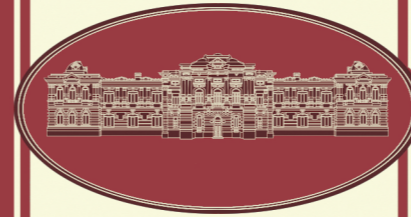


ISSN 2307-1818



Гуманитарный вектор

2015/1 (41)

Серия «Педагогика. Психология»

ЗАБАЙКАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕКТОР

Серия «Педагогика. Психология»

№ 1(41)
2015

ISSN 2307-1818

Гуманитарный ВЕКТОР

Серия
«Педагогика. Психология»

Humanitarian Vector
Series Pedagogy. Psychology

Gumanitarnyi Vektor
Seriya Pedagogika. Psihologiya



Издаётся с 1997 г.
Выходит четыре раза в год

Founded in 1997
Quarterly

Учредитель

ФГБОУ ВПО «Забайкальский
государственный университет»

Журнал зарегистрирован

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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77–54189 от 17.05.2013

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

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

Рукописи, присланные в редакцию,
не возвращаются

Перепечатка материалов журнала допускается
только по согласованию с редакцией

Адрес редакции

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Телефон: 8 (3022) 35–24–79
факс: 8 (3022) 41–64–44
E-mail: zab-nauka@mail.ru

Сайт журнала в Интернете

<http://www.gumvector@zabspu.ru>

Подписной индекс журнала в каталоге
«Пресса России» **42407**

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

© Забайкальский государственный
университет, 2015

Founder

FSBEI HPE “Transbaikal State University”

The journal is registered

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

Registration certificate

ПИ № ФС77–54189 от 17.05.2013

The journal

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

The authors are fully responsible for the selection
and presentation of the facts contained in their ar-
ticles; the views expressed by them do not neces-
sarily reflect the views of the editorial board

The manuscripts submitted to the journal are not
returned

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

Address

672007, Chita, 129 Babushkina St.
Phone: 8 (3022) 35–24–79;
Fax: 8 (3022) 41–64–44
E-mail: zab-nauka@mail.ru

Journal web site

<http://www.gumvector@zabspu.ru>

Subscription index of the journal
in “Press of Russia” **42407**

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

© Transbaikal State University, 2015

Гуманитарный Вектор

Серия
«Педагогика. Психология»



Humanitarian Vector
Series Pedagogy. Psychology

Gumanitarnyi Vektor
Seriya Pedagogika. Psihologiya

Редакционный совет:

Борис Ванданович Базаров, доктор исторических наук, проф., член-корреспондент РАН, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН (Улан-Удэ, Россия);

Андре Буржо, доктор социологических наук, академик, Национальный центр научных исследований Франции (Париж, Франция);

Дэн Цзюнь, профессор, Институт русского языка Хэйлуцзянского университета (Хэйлуцзян, КНР);

Кейдзи Идэ, заместитель главы миссии, министр Посольства Японии в Российской Федерации (Япония);

Чжен Шулу, доктор филологических наук, профессор (Харбин, КНР);

Михаил Иванович Эпов, доктор технических наук, профессор, академик РАН, Институт нефтегазовой геологии и геофизики СО РАН (Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

Выпускающие редакторы:

Т. К. Клименко, д-р пед. наук, профессор (Чита, Россия)

Н. М. Сараева, д-р психол. наук, профессор (Чита, Россия)

Члены редколлегии:

Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, профессор (Чита, Россия)

А. С. Косонова, д-р пед. наук, профессор (Иркутск, Россия)

В. И. Панов, д-р психол. наук, профессор, член-корр. РАО (Москва, Россия)

А. В. Рогова, д-р пед. наук, профессор (Чита, Россия)

А. И. Улзытуева, д-р пед. наук, доцент (Чита, Россия)

К. Г. Эрдынеева, д-р пед. наук, профессор (Чита, Россия)

Главный редактор

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

Ответственный секретарь

Е. В. Седина, канд. культурологии

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

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

Editors:

Boris Vandanovich Bazarov, Doctor of History, Professor, corresponding member of the RAS, The Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies SB of the RAS (Ulan-Ude, Russia);

Andre Bourget, Doctor of Sociology, Academician, French National Center for Scientific Research (Paris, France);

Den Tszun, professor, the Institute of the Russian language at Heilongjiang University (Heilongjiang, China);

Keidzy Ide, Mission Deputy Head, Ministry of Embassy of Japan in the Russian Federation (Japan);

Zhen Chupu, Doctor of Philology, Professor (Harbin, China);

Mikhail Ivanovich Epov, Doctor of Engineering Science, professor, Academician of the RAS, Institute of Petroleum-Gas Geology and Geophysics of the Siberian Branch of the RAS

Editorial Board

Main Handling Editors:

T. K. Klimentko, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia)

N. M. Saraeva, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia)

Editorial board members:

N. I. Vinogradova, Doctor of Psychology, Professor (Chita, Russia)

A. S. Kosogova, Doctor of Pedagogy, Professor (Irkutsk, Russia)

V. I. Panov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding-member of RAE (Moscow, Russia)

A. V. Rogova, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia)

A. I. Ulzytueva, Doctor of Pedagogy, Associate Professor (Chita, Russia)

K. G. Erdyneeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia)

Editor-in-Chief

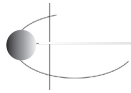
I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Associate Professor

Executive Secretary

E. V. Sedina, Candidate of Culturology

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

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



ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕКТОР

СОДЕРЖАНИЕ

ОТОЗВАНО

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

➤ <i>Даренский В. Ю.</i> Социальная избыточность высшего образования: ресурс развития или фактор деструктивности?.....	6
<i>Клименко Т. К.</i> Современная государственная культурная политика как основа укрепления семьи и её взаимодействия с системой воспитания в обществе	15
<i>Кутузов А. В.</i> Оптимизация образовательного процесса как педагогическая проблема	18
<i>Рыбакова Г. Р., Кротова И. В., Камоза Т. Л.</i> Моделирование совместимости учебной информации: методологические подходы.....	24
<i>Федотова Е. Л.</i> Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса	35

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

<i>Васильева Н. В.</i> Состояние сформированности у школьников культуроведческой компетенции.....	41
<i>Буршит И. Е., Винеvская А. В.</i> Проектирование интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: городская школа – сельская школа	47
<i>Плохова Ж. В.</i> Возможности установления детьми связи природного и рукотворного мира	56

ГРАНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

<i>Меньшов И. В.</i> Гуманитаризация образовательной среды как важное условие социальной адаптации студентов	62
<i>Наумова О. С.</i> Подготовка будущих учителей к реализации ценностей духовно-нравственной культуры	67
<i>Путинцева Л. В.</i> Особенности технологии сетевого взаимодействия для профессионального развития педагога	72
<i>Свириденко Е. И.</i> К вопросу о ценностях и смысложизненных ориентациях педагога интернатного учреждения	77
<i>Таюрская Н. П.</i> Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт.....	83

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

<i>Дзятковская Е. Н.</i> Психологические барьеры образования для устойчивого развития и пути их преодоления.....	88
<i>Мысникова Э. А.</i> Психологическая адаптация юношеского населения на территориях экологического неблагополучия.....	98
<i>Суханов А. А.</i> Понятие адаптации: два дискуссионных вопроса	104

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: РАЗНЫЕ РАКУРСЫ АНАЛИЗА

<i>Красненкова С. А.</i> Изучение личностных особенностей виновников дорожно-транспортных происшествий с тяжкими последствиями	111
<i>Неяскина Ю. Ю.</i> Специфика взаимосвязи личностных ресурсов и параметров субъективной оценки качества жизни у военнослужащих срочной службы	118

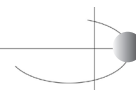
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ

<i>Клюев Ю. В.</i> Психология взаимопонимания в аудиовизуальных СМИ	129
<i>Леоненко Н. О., Новаковски А.</i> Этнопсихологические особенности жизнестойкости российских и польских студентов.....	137
<i>Терехова Т. А., Малахаева С. К.</i> Нарративный анализ как понимающий метод	143

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД

<i>Греze Е. В.</i> Здоровый образ жизни как ценность студентов-психологов на разных этапах обучения	153
<i>Коханова Л. А.</i> Теоретические основы и принципы мотивационного обучения (из опыта подготовки журналистов в Филиале Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова в городе Севастополе).....	158
<i>Леснянская Ж. А.</i> Временная перспектива старшеклассников сельской школы, её взаимосвязь с профессиональным самоопределением и развитием	167
<i>Плотникова М. Ю.</i> Юнгианская песочная терапия как технология формирования профессионального самосознания студентов психологов в процессе обучения в вузе	173

HUMANITARIAN Vector



CONTENTS

RETRACTION

FUNDAMENTAL APPROACHES IN EDUCATION

<i>Darensky V. Yu.</i> Social Abundance of Higher Education: Resource of Civilization or Destructive Factor?	6
<i>Klimenko T. K.</i> Contemporary State National Cultural Policy as a Basis for the Family Strengthening and its Interaction with the Upbringing System in Society.....	15
<i>Kutuzov A. V.</i> Educational Process Optimization as a Pedagogical Problem	18
<i>Rybakova G. R., Krotova I. V., Kamoza T. L.</i> Modeling of Educational Information Compatibility: Methodological Approaches	24
<i>Fedotova E. L.</i> Productive Interaction as a Basis of Modern Educational Process.....	35

FEATURES OF MODERN CHILDHOOD

<i>Vasilyeva N. V.</i> The Level of Students' Cultural Competence Development.....	41
<i>Burshit I. E., Vinevskaya A. V.</i> The Design of Integrated Educational Space for Development of Children's Endowments: City School – Rural School.....	47
<i>Plokhova Zh. V.</i> The Possibilities of Children's Realizing of Connections between Natural and Man-Made Worlds	56

FACES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

<i>Menshov I. V.</i> Humanization of the Educational Environment as an Essential Condition of Students' Social Adaptation	62
<i>Naumova O. S.</i> Future Teachers' Preparation in Realization of Culture-Moral Wealth	67
<i>Putintseva L. V.</i> Features of Net Cooperation Technology for Teacher's Professional Development	72
<i>Sviridenko E. I.</i> To the Question of Values and Life Orientation of Teacher within Boarding School	77
<i>Tayurskaya N. P.</i> Foreign Language Communicative Competence: Foreign and Russian Experience.....	83

CURRENT ISSUES OF GENERAL PSYCHOLOGY

<i>Dzyatkovskaya E. N.</i> Psychological Barriers of Education for Sustainable Development and Ways of their Overcoming	88
<i>Mysnikova E. A.</i> Psychological Adaptation of the Young People in the Ecologically Troubled Areas	98
<i>Sukhanov A. A.</i> Concept of Adaptation: Two Debating Points	104

PERSONALITY PSYCHOLOGY: DIFFERENT PERSPECTIVES OF ANALYSIS

<i>Krasnenkova S. A.</i> Study of the Personal Traits of Causers of Road Traffic Incidents with Grave Consequences.....	111
<i>Neyaskina Yu. Yu.</i> The Specific of Personal Resources Relations and Life Quality Subjective Assessment among Army Conscripts	118

SOCIAL PSYCHOLOGY: FORMULATION OF PROBLEMS AND APPROACHES TO THEIR SOLUTION

<i>Klyuev Yu. V.</i> Psychology of Understanding in Audiovisual Media.....	129
<i>Leonenko N. O., Novakovsky A.</i> Ethno-Psychological Features of Hardiness of the Russian and Polish Students	137
<i>Terekhova T. A., Malakhaeva S. K.</i> Narrative Analysis as an Understanding Method	143

PROFESSIONAL IDENTITY OF PERSONALITY: A NEW LOOK

<i>Greze E. V.</i> Healthy Way of Life as Value of Students-Psychologists at the Different Stages of Education Process ..	153
<i>Kokhanova L. A.</i> Theoretical Bases and Principles of Motivational Training (on the Experience of the Journalists Training in the Branch of Moscow State University named after M.V. Lomonosov in Sevastopol)	158
<i>Lesnyanskaya Zh. A.</i> The Time Perspective of High School Pupils at Rural Schools and its Relationship with the Professional Self-Determination and Development.....	167
<i>Plotnikova M. Yu.</i> Jungian Sand Therapy as a Technology of Formation of Psychology Students' Professional Consciousness in the Process of Studying at the University.....	173

ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

FUNDAMENTAL APPROACHES IN EDUCATION

УДК 37.03: 130.2
ББК 66.01

Виталий Юрьевич Даренский,
кандидат философских наук, доцент,
Институт философии им. Г. С. Сковороды
Национальной академии наук Украины
(01001, Украина, г. Киев, ул. Трехсвятительская, 4)
e-mail: darenskiy@yahoo.com

Социальная избыточность высшего образования: ресурс развития или фактор деструктивности?

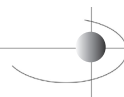
Автор исследует проблему социальной избыточности высшего образования в контексте «миросистемного анализа». Феномен этой избыточности интерпретируется как проявление становления нового исторического типа цивилизации. Автором предложен концепт «не-прагматического образования», который находится в соответствии с феноменом самореализации человека в постэкономическом обществе. Отдельное внимание в статье уделено специфике постсоветской образовательной деятельности и её роли в кризисных явлениях. Высшее образование рассматривается как система дополнительной социализации и аккультурации людей и поэтому составляет главный антропологический и цивилизационный ресурс, обеспечивающий наличие в социуме людей, способных поддерживать не только текущую жизнеспособность страны, но и накапливать «компоненты нового идеационального социокультурного строя» (П. Сорокин). Вместе с тем рассмотрена неклассическая ситуация, при которой почти поголовное высшее образование сочетается с обвальной культурной деградацией молодежи, отсутствием базовых навыков обучаемости. Главной причиной происходящей «вторичной варваризации» населения является формирование «потребительского общества». Обосновывается положение, в соответствии с которым система высшего образования в настоящее время функционирует в рамках двух прямо противоположных тенденций. Первая, деструктивная – это процессы антисоциализации молодежи, порождаемые коррупцией и имитацией образовательного процесса, тем самым, подрывающие основы трудовой этики и ответственного отношения к жизни у новых поколений. Но ей противостоит и другая, конструктивная тенденция, связанная с ценностным, непрагматическим подходом к необходимости образования, которая движет той частью молодежи, которая видит смысл своей жизни в самосовершенствовании, служении Родине и жизни по совести.

Ключевые слова: высшее образование, социальная избыточность, не-прагматическое образование, человеческий капитал, социальный кризис.

Vitaliy Yuryevich Darensky,
Candidate of Philosophy, Associate Professor,
Institute of Philosophy named after G. S. Skovoroda
Ukrainian Academy of Science
(4 Tryokhsviatitelskaja st., Kiev, Ukraine, 01001)
e-mail: darenskiy@yahoo.com

Social Abundance of Higher Education: Resource of Civilization or Destructive Factor?

The author considers the problem of social abundance of higher education in the context of World-Systems Analysis. The phenomenon of this abundance is interpreted here as a process of new civilization construction. The author also proposes the concepts of “non-pragmatic education”, which are corresponding in this case to the cultural context of human self-realization in post-economical society. Special attention in article is devoted to interpretation of the phenomenon of “post-soviet” education activity as a representation of social crisis. The higher education is considered here as a system of additional socialization and accultura-



tion of young people, and according to this own function of high education supply the main anthropology and cultural resource of reviving of country. Moreover, this basic resource of high education is considered here as a moving factor for forming of “components of new ideational socio-cultural formation” (P. Sorokin). Beside this, the fact of non-classic situation of corresponding of cultural degradation of young people and totality of contemporary high education is considered here. Two controversial tendencies of high education are analyzed in this article. The negative tendency is consisted in simulation of human activity. The positive tendency is consisted in values of non-pragmatic education as a remedy of constructing of human personality and as a factor of reviving of country.

Keywords: high education, social abundance, non-pragmatic education, human resource, civilization, social crisis.

В «постсоветский» период в странах бывшего СССР, несмотря на всю глубину деструктивных процессов в социально-экономической сфере, система высшего образования, тем не менее, в экстенсивном отношении развивалась весьма бурно. Общее количество и вузов, и студентов по сравнению с концом советского периода истории в настоящее время выросло в несколько раз (по разным странам цифры колеблются, но общая тенденция везде налицо). И это происходило на фоне уменьшения численности и постарения населения, при обвальном сокращении реальных государственных затрат на образование. Но появление множества новых специальностей и учебных дисциплин, их содержательная модернизация (особенно интенсивная в гуманитарных науках) – на первый взгляд, могут показаться признаками «качественного» развития. Но так ли это?

Целью данной статьи является критическое переосмысление ряда стандартных представлений о роли и сущности современного высшего образования исходя из анализа глобального «распределения ролей» между различными типами государств, который позволяет объяснить кризисные явления и парадоксы современных образовательных процессов. Такое переосмысление в контексте «миросистемного анализа» (И. Валлерстайн) [10] уже предпринималось целым рядом российских авторов (в частности, Н. Зарубиной, И. Шарыгиным и др. [4; 8]), однако до настоящего времени оно не приобрело системный и концептуальный характер.

В России за период с 1990 г. по 2005 г. число высших учебных заведений выросло с 514 до 1068, причём наибольший «вклад» внесли негосударственные высшие учебные заведения. Если в 1990 г. в России не было ни одного негосударственного вуза, то в 2005 г. их насчитывалось уже 413. Если в 1990 г. на первый курс высших учебных заведений было принято около 584 тыс. человек, а в 2005 г. их уже было около 1 млн 640 тыс. Показатели количества студентов на 10 000 человек также свидетельствуют о значительном (в три

раза!) их увеличении. Если в 1990 г. на 10 000 населения приходилось 190 студентов, то в 2005 г. – уже 481. Если в 1990 г. успешно закончили высшие учебные заведения 401 тыс. человек, то в 2005 г. высшее образование в России получили уже 1 млн 151 тыс. И только к 2010 г. рост числа высших учебных заведений почти остановился. Во многом это связано с уменьшением числа абитуриентов, т. е. с демографическим фактором. Количество выпускников школ и количество мест в учебных заведениях высшего образования в России в 2010 г. стало почти одинаковым. Теперь получают «высшее образование» практически все, кто сможет сдать ЕГЭ. Можно было бы сказать, что мы перешли ко «всеобщему высшему образованию», если бы такое высказывание не было до очевидности абсурдным. «О каком качестве (в среднем по вузам России) выпускников высших учебных заведений может идти речь?» – справедливо задаются авторы официального статистического отчета, указывая при этом и на тот очевидный факт, что «количественная потребность в молодых специалистах, имеющих высшее специальное образование, вряд ли увеличилась за эти годы (скорее наоборот)»¹.

В Украине количество студентов вузов на 10 тыс. населения также росло поистине «стахановскими» темпами: 176 (1986 г.); 310 (1991 г.); 468 (2001 г.); около 500 – в 2004 г.. В абсолютных цифрах: в 1991 г. в УССР было 853100 студентов, обучавшихся в 149 вузах (из них лишь 10 – классические университеты); а уже в 1998–1999 гг. – более 1,7 млн студентов в 955 вузах (из них почти 300 – в статусе «университетов») [1, с. 11]. К настоящему моменту увеличение продолжалось: в статусе «университетов» уже в начале 2013 г. пребывало уже около тысячи вузов, после чего тогдашний министр образования Д. Табачник заявил о необходимости сокращения заведений такого статуса в 10 (!) раз, но никаких реальных действий за этим не последовало.

¹ Статистика высшего образования по 2010 год. URL: <http://repetitory-org.ru/other/vuzstat.php> (дата обращения: 05.11.2014)

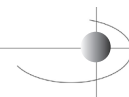


Вполне очевидно, что такой рост в принципе не может быть обеспечен в качественном отношении. Кроме того, параллельно этому взрывообразному росту происходил и соответствующий рост коррупции, сопровождающийся, естественно, резким падением уровня реальных знаний студентов (в некоторых случаях практически до «нуля»). Открытие новых специальностей и введение новых предметов чаще всего оказывалось не обеспеченным должным образом ни наличием подготовленных преподавателей, ни качественными учебными пособиями и методиками, превращаясь, таким образом, в откровенную «халтуру» с исключительно корыстными целями. В этом смысле не только возникающие без какой-либо реальной базы частные вузы, но и непомерно раздувающиеся за счёт множества новых специальностей государственные, превращаются в своего рода «потёмкинские деревни». Ещё сохраняя способность производить качественные кадры, вместе с тем, система образования превращается в одну из сфер рынка услуг, для которой на первом месте стоит именно прибыль, достигаемая любыми способами, а все остальные параметры деятельности уходят на второй план. К сказанному нужно добавить, что высшее образование относится к числу наиболее коррумпированных сфер «постсоветской» экономики. Так, по самым скромным подсчетам, в Украине не менее 60 % студентов регулярно дают взятки за получение оценок, а за само поступление в вуз этот процент ещё выше, во многих случаях доходя почти до 100 % [5]. Сами трудовые коллективы вузов уже давно практически полностью формируются по принципу «своих людей», т. е. через родственные, кумовские связи, или же через взятки, если человек таковых не имеет и его берут в систему, как говорят, «с улицы». Поэтому внутренние отношения в этих коллективах построены по вполне мафиозным принципам со сложной системой неформальных обязательств, общей «повязанностью» участия в одной коррупционной системе, а также подчиненности всех достаточно жёсткой системе неформальных правил «вертикальных» и «горизонтальных» отношений. Поэтому, с другой стороны, именно профессиональные качества здесь часто ценятся меньше всего, поскольку само их наличие в первую очередь делает человека опасным конкурентом и, тем самым, потенциальной жертвой системы.

Экстенсивный рост системы высшего образования обусловлен высоким спросом на

него среди всех без исключения слоев населения. Однако в прагматическом отношении этот вид денежных вложений населения пока что оказывается одним из самых малоэффективных. Общеизвестно, что реальная социальная потребность в выпускниках вузов уже по подавляющему большинству специальностей в несколько раз меньше их численности, возрастающей с каждым годом. Большинство людей с высшим образованием в настоящее время работают по специальностям, не требующим наличия такого диплома (а часто и вообще никакого – например, в розничной торговле, сфере обслуживания и т. п.). Но в то же время имеет место резкая нехватка квалифицированных рабочих кадров, которая в России «решается» с помощью трудовых мигрантов, а в Украине не решается вообще, т. к. мигранты в эту страну вообще не едут, но наоборот, отсюда едут в Россию.

Тем самым, факт устойчиво высокого спроса на высшее образование на самом деле является удивительным и требующим осмысления, особенно учитывая как скудость денежных средств большинства населения, так и тот факт, что эти средства люди обычно вкладывают именно «в диплом», а не в реальные знания, стараясь, где возможно, заменить последние приемлемым денежным взносом. Хотя нам не удалось обнаружить достаточно чёткой статистики по этим параметрам (а её отсутствие или труднодоступность сами по себе очень характерны!), но многолетние наблюдения и опросы однозначно свидетельствуют, что подавляющее большинство выпускников вузов не работает по своей непосредственной специальности и очень часто с самого начала не собиралось этого делать. Последний случай в первую очередь относится к педагогическим специальностям: при большом переизбытке людей с дипломами учителей, школы испытывают хронический дефицит кадров, легко объяснимый низкой зарплатой и непрестижностью этой работы. Особенно характерный пример: многократный рост наборов на специальности «Иностранный язык» и «Перевод» объясняется тем, что это люди, ставящие своей целью эмиграцию на Запад, а совсем не работу по указанному профилю. (Поэтому, кстати говоря, было бы совершенно разумным полностью перевести эти специальности на контрактную основу, ведь совершенно дикой является ситуация, когда бедное государство само вкладывает деньги в подготовку «профессиональных эмигрантов», т. е. в то, чтобы его обворовали ещё больше: ведь



молодежь – это главная ценность и главный «ресурс» любой страны!) Характерно, что ежегодное увеличение бюджетных мест на педагогические специальности привычно обосновывается нехваткой сельских учителей – и это несмотря на то, что реальное количество выпускников педвузов, которые являются выходцами из сёл, давно превышает их потребность в несколько раз. Объяснение этому парадоксу очень простое и состоит в том, что сельская молодежь использует возможность получения высшего образования (часто льготного) именно для того, чтобы потом не возвращаться в село, оставаясь в городе на любой работе, даже и не требующей какой-либо серьезной квалификации. Тем самым, увеличение набора, якобы совершающееся для преодоления нехватки сельских учителей, на самом деле приводит к прямо противоположному результату.

Однако и по множеству других специальностей ситуация по существу такая же. Огромный переизбыток дипломированных специалистов наблюдается едва ли не по всем направлениям их подготовки – особенно по экономике, юриспруденции, технике, медицине, гуманитарной сфере. Есть специальности, социальный спрос на которые практически отсутствует (например, таковы большинство специальностей в области культуры и искусства, специальности философских факультетов и др.), но тем не менее количество соответствующих студентов там вовсе не уменьшается. Парадоксальность состоит в том, что спрос на высшее образование не уменьшается, хотя его прагматическая ценность продолжает падать. Чем это объясняется? И могут ли произойти какие-то изменения тенденций в будущем? Таков вопрос данной статьи.

К настоящему времени утвердилась идеологическая концепция, согласно которой высшее образование является едва ли не самым главным фактором развития общества «постсоветских» стран, которые якобы отстают от ведущих стран мира в экономическом и технологическом отношении в первую очередь из-за неэффективной системы образования. Поэтому утверждается, что нужно якобы лишь усовершенствовать эту систему, и тогда мы стремительно догоним эти страны и по всем остальным показателям. Бесспорно, что развитие высшего образования – один из необходимых факторов развития общества в целом, но столь же бесспорно и то, что это далеко не единственный фактор, и если «не срабатывают» все остальные, то он сам по

себе не только ничего не решает, но даже может и усугублять негативные процессы. Так, например, если в силу объективного распределения ролей в современном мире страна находится в числе бедных стран «третьего мира», то как бы она ни развивала систему образования, это не только не изменит сколько-нибудь существенным образом её положения, но скорее всего даже ухудшит, – поскольку в силу «сырьевого» характера экономики специалисты по высоким технологиям, которых станет готовить эта страна, останутся просто не востребованными или же востребованными в качестве эмигрантов в странах «золотого миллиарда», а средства, затраченные государством на их подготовку – по сути, просто украденными у налогоплательщика и выброшенными на ветер. Но ещё важнее то, что «взрывообразный» рост сферы высшего образования происходит как раз не за счёт подготовки специалистов по современным высоким технологиям (что соответствовало бы официальной концепции), – их доля в общем количестве студентов и качество подготовки как раз резко уменьшились по сравнению с советским периодом, – но за счёт многократного бессмысленного увеличения доли специалистов для непроизводственных сфер (управленческой, финансовой, сферы услуг, развлечений и т. п.), оказывающихся в большинстве своём не востребованными в реальной экономике.

Как известно, главная закономерность современного мира состоит в том, что «богатые страны ещё больше богатеют, а бедные ещё больше беднеют, глобальное неравенство увеличивается» [2, с. 104]. В конкретных цифрах это выражается, например, в том, что «в 1996 г. средний доход населения в 70 странах мира был ниже, чем в 1980 г., а в 43-х странах – ещё ниже, чем в 1970» [Там же]. Такая динамика, согласно теории мир-системного анализа, определяется экономической и военно-политической диктатурой «мирового центра» (т. е., сообщества наиболее экономически развитых стран мира во главе с США, монополизировавших распределение мировых ресурсов и производство высоких технологий). Поэтому важнейшим и жестко поддерживаемым условием сохранения этой диктатуры является то, что в конечном счете «именно мировой рынок решает, какое предприятие признать целесообразным, а какое лишним для мировой экономики... Ни о каком самовхождении предприятий и национальных экономик (без согласия мирового рынка) в эту систему не может быть и



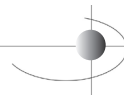
речи. Поэтому надежды на самостоятельное зарождение конкурентноспособных предприятий на обломках экономики СССР абсолютно иллюзорно» [3, с. 165]. Например, по данным бывшего вице-президента Международного банка реконструкции и развития Н. Бердсола, страны «золотого миллиарда» с 20 % населения мира производят 80 % мирового ВВП и столько же потребляют ресурсов, а относительно остальных 80 % населения Земли имеет место обратная пропорция, причем этот разрыв постоянно возрастал на протяжении всего XX века и продолжает возрастать [9, с. 79].

Описанная закономерность отнюдь не является результатом случайности или чьей-то злой воли, но обусловлена фундаментальными особенностями современной глобальной цивилизации. Как пишет Н. Зарубина, «в контексте глобализации снимается пафос парадигмы модернизации, утверждавшей необходимость «подтягивания» отсталых стран и регионов до уровня передовых... и заменяется эксплуатацией отсталости и воспроизводством архаичных структур в рамках парадигмы «центр-периферия»... слаборазвитость и низкий уровень жизни воспринимаются теперь как функциональные структурные элементы мировой экономической системы, обслуживающие интересы развитого центра» [4, с. 159]. Поэтому закономерностью, что «практически не знающим исключений, является тот факт, что вхождение в мировую систему ранее относительно самостоятельных стран неизменно сопровождается их деиндустриализацией, деградацией и вымиранием, что прикрито «витриной» очагов новейшей экономики и сервиса для узкой прослойки нуворишей, создавших богатство на распродаже национальных богатств и других криминальных операциях» [Там же]. Здесь стабилизируется такой тип экономики и социальной жизни, при котором потребность в специалистах с высшим образованием весьма ограничена и, кроме того, вообще постоянно существует большой контингент «лишних людей», в который вследствие своей избыточности в первую очередь и попадают лица с высшим образованием. В основе сложившегося перераспределения ролей лежит монополизация основных ресурсов (в первую очередь, финансовых) и высоких технологий странами «золотого миллиарда» во главе с США. Поэтому, строя свою идеологию и приоритеты с ориентацией на условия жизни стран «золотого миллиарда», система высшего образования любой, даже такой большой и богатой

ресурсами страны, как Россия, совершает поистине трагическую ошибку; и уж тем более это касается Украины и ей подобных государств. Производя в огромных количествах специалистов, как правило, весьма невысокого, а то и вообще «никакого» уровня, которые оказываются невостребованными, страны «постсоветского пространства», прежде всего, увеличивают депрессивный и социально взрывоопасный контингент населения. А конкурентноспособные специалисты, которых становится все меньше и меньше, эмигрируют, – и тем самым, бедные страны фактически инвестируют богатых своим «человеческим капиталом», отдавая им своих самых лучших специалистов, на подготовку которых были затрачены большие средства.

Между тем, массовое сознание в странах «бывшего СССР» продолжает наивно ориентироваться на утопическую перспективу вхождения в число самых развитых стран мира с соответствующими стандартами жизни. Главное объяснение «спроса» на высшее образование в условиях сокращающихся возможностей его реального применения состоит как раз в том, что на уровне массового сознания распространена вера в близкий экономический «бум», в результате которого произойдет быстрый переход к тому типу общества, который имеет место в самых развитых странах мира. В расчёте именно на это, а не на те условия, которые имеют место теперь, люди вкладывают свои средства в обучение детей в вузах, или уже самостоятельные люди тратят на это большую долю своих доходов. Правда, как свидетельствуют данные социологических опросов, большое количество людей осознают утопичность таких надежд и начинают связывать высшее образование с надеждой на эмиграцию в страны «золотого миллиарда». Другой характерной тенденцией, которая очень важна для нашей темы, является получение высшего образования без особой надежды на соответствующую профессиональную деятельность, так сказать, «для души». Например, автору этих строк пришлось столкнуться с такой оригинальной «героической» мотивацией абитуриентов в приёмной комиссии философского факультета одного провинциального вуза.

