подросткового возраста, поскольку школьники 11-13 лет не способны самостоятельно усвоить теоретические сведения по физиологии и психологии;

– *в-третьих*, развитием в этом периоде онтогенеза мотивационной сферы учащихся.

Исходя из вышеизложенных результатов, программно-целевое обеспечение процесса, направленного на формирование знаний, умений и навыков безопасного и здорового образа жизни школьников, должно быть скорректировано таким образом, чтобы максимально актуализировать систему операционного мышления и развития обучающихся на основе возрастных и типологических особенностей их фундаментальных мыслительных функций и социально-психологических и педагогических факторов,

способствующих созданию безопасной и адаптивно-развивающей образовательной среды.

#### Библиографический список

1. Абаскалова Н. П., Казин Э. М., Шинкаренко А. С. Проблемы и перспективы программно-методического обеспечения предмета ОБЖ в школе на современной этапе // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 3. – С. 180–186.

2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.

3. Блинова Н. Г. Особенности адаптации к обучению учащихся начальных классов в зависимости от уровня их психологической и биологической зрелости и индивидуально-типологических // Валеология. – 2012 – № 4. – С. 7–13.

4. Дубровинская Н. В. Психофизиология ребенка: психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М., ВЛАДОС, 2000. – 144 с.

5. Здоровьесберегающая инфраструктура в системе образования: учеб. пособие. – М.: Издательство «Омега-Л», 2014. – 575 с.

6. Зверкова А. Ю., Абаскалова Н. П. Формирование ключевой компетенции «быть здоровым» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №9. – С. 25–29.

7. Казин Э. М. Основы индивидуального здоровья человека: введение в общую и прикладную валеологию – учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 192 с.

8. Казин Э. М., Абаскалова Н. П. и др. Формирование безопасного и здорового образа жизни в образовательной среде // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – №1(13). – С. 50–55.

9. Школьник Т. К. Индивидуальные особенности психологических проявлений стрессорной реакции у подростков в условиях хронического семейного стресса // Журнал высшей нервной деятельности. – 2012. – Т. 62. – № 4. – С. 416–421.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Сайт «Федеральный государственный образовательный стандарт» – <http://standart.edu.ru/>. (дата обращения: 12.10.2014).

11. Filippova V. P. Pedagogicheskaja podderzhka rossijskih i kitajskih studentov, sklonyh k suicidal'nomu povedeniju. Avtoref. dis. Chita, 2007. S. 15.

12. Cox D., Pawar M. International Social Work: issues, strategies and programs // Sage Publications, Inc. – 2006. – P. 20.

**Якунов Александр Мубинович**

*Кандидат технических наук, заведующий кафедрой физического воспитания и безопасности жизнедеятельности Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, amj@magnitogorsk.ru, Магнитогорск*

**Петров Сергей Викторович**

*Кандидат юридических наук, член Президиума УМО, председатель УМК по БЖД, директор Информационно-аналитического центра БЖ МПГУ, Московский педагогический государственный университет, svpetrov47@mail.ru, Москва*

**О ПУТЯХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОСВОЕНИЯ  
ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»  
СТУДЕНТАМИ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ  
ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

*Аннотация.* В статье отмечены проблемы освоения студентами гуманитарного профиля дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Вместе с этим, большинство студентов имеют довольно незначительные знания о содержании таких ключевых понятий в научно-образовательной области БЖД как «система» и «системный подход». На основе системного и энергоинформационного подхода к определению природы опасности и безопасности была изучена взаимосвязь триады понятий: система, энергия и опасность. Обосновано, что дисциплина БЖД в вузе должна иметь две ступени: общетеоретическая подготовка всех студентов по единой программе и специальная подготовка по отдельной практико-ориентированной программе, например, подготовка к работе на том объекте, где придется трудиться выпускнику вуза после его окончания. Этот этап обязательно должен отражаться в дипломной (выпускной) работе.

*Ключевые слова:* гуманитарный профиль, БЖД, образовательные программы, подготовка студентов по БЖД, критерии отбора педагогических кадров

**Yakupov Alexander Mubinovich**

*Candidate in Technical Sciences, Chairman of department of Physical training and Safety of the vital activity Magnitogorsk state technical university im. G.I. Nosov, amj@magnitogorsk.ru, Magnitogorsk*

**Petrov Sergey Viktorovich**

*Candidate of Juridical Sciences, the Member of the Presidium OF MINDS, the chairman OF UMK on BZH, the Director of the Information– analytical center BZH MPGU, Moscow Pedagogical State University, svpetrov47@mail.ru, Moscow*

**WAYS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE PROCESS  
OF LEARNING THE DISCIPLINE “LIFE SAFETY” BY STUDENTS  
OF HUMANITIES.**

*Abstract.* In the article are noted the problems of mastery by the students of the humanitarian profile of discipline «safety of vital activity». Together with this, the majority of students have sufficiently insignificant knowledge about the content of such key concepts in the scientifically– educational region BZHD as «system» and «systems approach». The interrelation of the triad of the concepts was studied on the basis of systems and energy–information approach to the determination of nature of danger and safety: system, energy and danger. It is substantiated, that discipline BZHD in VUZ (Institute of Higher Education) must have two steps: the general theoretical training of all students according to the united program and special preparation according to the separate practice– oriented program, for example, preparation for the work on that object, where it will arrive to work to the graduate of VUZ (Institute of Higher Education) after its end. This stage compulsorily must be reflected in the diploma (exhaust) work.

*Keywords:* humanitarian profile, BZHD, educational programs, training students on BZHD, criterion of the selection of the pedagogical personnel.

Как показывает опыт, освоение студентами дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» (далее БЖД) в рамках образовательных программ бакалавриата различных специальностей гуманитарного профиля имеет ряд проблем. Априори естественные науки являются основной базой и выступают опорой в понимании и освоении материалов изучаемых в дисциплине БЖД. Однако многие из студентов-гуманитариев не обладают достаточными знаниями в естественнонаучной области, например, в таких науках и дисциплинах как: физика, теплотехника и электротехника, химия, биология, география и т.д. У студентов, как правило, весьма слабые представления об энергии и её видах, о работе сил и т. п.

Слабое знание законов Природы, условий возникновения различных сил, действующих на человека (механические, агрессивно-химические и биологические), реакций организма на эти воздействия затрудняют усвоение студентами сути большинства процессов происходящих в природном, социальном и техногенном Мирах, а также в смешанных (комбинированных): социально-природно-техногенных мирах и различных сферах деятельности людей, например в информационной, военной, семейной [13]. Это затрудняет адекватно оценивать ими окружающие опасности и определять способы и методы защиты от них.

Все используемые людьми законы и вытекающие из них правила мы условно разделяем на две группы – «природные» и «человеческие». К первой относим объективно существующие и не зависящие от нашего сознания законы Природы, которые мы не только не в состоянии нарушить, но даже изменить их хотя бы «на чуть-чуть» при каких-то ни было условиях. То же относится и к правилам, вытекающих из этих законов. По этому поводу известный ученый-историк и географ Л. Н. Гумилёв говорил, что изменение законов Природы лежит вне людских возможностей, хотя бы потому, что сами люди – часть Природы [3].

Ко второй группе мы относим все существующие на Земле законы, правила, которые люди разработали и приняли, чтобы регулировать взаимоотношения, как между собой, так и с Природой, с созданными ими материальными, социальными и духовны-

ми объектами. Эти «человеческие» законы и правила изменять и нарушать у людей есть возможность, что мы видим нередко. Например, а) внесение изменений в действующие Федеральные законы и правила общего жития, правила проведения различных спортивных игр и т.п., и б) в виде нарушений, например, Правил дорожного движения, правил пожарной безопасности, электробезопасности, безопасного поведения на воде и т.д. Результаты таких нарушений бывают весьма плачевные – ранения людей или их гибель [8; 11].

Вместе с этим большинство студентов имеют довольно незначительные знания о содержании таких ключевых понятий в научно-образовательной области БЖД как «система» и «системный подход». Но до сих пор неясно, при изучении каких вузовских дисциплин, где, когда и с кем им предоставляется реальная возможность понять, усвоить и овладеть такими понятиями.

В процессе освоения дисциплины БЖД мы вынуждены раскрывать содержание этих понятий, так они относятся к ключевым (базовым) понятиям в данной дисциплине, наряду с такими как *опасность* и *безопасность*, [10;11; 14]. «Система – это совокупность необходимого и достаточного числа функционально взаимосвязанных элементов, которое необходимо учитывать при решении любых задач – отмечает О. Н. Русак. – К элементам системы относят как материальные тела, так и потоки энергии, всевозможные связи, свойства, знания, качества, отношения, информацию» [4, с. 5].