В нынешних условиях, кроме того, достаточно очевидно, что уровень образования и наличие дипломов весьма мало связаны с уровнем доходов человека. Как отмечает один из наиболее интересных авторов, писавших на эту тему в статье «Образование и глобализация», И. Шарыгин, в «постсоветском» соци-



уме «полностью отсутствует положительная зависимость между качеством образования и личным успехом в жизни. Скорее наоборот, эта зависимость отрицательна. Личные связи и неразборчивость в средствах – основные способы для достижения успеха. Что касается образования, то нужны не знания, а справка об образовании, диплом. Причём не важно какой. Дипломированные неучи делают карьеру быстрее и успешнее, чем хорошо обученные профессионалы [именно потому, что кроме как «делать карьеру», они ничего и не умеют – В. Д.]» [8, с. 113]. Поэтому, если в жизни исходить из исключительно меркантильных интересов, то настоящее высшее образование непосредственно необходимо сравнительно небольшой части населения, основная же его масса занята такими видами деятельности, которые не требуют не только высшего, но часто даже и среднего образования. Таким образом, одна из специфических социальных функций высшего образования в странах «постсоветского» региона мира заключается в его *проективности, резко доминирующей над прагматичностью*: здесь высшее образование чаще всего избыточно по отношению к текущим, нынешним условиям жизни человека, и приобретает целерациональный характер только лишь как элемент желаемого будущего, тем самым, неся в себе большую долю риска и даже авантюризма.

В настоящее время тот уровень знаний, который давался настоящим высшим образованием в предшествующие эпохи (советскую и тем более досоветскую), для современной «постсоветской» экономики является, за редкими исключениями, совершенно ненужным – то есть избыточным в самом буквальном смысле слова. Ведь в последней такой уровень знаний и творческих навыков, для которого требуется получение подлинного высшего образования (а не современного его симулякра, скрытого за наличием диплома), фактически требуется совершенно ничтожному количеству людей – всего *нескольким процентам населения*, занятых на высокотехнологичных производствах и в обслуживании сложной техники, а также в сфере научных исследований и в сфере качественной гуманитарной деятельности. Все остальные заняты на таких работах, которые требуют лишь совокупности элементарных навыков и небольшой эрудиции в очень узкой сфере деятельности, которые быстро приобретаются на практике и в принципе вообще не требуют специального обучения. Это касается основных сфер занятости в наше время – т. е. сфе-

ры обслуживания (в широком смысле слова), торговли и сферы управления («офисный планктон»). На таких работах «диплом» требуется исключительно как статусная формальность, поэтому, как правило, здесь обычно бывает безразлично, какая специальность написана в этом дипломе и, более того, даже безразлична его подлинность – отсюда и развитие «индустрии» подделок. Едва ли самый главный фактор качественной деградации высшего образования и превращения его в «торговлю дипломами» состоит именно в том, что сами студенты изначально знают, что знания как таковые им для будущей деятельности и «карьеры» в принципе совершенно не нужны, и поэтому они часто сами *провоцируют* замену реального обучения коррупционным обменом. Вследствие этого сам «образовательный процесс» приобретает откровенно *имитационный* характер – и это имеет крайне деструктивный характер уже не только по отношению к самой системе образования, но имеет и намного более фундаментальные разрушительные последствия в виде разрушения остатков трудовой этики у молодёжи, стимулирует формирование паразитического, безответственного образа жизни. Уже возникла целая субкультура людей из числа как молодёжи, так и людей среднего возраста, которые не привыкли к реальному труду, а многие и сознательно не хотят работать. И одним из главных факторов её формирования стало то «высшее образование», то есть его имитация, которое они прошли в молодости, – вместо реальной трудовой деятельности, как это должно быть в нормальном обществе. Поэтому если фундаментальный принцип состоит в том, что «образование – не часть сферы услуг, но один из главных элементов общественного производства – воспроизводства самого человека» [6, с. 20], то в действительности, по сути, имеет место прямо противоположный процесс – такое «высшее образование» стало мощным фактором антисоциализации и фактической деградации личности.

Этот процесс имеет ещё и другую, уже не прагматическую, но намного более фундаментальную причину. Происходящая прагматическая и ценностная девальвация высшего образования обусловлена не только его количественной избыточностью и низким качеством, но и *резким падением базового уровня культуры* у «постсоветских» поколений. Явное большинство студентов начала XXI века фактически *необучаемы* на уровне вуза: их базовых культурных навыков в луч-



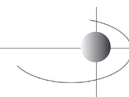
шем случае хватило бы для добротного среднего специального образования, и не более того. Усвоить программу вуза они органически неспособны, даже если бы и приложили максимальные усилия (но это тоже исключено). Этот факт отнюдь не является аномалией и представляет собой часть более общего цивилизационного явления, которое можно определить как *вторичную варваризацию* – утрату новейшими поколениями культурных навыков, ещё недавно бывших совершенно естественными и само собою разумеющимися у их ближайших предков, часто не имевших даже начального образования. Возникает ситуация, ещё недавно казавшаяся немыслимой, когда почти поголовное «высшее образование» сочетается с обвальной культурной деградацией. Главной причиной этой вторичной варваризации является формирование «потребительского общества», в котором стало избыточным всё, что выходит за рамки индивидуалистического прагматизма. А это, в первую очередь, базовые духовные ценности и культурные навыки, унаследованные от традиционного общества – такие, как понимание самоценности знания, стремление к расширению своего кругозора и выработке самостоятельного мировоззрения, что в свою очередь, обуславливало любовь к книгам и чтению и другие непрагматические интеллектуальные интересы.

Все это представляет собой не просто некую социальную аномалию, связанную с «переходным периодом», но является фундаментальным фактом цивилизационного масштаба. Речь идет о том, что под официальной вывеской «общества знаний», «информационного общества» и прочих изобретений нынешнего «министерства правды», в реальности происходит совершенно иной процесс: быстрое становление *цивилизации примитива*, в которой основная масса населения живет псевдоценностями потребительства, вседозволенности и бессмысленных развлечений. Для такой «цивилизации» знания не только не нужны, но и более того, они для неё вредны, т. к. могут разрушать тот пустой и примитивный жизненный мир, который она создает для основной массы людей. Люди, имеющие какие-то знания, хотя бы немного выходящие за рамки предлагаемого им примитивного взгляда на мир, становятся «опасными». Эта цивилизация враждебна образованию, а образование враждебно ей.

Следует со всей серьезностью осмыслить это новое и столь непривычное для на-

ших стереотипов положение вещей. В свое время П. Сорокин, указывая на неизбежный упадок современной буржуазной цивилизации, определял общую парадигму нынешнего исторического периода как взаимодействие двух процессов: «а) нарастающий упадок чувственной культуры, общества и человека и б) появление и постепенный рост первых компонентов нового идеационального... социокультурного строя» [7, с. 885]. Один из таких компонентов – уже упомянутый нами феномен получения высшего образования без особой надежды на соответствующую профессиональную деятельность, «для души». Этот феномен означает, что в рамках господствующей цивилизации примитива реально существует и *альтернативная цивилизация*, в рамках которой *знания являются в первую очередь непрагматической ценностью, которая позволяет людям сохранять свое человеческое достоинство и свой взгляд на жизнь, сознательно не подчиняясь уже господствующей тенденции к личностной деградации*. Тем самым, эта почти «героическая» мотивация оказывается явно целерациональной, но её цель и её рациональность совсем иного рода, чем те, которые навязываются буржуазным обществом.

Но даже и независимо от того, какая доля тех, кто ныне получает высшее образование не с прагматической целью, а с целью личностного развития – в любом случае, это весьма знаковое явление, поскольку оно указывает на *новую функцию* высшего образования в социальной системе. А именно, в условиях качественной деградации и практической бесполезности, основной функцией системы высшего образования становится функция компенсации личностного недоразвития молодых поколений в условиях «цивилизации примитива». Хотя бы будучи весьма условно вовлеченным несколько лет в учебный процесс, молодой человек продолжает процесс своей социализации и аккультурации на намного более высоком уровне, чем это было в школе и семье, не говоря уже о стадной «тусовочной» среде. Даже если это обучение происходит крайне поверхностно и формально, но уже сам факт постоянного общения с людьми – носителями научных знаний, эрудиции и иного уровня культуры (а таковых среди преподавателей все ещё вполне достаточно), а также пребывание в среде сверстников, связанных между собой не бездумным времяпровождением, но хотя бы минимальными попытками усвоить что-то новое, – все это в любом случае является очень полезным



периодом в жизни человека. Особенно если сравнить это с альтернативным вариантом – попаданием в жёсткую среду однообразного простого труда и рыночного выживания в раннем возрасте – сразу после окончания школы или даже ещё раньше. (Такой вариант, как правило, сразу приучает человека к чисто адаптивному и рутинному образу жизни, с атрофией более сложных потребностей и стимулов к личностному развитию). Все это можно назвать *minimum*-функцией высшего образования – функцией, которая имеет принципиально прагматический характер, но вместе с тем имеет огромную гуманитарную и общекультурную значимость. Поэтому даже при отсутствии практического применения время и средства, потраченные на это, не пропадают зря. В свою очередь, функцию высшего образования как «получения профессии», можно назвать *pointa*-функцией.

Существует и *maximum*-функция высшего образования, суть которой особенно важно понимать в наше время. Эта функция может органически сочетаться с *pointa*-функцией (в этом гумбольтовский идеал Университета), но может выступать и как самостоятельная прагматическая ориентация при выборе человеком места и направления обучения. Это функция усвоения сложного тезауруса культуры и культуротворческих навыков как автономная ценность, необходимая человеку для внутреннего, личностного развития. Это то самое образование «для души», непосредственно не связанное с будущей сферой зарабатывания на жизнь, о которой как об особой реальной мотивации было упомянуто выше. Это функция, обеспечивающая человеку входение в «большое время» (М.Бахтин) культуры и, тем самым, создающее в нём особое внутреннее пространство свободы духовно-нравственного и творческого самоопределения. Конкретная профессиональная направленность при этом становится средством, а не самоцелью¹. Тем самым, *maximum*-функция имеет особый гуманитарный смысл – освободить человека от власти буржуазности.

Понятие «современный» как таковое означает особый модус бытия жизненных явлений, при котором они со-временны, т. е. по-

¹ Стоит отметить также, что такая мотивация на практике оказывается и важным фактором противостояния коррупции: поскольку студент с такой мотивацией стремится к знаниям, а не к диплому как самоцели, то он не провоцирует коррупционные отношения, но наоборот, стимулирует преподавателей к большей самоотдаче. В этом проявляется парадокс, состоящий в том, что прагматические цели часто в конечном итоге приносят большую практическую пользу.

стоянно меняются с течением времени, не имея в себе собственного устойчивого содержания, будучи по сути своей ситуативными и эфемерными. Быть «современным» – значит быть со-временным, т. е. не иметь в себе ничего подлинного и поэтому неизменного, но лишь непрерывно приспосабливаясь к «требованиям дня» и капризам моды. Современная цивилизация принципиально современна – это цивилизация погони за «сегодняшним днем» и отрицания всего непреходящего. Таким же она делает и людей, лишая их жизнь внутреннего смыслового пространства. Это лишение – самое страшное из всех человеческих лишений, оно ничем не восполнимо, делая жизнь невыносимой из-за её бессмысленности. Гонка людей за карьерой и развлечениями, безудержное потребительство – все это именно следствие внутренней опустошенности, стремление заполнить эту пустоту души, этот экзистенциальный и смысловой вакуум сознания, хоть чем-нибудь, что могло бы так увлечь человека, чтобы дать ему забыть о своей душе.

Возможно, такой тип человека может существовать на протяжении целого ряда поколений и считать себя не только вполне «нормальным», но и даже самым «цивилизованным» из всех, когда-либо существовавших (большое самомнение – самый первый признак деградации). Возможно. Но, с другой стороны, совершенно очевидно, что этот тип может существовать только в весьма комфортных материальных условиях и не способен к серьезным усилиям ни в сфере настоящей творческой деятельности, ни в сфере реального производства. Во всяком случае, государство может существовать только тогда, когда помимо этого типа людей в нём воспроизводится также и традиционный «непотребительский» тип человека с осмысленным взглядом на мир и на самого себя. Тем более это касается такой страны, как Россия, которая может существовать только в режиме постоянного усилия модернизации, чтобы не быть в очередной раз разграбленной и выброшенной в болото «третьего мира», как это произошло после распада СССР. Поэтому для России и близких ей «постсоветских» стран культивирование этого типа человека в настоящее время становится важнейшим стратегическим ресурсом выживания. Именно этот тип человека способен к тому типу деятельности и стилю жизни, который в настоящее время необходим для возрождения народа, государства и всего пространства российской цивилизации. Непотребитель-



ский тип деятельности и стиль жизни, ориентированный на высшие ценности: служение Родине, самосовершенствование личности и борьбу за социальную справедливость – может воспитываться и современной системой высшего образования, и это отчасти реально происходит именно в тех случаях, когда *ценностные мотивы образования у людей преобладают над прагматическими*. Кроме того, именно такое преобладание, даже если оно ещё и не является доминирующим, фактически является единственным по-настоящему эффективным фактором уменьшения поистине катастрофической коррупции в сфере образования.

Таким образом, обобщая, следует констатировать тот факт, что система высшего образования в настоящее время функционирует в рамках двух прямо противоположных тенденций. Деструктивная – процессы антисоциализации молодежи, порождаемые коррупцией и имитацией образовательного процесса, тем самым, подрывающие основы трудовой этики и ответственного отношения

к жизни у новых поколений. Но ей противостоит и конструктивная тенденция, связанная с ценностным, непрагматическим подходом к необходимости образования, которая движет той частью молодежи, которая видит смысл своей жизни в самосовершенствовании, служении Родине и жизни по совести.

Тем самым, подход к задачам образования, который был выше назван «непрагматическим», является таковым только на уровне *непосредственной мотивации* обучаемых и обучающихся, однако на *стратегическом* уровне он как раз оказывается максимально прагматичным. Высшее образование как особая система дополнительной социализации и аккультурации людей (не только молодежи) составляет главный антропологический и цивилизационный ресурс, обеспечивающий наличие в социуме людей, способных поддерживать не только текущую жизнеспособность страны, но и накапливать «компоненты нового идеационального социокультурного строя» (П.Сорокин), без которых ни наша страна, ни человечество в целом не имеют будущего.

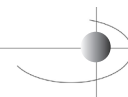
Список литературы

1. Андрієвська О. Оновлення імперії знань // Критика. Культурологічний часопис. 2001. № 4. С. 11–14.
2. Арсеєнко А. Глобалізація чи фрагментація і пауперізація? Що нам готує вік прийдешній? // Віче. 1998. № 12. С. 99–111.
3. Голанский М. Новые тенденции в мировой экономике // Наш современник. 1993. № 4. С. 163–177.
4. Зарубина Н. Кто будет работать в России? // Москва. 2003. № 4. С. 152–166.
5. Піщуліна О. Корупція у вищій освіті // Прозорість і корупція в системі вищої освіти України. Збірник матеріалів конференції (Львів, 22–23 листопада 2002 р.). Київ: Таксон, 2003. С. 142–158.
6. Смолин О. Н. Образование – фундамент культуры // Свободная мысль. 2012. № 1–2. С. 5–26.
7. Сорокин П. Социальная и культурная динамика. М.: Астрель, 2006. 1034 с.
8. Шарыгин И. Образование и глобализация // Новый мир. 2004. № 10. С. 109–121.
9. Birdsoll N. Life is Unfaire: Inequality in the World // Foreign Policy. Summer 1998. P. 71–79.
10. Wallerstein I. World-Systems Analysis // Social Theory Today/ Ed.by A.Giddens & J. H. Turner. Cambridge: PolityPress, 1987. P. 309–324.

References

1. Andrievs'ka O. Onovlennya imperii znan' // Kritika. Kul'turologichnii chasopis. 2001. № 4. S. 11–14.
2. Arseenko A. Globalizatsiya chi fragmentatsiya i pauperizatsiya? Shcho nam gotue vik priidesh-nii? // Viche. 1998. № 12. S. 99–111.
3. Golanskii M. Novye tendentsii v mirovoi ekonomike // Nash sovremennik. 1993. № 4. S. 163–177.
4. Zarubina N. Kto budet rabotat' v Rossii? // Moskva. 2003. № 4. S. 152–166.
5. Pishchulina O. Koruptsiya u vishchii osviti // Prozorist' i koruptsiya v sistemi vishchoi osviti Ukraini. Zbirnik materialiv konferentsii (L'viv, 22–23 listopada 2002 r.). Kiev: Takson, 2003. S. 142–158.
6. Smolin O. N. Obrazovanie – fundament kul'tury // Svobodnaya mysl'. 2012. № 1–2. S. 5–26.
7. Sorokin P. Sotsial'naya i kul'turnaya dinamika. M.: Astrel', 2006. 1034 s.
8. Sharygin I. Obrazovanie i globalizatsiya // Novyi mir. 2004. № 10. S. 109–121.
9. Birdsoll N. Life is Unfaire: Inequality in the World // Foreign Policy. Summer 1998. P. 71–79.
10. Wallerstein I. World-Systems Analysis // Social Theory Today/ Ed.by A.Giddens & J. H. Turner. Cambridge: PolityPress, 1987. P. 309–324.

Статья поступила в редакцию 25.11.2014



УДК 378
ББК 448

Татьяна Константиновна Клименко,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул.Александро-Заводская, 30),
e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Современная государственная культурная политика как основа укрепления семьи и её взаимодействия с системой воспитания в обществе

В данной статье рассматривается современная социокультурная ситуация, определяющаяся появлением ряда новых документов, в которых сформулирована государственная культурная политика, определены основные ценности личности, семьи и государства. Начало XXI века многими учёными рассматривается как период кризиса современного детства, кризиса семьи, перезагрузки отношений школы и семьи, родителей и детей, а, следовательно, построение отношений между школой и семьёй с учётом новых тенденций. Эти новые тенденции определяются совокупностью методологических позиций, новой трактовкой культурной ситуации в мире и в России. Главной побудительной силой является глобализация современного мира, которая касается всех сторон жизни людей (политики, экономики, культуры, коммуникации). Сегодня наблюдается сложная трансформация социальных и культурных пространств, которые ещё несколько десятилетий назад были незыблемыми. Социологи и психологи в отношении семьи и детства фиксируют такие явления как межпоколенный разрыв, конфликт отцов и детей, изменение конфигурации семьи, обнаруживаются новые гендерные роли, новые идентичности, и даже появляются новые общности через сетевые взаимодействия в Интернете. Многие учёные в мире зафиксировали начало изменения семьи ещё в 60-е годы прошлого столетия. Постепенно начались изменения и в России, связано было это в первую очередь с цивилизационными изменениями – переходом в новую постиндустриальную эпоху развития, затем социокультурные изменения стали определяться социально-политическими преобразованиями в нашей стране. В наибольшей степени это коснулось семьи, но поскольку опорой любого государства является семья, то необходимо изучать изменения в семье, помогать семье, способствовать тому, чтобы идентификация человека в обществе осуществлялась наиболее эффективно в условиях педагогически полноценной семьи.

Ключевые слова: семья, государственная политика, система воспитания, взаимодействие, общество.

Tatiana Konstantinovna Klimenko,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)
e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Contemporary State National Cultural Policy as a Basis for the Family Strengthening and its Interaction with the Upbringing System in Society

This article discusses the contemporary socio-cultural situation determines the appearance of a number of new documents in which public policy is formulated, the basic value of the individual, the family and the state. Beginning of the 21st century is regarded by many scientists as the period of the crisis of modern childhood, family crisis, reboot relations schools and families, parents and children, and, consequently, building relationships between the school and the family with the new trends. These new trends are determined by a set of methodological positions, a new interpretation of the cultural situation in the world and in Russia. The main driving force behind globalization is the modern world, which applies to all aspects of human life (politics, economy, culture and communication). Today there is a complex transformation of social and cultural spaces, which a few decades ago were immutable. Sociology and psychology of family and childhood fix such things as inter-generational gap, the conflict between fathers and sons, reconfiguration of the family, the emergence of new gender roles, new identities, and even there are new community through networking in the Internet. Many scientists in the world have recorded the beginning of change in the family back in the 60s of the last century. Gradually began to change in Russia, it was associated primarily with the civilization changes – the transition to a new era of post-industrial development; socio-cultural changes were then determined by the socio-political changes in our country. To the greatest extent it affected the family, but as the mainstay of any state is the family, it is necessary to study the changes in the family, helping the family, help to ensure that the identification of the individual in society most effectively carried out in a pedagogically complete family.

Keywords: family, state policy, system of upbringing, strengthening, society.

Более 20 лет наше общество пребывало в ситуации постоянных трансформаций, определяющихся как переходом к рыночной

экономике, так и множеством последствий этого перехода. Для России эти тенденции сопровождалась корректировкой (перезагруз-



кой) ценностных основ гражданского общества. Вёлся поиск национальной идеи, вокруг которой могло бы объединиться российское общество, эта идея должна была отвечать чаяниям народа. Не вдаваясь в подробное изложение всех поисков и дискуссий, которые происходили также и в образовании, можно отметить, что в 2014 году появились контуры, которые стали выстраиваться вокруг идеи великой русской культуры. Стало складываться положение о том, что преодоление деструктивных явлений возможно через сохранение единого культурного пространства в национальных интересах страны. Эту идею начал обозначать в своих выступлениях национальный лидер – Президент страны В. В. Путин. Валдайская речь В. В. Путина, выступление на Совете по культуре, поручения о разработке Основ государственной культурной политики и совершенствованию преподавания русского языка и литературы, дискуссия на Российском литературном собрании, Послания Федеральному Собранию 2012, 2013, 2014 гг. продемонстрировали новое видение главой государства роли духовно-нравственных ценностей и культуры как устойчивого фундамента будущего созидательного развития России.

Укрепление этого фундамента включает: сохранение высших ценностей России как самобытной цивилизации; стратегическое планирование и применение мер защиты от вызовов и угроз её жизнеспособности; исполнение национальных интересов как основных целей созидательного развития государства; выявление механизмов реализации национальных приоритетов как единой системы управления сферой культуры, искусства, образования, просветительства, информации и СМИ.

Президентом на Валдае была дана оценка причин происходящих деструктивных явлений в общественном и государственном жизнеустройстве: «В конце XX века был нанесен разрушительный удар по культурному и духовному коду нации, мы столкнулись с разрывом традиций и единства истории, с деморализацией общества, с дефицитом взаимного доверия и ответственности...»¹. Эти угрозы и риски являются опасными прежде всего для подрастающего поколения. Жизнь в ситуации постоянной неопределённости, разрушительных влияний на нравственность в обществе осложняют процесс воспитания как в семье, так и в школе.

Нравственность и духовность для нашего народа являются чрезвычайно важным

¹ Заседание международного дискуссионного клуба «Валдай». URL: <http://www.kremlin.ru/news/19243/print> (дата обращения: 25.12.2014).

стержнем личности. Духовность, как об этом свидетельствует вся история человеческой культуры, есть индикатор существования системы ценностей, целей и смыслов бытия человека как личности ответственной перед собой и другими за общее будущее. Именно в духовности концентрируется содержание, относящееся к высшему уровню освоения мира человеком. Основная задача, которая сегодня встала перед государством и каждым человеком, это необходимость восстановить свою идентичность и преодолеть последствия социокультурного разрыва. Для этого важно следовать совокупности ценностей, которые определяют человеческую жизнь.

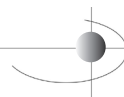
К базовым ценностям относятся – семья, дом, здоровье, культура, образование, а также такие категории как ответственность, справедливость, солидарность, защищённость, порядочность, жизнь по правде, благополучие, патриотизм и любовь к Родине. Однако эти вечные ценности отечественной культуры и цивилизации нуждаются сегодня в современной интерпретации и закреплении в государственной политике.

Обратимся к такой базовой ценности как семья. В настоящее время переживает существенные изменения сам конструкт «семья», признано существенное изменение семьи на протяжении жизни человека. Появились выражения: семья с одним родителем, двух-ядерная семья (оба родителя создают семью, и ребёнок оказывается одновременно в этих двух новых семьях), сетевая семья (сохраняющая связи с партнерами по нескольким последовательным бракам) и т. д.

К середине XX века наиболее распространённой была нуклеарная (ядерная) семья. Она обеспечивала устойчивые и ясные границы между личным и общественными, местом жительства и местом работы, ребёнком и взрослым. Эта граничность точно задавала и социальный контроль, и социальные образцы и чувство защищённости. Семья была своеобразной «упаковкой» социальных стереотипов. Как правило, такая семья была детоцентричной.

Сегодняшняя семья и её функционирование определяются другими тенденциями развития общества². Выявилось, что экономические вопросы стали определять функционирование семьи, демографическая ситуация в последнее время свидетельствует об увеличении разводов, следовательно, всё большее количество детей оказывается

² Поливанова К.Н. Взросление сегодня: социальные изменения современного детства: документы экспертной группы. URL: http://strategy2020.rian.ru/g8_docs/index_2.html (дата обращения: 25.12.2014).



в неполных семьях, страдают от уменьшения внимания родителей к ребёнку. По мнению многих учёных, родители «охладели» к ребёнку, чужие дети их не волнуют, предпочитают передавать детей в руки наёмных воспитателей и гувернёров. Частые разводы свидетельствуют о лёгкой смене партнёров по жизни, самочувствие ребёнка при этом мало волнует родителей. Между тем в педагогической литературе формулируется определение семьи: «Семья – это малая социальная группа, основанная на любви, брачном союзе и родственных отношениях; объединённая общностью быта и ведения хозяйства, правовыми и нравственными отношениями, рождением и воспитанием детей»¹. Исследователями выделены функции семьи: общения, хозяйственно-бытовая, создание условий для развития, организация досуга, условий профессиональной деятельности, гармонии интимных отношений, рождения и воспитания детей.

Родительский дом определяется как территория безопасности, как убежище, как судьба, где ребёнок получает опыт совместной жизни, в семье ребёнок находит место самовыражения. Однако жизненная реальность оказалась несколько иной. Ситуация стала несколько меняться, когда появился Семейный Кодекс, как документ, он был утверждён в мае 2014 года².

Современная правовая основа семьи раскрывается в целом, а в статьях 63, 64, 65 определены права и обязанности родителей по воспитанию и образованию детей, обязанности родителей по защите прав и интересов детей, осуществление родительских прав. В данных статьях отмечено, что обеспечение интересов детей должно быть предметом основной заботы их родителей. При осуществлении родительских прав родители не вправе причинять вред физическому и психическому здоровью детей, их нравственному развитию. Появление этого документа вселяет надежду на то, что повысится «платформа понимания» родителей и общества, уменьшатся случаи жестокого обращения с детьми, будет повышаться правовая грамотность родителей. А главное – воспитание детей в семье будет ответственным и целенаправленным, осознанным, что от этого зависит будущее не только семьи, но и государства. Родители должны осознавать, что будущее России зависит от успешного решения задач

¹ Азаров Ю.П. Семейная педагогика. 2-е изд., переработ. и доп. М.: Политиздат, 1985. С.19.

² Семейный кодекс Российской Федерации. URL: <http://www.semkodeks.ru> (дата обращения: 25.12.2014).

воспитания, развития творческих способностей каждого человека и создания благоприятных условий для их реализации.

Целевым и ценностным ориентиром для родителей является формирование ответственной личности, в полной мере владеющей навыками жизни в обществе, искренне разделяющей ценности любви к Отечеству и служения ему. Такое понимание цели не может осуществляться без получения молодым человеком практического опыта жизни в обществе, взаимодействия с другими людьми, навыков общения, ведения дискуссии, терпимости к проявлениям иных взглядов и позиций, без воспитания чувства ответственности за себя, за своих близких, за окружающих людей. Не менее важно и формирование у детей и молодежи активной гражданской позиции, вовлечение их в процесс созидания будущего.

В контексте государственной культурной политики понимание традиционных для нашей страны нравственных ценностей основано на выработанных человечеством и общих для всех мировых религий норм и требований, обеспечивающих полноценную жизнь общества.

Эти нравственные ценности выражаются через воспитание совокупности человеческих качеств, которые включены в документ, это, прежде всего, честность, правдивость, законопослушание, любовь к Родине, бескорыстие, неприятие насилия, воровства, клеветы и зависти, семейные ценности, целомудрие, добросердечие и милосердие, верность слову, почитание старших, уважение честного труда. За воспитание этих качеств отвечает семья, родители, школа и общество, через гармоничное взаимодействие. Но главным «каналом» воспитания является семья.

Таким образом, определение национальной идеи через современную государственную культурную политику России актуализирует создание и развитие системы воспитания и просвещения подрастающего поколения на основе традиционных для России нравственных ценностей. Эти нравственные ценности подразумевают воспитание гражданской ответственности и патриотизма посредством освоения исторического и культурного наследия России, мировой культуры, развития творческих способностей личности, способностей к эстетическому восприятию мира, приобщения к различным видам культурной деятельности и совокупности вышеперечисленных человеческих качеств.

Статья поступила в редакцию 24.01.2015



УДК 37.091.3
ББК Ч404.7

Александр Владимирович Кутузов,
заместитель директора,
Новочарская средняя школа № 2
(674159, Россия, Забайкальский край, Каларский район,
с.Новая Чара, ул.Магистральная, 22 а)
e-mail: smor09@yandex.ru

Оптимизация образовательного процесса как педагогическая проблема

В статье автор анализирует современную систему отечественного образования и выделяет в качестве её основных элементов образовательный процесс, образовательную среду, систему подготовки педагогических кадров и управление образованием (педагогический менеджмент, применительно к каждому элементу системы обучения/воспитания, и педагогический маркетинг); на основе проделанного анализа образовательный процесс – основополагающий элемент системы образования – рассматривается как объект оптимизации, в связи с этим автор проводит этимологический разбор данного термина, сравнивает различные точки зрения на ресурсную базу образования, предлагая дифференцировать традиционную и оптимальную ресурсную базу, изучает подходы к организации процессов обучения и воспитания, образовательные технологии и психолого-педагогический инструментарий, ориентированный на реализацию индивидуального образовательного запроса учащегося (индивидуальные образовательные траектории и дистанционное обучение); в результате изучения научно-педагогической литературы выделяются принципы, на которых, с точки зрения автора, должна базироваться разработка стратегии оптимизации образовательного процесса (принцип относительности, принцип комплементарности и принцип системности) и основные особенности дистанционного обучения как инструмента оптимизации и индивидуализации отечественного образования: гибкость и асинхронность, модульность, социальность и массовость, экономическая целесообразность.

Ключевые слова: оптимизация, образование, образовательный процесс, ресурсы, принципы оптимизации.