*Системный подход* к решению задач безопасности жизнедеятельности, по нашему мнению, – это реализация различных методов (гуманитарных, технических, медицинских, психологических и пр.) и средств выработки, обоснования и принятия решений на основе учёта необходимого и достаточного числа взаимосвязанных компонентов, влияющих на безопасность.

Сегодня в России существуют несколько современных теорий и учений о безопасности, включая теории безопасности социальных систем. Среди них работы таких учёных, как: О. Н. Русака и С. В. Белова, Ю. Л. Воробьёва и В. И. Ярочкина, В. Ф. Жмеренецкого и многих других [1;4; 5]. Анализ современных базовых по-

ятий в области БЖД – *опасность* и *безопасность* – позволяет отдельным учёным сделать некое обобщение и определить их как: а) *опасность* – это ситуация (в природе, техносфере или социальной среде), в которой возможно возникновение явлений или процессов, способных поражать людей, наносить материальный ущерб, разрушительно действовать на окружающую человека среду или б) *«опасность»* – возможность прекращения бытия (существования) системы» (В.Ф. Жмеренецкий) [6, с. 16].

Известно, что во всех системах, связанных с деятельностью людей, *человек* является обязательным элементом по определению, то есть он *выступает системообразующей «единицей»*.

Но, по нашему мнению, это ни в коей мере не позволяет привязывать» категории *безопасность*, как и *опасность*, только к людям. Поэтому мы рассматриваем понятие «опасность» в отношении любой системы не независимо от природы её происхождения, а не только в отношении человека, как это часто бывает в повседневной практике. Человека же определяем как представителя общей системы «биосфера» в виде отдельного её компонента – сложной биосоциальной системы (как частный случай).

На основе системного и энергоинформационного подхода к определению природы опасности и безопасности нами была изучена взаимосвязь триады понятий: *система, энергия и опасность*. С нашей точки зрения мы всегда рассматриваем понятия «опасность» и «безопасность» в единстве их противоположностей [10]. «*Опасность*» означает *способ существования системы, выраженный её состоянием, стремящимся к высвобождению своей внутренней энергии, вещества и информации через собственное разрушение*. Здесь «способ существования системы», по нашему определению – это порядок устройства системы, выражающий закономерно сложившийся уклад её существования во времени и пространстве. А «безопасность» – это то же способ существования системы, но, в противовес опасности он обеспечивает её собственное равновесное состояние как внутри себя в целом и в своих структурных составляющих (подсистемах, элементах, «единицах» и т. п. и их структурах), так и во взаимодействии

самой системы и её структур, с окружающей средой...» [10, с. 368]. В этом и заключается единство противоположных способов существования любой системы не независимо от природы её возникновения, обозначенных нами как «*опасность*» и «*безопасность*». Поэтому эти понятия мы отнесли к философским категориям [9].

Наблюдения автора и его опыт преподавания этой дисциплины в гуманитарном вузе показывают, что нередко происходит заведомо неверное или ошибочное определение места и роли этой дисциплины в создаваемой педагогической архитектуре технологического обеспечения образовательного процесса. Это проявляется часто в недооценке её опоры на базовые законы, закономерности и всевозможные правила раскрытые и определённые философией и естественными науками, а также гуманитарными науками (социология и/или обществоведение, психология и/или педагогика, этика, эстетика и многих других) [6; 7; 12].

С целью повышения эффективности освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» студентами различных специальностей гуманитарного профиля предлагается:

1. Руководствуясь принципами «последовательности» и «применения эффективной технолого-педагогической архитектуры в образовании», определять место (очередность) этой дисциплины в образовательном процессе гуманитарного профиля с учётом уже освоенных студентами соответствующих вузовских дисциплин: философия, биология и/или медицина, психология, социология, общественные науки (история, обществоведение, политология, этика и т.п.), право, другие (в области управления людьми и т.п.).

2. Дисциплина БЖД в вузе должна иметь две ступени:

- 1-я ступень – общетеоретическая подготовка всех студентов по единой программе;
- 2-я ступень – специальная подготовка по отдельной практико-ориентированной программе, например, подготовка к работе на том объекте, где придётся трудиться выпускнику вуза после его окончания. Этот этап обязательно должен отражаться в дипломной (выпускной) работе.

3. Преподавателями БЖД должны рабо-

тать профессионалы, имеющие соответствующую подготовку в области обеспечения безопасности или лица, имеющие как минимум двойную специальную подготовку – естественнонаучную и гуманитарную.

4. Необходимы современный перечень критериев отбора педагогических кадров для преподавания БЖД студентам различных специальностей гуманитарного профиля и система требований непрерывного повышения их профессионального мастерства.

#### Библиографический список

1. Белов С. В. Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды: учебник. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2011. – 680 с.
2. Воробьев Ю. Л., Акимов В. А., Соколов Ю. И. Комплексная безопасность человека: Учебное пособие; МЧС России. – М.: ФГУ ВНИИ ГОЧС (ФЦ) 2011. – 360 с.
3. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Айрис-пресс, 2010. – 560 с.
4. Русак О. Н. Основы учения о безопасности человека // Приложение к журналу «Безопасность жизнедеятельности». – 2009. – № 8. – 24 с.
5. Якунов А. М. Дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» (о ее месте в гуманитарных вузах) // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2014. – № 1. – С. 28–30.
6. Якунов А. М. Место и роль дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в образовательных программах бакалавриата гуманитарных вузов // Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические и медико-биологические аспекты: Материалы Международной научно-практической конференции, 27–28 ноября 2013 года. – Ярославль: Изд. ФГБОУ ВПО ЯГПУ, 2013. – 326 с. – С. 215–219.
7. Якунов А. М. Понятия «опасность» и «безопасность» как философские категории // Актуальные проблемы формирования культуры безопасности жизнедеятельности населения: Материалы XIII Международной научно-практической конференции по проблемам защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций (14–15 мая 2008 г. Москва, Россия). – М.: ИПП «Куна», 2008. – 320 с. – С. 70–83.
8. Якунов А. М. Природа опасности и наука «Безопасность систем и человека» // Жизнь. Безопасность. Экология. (СПб). – 2006. – № 1–2. – С. 324–381.
9. Якунов А. М. Природа опасности транспортного процесса и роль человека в обеспечении его безопасности. // Вестник ГУ «НЦ БЖД». – 2013. – № 2 (16). – С. 35–43.
10. Якунов А. М., Михайлов А. А. Проблема преподавания дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в гуманитарном вузе // Научный поиск: научный журнал (г. Шуя, фил. ИвГУ), 2013. – № 4 (10) – 80 с. – С. 40–43.
11. Якунов А. М. Среда обитания людей и «поля опасностей» в ней // Вестник ГУ «НЦ БЖД». 2013. № 4 (18). – С. 91–100.
12. Якунов А. М. Транспортная культура школьников: концепция и образовательные технологии: монография. Издатель: LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG Dudweiler Landstr. 99, 66123 Saarbrücken, Germany, 2011. – 368 с.
13. Karle, W., Corriere, R., & Hart, J. Psychophysiological changes in abreactive therapy – study 1: Primal therapy. Psychotherapy: Theory, Research, and Practice, 1973, 10, 117–122.
14. Rolf, I. Structural integration: Counterpart of psychological integration. In P.Olsen (Ed.), Emotional flooding. New York: Human Sciences Press, 1976.

### ИНЖЕНЕРИЯ ШАМАНИЗМА

**(В. И. Оконешников, В. В. Ромм «Инженерия шаманизма». – Москва: «Перспектива», 2014 г. – 240 с., ил. ISBN 978-5-88045-246-0)**

Книга В. И. Оконешникова и В. В. Ромма «Инженерия шаманизма» представляет собой одну из первых попыток в России исследовать феномен шаманизма на научной основе, с опорой на: современную трактовку сути периодической таблицы химических элементов Менделеева; широко обсуждаемую теорию эфира; не в полной мере объясняемую до настоящего времени современной физической наукой, способность движения фотонов со скоростями, во многом превышающими скорость света; выявленные в работах Дж. Уэбба изменения величины константы числа альфа, подтверждающие реальность струнной теории мироздания; гипотезу К. Э. Циолковского о наличии сознания атомов; известные исследования Н. А. Козырева.

Монография предваряется рецензией канд. ф-м. наук, д-ра геол.-мин. наук, академика МСА А. Н. Дмитриева. Один из ведущих специалистов России по глобальным катастрофам Алексей Николаевич Дмитриев в своей рецензии пишет о том, что в книге предложены новые жизненные возможности и познавательные процессы, связанные с шаманизмом. В представленной книге это миротворчество и мировоззрение освещается с неожиданной стороны – как Космофизический Познавательный процесс. Рецензент соглашается с тем, что предъявленная читателю новизна и объем результатов требуют огромной интеллектуальной широты, терпения и выносливости, поскольку основной объем информации лежит далеко за пределами социальной терпимости, поэтому данная публикация будет причиной ряда психологических осложнений во взаимодействии с общественной открытостью.