Alexander Vladimirovich Kutuzov,
Vice-Principal,
Novocharskaya Secondary School No. 2
(22 a Magistralnaya St., Novaya Chara, Kalarsky Region,
Zabaykalsky Krai, Russia, 674159)
e-mail: smor09@yandex.ru

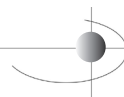
Educational Process Optimization as a Pedagogical Problem

In the article the author analyses the modern system of national education and singles out the educational process, educational environment, pedagogical personnel training system and education management (pedagogical management, concerning each element of education/ upbringing, pedagogical marketing) as its four main elements; on the basis of given analyses the educational process – the basic element of the education system is considered as an object of optimization, in this connection, the author does etymologic analyses of the this term, compares different viewpoints on the resource base of education, proposing to differentiate the traditional and appropriate resource base, studies the approaches to the organization of education processes and upbringing, educational technologies and psycho-pedagogical facilities, oriented on the realization of the individual educational request of a student (individual educational trajectories and distant learning); as a result of study of scientific pedagogical literature they single out the principles which, from the author's viewpoint, the workout of strategy of educational process optimization (the relativity, systematic principles) and the principal features of distant learning as an instrument of optimization and individualization of national education: flexibility, asynchrony , modularity, sociality, massive involvement, economical expediency are supposed to be based on.

Keywords: optimization, education, education process, resources, principles of optimization.

Современная парадигма отечественного образования рассматривает процесс обучения-воспитания как важнейший механизм, способствующий формированию индивидуальности учащихся, согласно их потребностям и возможностям. Субъект-субъектные отношения в образовательной среде подразумевают признание за учеником права на самореализацию и, следовательно, на уча-

стие в разработке стратегии собственного развития. Ориентация на индивидуализированный образовательный запрос учащегося подразумевает необходимость изменений в структуре учебно-воспитательного процесса (задачи, формы, методы, средства, содержание), которые при минимальных затратах ресурсов могут обеспечить максимально эффективный результат. Современный педагог



должен уметь *оптимизировать* образовательный процесс, исходя из индивидуальных потребностей учащегося. Этим вопросом занимались такие учёные, как Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Т. А. Ильина, М. М. Поташник, М. Н. Скаткин и др.

Анализ научно-педагогической литературы показал многообразие точек зрения на понимание самого термина «оптимизация», для исследования целесообразно привести некоторые из них. В ходе этимологического анализа данного понятия было выявлено, что оно является производным от латинского слова «*optimum*» [8], что в переводе означает «лучший». В латинско-русском словаре О. Петрученко переводит «*optimus*» как «целесообразный», «удобный» [6, с. 436]. Таким образом, на основе этимологического разбора слова можно сделать вывод, что оптимизация – это целесообразное использование средств, методов, приёмов, адекватных конкретным условиям и способных максимально повысить эффективность процесса при минимальных затратах ресурсов.

В современной отечественной школе оптимизация образовательного процесса рассматривается как часть эволюции системы обучения/воспитания и понимается как оперирование педагогическим инструментарием (использование различных технологий, методик и т. д.), расширение и модернизация материально-технической базы с целью повышения качества предоставляемых образовательных услуг. Но если педагоги-исследователи сходятся во мнении, что оптимизация сводится к максимальным результатам при минимальных затратах ресурсов, то основные её направления требуют уточнения.

Целью исследования, представленного в данной статье, является анализ структуры современной отечественной образовательной системы, который позволит выделить направления деятельности субъектов образования по оптимизации процесса обучения/воспитания.

Ю. К. Бабанский в своих трудах отмечал факт важности для развития противоречий, возникающих при выдвигании требований к участникам образовательного процесса и имеющимися возможностями у субъектов образования по их реализации [1, с. 29]. Этот факт обуславливает необходимость не только более детального изучения образовательного запроса учащихся и их родителей/законных представителей, требований государства и общества к идеальному образу выпускника учебного заведения, но и важ-

ность проведения комплекса мероприятий по выявлению способностей и возможностей каждого ребёнка. Исходя из вышесказанного, в качестве гипотезы можно рассматривать предположение о том, что индивидуализация психолого-педагогической деятельности может послужить инструментом оптимизации образовательного процесса.

Предпосылками для начала преобразований в процессе обучения/воспитания могут послужить различные факторы (индивидуальный образовательный запрос, изменение педагогических условий, разработка и внедрение новых образовательных технологий или методик и пр.), что, в первую очередь, предполагает изучение сложившейся ситуации и имеющейся в наличии ресурсной базы, в качестве которой, на наш взгляд, могут выступать как элементы системы образования, так и остальные социальные институты.

Ресурсы образовательного процесса можно условно разделить на две группы – внутренние (материально-техническое обеспечение, финансы, кадровый состав, контингент учащихся и пр.) и внешние (семья и семейный уклад, политика государства, информационные ресурсы, общественные организации и объединения, социальное окружение и т. д.). Как правило, при разработке стратегии оптимизации образовательного процесса учитываются только факторы и показатели, касающиеся показателей качества образования, экономической и кадровой политики (*традиционный подход* – см. таблица 1), что с учётом открытости образования как социальной системы не представляется целесообразным. На данный момент отечественное образование выходит на новый качественный уровень в плане взаимодействия с различными социальными институтами, что позволяет оптимизировать образовательный процесс за счёт внешних ресурсов (*оптимальный подход*).

Наряду с использованием расширенной ресурсной базы за счёт сетевого взаимодействия, социального партнерства и прочего, в качестве одного из направлений оптимизации образовательного процесса стоит выделить ориентацию психолого-педагогической деятельности на индивидуализацию обучения/воспитания. Индивидуальный подход к обучению позволяет учитывать возрастные и психологические особенности каждого субъекта образования, конкретизировать образовательный запрос и сформировать адекватную данной образовательной ситуации стратегию развития личности.



Таблица 1

Сравнительная характеристика подходов к ресурсной базе в системе образования

Традиционная ресурсная база образовательного процесса		Оптимальная ресурсная база образовательного процесса	
<i>Внутренние ресурсы</i>	<i>Внешние ресурсы</i>	<i>Внутренние ресурсы</i>	<i>Внешние ресурсы</i>
Материально-техническая база	Семья	Материально-техническая база	Семья
Финансы (государственная поддержка, спонсорская помощь, благотворительность)	Социум	Финансы (государственная поддержка, спонсорская помощь, благотворительность, доходы от дополнительных образовательных услуг)	Государство как социальный институт
Трудовые ресурсы	Информационный ресурс/Интернет	Трудовые ресурсы	Социум
Контингент учащихся		Контингент учащихся	Этнос
			Информационный ресурс/Интернет
			Общественные организации
			Сетевое взаимодействие

Паритет учитель-учащийся выводит отношения в образовательной среде на новый уровень: если ранее в планировании подачи учебного материала ученик выступал исключительно в роли объекта педагогического воздействия и являлся лишь транслятором информации, на основании которой процесс обучения/воспитания корректировался педагогом, то в настоящее время совместное проектирование учебно-воспитательного процесса, учитывающее мнение ребёнка и его законных представителей, предоставляет более глубокую обратную связь, что может стать мощным инструментом оптимизации образования.

Деятельность, направленная на удовлетворение конкретного индивидуального образовательного запроса, традиционно заключается в проектировании индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) и, соответственно, психолого-педагогическом сопровождении учащегося. Целесообразно отметить тот факт, что при реализации мероприятий ИОТ должны учитываться не только психологические, возрастные и культурно-этнические особенности конкретного ребёнка, его возможности и интересы, адекватность методов и форм обучения, но и темп подачи учебного материала, время, необходимое на его усвоение, комфортность образовательной среды. В данном контексте технология дистанционного обучения может рассматриваться как одно из направлений оптимизации совместной деятельности педагогического сообщества и учащихся, предоставляя широкие возможности субъектам образования в плане учебно-воспитательного взаимодействия. В статье «Дистанционное обучение школьников» исследователь Р. Ф. Жидаль

выделяет характерные особенности ДО, которые однозначно указывают на возможность использования данной технологии при оптимизации образовательного процесса [5]. Приведём несколько особенностей, являющихся, на наш взгляд, ключевыми:

- «гибкость» и «асинхронность» – обучение по индивидуальному, удобному для каждого учащегося расписанию, независящему от остальных обучающихся, учитывающему темп и время, необходимые для усвоения материала;

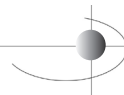
- «модульность» – возможность комплектования учебного курса из модулей различных дисциплин, адекватно индивидуальному образовательному запросу, в порядке удобном для учащегося;

- «социальность, интернациональность и массовость» – отсутствие ограничений на количество обучающихся, возможность эффективного экспорта/импорта как научно-педагогического опыта, так и учебного материала, относительная независимость субъектов образования от материальных и социальных ограничений;

- «экономическая целесообразность» – широкая возможность выбора экономически оптимального в конкретной ситуации варианта решения образовательного запроса.

Любое внешнее или внутреннее воздействие, направленное на изменение свойств социальной системы, должно учитывать следующие факторы: структура, свойства, принципы работы, совокупность условий, изначальное состояние, предвосхищаемый конечный результат и его последствия.

Структуру современной российской образовательной системы можно представить



в виде четырёх взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Первым и основополагающим элементом является сам образовательный процесс, цель которого разностороннее развитие ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей и способностей, что можно назвать системой обучения/воспитания. Основными субъектами этой системы являются учащиеся и учителя, взаимодействующие на паритетной основе во всем многообразии форм учебно-воспитательной деятельности. В качестве второго элемента системы образования можно выделить педагогические условия или образовательную среду, что можно рассматривать как совокупность конкретных, уникальных для каждого отдельно взятого образовательного учреждения факторов (особенности психолого-педагогического сопровождения, связанные с профессиональными, личностными, национальными качествами учительского коллектива, контингент учащихся, социальное и культурное окружение, материально-техническая база и пр.). Образовательный процесс и педагогические условия находятся в настолько тесной взаимосвязи, что изменения, происходящие с первым элементом, априори, обуславливают необходимость адаптации второго, и наоборот.

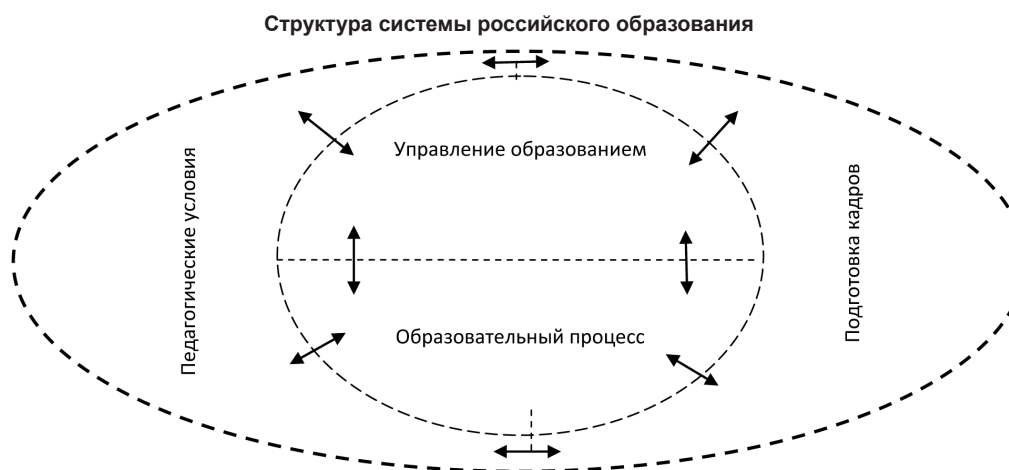
Третий элемент – система подготовки педагогических и управленческих кадров. Отечественная педагогика развивалась в течение многих веков, интегрировала опыт других стран, транслировала собственные научно-педагогические исследования, формировала традиции и устои, которые позволили сформировать особый образ учителя, отвечающий самым высоким требованиям в плане профессионализма, личностных качеств, гражданской ответственности. Целесообразно отметить, что современный российский педа-

гог, помимо всеобъемлющего знания преподаваемого предмета и высокого учительского мастерства, должен обладать не только высоким уровнем коммуникативной компетенции, эмпатии, чувством гражданской ответственности, но и умением работать над саморазвитием как в профессиональном, так и в личностном плане. Совокупность всех вышеперечисленных требований к образу учителя формирует современную систему подготовки педагогических и управленческих кадров.

Четвёртым элементом образовательной системы, является управление образованием. В пункте 2 статьи 89 ФЗ № 273 «Об образовании в РФ» [7] обозначено, что управление образованием включает в себя информационно-методическое обеспечение и формирование взаимодействия федеральных, региональных и муниципальных органов исполнительной власти, осуществляющих управление в сфере образования, стратегическое планирование развития и осуществление мониторинга, государственную регламентацию и независимую оценку качества образования, принятие программ, направленных на развитие системы образования, и подготовку управленческих кадров. Б. М. Бим-Бад [3] акцентирует внимание на способности образовательной системы работать одновременно как в режиме функционирования, так и в режиме развития. Этот факт обуславливает характерную особенность управленческой деятельности в сфере образования, преследующую две цели: сохранение и поддержка исторически и культурно сложившегося в России образовательного пространства и создание условий для эволюции системы образования на всех её уровнях.

Подводя итог анализу современной российской образовательной системы, можно выразить её структуру с помощью следующей схемы:

Схема 1





По схеме 1 можно проследить связь между всеми компонентами образовательной системы: педагогические условия и образовательный процесс оказывают взаимное влияние как непосредственно, так и через педагогический менеджмент и систему подготовки педагогических и управленческих кадров, которые находятся в аналогичном взаимодействии как между собой, так и с первыми двумя элементами.

Рассматривая конкретное состояние системы отечественного образования и, соответственно, образовательного процесса как начальной точки для построения стратегии оптимизации, целесообразно выделить её основные принципы:

– *принцип относительности* – заключается в том, что любые управляющие действия, направленные на оптимизацию, должны быть адекватны и адаптивны конкретным внешним и внутренним психолого-педагогическим условиям; эффективность любого процесса, тем более образовательного – понятие относительное, зависящее от множества факторов (свойства всей социальной системы, особенности самого процесса и его субъектов, и пр.), в том числе, уникальных для отдельно взятого образовательного учреждения, педагогического коллектива, учащегося;

– *принцип дополнительности (комплементарности)* – один из принципов социальной педагогики [3, с. 18], позволяющий осознать всю полноту общественных отношений как средство и результат социализации личности; комплементарность – термин биохимического происхождения, характеризующий особую форму организации макромолекул, при котором происходит связывание частиц между собой за счёт большой поверхности соприкосновения и взаимного родства молекул (взаимодействие атомарных группиро-

вок по принципу «ключ-замок»), образования множества вторичных химических связей (слабых по отдельности, но, в совокупности, складывающихся в мощный комплекс) [4], таким образом, дополнительность оптимизации образовательного процесса подразумевает необходимость использования всех психолого-педагогических, культурных, природных и социальных условий в качестве педагогического инструментария, адаптирующего обучение/воспитание сообразно индивидуальному запросу учащегося; решению образовательных задач могут эффективно послужить не только ресурсы системы образования, но и потенциал социальных институтов, который при грамотном управленческом подходе поможет дополнить образовательную среду государства, региона, населённого пункта;

– *принцип системности* – предполагает, что при разработке стратегии оптимизации образовательного процесса следует учитывать совокупность всех свойств образования как социальной системы; реализация этого принципа подразумевает единство психолого-педагогической теории, эксперимента и практики, ориентированных на достижение основной цели всего процесса обучения/воспитания – создание условий для развития личности ребёнка с учётом его индивидуальных особенностей, склонностей и потребностей.

Обобщая вышесказанное, мы приходим к выводу, что оптимизация образовательной системы и/или её компонентов – это сложный полиаспектный процесс, требующий системного подхода при принятии решений, касающихся функционирования и развития системы обучения/воспитания, индивидуально ориентированной психолого-педагогической поддержки/сопровождения и использования современных образовательных технологий.

Список литературы

1. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

Источники

2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. С. 296–297.
3. Борытко Н. М., Соловцова И. А. Социальная педагогика: учебник для студентов пед. вузов / под ред. Борытко Н. М. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 40 с.
4. Гиляров М. С. Биологический энциклопедический словарь. 2-е изд., испр. М.: Советская энциклопедия, 1986. С. 275–276.
5. Жидаль Р. Ф. Дистанционное обучение школьников // 1 сентября 2009/2010. URL: <http://festival.1september.ru/articles/571052/> (дата обращения: 29.08.2014).
6. Петрученко О. А. Латинско-русский словарь. М.: Греко-латинский кабинет им. Ю. А. Шичалина, 2001. 810 с.
7. ФЗ № 273 «Об образовании» // Кодексы и законы РФ, правовая навигационная система. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>. (дата обращения: 21.01.2014).
8. Online Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymonline.com/index.php> (дата обращения: 21.01.2014).



References

1. Babanskii Yu. K. Izbrannye pedagogicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1989. 560 s.

Istochniki

2. Bim-Bad B. M. Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar'. M.: Bol'shaya Rossiiskaya Entsiklopediya, 2002. S. 296–297.
3. Borytko N. M., Solovtsova I. A. Sotsial'naya pedagogika: uchebnik dlya studentov ped. vuzov / pod red. Borytko N. M. Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006. 40 s.
4. Gilyarov M. S. Biologicheskii entsiklopedicheskii slovar'. 2-e izd., ispr. M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1986. S. 275–276.
5. Zhidal' R. F. Distantionnoe obuchenie shkol'nikov // 1 sentyabrya 2009/2010. URL: <http://festival.1september.ru/articles/571052/> (data obrashcheniya: 29.08.2014).
6. Petruchenko O. A. Latinsko-russkii slovar'. M.: Greko-latinskii kabinet im. Yu. A. Shichalina, 2001. 810 s.
7. FZ № 273 «Ob obrazovanii» // Kodeksy i zakony RF, pravovaya navigatsionnaya sistema. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>. (data obrashcheniya: 21.01.2014).
8. Online Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymonline.com/index.php> (data obrashcheniya: 21.01.2014).

Статья поступила в редакцию 10.12.2014



УДК 37.012.5
ББК 74.58

Галина Раисовна Рыбакова,
кандидат биологических наук, доцент,
Сибирский федеральный университет
(660075, Россия, г. Красноярск, ул. Л. Прушинской, 2)
e-mail: rbkv@yandex.ru

Ирина Владимировна Кротова,
доктор педагогических наук, доцент,
Сибирский федеральный университет
(660075, Россия, г. Красноярск, ул. Л. Прушинской, 2)
e-mail: irakrotova@inbox.ru

Татьяна Леонтьевна Камоза,
доктор педагогических наук, доцент,
Сибирский федеральный университет
(660075, Россия, г. Красноярск, ул. Л. Прушинской, 2)
e-mail: tat.kamoza@yandex.ru

Моделирование совместимости учебной информации: методологические подходы¹

Рассмотрены междисциплинарные проблемы моделирования учебной информации относительно её смысловой взаимосвязи и совместимости. Методологические основы данной работы базируются на общенаучном подходе.

Сложность учебной информации как объекта моделирования заключается в её многозначном толковании. Способом её проявления в педагогическом процессе является текст. В связи с тем, что исследуемый феномен столь многоаспектен по сути, рассмотрены исследовательские работы по моделированию текстов, информации и применение таких моделей в педагогических целях. В силу педагогической направленности настоящей работы возникла необходимость анализа ряда трудов, дидактически адресованных учебникам и их текстам. Помимо этого, целью обзора является анализ научных исследований в сфере приложения математического аппарата к моделированию такого вида информации, как учебная, обладающей целым рядом специфических свойств. Проведён краткий исторический обзор предлагаемых методов моделирования учебной информации и современное состояние вопроса. С этих позиций произведен анализ сложности учебной информации как объекта моделирования, показаны различные подходы к процессу структурирования, подачи информации в учебном процессе, обусловленность разнообразия методов моделирования от многозначности толкования понятия «учебная информация». В исследовании осуществлён анализ различных точек зрения сущности учебной информации и её фиксированной формы в виде текстов. Статья может представлять интерес для специалистов как в сфере педагогики, так и в области междисциплинарных методов исследования.

Ключевые слова: моделирование учебной информации, учебный текст, структурирование информации, формализованное представление текста, тезаурус, логическое структурирование, семантическая информация.

Galina Raisovna Rybakova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor
Siberian Federal University
(2 L. Prushinskaya St., Krasnoyarsk, Russia, 660075)
e-mail: rbkv@yandex.ru

Irina Vladimirovna Krotova,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor
Siberian Federal University
(2 L. Prushinskaya St., Krasnoyarsk, Russia, 660075)
e-mail: irakrotova@inbox.ru

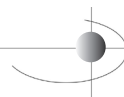
Tatiana Leontevna Kamoza,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor
Siberian Federal University
(2 L. Prushinskaya St., Krasnoyarsk, Russia, 660075)
e-mail: tat.kamoza@yandex.ru

Modeling of Educational Information Compatibility: Methodological Approaches²

Interdisciplinary problems of modeling of educational information concerning its semantic interrelation and compatibility are considered in the article. Methodology of this research is based on general scientific approach.

¹ Г. Р. Рыбакова – основной автор, является организатором исследования, формирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного проекта.

² G. Rybakova is the main author, organizer of the study, forms conclusions and summarizes the results of the collective project.



Complexity of educational information as an object of modeling consists in its multiple interpretation. Text is considered as the way of its presentation in pedagogical process. Due to the multidimensional character of the phenomenon, scientific works devoted to modeling of texts, information and applications of such models for pedagogical purposes are considered. Pedagogical orientation of the research required to analyze some works addressed didactically to textbooks and their texts. In addition, the purpose of the review is to analyze scientific researches in the sphere of applying mathematical apparatus to modeling educational information which possesses a number of specific properties. The short historical review of the methods used to model educational information and a current state of the problem are provided. The analysis of complexity of educational information as an object of modeling is made from these positions. Various approaches to information structuring and presenting in educational process, dependence of modeling methods variety on polysemic interpretation of the concept "educational information" are shown. An attempt to analyze various points of view on the essence of educational information and its fixed text form is made in the research. The article can be interesting to experts in the sphere of Pedagogy and in the field of interdisciplinary methods of research.

Keywords: modeling of educational information, educational text, structuring information, formalized submission of the text, thesaurus, logical structuring, semantic information.

Способ моделирования учебной информации, зафиксированной в виде текста, определяется целями и задачами, побуждающими исследователя к созданию модели. Моделирование информации, несущей знание в процессе обучения, должно, в первую очередь, ориентироваться на его содержательный аспект, интерпретация которого в процессе восприятия и усвоения материала обеспечивает формирование адекватного отображения объективной реальности. В этом контексте наиболее значимым видом моделирования можно считать метод, направленный на смысловые поля ключевых слов текста.

Сложность учебной информации как объекта моделирования заключается в её многозначном толковании. С одной стороны, это категория, имеющая лингвистическую природу, выраженную языковыми средствами по форме и несущая смысловую нагрузку по содержанию. Способом её проявления в педагогическом процессе является текст. Не смотря на то, что ряд авторов считает, что текстом может являться любая форма выражения некоторого замысла, вплоть до жестов и танцев, всё же основным носителем учебной информации является текст в дидактических средствах, основным из которых принято считать учебник. Само же понятие информации имеет столько различных толкований, оправданных его разным применением, что в отношении «моделирования информации» основные стереотипы его использования могут увести исследователя в сторону от педагогических проблем. С другой стороны, широкая междисциплинарность выделенного понятия может помочь в конкретизации его дефиниции относительно предполагаемой области применения. В связи с тем, что исследуемый феномен столь многоаспектен по сути, рассмотрим исследовательские работы по моделированию текстов, информации и примене-

ние таких моделей в педагогических целях. В силу педагогической направленности настоящей работы возникла необходимость анализа ряда трудов, дидактически адресованных учебникам и их текстам [16].

Целью данного обзора является анализ научных исследований в сфере приложения математического аппарата к моделированию такого вида информации, как учебная, обладающей целым рядом специфических свойств. Для этого в качестве основной задачи будет проведен краткий исторический обзор предлагаемых методов моделирования учебной информации и современное состояние вопроса.

1. Исторический обзор методов моделирования учебной информации

Все современные разработки с применением алгоритмических подходов берут свое начало из более ранних исследовательских работ. Об алгоритмизации в обучении, обеспечивающей оптимальность в последовательном поступлении учебной информации с точки зрения психологии, писал в своих научных трудах Л. Н. Ланда (1966 г.) [27]. Он соединил психологические исследования с программированным обучением, усматривая в этом перспективу раскрытия более широких возможностей для адаптации обучающего воздействия. Л. Н. Ланда ввел психологическое понятие алгоритма умственных действий, использование которого применил в контексте управления процессом обучения – через оптимизацию структур учебного материала (внешние процессы), управление механизмом мышления (внутренние процессы) [27, с. 116].

С основными положениями его теории был согласен А. М. Сохор [39, с. 11], рассматривающий управление с использованием логического структурирования как способ ак-



тивизации познавательной деятельности учащегося.

В работе А. М. Сохора речь идет о логически рациональном для обучения изложении учебного материала и его некоторых объективных характеристиках. В дидактическом анализе логической структуры учебного материала автор видит связь дидактики и логики. Из-за сложности и специфики процесса обучения, обусловленных большим количеством его характеристик, выбрать среди них критерии оптимизации представлялось в то время весьма затруднительным. Под управляемостью процесса обучения он понимал возможность влияния на его последовательность и характеристики. При этом он делал акцент на необходимость использования знаний кибернетики как науки: «Ставя вопрос ... об *оптимальном управлении*, дидактика неизбежно вступает в пограничную с кибернетикой область, потому что *оптимизация управления* как раз и является предметом кибернетики как науки» [39, с. 153]. Добавим к этому, что процессы управления, требующие принятия решений, связаны с процессами преобразования получаемой информации в сложных системах, что сближает кибернетический подход и педагогические цели.

В работе А. М. Сохора [39], ставшей классической, показана методика создания моделей локальных текстов учебника с использованием характеристик относительной доступности материала и заложенной в нем семантической информации. В своём труде учёный не стал затрагивать вопрос о внутренних механизмах усвоения, оставив его изучение психологической науке, как не затрагивал и других существенных сторон учебного материала, объясняя это тем, что решение комплексной задачи оптимизации обучения требует не одного научного исследования, и сосредоточился на дидактических вопросах [39, с. 8–10]. Оптимальная последовательность подачи учебного материала с помощью логических структур целенаправленно была отделена автором от таких его составляющих, как информационная насыщенность, проблемность материала, смысловое содержание и его влияние на усвоение и ряда других. Тем не менее, данное исследование открыло для других учёных такую область исследований, как логика учебных предметов.

Об управлении учебно-познавательной деятельностью учащихся как необходимой составляющей дидактического процесса писал в «Теории учебника» (1980) и В. П. Беспалько [6, с. 121]. Дидактический процесс, в

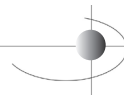
его формулировке, есть совокупность алгоритмов функционирования (направленных на обработку информации или иначе, содержания обучения) и алгоритмов усвоения [6, с. 121].

Понятия «информация» и «управление» имеют тесную взаимосвязь, так как управление всегда подразумевает необходимость переработки информации. Если в образовательном процессе рассматривать управление как возможность предвидения и анализа результатов усвоения, то его реализация должна обеспечить возможность определения количественных характеристик учебной информации.

Статистические методы подсчёта их значений, используемые в теории информации, имеют существенный для образовательного процесса недостаток – не учитывают смысл, заложенный в изучаемый информационный объём, так как направлены на вероятностные процессы, нехарактерные для обучения. Прагматический подход в рамках той же теории позволяет оценить зависимость между воспринимаемыми сообщениями и достижением заданных целей, что может быть полезно для использования метода в дидактических целях, применения его в отношении семантической (смысловой) информации.

В педагогическом аспекте связь дидактики с рациональной стороной познавательного процесса очевидна, поэтому измерение или учёт смысловой стороны транслируемой информации представляет интерес для исследований. При этом категория «семантическая информация», будучи междисциплинарной, своей общей основой имеет логику [14, с. 54].

Методы определения семантической информации предлагались разными учёными (Р. Карнап и И. Бар-Хиллел, В. Г. Овчинников, Ю. А. Шрейдер и др.). Среди них наиболее признан метод, учитывающий начальный для восприятия новых смыслов тезаурус читающего. Под тезаурусом рядом авторов понимается «некоторый список объектов, предикатов (т. е. того, что высказывается об объектах) и связей между ними» [43, с. 234]. В процессе познания изменения в тезаурусе происходят одновременно с восприятием новой информации из окружающего мира, с преобразованием её из потенциальной в актуальную. Для эффективности протекания этого процесса необходимо, чтобы поступающая новая информация соответствовала активной части уже накопленного понятийного аппарата учащегося, т. е. той его части, которая не просто пассивно усвоена им, а является основой для



понимания и точного восприятия новых смыслов и расширения тезауруса. Таким образом проявляется прямая зависимость между изменениями семантической информации и тезауруса, что может использоваться при количественном измерении смысловой (содержательной) стороны учебного текста [39; 43]. При условии, что тексты приводят к равным изменениям тезауруса, можно говорить об их возможной синонимичности.

Ю. А. Шрейдер формулирует понятие семантической информации в тексте через тезаурус и степень его изменения под влиянием соответствующего текста [43, с. 234]. Надо отметить, что это напрямую перекликается с представлениями психологов, согласно которым трудность учебного материала определяется степенью новизны поступающей с ним информации и соотносимостью нового с ранее усвоенными знаниями или навыками. Об этом же можно прочесть и у дидактов, для которых трудность определяется через необходимость встраивания новой информации в систему уже сложившегося предыдущего знания [39].

2. Стандартные подходы к моделированию учебной информации

Необходимо различать в информации, заложенной в учебном тексте, две стороны – внешнюю (материальную), проявляющуюся в языковом способе выражения, и внутреннюю, содержательную (семантическую). Именно последняя определяет те трудности, с которыми сталкиваются при разработке методов количественного анализа текстов с помощью компьютерных технологий, так как неоднозначность содержания мешает формализованному представлению текста для целей автоматизированной обработки информации.

Формализация требует максимального отвлечения от содержательной стороны, что создает несоответствие между семантическим характером результата переработки информации и формальными средствами его получения [36]. Хорошо формализуется внешняя сторона информации, внутреннюю составляющую текстов моделировать довольно сложно. Одним из способов преодоления такого противоречия, по мнению А. И. Новикова, может выступать создание и применение лингвистического обеспечения в виде различных словарей, алгоритмических процедур и других методов, составляющих в совокупности знание, относящееся к устройству языка.

Семантическое пространство слов охватывает сферу функционирования их значе-

ний, при этом связи, существующие между значениями этого пространства, обеспечивают и связь между словами. Иначе говоря, наличие связи и отношений между элементами внутренне присущей смысловой составляющей способствуют связанности слов на уровне внешних характеристик. Наличие общего между элементами можно принять за отношение пересечения, от которого прямо зависит сила связи. Под величиной пересечения понимают повторяющееся общее в содержаниях [36, с. 231].

Разработчиком схемы лексико-семантического поля был Ю. Н. Караулов [15], применивший её с целью системного описания объекта. В дальнейшем она использовалась в ряде работ по психолингвистической семантике. Принципиальным новшеством в его теории стали выводы о соотношении семантической и синтаксической информации в словарных дефинициях, сделанные по результатам анализа определений толкового словаря с выявленными корреляциями в распределении семантических множителей. Такой анализ был осуществлен с помощью технических средств, позволивших построить тезаурус как систему путём формализации семантических и синтаксических характеристик для машинной обработки.