Авторы книги отталкиваются от того, что внутри и вокруг человека существуют некие полевые образования, способные менять свои качественные характеристики и передаваться от человека к человеку даже на значительном расстоянии. По мнению

создателей этой книги, шаманы очень давно научились эффективно использовать полевое, волновое, энергетическое излучения органов и тканей своего организма, управлять его мощностью и путями передачи другим живым объектам. Оба исследователя пытаются понять, что скрывается за обобщенными действиями шаманов, направленными при традиционном камлании на единение сознания Человека и Космического «разума». Важным элементом, цементирующим это единение, является присутствие в Микрокосмосе мельчайших частиц мироздания – Ур-частиц (описанных японским физиком С. Сакатой). По мнению В. И. Оконешникова и В. В. Ромма, именно из Ур-частиц состоят электроны и ядра атомов, любая материя, планеты, Звёзды и т. д. «Растворяясь» в физическом эфире, именно они передают ему содержащуюся информацию о физических процессах.

Вторым важным, объединяющим Человека и Космос аспектом, по убеждению исследователей, является понятие о неких бесконечных струнах, исходящих, из первочастиц Вселенной. По мысли создателей книги, эти струны образуют беспредельную сеть Эфира, где собственно и находятся все объекты Универсума. В монографии В. Оконешников и В. Ромм, пытаются убедить читателей, что в переплетении этих струн и формируются некие узлы Эфира, Вселенские базы данных событий Настоящего, Прошлого и Будущего. В сети Эфира исчезают всякие ограничения в скоростях передачи информационного сигнала. Информация здесь распространяется мгновенно. Любой живой организм, включая сознание Человека, пронизан струнами Эфира. Это даёт возможность последнему обладать многими сверхспособностями и необычайным могуществом самореализации в бытовой, производственной и социальной сферах жизни.

Исследователи вслед за якутским эпосом «Олонхо» ассоциируют Модель Мира с особым девятинебесным Универсумом, размеры которого не поддаются описанию. Самое маленькое (первое в структуре) из девяти небес этого Универсума вмещает 108 Вселенных. А общее количество обычных Вселенных в Универсуме, превышает 108<sup>45</sup>.

Кроме этого, авторы вводят понятия о неких ядерных Вселенных и цепочках атомного управления. Новое представление об устройстве Мироздания, ещё во многом схематично, его модель представлена больше в виде желаемого, описательного объекта, методология организации которого, недостаточно обоснована теорией.

Тысячелетняя практика шаманизма известна, прежде всего, пристальным вниманием к здоровью человека. Нельзя не признать, что процент положительного эффекта от воздействия шаманов весьма высок, даже в очень тяжёлых случаях. Хотя медицина ревниво относилась к шаманам, но она всегда интересовалась секретами шаманского лечения. Достаточно часто, исчерпав свои возможности, сами врачи рекомендуют больному обратиться к знахарю или шаману. В таких случаях излечение кажется чудом. Рассматриваемая книга уникальна тем, что в ней делается попытка проникнуть в глубинные тайны таких чудес, раскрыть суть шаманских технологий. Определённую сложность в понимании концепции диагностики и лечения вносит абстрактное понятие «благородные» атомы, стоящие за образами привычных химических элементов Д. Менделеева. По мнению В. Оконешникова и В. Ромма, именно эти атомы управляют органами человека, следят за их нормальным функционированием и здоровьем. Эти «благородные» атомы не вступают в химические реакции. Авторы указывают, что в шаманских лечебных практиках воздействие на больного идёт чаще всего именно через обращение к этим управляющим соответствующими органами человека благородным атомам. Впечатляет представленная в монографии конкретика и таблица спецификаций управляющих атомов с указанием предполагаемого механизма их действия.

К сожалению, в существующей мировой научной, традиционной аюрведической и гомеопатической литературе нет описаний «благородных» атомов Оконешникова-Ромма. Констатация факта присутствия в Эфире, Космосе, Вселенной «благородных» атомов требует дополнительных доказательств, как и существование узлов эфирной сети, даже на первом этапе погружения в изучение представленных авторами книги проблем. Правда

не следует и забывать, что авторы не решали задач придумывания, они раскрывали то, что глубоко спрятано за шаманскими практиками.