Одним из вариантов терминологически детерминированного информационного поиска можно считать использование ключевых слов. Опыт информатики и психолингвистики показывает, что в наиболее удобный набор ключевых слов (НКС) включается в среднем от 5 до 15 слов, а в оптимальный – от 8 до 15. Н. К. Криони, А. Д. Никин, А. В. Филиппова [24, с. 102] показали возможность использования автоматизации поиска ключевых слов в тексте с использованием компьютерных программ на основе частотного анализа, которые могут помочь читателю лучше понимать текст, а автору проверить «понимаемость» созданного им текста. В этой закономерности смысловое содержание текста связывается с частотой его элементов, или иначе, активностью, так как наиболее повторяемые в контексте слова или их сочетания являются в данном объёме информации семантически наиболее нагруженными.

Следует заметить, что широкое использование компьютерных программ поиска информации по ключевым словам свидетельствует о возможности включения их в программы анализа и оптимизации совместности учебных текстов для профессионального образования. В таком случае в качестве клю-



чевых слов должны выступать термины. При использовании подобных программ авторами на этапе создания учебной литературы появляется возможность влияния на эффективность аппарата усвоения.

Среди методов компьютерного анализа смыслового наполнения информации особое место занимает широко применяемый в последнее столетие в различных социальных сферах контент-анализ. Среди его основателей такие учёные, как Б. Берельсон, Дж. Гербнер, К. Криппендорф, Г. Лассуэл, Л. Лоуэнталь, Ч. Осгут, Х. Хорт, из отечественных исследователей анализом содержания сообщений разного рода первыми занимались П. П. Блонский, С. Б. Ингулов, В. А. Кузьмичев, Н. А. Рыбников, И. Н. Шпильрайттен и др.

Спецификой применимости контент-анализа является нацеленность на качественный и количественный анализ содержания текстов как проявлений актов коммуникации в устной или печатной форме. В поле его исследований попадают ключевые понятия, выступающие смысловыми единицами исследуемого объёма сообщения, при этом одним из необходимых условий применения данного вида анализа называют фиксацию информации на материальном носителе. Универсальность контент-анализа обусловлена строгостью и использованием в нём методов формализации и систематизации данных. К основным принципам метода относят однозначность и надёжность фиксации признаков (принцип формализации) и достаточную частоту повторения исследуемых элементов (принцип статистической значимости).

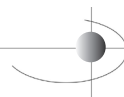
3. Современные представления о моделировании совместимости учебной информации

Тенденции в создании компьютерных программ анализа текстов активно продолжились в последнее десятилетие, став важной составляющей исследований в работах по анализу структурной организации текста (К. И. Белоусов, Н. Л. Зелянская [4], И. Ю. Моисеева, Е. И. Махрова [32], Г. Г. Москальчук [34] и др.), по моделированию и оценке учебных текстов на уровне его формальных характеристик (размер предложения, размер текста) и оптимизации учебных текстов с точки зрения следования информационных блоков в предложениях и их группах (Е. С. Пушкина) [38]; по оптимизации совместимости наглядности учебников средней школы (В. П. Ключков, И. В. Кротова) [17; 18; 20; 25]. Среди более ранних работ следует отметить также ранее упоминаемое исследование А. М. Со-

хора (1974) [39], в котором автор с помощью обобщенных моделей ограниченного объема учебного материала ввел показатели его относительной доступности, а также семантической (содержательной) информации, не ограничиваясь только статистическими значениями. Эти показатели были призваны обеспечить объективную оценку рационального изложения отрезков учебного материала. Среди перспектив исследований, ставших теперь возможными с развитием компьютерных технологий, А. М. Сохор предвидел определение семантической информации, заложенной в учебном материале относительно полного тезауруса учащегося на основе анализа всех учебников, изученных к определенному моменту (освоение новой информации по отношению к сформированному тезаурусу) [39, с. 151]. Его взгляд основывался на убеждении, что «только теоретическое исследование учебного материала способно привести к прогнозированию дидактической ценности той или иной системы изложения, к выявлению количественных показателей, необходимых для такого прогнозирования». По его словам, «необходим способ теоретически, до обучения предсказывать дидактическую ценность того или иного способа изложения учебного материала. Способность предсказывать – важнейшая функция любой науки, в том числе дидактики» [39, с. 12].

Рядом учёных разрабатывались алгоритмические методы проектирования учебных планов и программ (И. И. Логвинов [29], И. Б. Моргунов [33], А. А. Овчинников, В. С. Пугинский [37] и др.). Среди них следует отметить работу И. И. Логвинова [29] об имитационном моделировании процесса обучения, разработанную для психолого-педагогических исследований любых последовательностей изложения (структур учебных программ) до начала их применения в качестве средства экспериментального обучения. Предлагаемый им метод построения модели базируется на алгоритмическом подходе, с использованием графов и матриц для создания программ вычислительных машин. Модель процесса обучения в данной работе предполагает три элемента состава – материал обучения, ученик и обучающее лицо. [29, с. 65–66].

Рост уровня компьютеризации и информатизации диктует необходимость применения соответствующих методов для анализа различных сторон содержания учебных дисциплин. Один из методов предложен профессором И. Г. Гузенко и его учениками (2010) [9].



Его методика основывается на оригинальной «коннекционистской модели», предполагающей представление текстовой информации неформальными средствами и исследование учебного процесса с помощью «логики символов» (по Г. Лефрансуа [28]). Неформальные средства (вербально-графические схемы, символы, знаки, графы, отражающие и информационную, и семантическую составляющие информации) в предлагаемом методе объединяются в «формулы логики», которые «позволяют свертывать одновременно текстовую информацию и учебно-научные действия (предметные и процессуальные) в вербально-символическую форму» [9, с. 94–105].

Ряд исследований под руководством профессора А. А. Арзамасцева, Т. Ю. Китаевской посвящен моделированию в психолого-педагогических системах (Тамбовский университет). В частности, их работы были направлены на оптимизацию процесса разработки учебных планов [3]. Для этого было использовано имитационное компьютерное моделирование обучения на примере информатики, основанное на формализованных методах построения дифференцированного содержания [3]. В дальнейшем этой научной школой были разработаны алгоритмы процесса проектирования учебных планов по конкретной специальности, соответствующие им математические модели обучения, применимые как в обычных условиях, так и при временных ограничениях.

В работах Л. И. Гурье [10] рассматриваются возможности компьютерной поддержки проектирования образовательных программ в технологическом университете с использованием алгоритма также на основе тезауруса.

Структурированию учебного материала, помимо вышеназванных, в разные годы был посвящен ряд работ. Так, А. И. Уман (1983) рассматривал структурирование знаний и организацию заданий в учебном материале [40]; А. Н. Мансуров (1992) писал о матричном методе отбора и структурирования научной информации [31]; А. Н. Крутский с соавтором (2005) использовали системно-логический подход к усвоению знаний [26]; Л. С. Чернышова (1999) изучала структурирование учебного материала по химии как средство устранения формализма в знаниях [42]; Е. Д. Нестерова (2000) занималась вопросами формирования умения структурировать учебный материал у студентов [35]; С. А. Бутаков (2001) в качестве методологического принципа структурирования учебного материала взял принцип восхождения

от абстрактного к конкретному [7]; в работе В. И. Даниловой (2003) дидактическое структурирование процесса обучения применялось в отношении педагогического вуза [11]; О. Е. Филиппов (2003) – использовал логическую структуризацию учебного материала для систематизации и обобщения знаний по физике учащихся старших классов средней школы [41]; Л. Е. Андреева и А. А. Шаповалов (2004) разработали теоретические основы конструирования учебных текстов естествонаучного содержания и методики обучения работе с ними [2]; О. А. Горленко (2004) работала над корректирующей структурно-смысловой моделью лекционного материала [8]; А. Н. Дробахина (2004) – над формированием системности знаний студентов в процессе гипертекстового структурирования учебного материала [12]; в исследовании Т. А. Коробковой (2004) структурирование информации рассматривается как условие её успешного усвоения [23]; И. В. Акимова (2006) занималась вопросами обучения школьников структурированию знаний по математике с использованием образовательных программных средств [1]; А. В. Ермаков (2008) использовал метод многомерного структурирования учебного материала для обучения физике в вузе путём разработки структурных карт [13].

Отметим работу О. Е. Филиппова (2003), в которой исследуются возможности логической структуризации учебного материала как средства систематизации и обобщения знаний по физике в средней школе [41]. В качестве способов структуризации в работе используются структурно-логические конспекты, блок-схемы, обобщающие таблицы, структурно-логические конструкции, структурно-логическая таблица-комплекс и др. Выделение в структуре пяти уровней позволило идентифицировать ключевые элементы и связи теории, «сквозные» для всего изучаемого курса. Таким образом, постепенно происходит систематизация содержания.

В исследованиях И. Б. Моргунова [33] обсуждаются вопросы нахождения оптимальной последовательности распределения учебных единиц в течение периода обучения. Описываемое исследование проведено в рамках разработки систем управления качеством в вузах, предполагающих направленность на формирование требований к структуре и содержанию обучения, заложенных в учебных планах, рабочих программах и в последовательности подачи учебного материала. В работе показано, что оптимизируя последовательность изложения учебного материала



можно влиять на его усвоение и, тем самым, на качество учебного процесса и подготовки учащихся. Для фиксации отношений между элементами автор вводит понятие матрицы логических связей учебных единиц и соответствующего графа логических связей.

Определённый интерес для нас представляла и следующая работа, основанная на применении закона диалектики в изучении возможностей при структурировании учебной информации. В работе С. А. Бутакова (2001) для структурирования учебного материала за основу был выбран принцип восхождения от абстрактного к конкретному [7]. Для этого автор сначала определил дидактический комплекс педагогических требований к процессу структурирования, дал его описание и показал возможность эффективной реализации диалектико-логического подхода. Помимо этого, С. А. Бутаков провёл параллель между учебным материалом и научной теорией, которую этот материал излагает. В зависимости от исходных теоретических конструкций и абстракций задаются различные теоретические модели реальности [7].

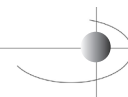
Как показывает автор, проверка данной теории в эксперименте подтвердила эффективность использования сформулированных требований в технологии структурирования учебного материала, однако, по признанию самого учёного, своё исследование он ограничил областью анализа построения и разработки естественнонаучных курсов, что предполагает необходимость расширения исследований в этой области.

Таким образом, проведённый краткий анализ работ позволяет заключить, что моделирование и структурирование в отношении содержания образования в основном направлено либо на обучение ученика (студента) работе с учебником, либо для организации эффективного взаимодействия «учитель-ученик», либо как способ сокращения трудозатрат при подготовке учебно-методического обеспечения. В отношении учебника данные методы используются, как правило, для переработки материала в наглядно-структурные тексты. Однако, среди рассмотренных выше работ, практически отсутствует использование данных методов для анализа учебной литературы на наличие совместимости материала разных блоков и циклов обучения с учётом бессознательных аспектов восприятия, о чём говорили в свое время А. М. Сохор [39, с. 12] и В. П. Беспалько [6, с. 6].

В этом отношении уместно напомнить ряд работ, выполненных В. П. Клочковым и

под его руководством [16–22; 25], посвященных изучению свойств «учебной письменной речи». Понимание данного феномена имело большое значение для уточнения дефиниции «учебный текст», который рассматривался в этих работах как уникальное знаковое образование, обладающее сложностью в отношении собственной природы, информации, строения, объёма, понимания и др. С учётом ограничений, накладываемых педагогическим аспектом исследования, внимание было обращено на информационную сторону данного явления, имеющего двойственную природу: наличие квантовой информационной структуры, где информационно-нагруженные элементы чередуются со слабонагруженными (квантитативность); и наличие волновых свойств активности словоформ, где имеются тактовые и секундные (медленные) ритмы. Эта составляющая сложности была учтена при дроблении текста, выделении и последующем изучении характеристик связей. При рассмотрении сложности в отношении строения учебной письменной речи учитывалась его ярусная организация, задающая соответствующие уровни текстовых связей [16–22; 25]. Это отношение сложности использовалось в качестве основы при создании системы иерархически соподчинённых слоёв их связей (от уровня знаков и их сочетаний до уровня текста полного комплекта учебников за среднюю школу). Значительный объём всего комплекта учебников средней школы и разнообразие составляющих его книг обусловило поиск таких уровневых элементов организации учебного текста, которые могут соответствовать всем без исключения учебникам и позволяют выделить минимальное количество необходимых для удовлетворительного анализа их ярусов связи.

При этом было отмечено, что процессы понимания протекают на различных уровнях осознанности, что заставляет учитывать такие элементы строения учебного текста, которые «на первый взгляд, бессмысленны, но играют важную роль в неосознаваемых психических процессах познания письменной речи» [16–22; 25]. Степень восприятия зависит от механизма понимания, который определяется спецификой протекания процессов вербально-смыслового анализа текста. Это отношение сложности восприятия предполагает уровневое строение и существование выше- и нижележащих ярусов смыслового анализа, имеющих разные задачи. На верхних уровнях происходит выделение в материале отдельных смысловых частей, находя-



ния в нём главного и понимания подтекста, на нижних – осуществляются наиболее простые, но определяющие когнитивные операции семантической обработки отдельных элементов языка (Н. П. Локалова) [30, с. 116].

Таким образом, нами осуществлён обзор существующих подходов, методов, приемов, мнений к моделированию учебной информации. Проведенный анализ позволяет заключить, что разрабатываемые модели, программы и алгоритмы структурирования содержания образования имеют определенное ограничение – как правило, большая их часть преследует узкие дидактические цели в рамках темы, дисциплины или цикла дисциплин, в основном подразумевает их использование в непосредственном взаимодействии «учитель-ученик», либо как средство учебно-методического обеспечения учебного процесса. Работе с учебными текстами на этапе их создания и анализа их эффективности с позиций

совместимости материала разных блоков и циклов обучения с учётом бессознательных аспектов восприятия посвящены работы одного из авторов, логическим продолжением которых мы считаем и данное исследование.

Таким образом, краткая ретроспектива проведенная в данной работе [16], позволила провести анализ существующих концепций моделирования, алгоритмизации и программирования учебной информации, позволила выявить многомерную сущность процесса моделирования применительно к педагогическому феномену учебной информации и к таким формам её фиксации, как тексты учебной литературы.

Кратким анализом современных работ по применению моделирования в разных сферах, в особенности в педагогических работах, показаны возможности уровневого моделирования и его применимость к совместимости учебной информации.

Список литературы

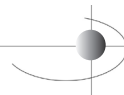
1. Акимова И. В. Обучение школьников структурированию знаний по математике на основе использования программных средств образовательного назначения: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2006. 173 с.
2. Андреева Л. Е., Шаповалов А. А. Конструирование учебных текстов естественнонаучного содержания. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 219 с.
3. Арзамасцев А. А., Китаевская Т. Ю., Зенкова Н. А. Алгоритмы проектирования учебных планов: монография. М.: РАО Ин-т содержания и методов обучения, 2004. 77 с.
4. Белоусов К. И., Зелянская Н. Л. Применение метода графосемантического моделирования в лингвоархетипологических исследованиях // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2005. № 8. С. 40–46.
5. Белоусов К. И. Семантическая организация текста и его восприятие в аспекте моделирования // Вестн. ОГУ. 2005. № 11. С. 63–74.
6. Беспалько В. П. Теория учебника. Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. 160 с.
7. Бутаков С. А. Структурирование учебного материала в соответствии с принципом восхождения от абстрактного к конкретному: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2001. 150 с.
8. Горленко О. А., Подлеснов Ю. П., Можаяева Т. П. Корректирующая структурно-смысловая модель лекционного материала учебных дисциплин // Качество. Инновации. Образование. 2004. № 2. С. 45–51.
9. Гузенко И. Г. Системный подход к информатизации и компьютеризации гуманитарных дисциплин // Вест. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2010. № 2. С. 94–105.
10. Гурье Л. И. Тезаурус как средство проектирования гибких многоуровневых образовательных программ в технологическом университете // Междунар. конф. по соврем. технологиям обучения (ICALT 2002) Казань, 9–12 сент. 2002. С. 175–177.
11. Данилова В. И. Дидактическое структурирование процесса обучения студентов в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2004. 204 с.
12. Дробахина А. Н. Формирование системности знаний студентов в процессе гипертекстового структурирования учебного материала: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2004. 22 с.
13. Ермаков А. В. Метод многомерного структурирования учебного материала при обучении физике в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 26 с.
14. Звегинцев В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика. М.: Просвещение, 1968. 336 с.
15. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М.: Наука, 1981. 367 с.
16. Клочков В. П., Рыбакова Г. Р. Методология и методика моделирования совместимости учебной информации. Красноярск: Поликом, 2012. 224 с.
17. Клочков, В. П. Анализ совместимости учебных текстов: Программно-целевой аспект. Томск: ТГПУ, 1998. 190 с.
18. Клочков В. П. Бессознательное как проблема: Поиск концептуальных оснований. Красноярск: Твердыня, 2003. 600 с.



19. Клочков В. П., Зайцев А. В. Методология и методика анализа регионального управления лесным сектором. Красноярск: Поликом, 2012. 180 с.
20. Клочков В. П., Кротова И. В. Методология совместимости наглядности. Красноярск: КГТЭИ, 2007. 208 с.
21. Клочков В. П. Оптимизация текстовой совместимости базового комплекта учебников средней школы: дис. ... д-ра пед. наук. Томск, 1999. 249 с.
22. Клочков В. П., Васильева Н. О. Программно-целевой анализ совместимости текстов учебников экономических специальностей вуза. (Дихотомический аспект). Омск: Омский экон. ин-т, 2011. 277 с.
23. Коробкова Т. А. Структурирование информации как условие её успешного усвоения // Материалы по теории и методике обучения физике. Выпуск 4. Н. Новгород: НГПУ, 2004. С. 63–66.
24. Криони Н. К., Никин А. Д., Филиппова А. В. Автоматизированная система анализа сложности учебных текстов // Вестн. УГАТУ. Управление, ВТиИ. 2008. Т. 11. № 1 (28). С. 101–107.
25. Кротова И. В. Оптимизация совместимости учебной наглядности (на примере учебников средней школы): дис. ... д-ра пед. наук. Курган, 2009. 388 с.
26. Крутский А. Н., Косихина О. С. Системно-логический подход к обучению и усвоению знаний // Физика: прил. к газ. «Первое сентября». 2005. 16–30 нояб. (№ 22). С. 6–12.
27. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. М.: Просвещение, 1966. 116 с.
28. Лефрансуа Г. Теория научения. Формирование поведения человека. СПб; М: Прайм-Еврознак: Олма-Пресс, 2003. 278 с.
29. Логвинов И. И. Имитационное моделирование учебных программ. М.: Педагогика, 1980. 130 с.
30. Локалова Н. П. Развитие вербально смыслового анализа в младшем школьном возрасте // Вопр. психологии. 1996. № 2. С. 113–130.
31. Мансуров А. Н., Мансуров Н. А. О матричном методе отбора и структурирования научной информации // Педагогика. № 11. М., 1992. С. 20–22.
32. Моисеева И. Ю., Махрова Е. И. Лингвистические и экстралингвистические причины неадекватности понимания текста // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2009. № 5. С. 22–28.
33. Моргунов И. Б. Оптимизация некоторых задач упорядочения (на примере упорядочения учебного материала): монография. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2007. 228 с.
34. Москальчук Г. Г. Структурная организация как аспект общей теории текста // Вестн. ОГУ. Гуманитарные науки. Том 1. 2006. № 1. С. 73–81.
35. Нестерова Е. Д. Формирование умения структурировать учебный материал у студентов вуза: автореф. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2000. 20 с.
36. Новиков А. И. Вступительная статья // В кн.: Филиппович Ю. Н., Прохоров А. В. Семантика информационных технологий: опыты словарно-тезаурусного описания. М.: МГУП, 2002. С. 3–12.
37. Овчинников А. А., Пугинский В. С. Применение метода логических диаграмм в планировании и организации учебного процесса // Известия АН СССР: Сер. Техническая кибернетика. 1964. № . С. 67–70.
38. Пушкина Е. С. Теоретико-экспериментальное исследование структурно-семантических параметров текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2004. 24 с.
39. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. М.: Педагогика, 1974. 192 с.
40. Уман А. И. О структурировании знаний и организации заданий в учебном материале // Проблемы школьного учебника. Вып. 12. М.: Просвещение, 1983. С. 15–28.
41. Филиппов О. Е. Логическая структуризация учебного материала как средство систематизации и обобщения знаний учащихся старших классов средней школы по физике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 18 с.
42. Чернышова Л. С. Структурирование учебного материала по химии как средство устранения формализма в знаниях учащихся: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 1999. 138 с.
43. Шрейдер Ю. А. Об одной модели семантической теории информации. Проблемы кибернетики. 1965. Вып. 13. С. 234.

References

1. Akimova I. V. Obuchenie shkol'nikov strukturirovaniyu znaniy po matematike na osnove ispol'zovaniya programmnykh sredstv obrazovatel'nogo naznacheniya: dis. ... kand. ped. nauk. Penza, 2006. 173 s.
2. Andreeva L. E., Shapovalov A. A. Konstruirovaniye uchebnykh tekstov estestvennonauchnogo soderzhaniya. Barnaul: Izd-vo BGPU, 2004. 219 s.
3. Arzamastsev A. A., Kitaevskaya T. Yu., Zenkova N. A. Algoritmy proektirovaniya uchebnykh planov: monografiya. M.: RAO In-t soderzhaniya i metodov obucheniya, 2004. 77 s.
4. Belousov K. I., Zelyanskaya N. L. Primeneniye metoda grafosemanticheskogo modelirovaniya v lingvomarketologicheskikh issledovaniyakh // Vestn. Orenburg. gos. un-ta. 2005. № 8. S. 40–46.
5. Belousov K. I. Semanticheskaya organizatsiya teksta i ego vospriyatie v aspekte modelirovaniya // Vestn. OGU. 2005. № 11. S. 63–74.

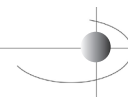


6. Bespal'ko V. P. Teoriya uchebnika. Didakticheskii aspekt. M.: Pedagogika, 1988. 160 s.
7. Butakov S. A. Strukturirovanie uchebnogo materiala v sootvetstvii s printsipom voskhozhdeniya ot abstraktnogo k konkretnomu: dis. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2001. 150 s.
8. Gorlenko O. A., Podlesnov Yu. P., Mozhaeva T. P. Korrektiruyushchaya strukturno-smyslovaya model' lektsionnogo materiala uchebnykh distsiplin // Kachestvo. Innovatsii. Obrazovanie. 2004. № 2. S. 45–51.
9. Guzenko I. G. Sistemnyi podkhod k informatizatsii i komp'yuterizatsii gumanitarnykh distsiplin // Vest. Voronezh.gos. un-ta. Ser. Problemy vysshego obrazovaniya. 2010. № 2. S. 94–105.
10. Gur'e L. I. Tezaurus kak sredstvo proektirovaniya gibkikh mnogourovnevnykh obrazovatel'nykh programm v tekhnologicheskoy universitete // Mezhdunar. konf. po sovrem.tekhnologiyam obucheniya (ICALT 2002) Kazan', 9–12 sent. 2002. S. 175–177.
11. Danilova V. I. Didakticheskoe strukturirovanie protsessa obucheniya studentov v pedagogicheskoy vuzhe: dis. ... kand. ped. nauk. Perm', 2004. 204 s.
12. Drobakhina A. N. Formirovanie sistemnosti znaniy studentov v protsesse gipertekstovogo strukturirovaniya uchebnogo materiala: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Novokuznetsk, 2004. 22 s.
13. Ermakov A. V. Metod mnogomernogo strukturirovaniya uchebnogo materiala pri obuchenii fizike v vuzhe: avtoref. dis. ... kand.ped.nauk. N. Novgorod, 2008. 26 s.
14. Zvegintsev V. A. Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika. M.: Prosveshchenie, 1968. 336 s.
15. Karaulov Yu. N. Lingvisticheskoe konstruirovaniye i tezaurus literaturnogo yazyka. M.: Nauka, 1981. 367 s.
16. Klochkov V. P., Rybakova G. R. Metodologiya i metodika modelirovaniya sovmestimosti uchebnoy informatsii. Krasnoyarsk: Polikom, 2012. 224 s.
17. Klochkov, V. P. Analiz sovmestimosti uchebnykh tekстов: Programmno-tselevoy aspekt. Tomsk: TGPU, 1998. 190 s.
18. Klochkov V. P. Bessoznatel'noe kak problema: Poisk kontseptual'nykh osnovanii. Krasnoyarsk: Tverdnyya, 2003. 600 s.
19. Klochkov V. P., Zaitsev A. V. Metodologiya i metodika analiza regional'nogo upravleniya lesnym sektorom. Krasnoyarsk: Polikom, 2012. 180 s.
20. Klochkov V. P., Krotova I. V. Metodologiya sovmestimosti naglyadnosti. Krasnoyarsk: KGTEI, 2007. 208 s.
21. Klochkov V. P. Optimizatsiya tekstovoy sovmestimosti bazovogo kompleksa uchebnikov sredney shkoly: dis. ... d-ra ped. nauk. Tomsk, 1999. 249 s.
22. Klochkov V. P., Vasil'eva N. O. Programno-tselevoy analiz sovmestimosti tekстов uchebnikov ekonomicheskikh spetsial'nostey vuzov. (Dikhotomicheskii aspekt). Omsk: Omskii ekon. in-t, 2011. 277 s.
23. Korobkova T. A. Strukturirovanie informatsii kak uslovie ee uspeshnogo usvoeniya // Materialy po teorii i metodike obucheniya fizike. Vypusk 4. N. Novgorod: NGPU, 2004. S. 63–66.
24. Krioni N. K., Nikin A. D., Filippova A. V. Avtomatizirovannaya sistema analiza slozhnosti uchebnykh tekстов // Vestn. UGATU. Upravlenie, VTil. 2008. T. 11. № 1 (28). S. 101–107.
25. Krotova I. V. Optimizatsiya sovmestimosti uchebnoy naglyadnosti (na primere uchebnikov sredney shkoly): dis. ... d-ra ped. nauk. Kurgan, 2009. 388 s.
26. Krutskii A. N., Kosikhina O. S. Sistemno-logicheskii podkhod k obucheniyu i usvoeniyyu znaniy // Fizika: pril. k gaz. «Pervoe sentyabrya». 2005. 16–30 noyab. (№ 22). S. 6–12.
27. Landa L. N. Algoritmizatsiya v obuchenii. M.: Prosveshchenie, 1966. 116 s.
28. Lefransua G. Teoriya naucheniya. Formirovanie povedeniya cheloveka. SPb; M: Praim-Evroznak: Olma-Press, 2003. 278 s.
29. Logvinov I. I. Imitatsionnoe modelirovanie uchebnykh programm. M.: Pedagogika, 1980. 130 s.
30. Lokalova N. P. Razvitiye verbal'no smyslovogo analiza v mladshem shkol'nom vozraste // Vopr. psikhologii. 1996. № 2. S. 113–130.
31. Mansurov A. N., Mansurov N. A. O matrichnom metode otbora i strukturirovaniya nauchnoy informat-sii // Pedagogika. № 11. M., 1992. S. 20–22.
32. Moiseeva I. Yu., Makhrova E. I. Lingvisticheskie i ekstralingvisticheskie prichiny neadekvatnosti ponimaniya teksta // Vestn. Orenburg.gos. un-ta. 2009. № 5. S. 22–28.
33. Morgunov I. B. Optimizatsiya nekotorykh zadach uporyadocheniya (na primere uporyadocheniya uchebnogo materiala): monografiya. M.: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2007. 228 s.
34. Moskal'chuk G. G. Strukturnaya organizatsiya kak aspekt obshchey teorii teksta // Vestn. OGU. Gumanitarnye nauki. Tom 1. 2006. № 1. S. 73–81.
35. Nesterova E. D. Formirovanie umeniya strukturirovat' uchebnyy material u studentov vuzov: avtoref. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2000. 20 s.
36. Novikov A. I. Vstupitel'naya stat'ya // V kn.: Filippovich Yu. N., Prokhorov A. V. Semantika informat-sionnykh tekhnologii: opyty slovarno-tezaurusnogo opisaniya. M.: MGUP, 2002. S. 3–12.
37. Ovchinnikov A. A., Puginskii V. S. Primeneniye metoda logicheskikh diagramm v planirovanii i organizatsii uchebnogo protsessa // Izvestiya AN SSSR: Ser. Tekhnicheskaya kibernetika. 1964. № 3. S. 67–70.
38. Pushkina E. S. Teoretiko-eksperimental'noe issledovanie strukturno-semanticheskikh parametrov teksta: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kemerovo, 2004. 24 s.



39. Sokhor A. M. Logicheskaya struktura uchebnogo materiala. Voprosy didakticheskogo analiza. M.: Pedagogika, 1974. 192 s.
40. Uman A. I. O strukturirovanii znanii i organizatsii zadaniy v uchebnom materiale // Problemy shkol'nogo uchebnika. Vyp. 12. M.: Prosveshchenie, 1983. S. 15–28.
41. Filippov O. E. Logicheskaya strukturizatsiya uchebnogo materiala kak sredstvo sistematizatsii i obobshcheniya znanii uchashchikhsya starshikh klassov srednei shkoly po fizike: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003. 18 s.
42. Chernyshova L. S. Strukturirovanie uchebnogo materiala po khimii kak sredstvo ustraneniya formalizma v znaniyakh uchashchikhsya: dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnii Novgorod, 1999. 138 s.
43. Shreider Yu. A. Ob odnoi modeli semanticheskoi teorii informatsii. Problemy kibnetiki. 1965. Vyp. 13. S. 234.

Статья поступила в редакцию 28.11.2014



УДК 37
ББК 440

Елена Леонидовна Федотова,
доктор педагогических наук, профессор,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1)
e-mail: elf.irk@mail.ru

Продуктивное взаимодействие как основа современного образовательного процесса

Статья посвящена проблеме поиска путей совершенствования современного образования. Автором проведён анализ ведущих характеристик образовательного процесса, таких как масштабность, вовлечённость, динамичность, напряжённость, мобильность, интерактивность. Сделан акцент на методологических преимуществах компетентного подхода к организации образования. Выделены заслуживающие внимания направления изучения как самого компетентного подхода, так и его отдельных аспектов. Рассмотрена сущность компетентно ориентированного образовательного процесса. Определено, что позитивные видоизменения в современном образовательном процессе напрямую связаны со способностью педагога к компетентной организации взаимодействия с учащимися. Показана ключевая роль продуктивного педагогического взаимодействия в обеспечении результативности образования.

На основании многолетнего изучения структуры и содержания исследуемого феномена автор приходит к заключению о том, что педагогическое взаимодействие как уникальный продуктогенный образовательный ресурс интенционально ориентировано на обеспечение продуктивности образовательного процесса. В качестве базового продукта такого рода взаимодействия на основе системного методологического анализа определено содействие личностному и профессиональному саморазвитию его основных субъектов – обучающихся и педагога. Применительно к контексту изучаемого вопроса детализировано положение автора о том, что содействие взаимосвязанному личностному росту взаимодействующих индивидов происходит при условии обеспечения позитивных изменений в характере взаимодействия педагога и обучающихся, в занимаемых субъектами позициях, а также в тех отношениях, которые связывают участников межличностных и деятельностных контактов в образовательном процессе.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательная ситуация, педагогическое взаимодействие, продуктивность педагогического взаимодействия, образовательный продукт, саморазвитие личности.