Говоря о методологии шаманизма, необходимо помнить об обязательном включении в создаваемую модель образов душ, духов, правителей Звёзд и созвездий, ангелов-хранителей и прочих внетелесных живых образований, находить им место в эфирной сети, объяснять механизмы их связи с её узлами. В книге под термином «душа», «дух» человека понимается объединение всех управляющих атомов человека. В такой трактовке, авторы протягивают ниточку взаимосвязи от материального к нематериальному. Авторы объясняют появление полных комплектов атомов управления, как запланированный Природой процесс концентрации всех управляющих атомов вокруг Ниобия. Это, по их мнению, происходит перед физической смертью человека. Сфера, содержащая комплект управляющих атомов, вполне отвечает шаманским представлениям и о «душе» и об «ангеле-хранителе».

Интересны графические таблицы строения таких «ангелов-хранителей», карты расселения душ предков в организм человека, очередность их появления, описание ответственности. Совсем фантастическим представляется количество поселённых в каждом индивидууме ангелов-хранителей предков. Например, по уверению авторов, в рудиментарном солнечном сплетении, таковых около трёх миллионов. Многочисленные «души» свободны в своих передвижениях и часто появляются вне физического тела человека. Для фиксации таких биоплазматических душ авторами предложены способы визуальной фиксации. Надо ли говорить, сколь интересны для нас представленные в книге фотографии биоплазматических и комментарии к ним.

В своей достаточно сложной в понятийном понимании работе В. И. Оконешников и В. В. Ромм не призывают принять на веру все аргументы и логику доказательств. Авторы внесли свою лепту в расшифровку понятийного аппарата шаманизма и надеются, что и другие учёные это отметят. Такие совместные усилия помогут вернуть шаманизм в лоно базовых медицинских технологий, несущих здоровье и радость жизни населению России.

**С. В. Казначеев**

*доктор медицинских наук, академик МСА, профессор,  
Новосибирск*

# ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

### 1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включён в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2010 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности, заверенной в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

### 2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

2.2. Объем статьи может составлять до 0,5 печатного листа. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.3. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи и включать основную суть исследования. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, отступа первой строки нет; интервал после абзаца 12 пт). При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 200–230 слов.

2.4. Ключевые слова: 5–10 слов, по которыми статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт. (*Пример 1*). .

2.5. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, в том числе, опубликованные в течение последних пяти лет в России и за рубежом; как минимум, пять из них должны быть опубликованы в научных изданиях индексируемых в базах данных (РИНЦ). Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке, при цитировании – страницы. (*Пример 2*).

2.6 Все слова в пристатейных списках, написанные не на латинице, должны быть корректно транслитерированы. При транслитерации нужно пользоваться сайтом [www.translit.ru](http://www.translit.ru), на котором в опции «варианты», находящейся сверху, выбрать LC. Исключения составляют ситуации, когда автор имеет зарубежные публикации, в которых его имя транслитерировано иначе — в этих случаях целесообразно сохранить уже принятое написание для того, чтобы не возникало разночтений. После транслитерации названия монографий, статей и сборников в скобках должен быть указан его английский перевод.

Исходя из этих основных параметров международных библиографических и реферативных баз (Web of Science, Scopus) приняты требования к оформлению пристатейного списка (*Пример 3*).

2.7. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

2.8. Автор статьи дополнительно к статье оформляет на публикацию статьи заявку (*Пример 4*) и акт экспертизы о возможности опубликования (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

### **3. ПОРЯДОК РАБОТЫ С РУКОПИСЬЮ В РЕДАКЦИИ**

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2 После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.3. Зарегистрированные материалы научной статьи ведущий редактор направляет для рассмотрения члену редакционной коллегии журнала. Член редакционной коллегии организует рецензирование научной статьи в соответствии с порядком, установленным редакцией журнала (*Пример 6*).

3.4. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.5. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования в случае доработки, ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.6. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская 28, НГПУ, редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала <http://sp-journal.ru>

E-mail: [sp-journal@nspu.ru](mailto:sp-journal@nspu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

### **Пример 1. Оформление статьи**

*УДК 370.186*

***Морозова Ольга Васильевна***

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии Кузбасской государственной педагогической академии, ... @mail.ru, Новокузнецк*

## **ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

### **Библиографический список**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

## **INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

*Abstract.* The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

*Keywords:* integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person

### **Пример 2. Оформления библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008**

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковой номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16 – 17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

#### *Ссылки на текстовые источники*

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы / пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.\*10
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флин-та: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. Основы теории коммуникации: учебник / М. А. Василик, М. С. Вершинин, В. А. Павлов [и др.] / под ред. проф. М.А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А.Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.