Elena Leonidovna Fedotova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Irkutsk State University
(1 Karl Marx St., Irkutsk, Russia, 664003)
e-mail: elf.irk@mail.ru

Productive Interaction as a Basis of Modern Educational Process

The article is devoted to the problem of finding ways of improvement of modern education. The author conducted an analysis of the leading characteristics of the educational process, such as scale, engagement, agility, strength, mobility, interactivity. The accent was made on the methodological advantages of the competence approach to education. The author selected noteworthy areas of study as the competence-based approach and its individual aspects. The article considers the nature of the competence educational approach. It is determined that a positive modification in the modern educational process is directly linked to the ability of the teacher to the competent organization of interaction with students. Shows the key role of productive pedagogical interaction in the effectiveness of education.

Based on the long-standing study of structure and content of the phenomenon being investigated the author comes to the conclusion about the fact that pedagogical interaction as the unique resource, providing the productivity of education, intentional focused on ensuring the efficiency of the educational process. As a basic product of such interaction on the basis of systematic methodological analysis identified the promotion of personal and professional self-development of its major stakeholders – students and teacher. In connection with to the context of the studied question is detailed the position of the author about the fact that the assistance to the interconnected personal increase of the interacting individuals occurs with the condition of guaranteeing the positive changes in the nature of the cooperation of teacher and students, in the positions occupied by subjects, and also in those relations, which connect participants in the interpersonal and activity contacts in the educational process.

Keywords: educational process, educational situation, pedagogical interaction, productivity pedagogical interaction, educational product, self-development.



Категория образовательного процесса – одна из ключевых в педагогической науке и учебно-воспитательной практике. Вопросы сущности образовательного процесса, возможностей его продуктивной реализации в современных условиях, специфики взаимоотношений его субъектов определяются, с одной стороны, образовательной политикой государства, отношением к институту образования со стороны общества и отдельно взятого индивида, а с другой стороны, напрямую зависят от конкретной образовательной ситуации.

Общее образовательного процесса заключается в том, что это широко социальный, пронизывающий все слои общества процесс. Особенное состоит в том, что он призван обеспечить непрерывное и поступательное развитие человека на протяжении всей его жизни. Единичное образовательного процесса проявляется в том, что он затрагивает практически каждого из нас, а от способа и уровня его реализации в конкретной образовательной организации во многом зависит качество получаемого обучающимися образования, спектр осваиваемых ими знаний, умений и навыков, а также степень освоения ими тех или иных общекультурных и профессиональных компетенций.

Образовательный процесс в современных условиях – это достаточно масштабный процесс, который по широте охвата населения, степени социальной и индивидуальной заинтересованности в нём и его результатах сопоставим с такими жизненно важными процессами, как экономические и политические процессы. Поэтому масштабность и вовлечённость могут быть рассмотрены в качестве ключевых характеристик современного образовательного процесса.

Современный образовательный процесс – весьма интенсивный. Ему свойственны быстрая смена образовательных парадигм, ведущих подходов, тенденциозность, острые внутренние противоречия и конфликты. Динамичность и напряженность – вот следующие две характеристики, отражающие, по нашему мнению, сущность образовательного процесса сегодня. Динамичность процессу образования придает непрекращающийся и быстро меняющий своё направление и глубину поток требований, социальных и личностных запросов к процессу образования и его непосредственным результатам, а также влияние на него общего темпорального напряжения современной жизни.

Переменчивость учебно-воспитательных ситуаций меж тем не противоречит их чёткой

«конъюнктурной привязанности», определяемой потребностями конкретной социальной группы и/или образовательной организации, что напрямую обуславливает такую характеристику современного образовательного процесса, как мобильность. Последняя отражает способность к быстрой, ситуативно ориентированной модификации способов применения образовательных подходов и технологий, а также к конкретизации конструктивно и содержательно разнообразных путей реализации названного процесса в зависимости от предложенных обстоятельств.

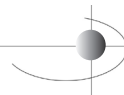
В основе глобальных изменений в образовательном процессе лежат и перемены, обусловленные дальнейшим развитием педагогической науки и связанной с этим сменой образовательных парадигм, с возникновением новых подходов к его организации, появлением и закреплением в общественной практике тех или иных теоретических и технологических приоритетов.

Несомненно то, что методологические преимущества в настоящее время отданы компетентностному подходу. Как всякий подход, способный, в силу своей теоретической оформленности и социальной востребованности, выступить в качестве методологической основы образовательного процесса, компетентностный подход предполагает переосмысление сущностных составляющих своего «предшественника», так называемого «традиционного» подхода и последующего теоретически обоснованного нового «прочтения» сути всех ведущих компонентов процесса образования: цели, содержания, форм и методов, образовательных технологий. Необходимыми становятся изменения в диагностическом инструментарии и критериях оценки полученных результатов.

Следует отметить, что в последние годы компетентностный подход не только активно внедряется в образовательную практику, но и продолжает исследоваться достаточно интенсивно. Намечился целый ряд заслуживающих внимания направлений изучения как самого компетентностного подхода в целом, так и его отдельных аспектов. Выделим те из них, которые, на наш взгляд, имеют наибольшее значение в плане рассматриваемой проблемы и отдаленную перспективу.

1. Формирование, уточнение и дальнейшее развитие терминологического аппарата компетентностного подхода.

2. Обоснование компетентностных моделей различных направлений общего и профессионального образования и их концептуальных принципов.



3. Разработка компетентностно ориентированных форм и методов обучения.

4. Изучение возможного и желаемого продукта компетентностно ориентированного обучения, особенностей компетенции как результата образования.

5. Рассмотрение компетентностного подхода в качестве универсального средства модернизации профессионального образования (прикладной аспект) и ряд других.

Сегодня можно констатировать исследовательскую активность относительно большинства из выделенных нами основных аспектов компетентностного подхода, что, вне всякого сомнения, свидетельствует о значимости, жизнеспособности и перспективности дальнейшей теоретической «проработки» и возможности практического использования компетентностного подхода в общем и профессиональном образовании.

Таким образом, сегодня мы столкнулись с ситуацией, в которой внутренние, педагогически обусловленные изменения в образовательном процессе «счастливы совпали» со значительными внешними преобразованиями, что вызывает необходимость кардинального переосмысления сущности, движущих сил, механизмов, форм, технологий организации, ожидаемых и социально одобряемых результатов обучения и воспитания. Следовательно, новые требования, предъявляемые к процессу образования, порождают поиск и определение его актуальных приоритетов. Именно поэтому архиважным становится вопрос о сущности компетентностно ориентированного образовательного процесса применительно к конкретной социальной, в том числе образовательной ситуации.

Общепринято, что сущность – это «... смысл данной вещи, то, что она есть сама по себе» [2]. Анализ понятия сущности рассматриваемого процесса показывает, что его основу составляет, наряду с тщательно подобранным содержанием, также и способ установления и поддержания контактов между участниками образовательного процесса. Сегодня, когда нет нужды объяснять необходимость смены образовательных парадигм и неизбежность отхода от авторитарной парадигмы обучения и воспитания в пользу парадигмы гуманистической, ориентированной на личность субъектов образовательного процесса, акцент стоит сделать именно на способах организации контактов между ними.

Как известно, образование – процесс двусторонний, следовательно, именно от способа организации тех или иных образова-

тельных контактов напрямую будет зависеть результат образовательного процесса. Если следовать логике переориентации образовательного процесса на гуманистические, антропоцентрированные начала, то на смену пресловутому воздействию педагога на обучающихся с неизбежностью приходит их обоюдозаинтересованное, широкомасштабное взаимодействие, межличностный или деятельностный контакт равных субъектов, направленный на достижение продуктивного для саморазвития личности результата. Поэтому среди форм реализации компетентностно ориентированного образовательного процесса в последнее время широкое распространение получили так называемые интерактивные формы обучения, в основе которых лежит диалог, непосредственное или опосредованное взаимодействие педагога и обучающихся. Интерактивность – вот одна из ведущих характеристик современного образовательного процесса, а интерактивное обучение – значимый способ его реализации.

Проведённое нами в этой связи изучение толкования термина «интерактивное обучение» и его основных параметров позволило прийти к заключению о том, что его суть определяется через понятие интерактивного педагогического взаимодействия. Последнее трактуется, в частности С. С. Кошелевым, как непосредственная целенаправленная межличностная коммуникация участников педагогического процесса [3, с. 21].

Коммуникативная составляющая интерактивного педагогического взаимодействия связана со способностью участников контакта, а именно педагога и обучающихся, «принимать роль другого», представлять, как их воспринимает партнёр по общению и согласно этому интерпретировать педагогическую ситуацию, конструировать собственные действия [6, с. 43].

Деятельностная составляющая интерактивного взаимодействия проявляется через категорию обмена как своеобразный «обмен деятельностями» между учителем и учениками (преподавателем и студентами) и характеризуется взаимообусловленностью деятельности одного из субъектов учебного процесса деятельностью другого [Там же].

Возникновение и укрепление взаимоотношений между партнёрами по взаимодействию происходит как в межличностном общении, так и в совместной деятельности педагога и обучающихся и проявляется благодаря феноменам взаимопонимания между сторонами контакта и взаимовлияния совместной



деятельности, сотрудничества, сотворчества и общения партнёров по интерактивному взаимодействию на индивидуальное развитие каждого из них. Взаимопонимание при этом выполняет ключевую роль в отправке, восприятии и понимании тех или иных сообщений. Как утверждает, в частности, А. В. Назарчук, «... многообразие дифференцированных согласованных действий, которые востребованы современной сложной социальной организацией, зависит от того, насколько в ней гарантировано взаимопонимание» [4, с. 161]. Таким образом, роль взаимопонимания в развитии взаимоотношений между партнёрами, а, следовательно, в обеспечении продуктивности взаимодействия очевидна.

Специальное изучение феноменов и эффектов педагогического взаимодействия [6] позволило нам прийти к выводу о том, что взаимовлияние также может быть охарактеризовано не только как «дополнительный эффект взаимодействия» [1, с. 40], но и как показатель его продуктивности. Мы полагаем, что это обусловлено, наряду с прочим, также и тем, что взаимовлияние субъектов, которое определяется личным опытом жизнедеятельности каждого из них, служит значимым средством возбуждения интереса к партнёру по взаимодействию, стимулом для начала и продолжения контакта, а также выступает в качестве основы для трансформации и дальнейшего пополнения субъектом собственного жизненного опыта и ценностно-смысловых предпочтений [6]. Другими словами, мы приходим к выводу о том, что педагогическое взаимодействие как уникальный продуктопроизводящий образовательный ресурс по своей природе интенционально ориентировано на обеспечение продуктивности образовательного процесса.

В этой связи заинтересованное обращение к феномену продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса, прояснение его сущности, явных и потенциальных возможностей представляется своевременным и значимым, прежде всего, при подготовке будущих педагогов.

Необходимо отметить, что реализуемые в настоящее время образовательные стандарты высшего образования чётко ориентированы на психолого-педагогическую подготовку таких педагогов, которые будут способны организовывать и реализовывать на практике ситуативно уместные формы образовательного взаимодействия, компетентно вступать в контакт с различными субъектами образовательного процесса, выстраивать с ними конструктивные отношения. Для совре-

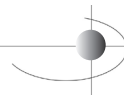
менного педагога важно уметь видоизменять конкретные ситуации взаимодействия, регулировать направленность, насыщенность, результат, степень социальной и индивидуальной продуктивности тех или иных образовательных контактов. Следовательно, позитивные преобразования в современном образовательном процессе напрямую связаны со способностью педагога компетентно (со знанием дела) организовывать продуктивное взаимодействие с учащимися.

Продуктивность – актуализированная в современной образовательной ситуации характеристика процесса взаимодействия, которая приобретает в последние годы всё большее признание. Взаимодействие – важнейшее средство достижения цели обучения и воспитания и призвано иметь реально ощутимый лично значимый результат, в качестве которого выступает тот или иной образовательный продукт. Последний сегодня трактуется достаточно широко и зачастую связывается с эффективностью того или иного процесса (производства). С учётом основных целей и приоритетов современного образования можно определить образовательный продукт как некое личностное приращение, усиливающее степень компетентности индивида в конкретной образовательной области, что в конечном итоге оказывает содействие его личностному (лично-профессиональному) саморазвитию в целом.

В этой связи наиболее актуальным становится вопрос: каким должно быть взаимодействие, способное обеспечить эффективную помощь саморазвитию личности?

Многолетнее научно-практическое исследование проблемы взаимодействия участников образовательного процесса и его влияния на саморазвитие личности, проводимое нами, начиная с 1995 года [5; 6; 7], позволяет прийти к выводу о том, что в качестве ведущих характеристик продуктивного в плане саморазвития личности взаимодействия педагога и обучающихся выступают: характер осуществляемого взаимодействия; позиции, занимаемые взаимодействующими субъектами; тип взаимоотношений, возникающих между ними в ходе и в результате реализации контактов.

На основе системного методологического анализа подходов к изучению проблемы педагогического взаимодействия в философии, социологии, психологии и педагогике, а также путём собственных научных изысканий и их апробации на практике нам удалось доказать, что содействие личностному росту участников взаимодействия происходит в том



случае, если обеспечиваются позитивные изменения:

- в характере взаимодействия педагога и обучающихся (его преимущественной направленности, содержании и мере развернутости контактов во времени и пространстве);
- в занимаемых субъектами взаимодействия позициях (от субъект-объектной позиции до «обращаемой» субъектности);
- в тех отношениях, которые связывают участников в процессе деятельностного или коммуникационного обмена информацией, действиями или эмоциями (от функционально-ролевых до ценностно-личностных отношений).

Исходя из этого, содействие личностному росту субъектов взаимодействия происходит за счёт:

- педагогического обеспечения позитивных перемен в самом процессе взаимодействия, перевода его смысловых приоритетов с деятельности и общения на личность контактирующих субъектов;
- поступательного видоизменения позиций участников контакта, а именно характера существующей между педагогом и обучающимся связи, степени проявлениями ими активности, инициативы и творчества;
- последовательного совершенствования связывающих субъектов взаимодействия отношений.
- Соответственно повышение общего уровня продуктивности педагогического взаимодействия достигается:
 - обеспечением личностно ориентированной мотивации исследуемого процесса;
 - смещением его смысловых акцентов в сторону интересов самой личности;
 - организацией совместной деятельности и общения на основе потребностей и возможностей каждого из участников такого рода контактов.

Анализ представленных путей и условий повышения уровня продуктивности педагогического взаимодействия позволяет обосновать в качестве его основного продукта обеспечение осознанного и интенсивного личностного и личностно-профессионального саморазвития учащихся и педагога.

Вместе с тем, не абсолютизируя полученные результаты, мы придерживаемся точки зрения о том, что конкретный образовательный продукт, полученный в результате взаимодействия субъектов в условиях образовательного процесса, может отличать-

ся для каждого из них своими масштабами, степенью присвоения результатов совместной деятельности и общения, индивидуальной значимостью и определённым личным смыслом. Так, конкретным результатом образовательного взаимодействия для его отдельно взятых субъектов может быть новое знание, умение, навык, овладение новой компетенцией, иное отношение к той или иной образовательной ситуации, её содержанию, форме или её участникам, видоизменённые взаимоотношения, актуализированный внутренний потенциал личности, что с неизбежностью обуславливает перемены в индивидуальном саморазвитии контактирующих индивидов. Компетентно организованное взаимодействие может также, наряду с внутренними изменениями, привести новшества и во внешнюю образовательную среду, позитивные перемены в которой, в свою очередь, вносят модификации в последующие ситуации взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Одновременно возникает и ряд вопросов, которые с неизбежностью порождаются анализом процесса образовательного взаимодействия с точки зрения его продуктивности. Что представляет собой авторство над тем или иным образовательным продуктом? Всегда ли тот или иной образовательный продукт полезен для саморазвития личности и как сделать его таковым? Каким образом обеспечить своеобразное «приращение» продуктивности? Кто возьмёт на себя смелость отслеживать продуктивность образовательного взаимодействия и степень такой продуктивности?

Видимо, настало время системной рефлексии по данному вопросу. Поиск индивидуальных траекторий продуцирования, гарантированного «прирастания» образовательного продукта – вот моменты, требующие своего прояснения.

Таким образом, становится очевидным, что изменения, касающиеся современного образовательного процесса, наряду с прочим, обусловлены и пониманием сущности и места в современном образовании такого основополагающего для личности и социума процесса, как педагогическое взаимодействие, а также необходимостью продолжения исследовательского поиска и дальнейшего научного обоснования предпосылок, факторов и способов обеспечения его продуктивности.



Список литературы

1. Барабанова З. П. Организация образовательного взаимодействия между педагогом и учащимися // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 1. С. 40–42.
2. Дебольский Н. Г. Сущность // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. СПб., 1890–1907.
3. Кошелев С. С. Технология развития субъективности педагога в профессиональном обучении // Педагогическое образование и наука. 2005. № 4. С. 21–26.
4. Назарчук А. В. Идея коммуникации и новые философские понятия XX века // Вопр. философии. 2011. № 5. С. 157–165.
5. Федотова Е. Л. Теоретико-методологические основы педагогического взаимодействия: монография. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 1997. 114 с.
6. Федотова Е. Л. Феномен интерактивного обучения и основные параметры его продуктивности // Вестн. Восточно-Сиб. гос. акад. образования. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2010. Выпуск № 11. С. 42–46.
7. Федотова Е. Л. Педагогическое взаимодействие в контексте интерактивного обучения // Вестн. Восточно-Сиб. гос. акад. образования. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2014. Выпуск № 20. С. 45–48.

References

1. Barabanova Z. P. Organizatsiya obrazovatel'nogo vzaimodeistviya mezhdou pedagogom i uchashchimisya // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2008. № 1. S. 40–42.
2. Debol'skii N. G. Sushchnost' // Entsiklopedicheskii slovar' Brokgauza i Efrona. SPb., 1890–1907.
3. Koshelev S. S. Tekhnologiya razvitiya sub"ektivnosti pedagoga v professional'nom obu-chenii // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2005. № 4. S. 21–26.
4. Nazarchuk A. V. Ideya kommunikatsii i novye filosofskie ponyatiya KhKh veka // Vopr. fi-losofii. 2011. № 5. S. 157–165.
5. Fedotova E. L. Teoretiko-metodologicheskie osnovy pedagogicheskogo vzaimodeistviya: monografiya. Irkutsk: Izd-vo Irkut. gos. ped. un-ta, 1997. 114 s.
6. Fedotova E. L. Fenomen interaktivnogo obucheniya i osnovnye parametry ego produktivnosti // Vestn. Vostochno-Sib. gos. akad. obrazovaniya. Irkutsk: Izd-vo IGU, 2010. Vypusk № 11. S. 42–46.
7. Fedotova E. L. Pedagogicheskoe vzaimodeistvie v kontekste interaktivnogo obucheniya // Vestn. Vostochno-Sib. gos. akad. obrazovaniya. Irkutsk: Izd-vo IGU, 2014. Vypusk № 20. S. 45–48.

Статья поступила в редакцию 28.11.2014

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

FEATURES OF MODERN CHILDHOOD

УДК 37.016
ББК 4426.131

*Наталья Владимировна Васильева,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru*

Состояние сформированности у школьников культуроведческой компетенции

Статья посвящена анализу состояния сформированности у школьников знаний и умений, входящих в состав культуроведческой компетенции и связанных с осмыслением и пониманием учащимися национально-культурной специфики фразеологизмов. Автором разработаны и апробированы задачи, направленные на выявление знаний о национально-культурной специфике фразеологизмов и способах её проявления, а также умений анализировать национально-культурную специфику фразеологизма на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом, мотивационно-прагматическом уровнях языкового менталитета. Особое внимание автором обращается на состояние сформированности у учащихся знаний и умений, входящих в состав лингвистической, языковой и коммуникативной компетенций и выступающих в качестве основы для успешного формирования культуроведческой компетенции при изучении фразеологизмов в курсе русского языка.

На основе анализа данных, полученных в результате анкетирования учащихся 10 классов филологического и нефилологического профилей, автор делает вывод о недостаточной сформированности у школьников культуроведческих знаний и умений, связанных с осмыслением и пониманием учащимися национально-культурной специфики фразеологизмов. В статье также констатируется недостаточная сформированность у школьников знаний о фразеологизме как языковой единице, об отношении синонимии между фразеологическими единицами, умений опознавать фразеологизм в тексте, определять его значение, различать фразеологизм и омонимичное ему свободное сочетание слов.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция, фразеологизмы, состояние сформированности знаний, состояние сформированности умений, уровни языкового менталитета, учащиеся филологического профиля, учащиеся нефилологического профиля.

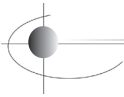
*Natalya Vladimirovna Vasilyeva,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Alexandro-Zavodskay St., Chita, Russia, 672039),
e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru*

The Level of Students' Cultural Competence Development

The article is devoted to the analysis of the development level characterizing the students' knowledge and skills that constitute their cultural competence and are connected with their awareness of the national and cultural specificities of phraseological units. The research resulted in a range of tasks elaborated to reveal the scope of the students' knowledge of the national and cultural coloring of set expressions and the ways whereby the latter reflect this coloring.

Another function of the tasks was to estimate the students' skills to analyze the national and cultural peculiarities of set expressions in terms of verbal semantics, linguistic cognition, axiology, and motivational pragmatics. Special attention is paid to the level of the students' knowledge and skills included into linguistic and communicative competences forming the foundation for the development of their cultural competence at the lessons of the Russian language.

Following the analysis of the research data obtained in the course of inquiring the 10th-graders of philological and non-philological specialization the conclusion can be drawn about the level of their cultural aware-



ness: it is estimated as insufficient and connected with the learners' understanding of the national and cultural peculiarities of set expressions. The students' insufficient knowledge of the linguistic properties of phraseological units; their undeveloped skills to recognize phraseological units in the text, to determine their meaning, to differ a set expression and a homonymous free word group are also stated in the article.

Keywords: cultural competence, phraseological units, level of knowledge development, level of skills development, levels of linguistic mentality, learners of philological specialization, learners of non-philological specialization.

Введение в школьные образовательные стандарты культуроведческой компетенции как цели обучения обусловило необходимость определения состояния сформированности компонентов культуроведческой компетенции, поиск и разработку соответствующих методик. Одним из направлений формирования культуроведческой компетенции учащихся является изучение национально-культурной специфики фразеологизмов. Основу системы такой работы, по нашему мнению, может составлять теория языковой личности (модель Ю. Н. Караулова [1]) и языкового менталитета (модель Т. Б. Радбиля)¹, что обуславливает изучение национально-культурной специфики фразеологизмов на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях языкового менталитета.

С целью выявления состояния сформированности у школьников знаний и умений, входящих в предметную составляющую когнитивного компонента культуроведческой компетенции (по модели компетенции Л. В. Черепановой [2; 3]), нами было проведено анкетирование в классах филологического профиля (далее ФП) и нефилологического профиля (далее НП) МБОУ «Многопрофильная гимназия № 12» г. Читы.

Задание 1 – дать определение фразеологизма – предполагало выявление **знаний учеников о фразеологизме как языковой единице**.

Правильным и полным мы считаем ответ, в котором перечисляются следующие признаки фразеологизма²: 1) лексическая неделимость; 2) устойчивость состава и структуры; 3) целостность значения; 4) воспроизводимость.

Выполнили данное задание 94,5 % учащихся ФП и 100 % учеников НП. Всю совокупность признаков фразеологизма перечислили 5,5 % учащихся ФП и 0 % учеников НП.

Задание 2 было направлено на установление состояния сформированности у учени-

¹ Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. 2-е. изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 328 с.

² Хлебникова Г. Ф. Русский язык. 10 класс: учебник для общеобразоват. учреждений (базовый и профильный уровни). М.: Мнемозина, 2012. 255 с.

ков умения опознавать фразеологизмы в предложении.

Подчеркните в приведённых ниже предложениях фразеологизмы.

1. *За всё лето он, разумеется, даже не открывал учебник, словом, и палец о палец не ударил.*

2. *Любишь кататься, люби и саночки возить.*

3. *Как ты не понимаешь, ведь эти продукты – капля в море, их не хватит, чтобы накормить всех этих людей!..*

4. *– Это, знаешь ли, дела давно минувших дней, преданья старины глубокой.*

– Ты Пушкина-то не цитируй, ты мне на вопрос ответь.

5. *Капля в море воды не замутил.*

Данное задание выполнили 100 % учеников в классах как ФП, так и НП, но дали правильные ответы 22,3 % школьников ФП и 0 % учащихся НП.

Задание 3 имело целью выявление состояния сформированности у школьников **умения определять значение фразеологизмов; умения анализировать национально-культурную специфику фразеологизмов на вербально-семантическом уровне, а также умения употреблять фразеологизмы в речи.**

Определите, каково значение каждого из приведённых ниже фразеологизмов.

1. *Первый блин комом.*

2. *Водить за нос.*

3. *Мерить на свой аршин.*

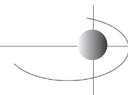
4. *Как шведы под Полтавой.*

Как вы думаете, связаны ли эти фразеологизмы с явлениями русской культуры или истории? Если да, то с какими? Напишите.

Составьте предложение с любым из этих фразеологизмов.

Правильно выявили значение всех фразеологизмов 16,7 % учеников ФП и 5,2 % учащихся НП. На вопрос о связи приведённых фразеологизмов и культуры, истории русского народа ответили 88,8 % учащихся ФП и 100 % учеников НП. При этом национально-культурная специфика данных фразеологизмов не была выявлена ни одним учащимся.

Все школьники (вне зависимости от профиля обучения) составили предложения, в



которых употребили один из фразеологизмов, приведённых в данном задании.

Задание 4 предполагало выявление состояния сформированности у учеников **умений опознавать фразеологизм, употреблённый в искажённой форме в тексте, и восстанавливать правильную форму фразеологизма.**

В приведённом ниже предложении «спрятался» фразеологизм в несколько изменённой форме. Найдите данный фразеологизм, выпишите его в том виде, в котором он дан в тексте, восстановите и запишите его в правильной форме.

Кошки скребли его музыкальную душу, и тоска ... зацемила его сердце.

(А. П. Чехов)

Изменённая форма (в предложении)	Правильная форма

Опознали фразеологизм и восстановили его правильную форму 38,9 % учащихся ФП и 63,2 % учеников НП. Это, на наш взгляд, свидетельствует о том, что учащиеся не обладают достаточными знаниями фразеологизмов русского языка и, как следствие, крайне редко употребляют их в речи.

Задание 5 было направлено на проверку состояния сформированности у школьников **знаний о национально-культурной специфике фразеологизмов и способах её проявления.**

Как вы думаете, существует ли какая-нибудь связь между культурой русского народа и фразеологизмами русского языка? Если да, то какая? Свой ответ обоснуйте.

94,5 % (ФП) и 81,2 % (НП) ответили утвердительно на вопрос о существовании связи между культурой русского народа и фразеологизмами русского языка, и 5,5 % (ФП) и 18,8 % (НП) не ответили на данный вопрос. Обосновали свою точку зрения 83,3 % учеников ФП и 81,2 % учащихся НП.

Результаты анализа ответов школьников представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты анализа выполнения учащимися задания 5

Способ связи языка и культуры, названный учащимися (задание 5)	Количество учащихся, назвавших данный способ	
	ФП	НП
Фразеологизмы и культура связаны (не указано, в чём может заключаться данная связь)	-	12,5 %

Фразеологизмы могут быть связаны с историческими фактами, они образовались в ходе истории	33,3 %	6,3 %
Фразеологизмы сами по себе представляют часть культуры	11,2 %	6,2 %
Фразеологизмы связаны с культурой, так как «народ запоминал особые для своей культуры вещи и называл их», через фразеологизмы «можно увидеть жизнь и быт людей»	11,2 %	-
Фразеологизмы «пришли к нам от предков»	11,2 %	6,3 %
Фразеологизмы могут быть связаны с традициями, обычаями	5,5 %	18,7 %
Фразеологизмы «пришли из культуры»	5,5 %	-
Фразеологизмы и культура развиваются параллельно	5,5 %	-
Фразеологизмы – «наши, исконно русские фразы»	-	6,3 %
Фразеологизмы могут быть связаны с историей, например, фразеологизм «как шведы под Полтавой» связан с Полтавской битвой	-	12,5 %
Фразеологизмы могут быть связаны с культурой, например, фразеологизм «бить баклуши» связан с культурой, так как отражает особенности деревенской жизни	-	6,2 %
Фразеологизмы и культура не связаны	-	12,5 %

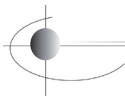
Задание 6 предполагало выявление состояния сформированности у учащихся **умения анализировать национально-культурную специфику фразеологизма на вербально-семантическом уровне путём выявления культурных сем в словах, входящих в состав фразеологизма.**

Прочитайте приведённые ниже фразеологизмы. Дайте определение выделенным словам. Как вы думаете, отражают ли данные слова элементы русской культуры? Если да, то какие именно?

1. **Грош** цена кому, чему. Разг. Презр. Имеет малую ценность или не представляет никакой ценности, никуда не годится, ничего не стоит.

2. **Начинать/начать с азов.** Книжн. Начинать с самого начала, с основ, с самого простого.

Определили значения приведённых слов 94,5 % учащихся ФП и 100 % учеников НП. Дали правильное определение слов «грош» и «аз» 22,3 % (ФП) и 29,4 % (НП). При этом 66,7 % учеников ФП и 47,1 % учащихся НП не ответили на вопрос: «Отражают ли данные слова элементы русской культуры?»



Результаты анализа аргументов учеников показали, что все учащиеся, ответившие на вопрос о связи данных в задании слов с русской культурой, указали на наличие этой связи, но ни один из опрошенных школьников не обосновал правильно свой ответ.

Задание 7 имело целью выявить состояние сформированности у учеников **умений опознавать национально-культурную специфику фразеологизма на вербально-семантическом уровне; анализировать её на данном уровне посредством выявления слов с культурными семами в составе фразеологизма и употреблять в речи фразеологизмы, обладающие национально-культурной спецификой.**

Приведите пример фразеологизма, отражающего элемент быта русского народа. Докажите, что данный фразеологизм отражает элемент культуры народа.

Составьте предложение с приведённым фразеологизмом.

Правильно привели пример фразеологизма 42,7 % учащихся ФП и 25 % учеников НП. Однако, как показал анализ, из числа учащихся, правильно приведших примеры фразеологизмов, 83,4 % учеников ФП и 75,2 % учеников НП назвали фразеологизмы, которые предлагались для анализа в заданиях анкеты, поэтому нельзя утверждать, что данные примеры приведены школьниками самостоятельно.

Правильно выбрали фразеологизм и объяснили, почему он обладает национально-культурной спецификой, 28,5 % учащихся ФП и 0 % учеников НП.

Правильно составили предложения с подобранными фразеологизмами 57,2 % учащихся ФП и 18,7 % учеников НП.