14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.

15. *Войсункин А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.

16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.

17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

#### Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.philosophy.ru/library/bahin/rable.html#\\_ftn1](http://www.philosophy.ru/library/bahin/rable.html#_ftn1) (дата обращения: 05.10.2013).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.2014).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.2014).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: [http://ihtik.lib.ru/edu\\_21sept2007/edu\\_21sept2007\\_685.rar](http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar) (дата обращения: 17.05.2014).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии // Академия имиджелогии. – 2004. – 26 марта [Электронный ресурс]. URL: [http://academim.org/art/pan1\\_2.html](http://academim.org/art/pan1_2.html) (дата обращения: 17.04.2014).

6. *Парпалк Р.* Общение в Интернете // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря [Электронный ресурс]. URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.2014).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.10.2013. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.2014).

#### Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

1. **Описание русскоязычной монографии:** фамилия и инициалы автора в транслите [точка], название монографии в транслите курсивом, перевод названия на английский язык в скобках [точка], город издания на английском языке [запятая], год издания [точка]. Пример: *Ivanov A. A. Nazvanie monografii (English Translation). Moscow, 2013.*

2. **Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале:** фамилия и инициалы автора в транслите [точка], год издания [точка], название статьи в транслите, перевод на английский язык в скобках [точка], название журнала в транслите курсивом [запятая], английское указание номера выпуска [запятая], английское указание страниц [точка].

Пример: *Karpyuk S. G. 2003. Politicheskaiia onomastika klassicheskikh Afin v nadpisiakh V–IV vv. do n. e. (Political onomastics of classical Athens according to 5th–4th cc. BC inscriptions). Vestnik drevnei istorii, no. 3, pp. 4–35.*

3. **Описание русскоязычной статьи в сборнике:** фамилия и инициалы автора в транслите [точка], название статьи в транслите, перевод на английский язык в скобках [точка], название сборника в транслите курсивом, английский перевод названия сборника в курсивом в скобках [запятая], английское указание места издания [запятая], год издания [запятая], английское указание номера выпуска [запятая], английское указание номеров страниц [точка].

Пример: *Fedotova M. A., Turilov A. A. Dimitrii . Tyoreniia. Pochitanie (St. Demetrius of Rostov. Works. Veneration). Pravoslavnaia enciclopedia (Orthodox Encyclopedia), Moscow, 2007, no. 15, pp. 12–23.*

**4. Описание иностранной литературы**, использующей латиницу совпадает с описанием русскоязычной литературы за исключением переводов на английский язык.

Примеры: *Bliss J. Naming and Namelessness in Medieval Romance. Cambridge, 2008. Lemaitre J.-L. Martyrologes et calendries, témoins d'une identité nationale? Religion et ethnicité dans la formation des identités nationales en Europe. Moyen Âge — époque moderne, Moscow, 2008, pp. 269–281.*

**5. Оформление сборника статей, перевода или издания текста:** оформляется по типу монографии, фамилия и инициалы издателя или переводчика ставятся перед названием работы с указанием в скобках роли участия в издаваемом труде: ed. или trans.

Пример: *Peiper R. (ed.) Liber contra Eutychen et Nestorium. Leipzig, 1871.*

**6. Оформление ссылки на интернет-источник:** гиперссылке предшествует фраза «available at:», после ссылки в скобках указывается дата обращения.

Пример: *Davydov I. P. Sovremennye problemy metodologii religiovedenija (Contemporary questions of the methodology of the religious studies), available at: www.sfi.ru/statja/sovremennye-problemy-metodologii-religiovedenija (01. 02. 2013).*

#### Пример пристатейного списка:

1. Berezovich E. L. 2001. Russkaia onomastika na sovremennom etape: kriticheskie zametki (Russian onomastics at the present stage: the polemical notes). *Izvestia Akademii nauk. Seriya literatury i iazyka*, vol. 60, no. 6, pp. 34–46.

2. Bliss J. *Naming and Namelessness in Medieval Romance*. Cambridge, 2008.

3. Delehaye H. (ed.). *Synaxarium Ecclesiae Constantinopolitanae e codice Sirmondiano*. Bruxellis, 1902.

4. Ivanov S. A. *Blazhennye pokhaby: Kul'turnaia istoriia iurodstva (Holy Fools. Cultural History of Idiocy)*. Moscow, 2005.