Задание 8 было направлено на выявление состояния сформированности у учеников **умения анализировать национально-культурную специфику фразеологизма на вербально-семантическом уровне путём выявления культурного фона фразеологизмов.**

Ниже приведены фразеологизмы и в скобках дано их значение. Определите, каково происхождение данных фразеологизмов. Какие факты русской истории, традиции, поверья легли в основу приведённых фразеологизмов?

1. Как Мамай прошёл (полнейший беспорядок, разруха, опустошение).

2. Заткнуть за пояс (значительно превзойти кого-либо в чём-либо, оказаться лучшим).

3. Выносить сор из избы (рассказывать везде о том, что происходит плохое в семье, в каком-либо коллективе, в узком кругу лиц, то, чего не должны знать другие).

Данное задание выполнили 88,8 % учеников ФП и 94,1 % учащихся НП.

Результаты анализа ответов школьников представлены в табл. 2.

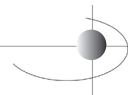
Таблица 2

Результаты анализа ответов учащихся на вопрос о связи приведённых в задании 8 фразеологизмов с русской культурой, историей

Ответы учащихся на вопрос о связи приведённых в задании 8 фразеологизмов с русской историей, культурой	Количество учащихся, давших такой ответ	
	ФП	НП
Происхождение фразеологизма «как Мамай прошёл» связано с: историческими фактами;	88,9 %	5,8 %
нашествие Мамаю на Русь;	-	58,8 %
событиями, происходившими на Мамаевом кургане во время Великой Отечественной войны	-	11,7 %
Происхождение фразеологизма «заткнуть за пояс» связано с: русской «борьбой на поясах» (не дано объяснения того, каким образом действие, обозначаемое с помощью сочетания слов, которое впоследствии стало фразеологизмом, соотносится с обычаем бороться на поясах);	5,5 %	-
традицией носить пояс;	-	5,8 %
рассказами;	-	11,7 %
тем, что когда-то один воин превзошёл другого в бою	-	5,8 %
Фразеологизм «выносить сор из избы» связан с поверьем, по которому нельзя было выносить мусор из дома;	11,2 %	11,7 %
традицией не разглашать семейные ссоры;	-	5,8 %
историческими событиями	-	5,8 %

Задание 9 предполагало выявление состояния сформированности у учеников **умений опознавать национально-культурную специфику фразеологизма на вербально-семантическом уровне и анализировать её на данном уровне посредством выявления того, каким образом происхождение фразеологизма связано с историей и культурой народа.**

Приведите пример фразеологизма, отражающего элемент истории русского народа или обычай, поверье русского народа. Докажите, что данный фразеологизм отра-



жает элемент истории народа или элемент культуры русского народа.

Составьте предложение с приведённым фразеологизмом.

Выполнили данное задание 35,7 % учащихся ФП и 32,1 % учеников НП. Правильно привели пример фразеологизма 14,2 % учеников ФП и 25 % учащихся НП. Но, как показал анализ, из числа учащихся, правильно приведших примеры фразеологизмов, 50 % учеников ФП и 75,2 % учеников НП назвали фразеологизмы, которые предлагались для анализа в заданиях анкеты, поэтому нельзя утверждать, что эти примеры приведены школьниками самостоятельно.

Абсолютно правильного объяснения того, почему подобранный фразеологизм отражает элемент русской культуры или истории, не дал ни один из учащихся.

35,7 % учащихся ФП и 25 % учеников НП правильно составили предложения с подобранным фразеологизмом.

Задание 10 было направлено на установление состояния сформированности у учеников **умения анализировать национально-культурную специфику фразеологизма на лингвокогнитивном уровне путём выявления того, какое отношение носителей языка к реалии, обозначаемой словом, закрепились во фразеологизмах.**

Определите, с каким (какими) качеством (качествами) характера соотносится образ крысы в русской фразеологии.

1. **Архивная крыса.** Презр. Служащий архива; сотрудник, много лет проработавший в архиве.

2. **Гарнизонная крыса.** Устар. Презр. Военнослужащий, долгое время находящийся в гарнизоне.

3. **Канцелярская (чернильная) крыса.** Прост. Презр. 1. Бюрократ, формалист. 2. Служащий учреждения, имеющий дело с бумагами и т. п.

4. **Тыловая крыса.** Разг. Презр. Кто-либо, не принимавший участия в военных действиях во время войны и находившийся в тылу.

Какое отношение (ироническое, нейтральное, неодобрительное, одобрительное, презрительное, пренебрежительное, фамильярное, шутливое) к **крысе** в русской культуре отражают данные фразеологизмы? Выберите и запишите один из перечисленных в скобках вариантов. Свою точку зрения обоснуйте.

Отметим, что образ крысы соотносится в приведённых в задании фразеологизмах с образом человека, занимающегося (часто на

протяжении длительного времени) однообразным трудом, выполнение которого не требует от работника высокого уровня интеллекта, смелости, находчивости, значительных усилий и т. п.

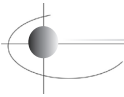
Дали ответ на вопрос о том, с какими качествами характера соотносится образ крысы в русской фразеологии, 57,2 % учащихся ФП и 64,7 % учеников НП. Анализ выполнения учащимися данного задания показал, что абсолютно правильного ответа не дал ни один из опрошенных учащихся.

Задание 11 имело целью установить состояние сформированности у учеников **умения анализировать национально-культурную специфику фразеологизма на аксиологическом уровне путём выявления ценностных ориентаций народа, закреплённых во фразеологизме.**

Приведённые ниже фразеологизмы отражают два абсолютно противоположных отношения к самопожертвованию. Фразеологизмы, записанные в левой колонке таблицы, отражают одобрительное отношение к действию, которое предстоит совершить, фразеологизмы, записанные в правой колонке, – неодобрительное отношение. Как вы думаете, каким образом наличие в русском языке групп данных фразеологизмов с противоположной эмоциональной окраской характеризует русский народ? О какой особенности его мировоззрения это свидетельствует?

Говорится с одобрением	Говорится с неодобрением
Если бы русский народ в 1380, в 1812, в 1941–1945 годах не встал грудью на защиту своего Отечества, если бы наши солдаты и офицеры не были готовы пойти в огонь и в воду ради его спасения, если бы каждый русский не был бы полон решимости до последней капли крови сражаться за Родину, неизвестно, где были бы мы с вами сейчас, да и существовали бы мы на свете	Как часто люди не хотят и палец о палец ударить ради того, чтобы помочь другому! Они отговариваются тем, что их хата с краю , их дело сторона или их дело маленькое , а иногда и заявляют, что это не их дело , не их печаль , им по барабану , нуждается кто-либо в их помощи или нет

55,6 % учащихся ФП и 64,7 % учеников НП ответили на поставленные вопросы. При этом 94,5 % учащихся ФП не смогли охарактеризовать особенность мировоззрения русского народа, отражённую во фразеологизмах. 5,5 % учеников ФП, попытавшихся сформулировать, какая особенность мировоззрения народа зафиксирована во фразеологизмах, отметили лишь дихотомическую структуру русской ментальности, но не указали, какие



конкретные ценностные ориентации закрепились в данных в задании языковых единицах. Учащиеся НП не выявили национально-культурную специфику приведённых фразеологизмов на аксиологическом уровне.

Задание 12 предполагало установление состояния сформированности у учеников **умений выявлять содержательно-подтекстовую информацию, содержащуюся в синонимичных фразеологизмах, и определять, какой из данных фразеологизмов уместно употреблять в определённой речевой ситуации.**

Выберите из числа приведённых фразеологизмов тот, который следует вставить на месте пропуска. Впишите данный фразеологизм на месте пропуска. Объясните свой выбор.

Сделал бы квадратные глаза, пришёл бы в изумление, разинул бы рот.

– Он человек *благовоспитанный, мадам, и, вероятно, _____*, услышав подобный ответ от столь уважаемой особы.

Как называются такие фразеологизмы, которые имеют одинаковое значение (например, «пришёл в изумление» = «сделал квадратные глаза» = удивился), но различную форму?

Выполнили данное задание 71,4 % учащихся ФП и 68,7 % учеников НП. При этом правильно выбрали фразеологизм из числа предложенных в задании 71,4 % учащихся ФП и 37,5 % учеников НП. Объяснили выбор фразеологизма 21,4 % школьников (ФП) и 12,5 % учеников (НП). Абсолютно правильный ответ не был дан ни одним из учащихся.

Определили, что фразеологизмы, обозначающие одно и то же действие, являются

синонимичными, 16,6 % учащихся ФП и 6,3 % учеников НП.

Анализ результатов анкетирования позволил нам сделать следующие выводы. Знания и умения предметной составляющей когнитивного компонента культуроведческой компетенции у школьников сформированы недостаточно. Вне зависимости от профиля обучения учащиеся не владеют знаниями о национально-культурной специфике фразеологизмов и способах её проявления в данной языковой единице. Умения опознавать и анализировать национально-культурную специфику фразеологизмов на вербально-семантическом уровне у учеников классов ФП и НП сформированы недостаточно. Умения анализировать национально-культурную специфику фразеологизмов на лингвокогнитивном, аксиологическом, мотивационно-прагматическом уровнях у школьников не сформированы.

Отметим также, что знания о фразеологизме как языковой единице, об отношении синонимии между фразеологическими единицами, умения опознавать фразеологизм в тексте, определять его значение, различать фразеологизм и омонимичное ему свободное сочетание слов у школьников сформированы недостаточно.

Данные выводы, как мы полагаем, свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения в школьную практику эффективных методик, которые позволили бы осуществлять формирование культуроведческой компетенции учащихся в аспекте изучения национально-культурной специфики фразеологизмов на уроках русского языка.

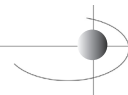
Список литературы

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: ЛКИ, 2010. 262 с.
2. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Учёные записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2010. № 6 (35). С. 30–39.
3. Черепанова Л. В. Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Учёные записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2011. № 6 (41). С. 50–58.

References

1. Karaulov Yu. N. Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'. 7-e izd. M.: LKI, 2010. 262 s.
2. Cherepanova L. V. Vedushchie podkhody sovremennoy paradigmy obucheniya russkomu rodnomu yazyku // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2010. № 6 (35). S. 30–39.
3. Cherepanova L. V. Metodicheskaya gotovnost' uchitelya k otsenke kvalifikatsii v usloviyakh kompetentnostnoy paradigmy sovremennogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2011. № 6 (41). S. 50–58.

Статья поступила в редакцию 08.12.2014



УДК 37.034
ББК Ч420.051

Ирина Евгеньевна Буршит,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
(347936, Россия, г. Таганрог, ул. Инициативная, 50)
e-mail: burshit_ie@mail.ru

Анна Вячеславовна Винеvская,
кандидат педагогических наук, доцент,
Таганрогский институт имени А. П. Чехова
(филиал) «РГЭУ (РИНХ)»
(347936, Россия, г. Таганрог, ул. Инициативная, 50)
e-mail: annkurepina@rambler.ru

Проектирование интегрированного образовательного пространства для развития детской одарённости: городская школа – сельская школа

В статье рассматривается проблема создания единого образовательного пространства, объединяющего городские и сельские школы. Одной из основных проблем является проблема создания оптимально комфортной среды для обучения и развития творческой личности. Согласно рабочей концепции одарённости, создание условий, обеспечивающих выявление и развитие талантливых детей, является одной из приоритетных задач современного общества. Для достижения этой цели возможны различные направления работы, в том числе дифференцированный подход, т. е. обучение таких детей в специальных образовательных организациях. Предлагается Проект интегрированного образовательного пространства с целью развития детской одарённости. В рамках Проекта выделены следующие основные направления деятельности: диагностическое, консультационно-просветительское, организационно-методическое. Параллельно с диагностикой способностей школьников нами проводилось анкетирование родителей, которым предлагалась «Анкета одарённости вашего ребёнка», была организована исследовательская деятельность детей. Мы придерживаемся точки зрения, что ранняя специализация интересов ребёнка таит в себе опасность одностороннего развития. Дошкольникам и младшим школьникам должна быть предоставлена возможность «попробовать себя» в самых разных областях и видах деятельности. Важными формами для развития всех видов одарённости является организация учебно-исследовательских работ, а также социального и исследовательского проектирования.

В данном исследовании показаны этапы разработки проекта, анализируются основные направления деятельности в рамках предложенного проекта. Авторы описывают систему работы с одарёнными детьми городских и сельских школ в рамках единого образовательного пространства.

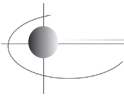
Ключевые слова: проектирование, интегрированное образовательное пространство, проект, одарённость, система взаимосвязей педагогического сообщества с учреждениями, обучающиеся городских и сельских школ.

Irina Evgenyevna Burshit,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Taganrog Institute named after A. P. Chekhov
(branch) of "RSEU (RINE)"
(50 Initiativnaya St., Taganrog, Russia, 347936)
e-mail: burshit_ie@mail.ru

Anna Vyacheslavovna Vinevskaya,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Taganrog Institute named after A. P. Chekhov
(branch) of "RSEU (RINE)"
(50 Initiativnaya St., Taganrog, Russia, 347936)
e-mail: annkurepina@rambler.ru

The Design of Integrated Educational Space for Development of Children's Endowments: City School – Rural School

In this paper the problem of creation of uniform educational space uniting city and rural schools is considered. One of the main problems is the problem of creation of optimum comfortable environment for creative person's training and development. According to the working concept of endowments creation of the conditions, providing identification and development of talented children is one of priority tasks of modern society. For achievement of this purpose various areas of work, including the differentiated approach, i. e. training of such children in the special educational organizations are possible. The Project of integrated educational



space for the purpose of development of children's endowments is offered. Within the Project, the following main activities are allocated: diagnostic, consulting and educational, organizational and methodical. In parallel with diagnostics of abilities of school students we carried out questioning of parents to which "The questionnaire of endowments of your child" was offered, a ball research activity of children is organized. We adhere to the point of view that early specialization of child's interests conceals in itself danger of unilateral development. Opportunity "to try" the most different areas and kinds of activity has to be given to preschool children and younger school students. The organization of educational and research works, and social and research design are the important forms for development of all type endowments.

In this research project development stages are shown, the main activities within the offered project are analyzed. Authors describe system of work with exceptional children of city and rural schools within uniform educational space.

Keywords: design, integrated educational space, project, endowments, system of interrelations of pedagogical community with establishments, which are trained city and rural schools.

Каждый ребёнок рождается на свет с удивительной способностью — стремлением к познанию окружающего мира. Но, к сожалению, часто эта способность не находит необходимой поддержки и удовлетворения. Ребёнок перестает развиваться согласно своему дарованию, а его творческий потенциал так и остается нераскрытым.

Интерес к проблеме диагностики и развития детской одарённости в настоящее время очень высок, что объясняется общественными потребностями. Именно одарённые люди способны внести свой наибольший вклад в развитие общества. Одной из основных проблем является проблема создания оптимально комфортной среды для обучения и развития творческой личности.

Развитие исследований одарённости за последние десятилетия убедительно показало ошибочность представлений о том, что талант или одаренность раскроются сами собой и «пробьют» себе дорогу. Без особой заботы об обучении и развитии мы теряем одарённых детей.

Обеспечивая развитие и раскрытие индивидуальности не только 1–2 % вундеркиндов, а широкой «прослойки» детей, мы создаем условия для больших и малых открытий в области науки и техники, расцвета культуры и искусства. Ведь творения столь редко встречающихся гениев опираются на те потребности и возможности, которые были созданы благодаря безымянной творческой работе множества изобретателей, учёных, художников и т. п.

Это хорошо проанализировал Л. С. Выготский, показавший, что, всякое индивидуальное творение всегда включает в себе социальный коэффициент: в любом изобретении всегда остается кое-что от анонимного сотрудничества [4].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования детская

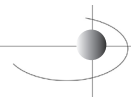
одарённость рассматривается как одно из направлений работы педагога, но подготовка в вузах к обучению одарённого ребёнка, к сожалению, не является приоритетным направлением в профессиональном обучении современного бакалавра педагогики [3].

Согласно рабочей концепции одарённости, создание условий, обеспечивающих выявление и развитие талантливых детей, является одной из приоритетных задач современного общества. Для достижения этой цели возможны различные направления работы, в том числе дифференцированный подход, т. е. обучение таких детей в специальных образовательных организациях, например, через создание соответствующих параллелей классов. Но все это возможно в условиях крупных городских школ. Для среднестатистической школы, реализующей ФГОС, и, в частности, сельской малокомплектной, характерны свои проблемы и соответственно особенности работы в решении этого вопроса.

Согласно Проекту концепции российской национальной системы выявления и развития молодых талантов, одной из задач системы образования является обеспечение равных возможностей для всех детей независимо от региона их проживания и социально-экономического положения семей, а также выявление их задатков, способностей, одарённости в различных сферах деятельности¹.

Именно поэтому в систему работы с одарёнными детьми должна быть включена работа со всеми детьми для более полного выявления способностей и одарённости. Не секрет, что городские школьники имеют гораздо больше возможностей в плане развития и применения своих талантов. В селе же, как правило, единственным учреждением, способствующим выявлению и развитию одарённых детей, оказывается только школа, и

¹ Концепция Общенациональной системы выявления молодых талантов. URL: <http://www.oprf.ru/ru/discussions/1389/newsitem/16874> (дата обращения: 30.11.2014).



от того, как построена её работа, во многом зависит будущее талантливых детей села.

В 2012 г. во время городского семинара, в котором приняли участие педагоги не только городских, но и сельских школ, было проведено анкетирование педагогов. Результаты анкетирования показали, что:

- с одной стороны, практически в каждом образовательном учреждении разработаны программы выявления и развития одарённости. Однако программ, объединяющих сельских и городских детей, нет. Сельские дети активно участвуют в конкурсах, олимпиадах сельских поселений, районных мероприятиях, областных, региональных, российских. Однако сотрудничество со школами близлежащих городов крайне ограничено;

- количество заочных конкурсов, олимпиад, других мероприятий по выявлению и развитию одарённости зачастую превышает число очных встреч обучающихся разных школ города, школ города и сельских поселений.

- В этой связи обнаруживается необходимость:

- создания условий для интеграции образовательного пространства: городская школа – сельская школа;

- разработки программы выявления, развития и поддержки одарённых обучающихся городских и сельских школ.

Для реализации данных целей важно решить следующие задачи:

- создать благоприятные условия путем интеграции образовательной среды для развития интеллекта, исследовательских навыков, творческих способностей и личностного роста одарённых обучающихся городских и сельских школ;

- расширять возможности для участия одарённых школьников в очных конференциях, творческих конкурсах, выставках, олимпиадах;

- расширить пространство повышения квалификации педагогов сельской школы как условие методического поиска и творчества в работе с одарёнными учащимися;

- систематизировать методы работы с семьей одарённых детей по оказанию психолого-педагогической помощи в воспитании и развитии одарённого ребёнка;

- подготовить серию методических пособий «В помощь школьному научному обществу»;

- подготовить серию научных статей на актуальные темы развития одарённости у де-

тей в условиях интегрированного образовательного пространства;

- разработать программу работы с одарёнными детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Для реализации поставленных задач были определены основные этапы.

I этап. 2013/2014 уч. год – разработка проекта интеграции образовательного пространства для развития детской одарённости: городская школа – сельская школа; постоянно действующей системы работы с одарёнными детьми городских и сельских школ; системы взаимосвязей педагогического сообщества и учреждений культуры, социальной сферы.

II этап. 2014/2015 уч. год – непосредственная работа с одарёнными обучающимися. На этом этапе планируется организация и проведение очных предметных олимпиад, конференций и конкурсов, дебатов, дискуссий, организация научно-исследовательской деятельности учащихся. Предусматривается психологическая, педагогическая и социальная поддержка одарённых детей.

III этап. 2015/2016 уч. год – контроль и анализ реализации проекта и достигнутых результатов, определение проблем, возникших в ходе реализации Проекта, путей их решения и составление перспективного плана дальнейшей работы в этом направлении.

Участниками Проекта выступили: преподаватели и студенты Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал «РГЭУ (РИНХ)»), учащиеся и учителя МБОУ «Сухо-Сарматская СОШ» Неклиновского района Ростовской области, учащиеся и учителя школ г. Таганрога, социально-культурный центр «Приморский» г. Таганрога, родители, детский дом № 5 г. Таганрога.

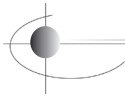
При разработке Проекта были определены ожидаемые результаты:

1. Формирование системы работы с одарёнными детьми городских и сельских школ в рамках единого образовательного пространства.

2. Формирование информационных банков данных о талантливых и одарённых детях, данных по учителям, работающим с одарёнными детьми, психологических методик, направленных на выявление одарённости.

3. Повышение уровня индивидуальных достижений детей в образовательных областях, к которым у них есть способности.

4. Увеличение количества детей, проявляющих творческую, интеллектуальную, социальную, художественную, спортивную активность.



5. Повышение квалификации педагогов школы, участвующих в работе с одарёнными учащимися.

6. Внедрение новых образовательных технологий.

7. Расширение и систематизация методов работы с семьей одарённых детей по оказанию психолого-педагогической помощи в воспитании и развитии одарённого ребёнка.

Остановимся кратко на содержании каждого этапа.

На первом этапе были предприняты следующие шаги:

1. Проведён ряд открытых городских семинаров для педагогов и родителей, позволивших определить проблемы развития детской одарённости в г. Таганроге и близлежащей сельской местности. Одной из проблем, обозначаемых педагогами сельских школ, была слабая интеграция сельского образовательного и городского образовательного пространства. Сельские школьники, в основном, приезжают в город либо на праздничные мероприятия («День города», новогодние праздники и др.), либо на экскурсии в городские музеи. В то же время городские школьники практически никогда не приезжают в сельские поселения и не встречаются с сельскими школьниками.

Особое значение на данном этапе придавалось взаимодействию с родителями. Как отмечают ученые и практики, «в настоящее время актуальной стала проблема «психической заброшенности» детей, когда родители заняты своими проблемами: карьерой, конфликтами и т. д.» [2, с. 4]. В этой связи зна-

чимую роль приобретает такие направления деятельности, как просветительское и профилактическое.

1. Организованы консультации, рабочие совещания с администрацией и коллективами образовательных учреждений города и сельских поселений, учреждений культуры. Результатом проведённой работы стало подписание договоров о сотрудничестве между МБОУ «Сухо-Сарматская СОШ» Неклиновского района Ростовской области, Таганрогским институтом имени А. П. Чехова (филиал «РГЭУ (РИНХ)»), рядом школ г. Таганрога, социально-культурным центром «Приморский» г. Таганрога, детским домом № 5 г. Таганрога.

2. Разработан Проект интеграции образовательного пространства «Городская школа – сельская школа» с целью развития детской одарённости, а также система взаимосвязей педагогического сообщества и учреждений культуры, социальной сферы города и сельской местности. В рамках Проекта выделены следующие основные направления деятельности: диагностическое, консультационно-просветительское, организационно-методическое.

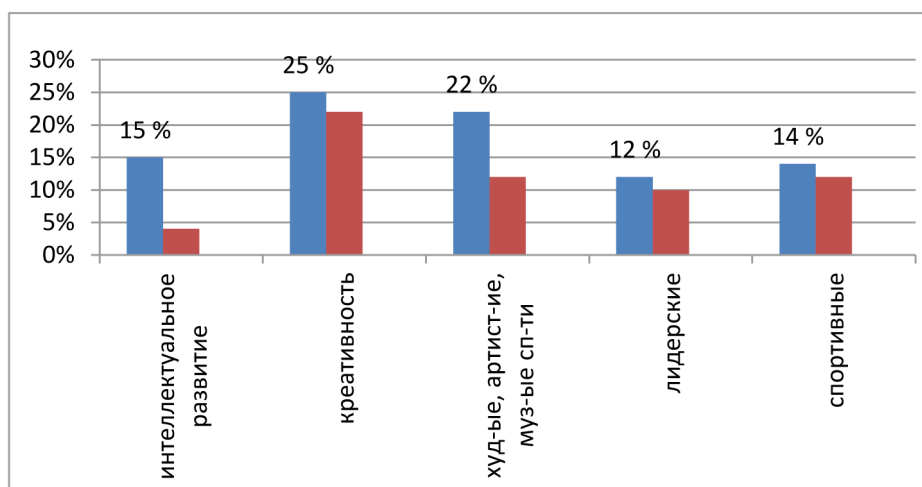
Диагностическое направление

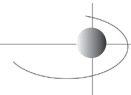
В первой четверти 2013/2014 уч. г. была проведена диагностика одарённости почти 200 учащихся младших классов сельских школ, свыше 200 учащихся городских школ; проанкетировано 435 родителей. Некоторые результаты представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1

Диагностика способностей

(даны средние значения; первые столбцы – результаты городских школьников, вторые столбцы – сельских)





Значительное различие результатов выявлено лишь по первому пункту. Как видно из диаграммы, расхождение результатов по всем остальным пунктам незначительно (не превышает 5 %). Следует отметить, что значительная часть сельских школьников показала высокую тревожность, неуверенность, неверие в свои силы, беспокойство при выполнении теста на определение интеллектуальных способностей.

Для педагогов и психологов все более очевидным становится тот факт, что эмоциональное благополучие ребёнка, его отношение к себе и восприятие себя во многом определяют его поведение и успеваемость. Данные многих исследований говорят о том, что «доминирование отрицательных эмоций, высокая тревожность снижают возможности когнитивного и творческого развития, затрудняют адаптацию к факторам внешней среды» [1, с. 17].

Параллельно с диагностикой способностей школьников проводилось анкетирование родителей, которым предлагалась «Анкета одарённости вашего ребёнка». Важно сказать, что родители городских школьников оказались более активными, верящими в способности своих детей, «награждающих» их большим количеством способностей. Родители сельских школьников, напротив, были очень сдержанны, не видя явных способностей у своих детей.

Опросы показали, что 81 % родителей городских школьников считают, что их сын или дочь обладают выраженными способностями в одной или нескольких областях человеческой деятельности, тогда как лишь 22 % родителей сельских школьников видят в детях те или иные способности.

Краткий тест творческого мышления П. Торренса был использован для изучения невербальных творческих способностей учащихся. Как показывает сравнение результатов выполнения теста, городские школьники чаще используют образы из мультсериалов, компьютерных игр, фильмов, тогда как сельские школьники чаще используют то, что их окружает. Количество работ, превышающих среднестатистический уровень, в городских школах не намного выше, чем в сельских школах.

Одарённость, согласно её современному пониманию, включает в себя не только академическую успеваемость или выраженные способности в сфере точных наук или искусства. Концепция рассматривает, например,

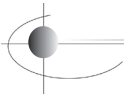
и способности к коммуникации, лидерству (социальная одарённость), и успешность в спорте (моторная одарённость) и другие виды способностей. Для более полного понимания ситуации мы использовали материал исследований, не направленных непосредственно на изучение одарённости, но позволяющий получить дополнительную информацию о том или ином ребёнке. Так, изучение межличностных отношений в классе позволяет выделить детей с ярко выраженной социальной одарённостью (коммуникативные способности – неформальный лидер по социометрии, организаторские способности – деловой лидер по социометрии). Таким образом, был выявлен ряд учащихся, обладающих высокой степенью одарённости.

Современная практика работы с одарёнными детьми весьма разнообразна. В этом разнообразии особенно ясно выступают нерешенные или слабо изученные проблемы. Одной из таких важнейших проблем является поддержка и развитие детей с общей (умственной) одарённостью в условиях обучения в средней общеобразовательной школе. Именно эта категория детей часто оказывается вне специального внимания и поддержки в процессе обучения в школе, в то время как школа должна быть основным местом развития таких детей.

В самом деле, ребёнок, демонстрирующий те или иные специальные способности, может успешно развивать их как в системе дополнительного образования, имеющей большой опыт работы с такими детьми, так и в процессе обучения в школе по специальным программам повышенной сложности – математической, лингвистической и т. д.

Тогда как для ребёнка с признаками общей одарённости не остается ничего другого, как «учиться как все» или «присоединиться» к тем, кто проявляет повышенные способности и склонности к определенной области. Проблема усугубляется также тем, что ранняя специализация обучения для детей с общей одарённостью, как правило, является неприемлемой ни с точки зрения удовлетворения их широких познавательных потребностей, ни с точки зрения задач их развития.

Таким образом, одним из важнейших источников трудностей одарённых детей в школьном обучении служит расхождение между условиями, необходимыми для проявления и развития разных граней одарённости и предлагаемыми конкретной структурой образования [6]. Достижение этого соответствия призвано обеспечить специально соз-



даваемые программы обучения и поддержки детей с разными видами одарённости, многие из которых доказали свою полезность и эффективность. И всё же вне сферы внимания таких программ остаются как раз те, кто больше всего нуждается в помощи, поскольку отбираются для них главным образом самые успешные в той или иной деятельности дети.

Также был проведен анализ трудностей в обучении детей с признаками одарённости. Были разработаны две анкеты – для учащихся и учителей. В основном, дети данной категории обнаруживают проблемы в социальной и эмоциональной сферах. На основании анкетных данных строится индивидуальный Профиль трудностей для учащихся.

Результаты исследований, опросы учителей и родителей, наблюдения дали материал для составления предварительного банка данных по одарённым учащимся. В сводную таблицу собраны сведения о 172-х учащихся, некоторые из которых обладают ярко выраженной одарённостью, другие – признаками, третьи могут рассматриваться как потенциальные носители скрытых пока способностей. Таблица открыта для изменений, в неё ежегодно вносятся новые сведения.

Информация, полученная при изучении проблемы, используется избирательно: внимание акцентируется на достоинствах ребёнка, а не на его недостатках. Нами получен обширный пласт рабочей информации, которая помогает строить работу по следующим направлениям.

Консультационно-просветительское направление

В рамках данного направления проводится индивидуальное и групповое консультирование учащихся, педагогов, родителей; проведено несколько рабочих совещаний учителей начальных классов. Планируя просветительскую деятельность, мы рассчитывали охватить учащихся и их родителей. Однако уже в начале реализации Проекта мы ощутили определенные недостатки в подготовке педагогических кадров – недостаточный объем знаний, а также недостаточное владение методами диагностики уровня развития личности и, прежде всего, умственного развития детей. Поэтому одна из актуальных задач – вооружение педагога знаниями возрастных и индивидуальных особенностей и закономерностей психического развития детей, умениями выявлять их и измерять с помощью современных психодиагностических методик.

Психодиагностика необходима современному учителю для того чтобы:

- наблюдать за динамикой психического и особенно умственного развития ребёнка;
- иметь возможность ему определять программу дальнейшего развития детей с тем, чтобы создавать оптимальные условия развития как для слабых, так и для сильных;
- осуществлять индивидуальный подход к школьникам при оказании им помощи в случае затруднений.

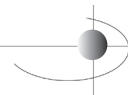
Развитие творческих способностей ребёнка должно опираться на готовность педагогического коллектива к встрече с индивидуальными особенностями ученика. Помощь при этом может заключаться как в обеспечении педагогического коллектива информацией, полученной в результате психодиагностических исследований, в интерпретации этих результатов (стенды, семинары, круглые столы, др.). Для педагогов наибольшей проблемой в работе с одарёнными детьми является недостаточная возможность осуществления индивидуального подхода в их обучении. Одной из сторон этой проблемы является то, что одарённому ребёнку приходится иметь дело с единой образовательной программой. Общими как для детей, так и для учителей определены проблемы материально-методического обеспечения образовательного процесса, а также сложности в реализации творческих идей.

Организационно-методическое направление

Деятельности по организационно-методическому направлению нами придаётся большое значение.

Педагогический коллектив, объединённый Проектом, придерживается мнения современных учёных, что одновременно выявить талант невозможно. Результаты могут быть крайне необъективны, а порой вредны для ребёнка. Оптимально процесс выявления одарённых детей должен быть не разовым, а долговременным. Он предполагает длительное наблюдение за ребёнком. Именно поэтому в практическую деятельность нами включаются не только дети, показавшие высокие результаты по результатам диагностической работы, но и дети, о способностях которых нам рассказали родители, а также дети, показавшие невысокий уровень способностей, однако показывающие большую заинтересованность в участии в новых практических видах деятельности.

Нам важно не только выявить количество детей с высоким уровнем интеллектуальных или творческих способностей, но и организовать работу таким образом, чтобы вовлечь



этих детей в активную учебную и внеучебную деятельность с целью развития имеющихся способностей, а также привлечь к работе детей с потенциальными возможностями.

С целью эффективной реализации работы в данном направлении на базе Сухо-Сарматской школы были открыты:

- научная лаборатория «Одарённость. Детство. Развитие»;

- детско-подростковые клубы «Три Т: творчество, талант, трудолюбие», «Эрудит».

- С целью создания в условиях сельской школы среды для проявления и развития способностей каждого ребёнка, оптимизации условий формирования образовательной среды, ориентированной на научно-исследовательскую деятельность как объективную человеческую ценность, на базе Сухо-Сарматской СОШ Неклиновского района была организована лаборатория «Одарённость. Детство. Развитие». В работе лаборатории принимают участие преподаватели кафедры начального обучения и студенты факультета педагогики и методики дошкольного, начального и дополнительного образования (профиль «Начальное образование», «Дошкольное образование»).

Согласно программе деятельности лаборатории:

- проведена углублённая диагностика интеллектуальных и творческих способностей, мотивации учения, диагностика личностных особенностей учащихся 1–5-х классов. Итоги проведенной диагностической работы представлены на педсовете школы и заседании МО начальных классов;

- разработана надпредметная образовательная программа «Развитие».

Наряду с этим сельские школьники активно вовлекаются в интеллектуальную, творческую, исследовательскую, социальную деятельность, организуемую как для школьников города, так и для сельских школьников. Цель: развивать в детях естественную любознательность, потребность в познании, широту интересов, способность к интеллектуальному, творческому и социальному сотрудничеству.

За истекший период сельские школьники приняли участие в следующих мероприятиях, проводимых в рамках нашего Проекта по договору со всеми его участниками для городских и сельских школьников на базе гимназии № 2, социально-культурного центра «Приморский», на базе Сухо-Сарматской школы:

1. В 5 городских творческих конкурсах, проводимых на базе социально-культурного центра «Приморский».

2. В 7 брейн-рингах («По страницам любимых сказок», «XXII–м олимпийским играм посвящается», «Читаем Чехова», «Природа родного края», др.).

3. В 5 литературных и экологических викторинах.

4. В дебатах «Курение – зло?», «Манипулирование людьми в современном обществе» и др. (учащиеся 7–9-х классов).

5. В дискуссиях «Кого можно считать одарённым человеком?», «Есть ли проблемы у одаренных детей?»

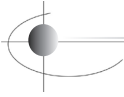
6. В 7 спортивных конкурсах.

Предварительно, в течение одной четверти похожие мероприятия, но меньшего масштаба, были проведены на базе сельских школ. Цель: обучить детей правилам игр, конкурсов, дебатов, а также обучить работать в команде.

Следует отметить, что первыми городскими мероприятиями, в которых приняли участие дети из сельских школ, были спортивные и творческие конкурсы. Именно в этих видах деятельности сельские школьники наиболее сильны, а значит участие в этих мероприятиях не вызывало бы дискомфорта, страха, неуверенности в своих силах. Несмотря на явный успех в спортивных и творческих конкурсах, на первую интеллектуальную игру согласилось поехать лишь 8 человек. Однако кропотливая предварительная работа педагогов, студентов с группами учащихся, с отдельными учениками, работа с лидерами, которые могли бы повести за собой коллектив, позволила уже к следующей игре изменить ситуацию. Сейчас мы оказались в положении, когда свыше 70 % учащихся каждого класса готовы участвовать в городских мероприятиях, принять у себя школьников из любых образовательных учреждений города. Учителя сельских школ отмечают возросший интерес детей к литературе, истории Донского края, экологии.

На данный момент преподавателями института имени А. П. Чехова совместно с педагогами сельских и городских школ разрабатывается:

- первая очная надпредметная олимпиада для учащихся начальной школы «Мы – будущее XXI века» (в 2 тура: письменный и устный (командный) с выявлением абсолютного победителя, победителей и призеров в каждом туре и победителей в 8 номинациях);



– первая очная научно-практическая конференция для младших школьников «Первые шаги в науку», объединяющая учащихся-исследователей из городских и сельских школ.

Наряду с активной творческой, интеллектуальной конкурсной деятельностью организуется исследовательская деятельность детей. Мы придерживаемся точки зрения, что ранняя специализация интересов ребёнка таит в себе опасность одностороннего развития. Дошкольникам и младшим школьникам должна быть предоставлена возможность «попробовать себя» в самых разных областях и видах деятельности.

Важными формами для развития всех видов одарённости является организация учебно-исследовательских работ, а также социального и исследовательского проектирования.

В частности, в Сухо-Сарматской школе создано методическое объединение «Одарённые дети». В рамках данного объединения действует научное общество учащихся «Эрудит», пресс-клуб «Алмаз», проводятся научные конференции. Безусловно, в большей степени данной деятельностью охвачены учащиеся среднего и старшего звена, но и младшие школьники активно привлекаются к работе по данному направлению.

Особое значение придается сотрудничеству с родителями. С родителями обязательно проводятся индивидуальные и групповые консультации, семинары, круглые столы, раз в три недели обновляется информация на родительском стенде. В нашем архиве есть информационный материал на 27 актуальных тем развития, воспитания и обучения детей. За два года проведено 2 городских родительских семинара с приглашением родителей сельских школьников. Темы семинаров были определены по результатам анкетирования родителей: «Счастливая семья – здоровая семья», «Воспитание – питание души». Напрямую темы не связаны с направлением нашего Проекта. Однако в своих выступлениях мы затрагивали связи психологического, социального, экономического здоровья с реализацией своих возможностей и способностей, а также необходимостью воспитания маленького человека активным, творческим, думающим.

Родители вместе с детьми включаются в творческую работу. В частности, родители приняли участие в фестивале сказок, сказки сочиняли сами родители.

Педагогами сельских школ, студентами и преподавателями института имени А. П. Чехова подготовлен ряд научных публикаций с промежуточными результатами деятельности в рамках Проекта.

Каковы итоги промежуточной работы по проекту?

Деятельность по проекту позволяет нам сделать следующие промежуточные выводы:

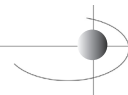
1. Проблема интеграции образовательного пространства города и сельской местности актуальна, вызывает огромный интерес со стороны образовательных учреждений сельских поселений. Однако мы столкнулись с тем, что не все образовательные учреждения города готовы включаться в проект, считая нецелесообразным для себя сотрудничество с сельской школой.

2. Если в начале нашей деятельности мы зачастую сталкивались со снисходительной реакцией городских школьников на участие в мероприятиях детей из сельской местности, то уже к концу первого года работы ситуация изменилась. У сельских школьников повысилась самооценка, уверенность в своих силах, желание на равных общаться с городскими школьниками.

3. Консультационная и просветительская работа начала приносить плоды: к нашей работе подключаются новые педагоги, увеличилось количество родителей детей с явно выраженными способностями, которые отказались от нежелания возить ребёнка в кружок, секцию в другое сельское поселение или в город, тем самым дав возможность детям проявить себя.

4. Расширяется география охвата сельских и городских школьников нашим Проектом.

5. Выезд детей за пределы сельского поселения или города возможен на автобусе, имеющем все разрешительные документы. Оплату разовой поездки родители сельских школьников готовы оплатить. Если мы выезжали чаще одного раза в месяц – это вызывало негативную реакцию у малообеспеченных семей. Мы столкнулись с необходимостью поиска спонсоров для финансирования поездки, пополнения призового фонда и др.



Список литературы

1. Буршит И. Е. Развитие эмоциональной сферы дошкольника – шаг на пути к школьной успешности // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. 2008. № 12. С. 16–20.
2. Буршит И. Е., Шушкова О. И. Проблемы воспитания и развития ребёнка в современной семье: сб. ст. III Междунар. научно-практ. конф. «Роль психологии и педагогики в развитии общества» (1 ноября 2014 г., Уфа). Уфа: Аэтерна, 2014. С. 4–8.
3. Винеvская А. В., Пуйлова М. А., Терских И. А. Возможности информационных технологий в создании мобильной образовательной среды педагогического вуза // Вестн. Забайкал. гос. ун-та. 2013. № 5. С. 37–42.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: Воронеж: Изд-во Москов. психолого-социального ин-та; МОДЭК, 2004. 336 с.

References

1. Burshit I. E. Razvitie emotsional'noi sfery doshkol'nika – shag na puti k shkol'noi uspezhnosti // Nachal'naya shkola plyus DO i POSLE. 2008. № 12. S. 16–20.
2. Burshit I. E., Shushkova O. I. Problemy vospitaniya i razvitiya rebenka v sovremennoi sem'e: sb. st. III Mezhdunar. nauchno-prakt. konf. «Rol' psikhologii i pedagogiki v razvitii ob-shchestva» (1 noyabrya 2014 g., Ufa). Ufa: Aeterna, 2014. S. 4–8.
3. Vinevskaya A. V., Puilova M. A., Terskikh I. A. Vozmozhnosti informatsionnykh tekhnologii v sozdanii mobil'noi obrazovatel'noi sredy pedagogicheskogo vuza // Vestn. Zabaikal. gos. un-ta. 2013. № 5. S. 37–42.
4. Vygotskii L. S. Myshlenie i rech'. Izd. 5, ispr. M.: Labirint, 1999. 352 s.
5. Shumakova N. B. Obuchenie i razvitie odarenykh detei. M.: Voronezh: Izd-vo Moskov. psikhologo-sotsial'nogo in-ta; MODEK, 2004. 336 s.

Статья поступила в редакцию 02.12.2014



УДК 373.2
ББК 441

Жанна Васильевна Плохова,
аспирант,

Тольяттинский государственный университет,
(445030, Россия, г. Тольятти, ул. Автостроителей, 27–8)
e-mail: annpl89@yandex.ru

Возможности установления детьми связи природного и рукотворного мира

В статье раскрываются основные позиции и взгляды учёных-педагогов на проблему формирования творчества детей старшего дошкольного возраста. Даются определения центральным понятиям по теме исследования: творческая деятельность, творческий процесс, творческое мышление, творчество, природный мир, рукотворный мир, природная среда, критерии творчества и связей природного и рукотворного мира. На основе выделенных понятий строится понятийно-категориальное поле исследования. Рассматриваются возможности использования связей природного и рукотворного мира в процессе формирования творчества детей старшего дошкольного возраста. Описаны примеры связей природного и рукотворного мира, которые доступны для осознания детьми старшего дошкольного возраста. Представлено описание организации диагностического этапа экспериментальной работы, куда входит постановка эксперимента и его описание. В соответствии с анализом психолого-педагогической литературы в практической части статьи формулируется цель констатирующего эксперимента, описываются критерии и показатели диагностики уровня сформированности творчества и уровня сформированности представлений о связи природного и рукотворного мира. В обобщённом виде представлены результаты констатирующего этапа, дана качественная и количественная оценка полученных данных.

Ключевые слова: вещь, творческая деятельность, творческий процесс, творческое мышление, творчество, природный мир, рукотворный мир, природная среда, критерии творчества и связей природного и рукотворного мира.

Zhanna Vasilyevna Plokhova,
Postgraduate Student,

Tolyatty State University,
(27 – 8 Avtostroiteley St., Tolyatty, Russia, 445030)
e-mail: annpl89@yandex.ru

The Possibilities of Children's Realizing of Connections between Natural and Man-Made Worlds

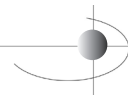
This article makes an attempt to give the main positions and views of scientists-teachers on the problem of formation of children creativity of the advanced preschool age. The definitions of the central concepts of the research are given here, such as: creative activity, creative process, creative thinking, creativity, natural world, man-made world, environment, criteria of creativity and connection between the natural and man-made worlds. On the basis of the allocated concepts, the conceptual and categorial field of research will be razed. The possibilities of using of the connections between the natural and man-made worlds in the course of formation of creativity of the advanced preschool age children are reviewed in this work. Examples of communications of the natural and man-made world which are available to understanding by the advanced preschool age children are described. The description of the organization of a diagnostic stage of the experimental work is submitted where statement of experiment and its description enters. According to the analysis of psychological and pedagogical literature, the purpose of the stating experiment is formulated, the criteria and indicators of the diagnostics of a level of formation of creativity and a level of formation of ideas of connection between the natural and man-made world are described in the practical part of the article. The results of the stating stage are presented in a generalized view; the qualitative and quantitative estimation of the obtained data is given.

Keywords: thing, creative activity, creative process, creative thinking, creativity, natural world, man-made world, environment, criteria of creativity and connections between natural and man-made world.

На сегодняшний день в связи с вступлением в силу нового федерального государственного стандарта дошкольного образования¹, направленного на воспитание всесторонне развитой, творческой личности

¹ Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва // Дошкольное воспитание. 2014. № 2. С. 4–18.

ребёнка, перед исследователями встает вопрос о поиске оптимальных (инновационных) путей формирования и развития творчества у детей дошкольного возраста. Обращаясь к исследованиям прошлых лет, нельзя не отметить факт уже накопленного опыта в области формирования творчества. Многие учёные видели пути формирования творчества посредством приобщения дошкольников к раз-



личным видам деятельности, например, музыкальной, двигательной, игровой и т. д. [5].

В различных литературных источниках творческая деятельность – это одна из содержательных форм психической активности человека, в нашем случае – детей. Творческий процесс – особая форма перехода от известного к неизвестному, к новому. Творческая деятельность детей регулируется взрослыми и должна быть направлена на решение необычных и новых задач, результат которых будет заряжать дошкольника положительными эмоциями. Именно положительные эмоции являются источником возникновения и поддержания интереса для выполнения дошкольником дальнейших заданий в творческом ключе. Чем разнообразнее и вариативнее будет действовать ребёнок, тем самостоятельнее будет выглядеть его творческая деятельность [7; 8].

Изучение авторских исследований (О. М. Дьяченко, Л. С. Выготского, А. И. Савенкова и др.) доказывает тесную взаимосвязь понятий творчества и творческого мышления, где последнее трактуется как активная и целенаправленная деятельность, в результате которой возникает что-то новое, оригинальное. Учёные подчеркивают, что необходимыми компонентами творчества являются мышление и воображение. В соответствии с этим целесообразно формировать творчество при одновременной активизации данных процессов. Однако не всё вызывает у дошкольника активный характер познания, и, как следствие, проявление творчества. Степень проявления творчества зависит от характеристик объекта, на который оно направлено. Таким образом, становятся важными новизна и сложность информации об объекте, наличие в нём групп противоречий. Мы предполагаем, что именно информация о связи природного и рукотворного мира отличается данными характеристиками и побуждает дошкольника к проявлению творчества [3, с. 58–59].

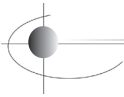
Необходимо отметить факт того, что существование человека на планете неразрывно связано с природными условиями. В современном мире деятельность людей направлена на постоянное преобразование, трансформацию и усовершенствование вещей окружающего мира, в процессе чего возникает потребность в рассмотрении влияния научно-технического процесса на потребительское отношение к использованию природных ресурсов. Большинство учёных отмечают потребительское отношение к природ-

ному миру среди взрослого поколения, и, как следствие, воспитание у детей аналогичной потребности [4, с. 7–10].

В. А. Ясвин связывает процесс личностного отношения к природному миру с изменениями, затрагивающими познавательную и аффективную сферы личности. На этой основе автор выделяет параметры интенсивности деятельности личности: аффективный, когнитивный, практический и поступочный. В своих исследованиях автор проводил сравнения двух понятий «природный мир» и «природная среда», где последнее выступает по отношению к миру людей в качестве объективно-функционирующей целостной системы, обеспечивающей его жизнедеятельность, а «природный мир» – как совокупность конкретных, эмоционально окрашенных и субъективно значимых природных объектов и природных комплексов, взятых в индивидуальной неповторимости. «Природа как среда» функционирует в сфере материального, «мир природы» конструируется самой личностью, существует в сфере идеального, «надстраивается» над природой как материальным субстратом [6, с. 1–20].

Размышляя о предметно-деятельностной сущности человека, О. В. Дыбина в своём исследовании говорила об опредмечивании и овеществлении (соответственно – о распредмечивании и развеществлении, о превращённых формах овеществления и персонификации). В артефакте бытие человека становится удвоенным. Появляется человеческая вещественность, соответственно, возможность сравнивать живое и искусственное, осознавать специфическую деятельность человека как живого существа. Исходя из принципиальных и мировоззренческих предпосылок, меняется стратегия дальнейшего рассмотрения понятия вещи. Направление изменения обозначим как сдвиг от бытийных характеристик к сущностным.

В ряду «вещь – свойство – отношение» методологическая «нагрузка» сдвигается к отношениям и процессуальности (к технологии создания вещи и к технологии потребления в социокультурном контексте). Суть вещи как артефакта раскрывается в вопросах: Для чего она сделана? Как вещь устроена? Как ею пользоваться? Почему она именно такая, а не другая? Как меняется отношение между чувственно воспринимаемыми свойствами вещи и социокультурными? Вещью можно назвать предмет, созданный для удовлетворения той или иной потребности человека, как с точки зрения условия его существова-



ния, так и с точки зрения необходимого условия его становления и развития как человека. Функция вещи, таким образом, соотносится с потребностью. Этот простой, на первый взгляд, факт позволяет дифференцировать следующие важные особенности, исходя из общей логики субъектно-объектных отношений. Само появление вещи как предмета осуществляется в форме её производства, то есть в формах трудовых отношений и связей. Бытие же вещи как предмета получает завершенность в актах её использования и потребления. В том и другом случае определенность вещи достигается в зависимости от типа отношений, от типа субъектно-объектных отношений (познавательные, производственные, игровые и т. д.). Но способ создания вещи для определенных целей, её предназначение и способ её потребления, использования и т. д. являются асимметричными процессами [1, с. 99–103].

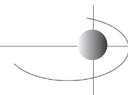
Другой особенностью вещи является соотношение её функций с потребностями человека. Следует различать в историческом процессе производства вещей (как продуктов трудовой деятельности) естественные орудия производства и орудия, созданные цивилизацией. В первом случае люди подчиняются природе, во втором – продукту труда. Бытие вещи (как артефакта) относительно самостоятельно от бытия человека. В отношении «вещь – потребность» однозначное соответствие теряется в пользу функционального. Способ и содержание удовлетворения человеком своих потребностей зависит от их содержания. Окружающий нас мир есть не что иное, как специально созданная среда обитания, в основе которой лежит потребность человека в приспособлении к внешним окружающим условиям. Данная возможность реализуется человеком за счет приобретения и развития умения преобразовывать, изменять тот материал, который представлен в природе. В исследованиях В. А. Ясвина прослеживается мысль о том, что существует взаимосвязь между природным миром – миром вещей – миром людей, при этом звенья данной цепочки неразделимы [6, с. 1–20].

В процессе создания современной среды обитания человечество использовало окружающий его природный мир. Взаимодействуя с миром природы, человек научился вычленять из неё необходимые элементы для создания своего ближайшего окружения. При анализе предметов, созданных человечеством, прослеживается линия отражения в них основных форм (круглый, как луна; треу-

гольный, как ёлка и т. д.), цвета (жёлтый, как солнце; зелёный, как трава и т. д.), функций (самолет летает, как птица; экскаватор роет, как крот), взятых человеком из природы. В соответствии с представленной эволюцией человек есть часть природы, который в процессе своей жизнедеятельности создал свою среду обитания, так называемую «вторую природу», из элементов, которые дала ему «природа-мать». Созданная человеком среда до сих пор претерпевает процесс трансформации, за счёт чего создаются новые материальные и духовные ценности, отличающиеся своей новизной как в субъективном, так и в объективном плане. Результатом обобщённого человечеством творчества является созданное им бытие вещного мира, таким образом, вещный мир расценивается не как результат естественной эволюции, а как полностью цивилизованное и культурно-историческое развитие человечества. На наш взгляд, данное взаимодействие доступно для осознания детьми старшего дошкольного возраста.

Особое значение для развития личности дошкольника имеет усвоение им представлений о взаимосвязи природы и человека, о необходимости последнего учиться у мира природы творению предметного окружения и использовать его способы творения. Подтверждение важности работы по установлению связей в системе «природа – человек – предметный мир» в процессе формирования творчества у детей дошкольного возраста присутствует в работах А. И. Савенкова. В основу процесса формирования творчества автор закладывает дидактические игры, основанные на действиях-аналогиях. А. И. Савенков предлагает для развития творчества одарённых детей включать задания двух типов, направленных на создание моделей предметов, с использованием аналогов, взятых из природы. Процесс развития творчества подразумевает необходимость формирования умения находить технические объекты, содержащие элементы, взятые из живой природы. Примером подобных аналогий может выступить автомобиль, имеющий форму божьей коровки или жуки. Данная система названа автором как биоархитектура, что трактуется им как умение строить у природы [1; 2].

Принимая во внимание вышеизложенное, нами выделено центральное определение творчества, которое рассматривается как интегральное качество личности, имеющее внутреннюю и внешнюю структуру, характеризующееся знаниями, умениями, же-



ланиями, стремлениями и реализующееся в деятельности. Цель нашего исследования состояла в донесении до дошкольников того, что природа – это не только источник потребляемых ресурсов, но и идей для реализации творческого потенциала и создания (преобразования, усовершенствования) новых (уникальных) элементов предметного окружения человека. Всё это дает возможность изменить «взгляд» дошкольников на мир природы и подтолкнуть подрастающее поколение к желанию её оберегать и трансформировать. В соответствии с поставленной целью нами была организована целенаправленная экспериментальная работа, которая предполагала три этапа: диагностический (констатирующий), формирующий и контрольный.

Экспериментальная работа проводилась нами на базе детских садов г. Тольятти и г. Кинель, в общей сложности в исследовании принимало участие 120 детей старшего дошкольного возраста. Целью констатирующего этапа явилось изучение уровня творчества в процессе познания связи природного и рукотворного мира. В соответствии с данной целью выделены критерии, показатели сформированности уровня творчества и уровня познания связи природного и рукотворного мира. Констатирующий эксперимент предполагал деление на три этапа: первый предусматривал выявление уровня познания связи природного и рукотворного мира, второй направлен на выявление уровня проявления творчества, третий направлен на выявление существующей системы работы педагогов с детьми старшего дошкольного возраста по формированию творчества в процессе познания связи природного и рукотворного мира. Естественно, что критерии оценки формирования творчества в процессе познания связи природного и рукотворного мира у дошкольников можно рассматривать только с учётом специфики возрастных особенностей. Таким образом, в результате первого этапа нами условно были выделены три группы особенностей познания детьми старшего дошкольного возраста связей природного и рукотворного мира:

1 группа – творческий характер познания (нет испытуемых): дети имеют представления о происхождении предметов природного и рукотворного мира, об их многообразии и многофункциональности, проявляют желание участвовать в выполнении заданий и добиваться успеха; умеют выстраивать алгоритм своих действий, не затрудняются при их выполнении, понимают целесообразность создания

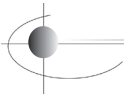
и преобразования предметного мира, воображение предваряет практическую деятельность, замыслы и результаты оригинальны.

2 группа – дифференцированный характер познания (51 испытуемый): дети не так ярко выражают желание участвовать в выполнении заданий, имеют представления о предметах, сделанных руками взрослого и созданных природой, но в их знаниях наблюдаются смешение понятий «назначение» и «функция»; выполнение задания вызывает временное затруднение, но дети стараются решить его с помощью взрослого, который подсказывает и помогает составить алгоритм действий и помочь их выполнить.

3 группа – констатирующий характер познания (69 испытуемых): дети не имеют чётких представлений о предметах природного и рукотворного мира и не реализуют в практической деятельности; действия не соответствуют заданным целям.

Второй этап констатирующего эксперимента направлен на изучение уровня творчества у детей старшего дошкольного возраста. Результатами данного этапа стало условное разделение детей старшего дошкольного возраста на три группы проявления творчества: *к достаточному уровню* относятся дети, которые самостоятельно способны в ходе решения проблемных ситуаций и дидактических игр, проявлять вариативность, креативность (оригинальность), субъективную новизну. Дети данного уровня способны в результате своей деятельности видоизменять и модифицировать предметы окружающего мира – на этапе констатации данный уровень не выявлен. *К уровню близкому к достаточному* относятся дети, которые способны подойти к решению проблемных ситуаций самостоятельно, но при этом, предложив стандартный ответ, ошибиться. Чаще всего дети данного уровня опираются на образец и помощь взрослого, после которых дети могут справиться с заданиями, но полученные продукты редко отличаются своей оригинальностью и многофункциональностью – на этапе констатации данный уровень выявлен у 25 % детей, что составляет 30 испытуемых.

К недостаточному уровню относятся дети, которые в ходе преобразовательской деятельности не способны прибегать к природному миру, итоговый продукт деятельности детей данного уровня чаще всего не соответствует воображаемому идеалу. Обычно детям данного уровня свойственно выполнять задание при помощи взрослого, деятельность которого не всегда способна



изменить и повысить качество деятельности дошкольника – на этапе констатации данный уровень выявлен у 75 % детей, что составляет 90 испытуемых.

Третий этап констатирующего эксперимента направлен на выявление существующей системы работы педагогов с детьми старшего дошкольного возраста по формированию творчества в процессе познания связи природного и рукотворного мира. Проанализировав организацию педагогического процесса ДОУ, мы можем сделать вывод, что целенаправленной работы по формированию творчества у детей старшего дошкольного возраста в процессе познания связи природного и рукотворного мира не проводится. Это может объясняться отсутствием разработанной методической системы по формированию творчества у старших дошкольников в процессе познания связи природного и рукотворного мира.

Результаты, полученные в процессе проведения всех этапов констатирующего эксперимента, позволили сделать вывод о том, что невысокие показатели уровня проявления у детей старшего дошкольного возраста творчества и группы особенностей позна-

ния детьми старшего дошкольного возраста связей природного и рукотворного мира обусловлены следующими особенностями педагогической практики: отсутствует система работы по формированию творчества у старших дошкольников в процессе познания связи природного и рукотворного мира, недооцениваются потенциальные возможности познания связей природного и рукотворного мира для формирования творчества у детей старшего дошкольного возраста, недостаточная методическая подготовленность педагогов к эффективному решению задач (выбору методов, форм работы), недостаточная представленность в образовательных программах наиболее значимых аспектов исследуемой проблемы.

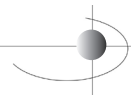
Исходя из полученных результатов констатирующей части исследования, также принимая во внимание возрастные и индивидуальные особенности детей старшего дошкольного возраста, необходимо организовать поэтапную работу по формированию творчества у детей старшего дошкольного возраста через познание связи природного и рукотворного мира.

Список литературы

1. Дыбина О. В. Методика формирования творчества у детей средствами предметного мира // Научное мнение. 2014. № 2. С. 99–103.
2. Дыбина О. В. Творчество – как сущностная характеристика человеческого бытия: монография. М.: Педагогическое общество России. 2001. 96 с.
3. Кравцова Е. Е. Психология и педагогика обучения дошкольников. М.: Мозаика-Синтез, 2013. С. 58–59.
4. Лахотнюк Л. А. Формирование мирового образовательного пространства в условиях глобализации // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2007. № 7 (70). С. 7–10.
5. Мельник Т. Е. Концептуальные положения формирования педагогического образования в интересах устойчивого развития // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2013. № 1 (129). С. 69–71.
6. Ясвин В. А. Психолого-педагогическая коррекция субъективного отношения к природе в процессе экологического образования. М., 1998. С. 1–20.
7. Becker-Textor I. Kreativität im Kindergarten. Anleitung zur kindgemässen Intelligenzförderung im Kindergarten. Basel: Herder. 1988. 125 S.
8. Kiener S. Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur? Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? Börsingen. 2000. 57 S.

References

1. Dybina O. V. Metodika formirovaniya tvorchestva u detei sredstvami predmetnogo mira // Nauchnoe mnenie. 2014. № 2. S. 99–103.
2. Dybina O. V. Tvorchestvo – kak sushchnostnaya kharakteristika chelovecheskogo bytiya: monografiya. M.: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. 2001. 96 s.
3. Kravtsova E. E. Psikhologiya i pedagogika obucheniya doshkol'nikov. M.: Mozaika-Sintez, 2013. S. 58–59.
4. Lakhotnyuk L. A. Formirovanie mirovogo obrazovatel'nogo prostranstva v usloviyakh globalizatsii // Vestn. Tomskogo gos. ped. un-ta. 2007. № 7 (70). S. 7–10.
5. Mel'nik T. E. Kontseptual'nye polozheniya formirovaniya pedagogicheskogo obrazovaniya v interesakh ustoychivogo razvitiya // Vestn. Tomskogo gos. ped. un-ta. 2013. № 1 (129). S. 69–71.
6. Yasvin V. A. Psikhologo-pedagogicheskaya korrektsiya sub'ektivnogo otnosheniya k prirode v protsesse ekologicheskogo obrazovaniya. M., 1998. S. 1–20.



7. Becker-Textor I. Kreativität im Kindergarten. Anleitung zur kindgemässen Intelligenzförderung im Kindergarten. Basel: Herder. 1988. 125 S.

8. Kiener S. Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur? Fördert das Spielen in der Natur die Entwicklung der Motorik und Kreativität von Kindergartenkindern? Börsingen. 2000. 57 S.

Статья поступила в редакцию 30.11.2014

ГРАНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

FACES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

УДК 364.444
ББК 412

Игорь Викторович Меньшов,

аспирант,

Забайкальский государственный университет

(672039, Россия, г. Чита, ул.Алекрандро-Заводская, 30)

e-mail: men2472@mail.ru

Гуманитаризация образовательной среды как важное условие социальной адаптации студентов

В статье рассмотрено применение культурологического подхода в логике гуманитаризации образовательной среды как необходимого условия для социальной адаптации студентов. Социальная адаптация студентов в значительной мере зависит от влияния образовательной среды на состояние их здоровья, уровень ресурсов здоровья. Формирование образовательной среды в контексте культурологического подхода обеспечивает процесс социальной адаптации студента в образовательной организации в «коридоре культуры», на основе общечеловеческих ценностей, через формирование культуры здоровья, учитывая, что современная образовательная среда оказывает негативное воздействие на здоровье студентов и не предоставляет возможностей для сохранения и развития ресурсов здоровья. В статье формирование образовательной среды рассматривается как становление студентов в культуре, прежде всего в культуре здоровья. Дефицит культуры здоровья у студенческой молодежи обуславливает проблемы социальной адаптации студентов и имеет многочисленные проявления: ухудшение здоровья, девиантное поведение и др., что свидетельствует об их дезадаптации. Формированию культуры здоровья в образовательной среде в контексте культурологического подхода способствует применение валеологического аспекта, направленного на развитие и поддержание ресурсов здоровья студенческой молодежи, что положительно влияет на социальную адаптацию студентов в образовательной организации.