5. Ivanova K. Bolgarskaia (Bulgarian hagiography). *Pravoslavnaia enciclopedia (Orthodox Encyclopedia)*, Moscow, 2008, no. 19, pp. 298–304.

6. Karyuk S. G. 2003. Politicheskaia onomastika klassicheskikh Afin v nadpisiakh V–IV vv. do n. e. (Political onomastics of classical Athens according to 5th–4th cc. BC inscriptions). *Vestnik drevnei istorii*, no. 3, pp. 4–35.

7. Krysko V. B. (ed.) *Slovar' drevnerusskogo iazyka (XI–XIV vv.) (Dictionary of Old Russian Language of the 11th–14th cc.)*, Moscow, 2012, vol. 9.

8. Taft R. F. *The Precommunion Rites*. Roma, 2000.

9. Taft R. F. The Veneration of the Saints in the Byzantine Liturgical Tradition. *Thysia ainisiōs: Mélanges liturgiques offerts à la mémoire de l'archevêque Georges Wagner (1930–1993)*, Paris, 2005, pp. 353–368.

10. Terentyeva E. Yu. 2011. Nazvaniia russkikh i bolgarskikh pravoslavnykh prazdnikov: Kriterii klassifikatsii (Names of Russian and Bulgarian Orthodox holy days: Classification criteria). *Vestnik PSTGU, Ser. III: Filologiya*, no. 2 (24), pp. 90–98.

#### Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия \_\_\_\_\_

Имя \_\_\_\_\_

Отчество \_\_\_\_\_

Город \_\_\_\_\_

Организация \_\_\_\_\_

Должность \_\_\_\_\_

Ученая степень \_\_\_\_\_

Ученое звание \_\_\_\_\_

Тема статьи \_\_\_\_\_

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра \_\_\_\_\_

Телефон для связи \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

**Пример 5** Акт экспертизы о возможности опубликования (На сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

**Пример 6.** Оформление научной рецензии членом редакционной коллегии

### НАУЧНАЯ РЕЦЕНЗИЯ

члена редакционной коллегии журнала на статью

Ф.И.О. автора статьи:

Название статьи:

Объем статьи: стр.

1. Соответствие названия статьи её содержанию:

- полностью соответствует
- в целом соответствует
- не соответствует

2. Вариант названия статьи \_\_\_\_\_

3. Соответствие аннотации содержанию статьи

4. Актуальность данной темы:

- актуальна
- не актуальна

5. Новизна данной темы (данного исследования):

- тема является новой в данном направлении исследований
- тема не является новой в данном направлении исследований

6. Теоретическая/методическая направленность данной работы:

- теоретическое исследование
- методическая разработка (программа)
- преобладание теоретической части
- преобладание практической части

7. Теоретическая/практическая значимость данной работы:

- имеет большое теоретическое/методическое значение
- имеет определенное теоретическое/методическое значение
- не имеет большого (какого-либо) теоретического/методического значения

8. Терминологическая база работы:

- термины используются правильно
- термины используются неправильно
- термины используются уместно
- термины используются неуместно

9. Ссылки на другие источники и цитаты:

- приведены верно
- отсутствуют
- ошибочны

10. Использование библиографических источников, опубликованных в течении последних пяти лет в научных изданиях индексированных в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

11. Рекомендации рецензента:

- опубликовать в журнале
- доработать (что именно) \_\_\_\_\_  
(обоснование)
- публиковать нецелесообразно \_\_\_\_\_

Ф.И.О. рецензента \_\_\_\_\_

Занимаемая должность \_\_\_\_\_

Дата рецензирования \_\_\_\_\_

# СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

*Научное периодическое издание*

**6/2014**

**Главный редактор:** Т. А. Ромм  
**Ведущий редактор:** Г. С. Чеснокова  
**Верстальщик:** И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28  
Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.  
Сайт журнала <http://sp-journal.ru>  
E-mail: [sp-journal@nspsu.ru](mailto:sp-journal@nspsu.ru); [tromm@mail.ru](mailto:tromm@mail.ru)

---

Формат 70×108/16. Печать RISO  
Усл.-печ. л. 25,0. Уч.-изд. л.25,0 .  
Подписан в печать: 10.12.2014 г. Тираж 600 экз. Заказ № 133.

---

Отпечатано:  
630126, ФГБОУ ВПО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28