Ключевые слова: социальная адаптация студентов, гуманитаризация образовательной среды, культурологический подход, валеологический аспект, культура здоровья.

Igor Viktorovich Menshov,

Postgraduate Student,

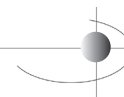
Transbaikal State University

(30 Alexandro-Zavodskay St., Chita, Russia, 672039)

e-mail: men2472@mail.ru

Humanization of the Educational Environment as an Essential Condition of Students' Social Adaptation

The application of the cultural approach in logic humanization of the educational environment as a necessary condition for students' social adaptation is described in this article. The social adaptation of students largely depends on socio-psychological climate, style of relationships in the team and cultural level of the students' health, formed with the educational environment. The formation of the educational environment in the context of cultural approach ensures that the process of students' social adaptation in educational institutions in "the culture corridor", based on universal values, socially-accepted norms and rules of communication and behavior. The formation of the educational environment is viewed through a cultural studies approach as the development of students in the culture, especially the health culture in this article. The shortage of health culture among students leads to problems of social adaptation of students and has many manifestations: the reduction of conflict-stability, deviant behavior, increase emotional anxiety, poor health, and evidence of maladjustment. The formation of health culture in the educational environment promotes the use of valeological aspect aimed at developing and maintaining resources health students, as well as creation of favorable



conditions in educational institutions in the system of interpersonal relations, atmosphere cooperation and mutual assistance, which has a positive effect on social adjustment of students in an educational organization.

Keywords: students' social adaptation, humanization of the educational environment, cultural studies approach, valeological aspect, health culture.

В современных условиях российского образования студенчество испытывает трудности социальной адаптации в образовательной организации среднего профессионального образования (далее СПО), которые существенно зависят от влияния образовательной среды на здоровье студентов, формирование культуры здоровья и повышение ресурсов здоровья студентов.

Социальную адаптацию студенческой молодежи мы будем рассматривать как процесс освоения требований и традиций образовательной организации, норм студенческой жизни, ведения здорового образа жизни, установления и поддержания статуса студента в студенческой группе и в педагогическом коллективе, включения в межличностные отношения, осознания своих прав и обязанностей.

Социальная адаптация студентов в значительной степени зависит от состояния их здоровья, уровня личных ресурсов здоровья. На состояние здоровья, сохранение и развитие ресурсов здоровья существенное влияние оказывает образовательная среда, в которой студенты ежедневно находятся значительное время (6–8 часов в день) на протяжении нескольких лет обучения. К сожалению, приходится констатировать тот факт, что современная образовательная среда оказывает негативное влияние на состояние здоровья студентов и за время обучения у студентов происходит значительное его ухудшение. Как отмечают Г. Н. Шеметова, Е. В. Дудрова в целом нарушение здоровья разной степени отмечаются у более 60 % студентов, а лишь 20 % студентов по окончании обучения можно считать здоровыми [9, с. 527]. Самую большую группу составляют студенты с различными функциональными нарушениями, свидетельствующие о напряжении адаптационных ресурсов организма (дезадаптационные нарушения). Современная образовательная среда оказывает негативное влияние на физическое, психическое и социальное здоровье студентов, тем самым существенно затрудняя процесс социальной адаптации и резко снижает и без того незначительные ресурсы здоровья, которые являются основой для социальной адаптации студентов.

Кроме этого, современная образовательная среда не формирует культуру здоровья у

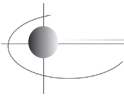
студентов, стержнем которой является здоровый образ жизни, тем самым не обеспечивает сохранение и рост ресурсов здоровья студентов, что только усиливает проблемы с их социальной адаптацией. Ряд учёных (Н. П. Абаскалова, Е. Г. Блинова, М. Я. Виленский, и др.) отмечают непосредственную связь социальной адаптации с уровнем культуры здоровья студентов. Так, Н. П. Абаскалова, указывает, что незнание и несоблюдение студентами принципов здорового образа жизни, низкий уровень культуры здоровья, обуславливают низкий уровень адаптации к условиям образовательной среды [5, с. 310].

Таким образом, проблемы социальной адаптации студентов во многом обусловлены кризисом современной педагогической деятельности и прежде всего дегуманитаризацией образовательной среды. Необходимым условием преодоления кризиса является гуманитаризация (от лат. *humanitas* – имеющий человеческую природу, относящийся к духовности, духовной культуре) образовательной среды. По мнению Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловской, гуманитаризация образовательной среды, необходима вследствие понимания того капитального факта, что ядром личности является её гуманитарная составляющая, а педагогическая деятельность является гуманитарным феноменом [7, с. 149].

Гуманитаризация предполагает видение педагогического процесса «сквозь призму культуры» и осуществляемого в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами. Но в рамках существующего подхода к формированию образовательной среды проблема её гуманитаризации в принципе не решаема. Чтобы реализовать гуманистическую парадигму в педагогической деятельности, необходимо применение культурологического подхода.

Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская определяют культурологический подход как один из основных путей построения и развития образования, которое рассматривается как способ становления человека в культуре, где личность не только «потребляет» культуру, но и создает её [7, с. 21].

Исследования применения культурологического подхода в образовании рассматриваются в трудах М. С. Кагана, В. Л. Крайника,



Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловской и др. Основными моментами культурологического подхода выступают: целостная культурно-образовательная среда, где происходят культурные события, превалируют культурные образцы жизни, культурные ценности. Ценности по своей сути есть переживаемые личностью отношения к миру, другим людям, к самому себе. Ценности нельзя искусственно сформировать и внедрить. Поэтому каждое новое поколение в целом и каждая личность в частности должны сотворить их самостоятельно, создать в себе и воссоздавать каждый раз в каждой ценностной ситуации заново. Механизм создания и воссоздания ценностей основан на интериоризации культурных ценностей во внутренний мир личности. Поэтому образование рассматривается как процесс формирования ценностного отношения студента к самому себе, к окружающему миру, к культуре и обществу именно в контексте культуры.

Культурологический подход рассматривает культуру в качестве среды, в которой формируется личность. Важно, чтобы процесс гуманитаризации происходил, прежде всего, в логике культууроформирования образовательной среды и включал педагогически спроектированные ситуации, события, учебные и внеучебные занятия, которые должны способствовать приобщению студентов к культуре, способствуя развитию у них гуманистического сознания. По мнению Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловской, гуманитаризация образовательной среды – это приобщение непосредственных участников педагогического процесса к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей и смыслов [8, с. 137].

Гуманитаризация образовательной среды основана, прежде всего, на принципах сохранения, укрепления, наращивания и формирования здоровья студентов и может быть реализована через применение валеологического аспекта, ориентированного на формирование культуры здоровья и развитие ресурсов адаптации [4, с. 23].

С появлением в 80-е годы прошлого века научного направления «валеология» в педагогической деятельности используются и применяются новые аспекты, в частности, валеоаспект, который является составной частью валеологического подхода.

Применение валеологического подхода в образовательных организациях рассматриваются в работах Н. П. Абаскаловой, Э. С. Вайнера, Л. Б. Дыхан, В. И. Ирхина, В. И. Петрушиной, Н. В. Петрушина, А. Г. Щедриной и

др. Авторы придерживаются общего мнения, что идеей формирования культуры здоровья, здорового образа жизни должна быть пронизана образовательная среда образовательной организации.

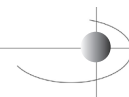
Валеологический подход включает целевую ориентацию участников педагогического процесса на здоровье как приоритетную ценность и основной результат деятельности, направленность образовательной среды на формирование культуры здоровья студентов. Включение валеологического аспекта в образовательную среду способствует тому, что у студентов в поведении присутствует направленность на сохранение и укрепление своего здоровья через соблюдение здорового образа жизни, приобретает способность корректировать свое физическое и психическое состояние.

О. И. Матафонова рассматривает валеоаспект как совокупность элементов содержания образования, раскрывающая сущность и пути развития ресурсов здоровья в условиях педагогического процесса [4, с. 26].

Целесообразность включения валеоаспекта в содержание образования обусловлена необходимостью обеспечения педагогически спроектированного влияния на изменение ресурсов здоровья студентов. Ресурсы здоровья, как указывает В. В. Колбанов, это доступные средства для повышения потенциала (уровня) здоровья [3, с. 189] и обеспечить повышение ресурсов здоровья возможно только через формирование культуры здоровья.

По определению Н. П. Абаскаловой, культура здоровья – это комплексное понятие, включающее знание человека об основных факторах и законах сохранения здоровья и ведения здорового образа жизни, способах и приемах саморегуляции, лежащих в основе психического и физического здоровья [5, с. 310].

Формирование культуры здоровья студентов является важным условием преодоления проблем социальной адаптации студентов в образовательной организации и включение валеоаспекта в образовательный процесс, будет способствовать решению этой задачи. Ведь без сформированной культуры здоровья, на каждый кризис или сложную ситуацию, студент ответит девиантным поведением (от лат. *deviation* – отклонение), поступками, противоречащими принятым в обществе правовым или нравственным нормам поведения. Из множества причин девиантного поведения современной студенческой молодежи (биогенных, социальных, психо-



генных) ведущими являются социальные, которые считаются интегральным показателем сформированности (или не сформированности) культуры здоровья и как следствие, здорового (или нездорового) образа жизни. На социальные причины приходится более половины всех проявлений девиантного поведения студенческой молодежи (алкоголизм, наркомания, преступления, самоубийства и т. д.). Девиантное поведение свидетельствует о дезадаптации личности, которая, по мнению В. В. Колбанова, характеризуется истощением приспособительных возможностей личности [3, с. 103], снижением ресурсов здоровья. Дезадаптация проявляется как срыв социальной адаптации, в виде нарушений психофизических соотношений. Как отмечает К. Г. Эрдынеева, признаки дезадаптации проявляются в форме многочисленных нервно-психических, психосоматических и соматических заболеваний, в стабильном изменении психологических характеристик личности, не обеспечивающих адекватных приспособительных реакций и в выраженных изменениях характеристик социального функционирования личности, её системы отношений [10, с. 33].

Уже отмечалось, что решение проблемы социальной адаптации в значительной степени зависит от формирования культуры здоровья у студентов, а учитывая то, что у современной студенческой молодежи наблюдается явный дефицит культуры здоровья, необходимо внесение изменений в современную образовательную среду.

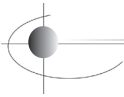
Использование культурологического подхода в образовательной среде образовательной организации через включение валеологического аспекта будет способствовать формированию культуры здоровья студентов. Для практической реализации этого в учебном плане каждой образовательной органи-

зации СПО должен быть специальный курс «Культура здоровья», реализуемый в режиме не менее 1 занятия в две недели. Формирование культуры здоровья слишком важная проблема, чтобы не выделить в учебном плане на её изучение хотя бы 1 час в две недели. Занятия по специальному курсу «Культура здоровья» дадут желаемый эффект если будут проводиться не только и не столько в традиционной форме учебных занятий, сколько в форме практических занятий, тренингов, применения валеозадач, валеоминуток и т. д. Для оценки уровня культуры здоровья студентов, основой которой является здоровый образ жизни, через соблюдение его основных элементов, необходимо ввести критерии оценки и проводить контрольные тесты 2 раза в год: в начале и завершении учебного года. В качестве основы можно использовать тест Н. П. Абаскаловой об уровне ведения здорового образа жизни.

Проблема социальной адаптации студентов действительно требует уделить первоочередное внимание гуманитаризации образовательной среды, направленной на формирование культуры здоровья студентов, на развитие и поддержании ресурсов здоровья студенческой молодежи. Главное, чтобы через гуманитаризацию образовательной среды не только минимизировать ущерб здоровью студентов, но и сформировать культуру здоровья, чтобы поведение студентов приобрело социально-активную направленность на сохранение и укрепление собственного здоровья, повышение ресурсов здоровья. Гуманитаризация образовательной среды – это включение студентов в контекст культуры, прежде всего в контекст культуры здоровья, её формирование, и как следствие повышение уровня здорового образа жизни и решение проблемы социальной адаптации студентов в образовательной организации СПО.

Список литературы

1. Абаскалова Н. П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (школа – вуз): дис. ... д-ра пед. наук. М., Новосибирск, 2001. 367 с.
2. Блинова Е. Г. Научные основы социально-гигиенического мониторинга условий обучения студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования: дис. ... д-ра мед. наук. Москва, 2010. 301 с.
3. Колбанов В. В. Валеология. Основные понятия, термины и определения. СПб: Деан, 2000. 256 с.
4. Матафонова О. И. Подготовка педагогов к здоровьесберегающей деятельности в системе повышения квалификации: региональный опыт: монография. Чита: ЗабКИПКРО, 2012. 195 с.
5. Мельникова М. М., Абаскалова Н. П. Концептуальные подходы к системе организации здоровьесберегающего образования в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 9. С. 304–314.
6. Савенков А. И. Образовательная среда // Школьный психолог. 2008. № 19. С. 4–5.
7. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания: учеб. пособие. М.: Дрофа, 2007. 189 с.

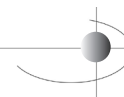


8. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О. П. Морозова, В. А. Сластенин, Ю. В. Сенько и др. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 546 с.
9. Шеметова Г. Н., Дудрова Е. В. Проблемы здоровья современной студенческой молодежи и нерешенные вопросы организации лечебно-профилактической помощи // Саратовский научно-медицинский журнал, 2009. № 4. С. 526–530.
10. Эрдынеева К. Г. Адаптация студентов (психолого-педагогическое исследование). Чита: Изд-во ЧитГУ, 2009. Ч.1. 159 с.

References

1. Abaskalova N. P. Sistemnyi podkhod v formirovanii zdorovogo obraza zhizni sub»ektiv obrazovatel'nogo protsessa (shkola – vuz): dis. ... d-ra ped. nauk. M., Novosibirsk, 2001. 367 s.
2. Blinova E. G. Nauchnye osnovy sotsial'no-gigienicheskogo monitoringa uslovii obucheniya studentov v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh vysshego professional'nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra med. nauk. Moskva, 2010. 301 s.
3. Kolbanov V. V. Valeologiya. Osnovnye ponyatiya, terminy i opredeleniya. SPb: Dean, 2000. 256 s.
4. Matafonova O. I. Podgotovka pedagogov k zdorov'esberegayushchei deyatel'nosti v sisteme povysheniya kvalifikatsii: regional'nyi opyt: monografiya. Chita: ZabKIPKRO, 2012. 195 s.
5. Mel'nikova M. M., Abaskalova N. P. Kontseptual'nye podkhody k sisteme organizatsii zdorov'esberegayushchego obrazovaniya v vuze // Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. 2007. № 9. S. 304–314.
6. Savenkov A. I. Obrazovatel'naya sreda // Shkol'nyi psikholog. 2008. № 19. S.4–5.
7. Sen'ko Yu. V., Frolovskaya M. N. . Pedagogika ponimaniya: ucheb.posobie. M.: Drofa, 2007. 189 s.
8. Теоретико-методологические основы развития профессиональной деятельности учителя: монография / О. П. Морозова, В. А. Сластенин, Ю. В. Сенько и др. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 546 с.
9. Shemetova G. N., Dudrova E. V. Problemy zdorov'ya sovremennoi studencheskoi molodezhi i nereshennyye voprosy organizatsii lecheno-profilakticheskoi pomoshchi // Saratovskii nauchno-meditsinskii zhurnal, 2009. № 4. S. 526–530.
10. Erdyneeva K. G. Adaptatsiya studentov (psikhologo-pedagogicheskoe issledovanie). Chita: Izd-vo ChitGU, 2009. Ch.1. 159 s.

Статья поступила в редакцию 07.11.2014



УДК 378
ББК 448

Ольга Сергеевна Наумова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул.Александро-Заводская, 30)
e-mail: olga.naumova.72.72@mail.ru

Подготовка будущих учителей к реализации ценностей духовно-нравственной культуры

В статье автор раскрывает проблему подготовки будущих учителей к реализации ценностей духовно-нравственной культуры. Для того, чтобы быть готовым к реализации этих ценностей, педагог должен быть их носителем. Поэтому приобщение будущих учителей к ценностям духовно-нравственной культуры является одной из важных задач профессиональной подготовки. В решении проблемы автором большое значение уделяется духовно-нравственному самоопределению будущих учителей и становлению педагогической позиции в процессе изучения педагогических дисциплин и педагогической практики. Раскрытие ценностно-смысловых аспектов содержания педагогической деятельности, раскрытие содержания духовных и нравственных ценностей в процессе изучения педагогических дисциплин позволит будущим учителям понять актуальность и значимость проблемы реализации ценностей духовно-нравственной культуры, будет способствовать формированию потребности к личностному и профессиональному самосовершенствованию. В статье автор анализирует содержание различных разделов педагогики и условий, создаваемых при их изучении, с позиции возможности приобщения будущих учителей к ценностям духовно-нравственной культуры, а также показывает значение педагогической практики в подготовке студентов к реализации этих ценностей.

Ключевые слова: духовность, нравственность, ценности, духовно-нравственная культура.

Olga Sergeevna Naumova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)
e-mail: olga.naumova.72.72@mail.ru

Future Teachers' Preparation in Realization of Culture-Moral Wealth

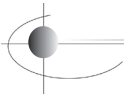
The author of the article opens the problem of future teachers' preparation in the realization of culture-moral wealth. Teacher should be a bearer of these values. Therefore, one of the main tasks is the access to this culture-moral wealth. For its achievement the author gives much attention to culture-moral self-determination of future teachers and to the teachers' formation in the progress of studying pedagogical disciplines and teaching practice. The opening of value-sense aspects of pedagogical activity content and the opening of the contents of cultural and moral wealth in the progress of learning of pedagogical discipline will allow understanding the actuality and prominence of the problem in realization of culture-moral wealth, help to form the necessity to personal and professional self-perfection. The author of the article gives analysis to different branches of pedagogy from the point of view in the process of involving future teachers to culture-moral wealth; also she shows the significance of teaching practice in students' preparation towards the realization of these values.

Keywords: spirituality, morality, values, culture-moral wealth.

XX век развития человеческой цивилизации ознаменован научно-техническим прогрессом и научно-технической революцией. Современное общество глубоко проникло в недра науки, стремительно развивается и совершенствуется техника. Новый XXI век – век информационных технологий, век новых научных достижений и открытий, но при этом общество оказалось в ситуации глубочайшего духовного кризиса, кризиса духовно-нравственной культуры. Развитие техногенной цивилизации, стремление к материальному благосостоянию повлекло за собой девальвацию духовных и нравственных ценностей. Социальная машина движется со стреми-

тельным ускорением к своей духовной и нравственной пропасти.

Проблема воспитания духовно-нравственной культуры подрастающего поколения была обозначена в ряде государственных документов. Она представлена в Комплексной церковно-государственной программе «Воспитание духовно-нравственной культуры подрастающего поколения на 2006–2010 гг.» (архиепископ Верейский Евгений, А. С. Соколов), раскрыта в концепции «Духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков), в программе «Стратегия сохранения и развития духовно-



нравственной культуры народа России на период до 2020 года» и др. [6; 7; 9]. В реализации этих концепций должны принять участие все, кому не безразлично будущее детей: Церковь, научное сообщество, государственные структуры, общественность.

Под духовно-нравственной культурой необходимо понимать совокупность духовных и нравственных ценностей, по своему содержанию которые отличаются. Мы согласны с позицией Д. В. Чернилевского, согласно которой понятия «духовность» и «нравственность» на своем пересечении образуют крест, понятие «нравственность» определяет некую ценностную горизонталь и характеризует взаимоотношения между людьми, а понятие «духовность» от слова «дух» устремляет нас вертикально ввысь, и включает ценности, связанные с Богопознанием, с познанием Истины, Любви, Веры, характеризует наши отношения с Богом [3]. Таким образом, человек как носитель духовно-нравственной культуры должен быть духовно просвещенным и нравственно относиться к людям, к окружающему его миру, быть милосердным, совестливым, великодушным, ответственным и т. д.

В условиях педагогического процесса через содержание учебных дисциплин, преподавание основ православной культуры, организацию внеурочной работы, организацию детского досуга необходимо решать важную педагогическую задачу воспитания духовно-нравственной культуры личности. В этой связи подготовка будущих учителей к реализации ценностей духовно-нравственной культуры является очень актуальной проблемой. Учитель должен быть, прежде всего, сам носителем духовных и нравственных ценностей и для того, чтобы реализовать ценности духовно-нравственной культуры, необходимо самому обладать ими, являться достойным примером для подражания. Требования, которые предъявляются к современному педагогу, прописаны в нормативно-правовом документе, называемом профессиограммой [4, с. 124].

В различные исторические периоды жизни человеческого общества личности учителя уделялось очень большое внимание. Это человек, миссия которого состояла в передаче всего богатства своего опыта, ума и мудрости подрастающему поколению. Его главнейшая задача заключалась в направлении ребёнка на истинный путь, ведущий к совершенствованию и развитию [1, с. 202].

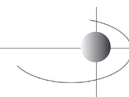
Педагог приобщает ребёнка к своим мировоззренческим взглядам, убеждениям, по-

этому и велики требования к нему как личности. Понятно и то, почему в истории общества неоднозначно смотрели на эту проблему. Государственная идеология, различный уклад жизни, прежде всего, определяют подходы к воспитанию и требования, предъявляемые к личности педагога. В отечественной педагогике большое внимание личности учителя уделяли такие учёные, как Н. И. Новиков, К. Д. Ушинский, Н. К. Крупская, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, среди современных учёных, изучающих эту проблему Н. И. Болдырев, В. А. Крутецкий, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, Е. А. Ямбург и др. По своей нравственной основе позиции этих учёных совпадают. Педагог должен быть гуманным, любить детей, любить свою профессию, быть личным примером для детей – это основные требования, предъявляемые к личностным качествам педагога. Идеологическая позиция у разных учёных различна, и поэтому на развитие духовных качеств личности педагога взгляды названных учёных не совпадают.

Русская Православная Церковь представляет свои замечательные примеры духовных учителей и духовных водителей общества, носителей ценностей духовно-нравственной культуры. Среди них – преподобные Антоний и Феодосий Киевские, игумен земли русской Сергей Радонежский, московские святители Пётр, Алексей и Иона, святители Филипп и Ермоген, преподобный Серафим Саровский, святитель Филарет, митрополит Московский, святитель Феофан, Вышенский Затворник, святой праведный Иоанн Кронштадский и многие др. В их педагогических воззрениях обобщены традиции христианского воспитания.

Воспитание человека мыслящего, совестливого, добродетельного, милосердного, способного к постижению прекрасного – цель православного воспитания. Воспитание направлено не только на развитие ума, но, прежде всего, на развитие добрых качеств сердца и правильного развития воли. При воспитании умственном наставник заботится об утверждении в уме ребёнка здоровых понятий и взглядов на вещи, о развитии в нём наблюдательности, внимательности, сообразительности. Воспитание сердца происходит, когда наставник хочет сделать сердце воспитанника искренним, доверчивым, мягким, благожелательным. При воспитании воли преследуется цель сделать её твердой, последовательной и настойчивой.

Воспитание начинается в семье и никогда не оканчивается, продолжается всю жизнь.



По мнению архиепископа Фаддея (Успенского), сама жизнь с её различными переменами, радостями и горестями есть своего рода постоянная воспитательная школа, в которой Верховным Воспитателем является Сам Бог [5].

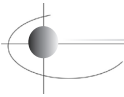
Учитель согласно христианской традиции, выполняя волю Господа, должен быть, прежде всего, образцом, примером для своих учеников. Архиепископ Фаддей (Успенский) выделил нравственные качества, которыми должен обладать педагог. Он указывает на то, что, прежде чем воспитывать ребёнка, надо самому иметь такие качества, которые ты хочешь воспитать в нём. Должно быть обязательно призвание к педагогической деятельности. Первое качество, которое отличает учителя по призванию, – это его добросовестность, постоянная работа над собой, самосовершенствование. Учителю для него – долг. Главное качество учителя по призванию есть любовь к детям. «Истинная любовь, – считал архиепископ, – не может основываться “на влечениях испорченной грехом природы человеческой”, но может найти свою основу “в новой духовной природе, воссозданной благодатью Святого Духа в христианстве”» [5, с. 163]. Терпение, самоотвержение, справедливость, твердость и последовательность – необходимые качества для выполнения высокой миссии учителя. Учитель всегда должен искать утешения и поддержки для своего духа в вере и молитве, понимая свою деятельность как данную ему от Бога. Главная задача педагога в деле христианского воспитания – помочь ребёнку узнать Бога, а не только узнать о Боге.

В условиях профессиональной подготовки будущего учителя в процессе изучения педагогических дисциплин проблеме формирования представлений об идеальном педагоге уделяется большое внимание. Так, например, в первом разделе педагогики «Введение в педагогическую деятельность» важными темами для изучения являются «Профессиональная программа педагога», «Профессиональная компетентность педагога», «Общая и профессиональная культура педагога». На протяжении изучения всего первого раздела педагогики студентам предлагается написать сочинения на темы ценностно-смыслового содержания «Человек в поисках смысла жизни», «Человек в поисках истины», «Проблемы современного общества и значение воспитания в решении этих проблем», «Каким я вижу идеального педагога», «Мой любимый учитель» и др. Студенты зачитывают свои сочинения

на семинарских занятиях, готовят слайдовые презентации, дискутируют. Свободная дискуссия на эти темы позволяет им определиться и выразить свою позицию по проблеме, что очень важно для ценностно-смыслового самоопределения будущего педагога. Здесь уместно рассказать о различных подходах к требованиям педагога, появляется возможность привести примеры замечательных учителей из отечественной истории.

Благоприятная психологическая атмосфера, дискуссионный характер занятий, содержательные темы для обсуждения позволяют заинтересовать студентов в будущей профессиональной педагогической деятельности, несмотря на то, что при первоначальном выборе педагогического вуза для своего обучения многие студенты отдавали приоритет получению знаний по специализированным непедагогическим дисциплинам. Посмотреть на себя как на образ будущего педагога позволяет им позиция выступающего на семинарском занятии. Внешний вид, манера держать себя, дикция, доступность, чёткость и содержательность излагаемого материала, умение организовать дискуссию, оценить ответы являются критериями для оценки подготовленности студента к семинарскому занятию.

В процессе изучения второго раздела педагогики «Теория и методика воспитания» будущие педагоги разрабатывают модель современного выпускника как цели и результата воспитательного процесса. Саморефлексия, оценка личностных качеств современных выпускников с опорой на свой собственный опыт при этом имеют большое значение. Среди важных личностных качеств студентами называются такие нравственные качества, как доброта, отзывчивость, милосердие, сострадание, честь и достоинство, ответственность. К сожалению, слабо развиты представления у современных студентов о духовной сфере личности. И поэтому возможно в этой связи пригласить священника для беседы со студентами. Ненавязчивый содержательный диалог с образованным священником обогатит представления студентов о современных проблемах духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Очень важной особенностью при изучении «Теории и методики воспитания» является проектирование студентами воспитательного процесса. Будущие педагоги ещё раз оценят, насколько важно то, с какими идеями, замыслами, проблемами приходит к детям учитель, предлагая им принять участие в том или ином



празднике или событии, не отступает ли он от важнейших педагогических принципов природосообразности и культуросообразности. Идентичны ли идеи, предлагаемые нашими современными учителями, культуре своего народа, нужны ли нам заимствованные из других национальных традиций праздники, такие как «День святого Валентина», «Хэллуин» и другие? Внимание студентов необходимо обратить на идею народности в общественном воспитании, которую обосновал основоположник отечественной педагогики К. Д. Ушинский [2]. Он был категорически против механических заимствований из других национальных систем воспитания, подчеркивал значение приобщения детей к своей национальной культуре.

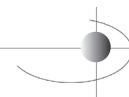
Следующий раздел педагогики, предлагаемый для изучения студентам «Теория обучения или дидактика». Важно подчеркнуть воспитательное значение и возможности процесса обучения. Мировоззренческий характер преподаваемых в школе учебных дисциплин воспитывает определенное отношение ребёнка к миру, к самому себе, к другим людям. Через организацию процесса обучения воспитываются важные личностные качества, такие как ответственность, чувство долга, умение слышать и понимать других, учащиеся приобретают навыки культуры общения. Через содержание каждого предмета дети учатся рассуждать о проблемах нравственного характера, анализировать их, принимать решения. Поэтому для будущего учителя очень важно осознать значимость преподаваемой дисциплины для духовно-нравственного становления личности ребёнка, видеть воспитательный потенциал, ставить и решать соответствующие педагогические задачи на каждом уроке.

Для формирования собственной педагогической позиции, развития культуры педагогического мышления большое значение имеет следующий раздел педагогики «История образования и педагогической мысли», в процессе изучения которого будущие педагоги знакомятся с различными педагогическими концепциями, с особенностями развития всемирного педагогического процесса. Особенно значимыми для развития духовно-нравственной культуры студентов являются темы, связанные с отечественной историей педагогического образования. Такие учителя, как Н. Х. Вессель, В. И. Водовозов, Н. Г. Дебольский, М. И. Демков, В. В. Зеньковский, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, Н. И. Пирогов, С. А. Рачинский, В. Я. Стоюнин, К. Д. Ушин-

ский и др., заложили фундаментальные основы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Их труды актуальны и сегодня. Их учительский образ является примером для наших современных студентов.

Большое значение в подготовке будущих учителей к реализации ценностей духовно-нравственной культуры играет педагогическая практика, к которой студенты готовятся основательно. В процессе педагогической практики им предстоит познакомиться и изучить особенности образовательной среды школы, проанализировать ряд документов, которые характеризуют учебно-воспитательный процесс школы, посетить уроки и выявить особенности и дать оценку взаимодействию педагога и учащихся, изучить особенности классного коллектива и отдельных личностей детей, разработать и реализовать совместно с учащимися школы социально-значимые проекты, быть помощником классного руководителя, а в дальнейшем самому занять место учителя-предметника, разработать и дать показательные уроки, научиться их анализу, педагогической рефлексии, видеть и исправлять допущенные ошибки, совершенствуясь в процессе педагогической деятельности, приобретать профессиональное мастерство. Возделывая внутренний мир ребёнка, важно самому быть для него примером, носителем духовных и нравственных ценностей. В реальной современной школьной практике молодой педагог не обходится без проблем. Политическая, социально-экономическая, идеологическая нестабильность накладывает свой отпечаток на современную школу, на статус и положение современного учителя, отношение его к профессиональной деятельности. Духовный вакуум, который возник в современной школе, не позволяет решать профессиональные задачи должным образом. И с этой проблемой сталкиваются будущие учителя, когда приходят на практику. К сожалению, многие студенты отмечают, что не все педагоги являются носителями ценностей духовно-нравственной культуры. На наш взгляд, в целях повышения качества образования в процесс повышения квалификации работников образования также необходимо вводить курсы духовного просвещения. Знакомить с содержанием не только нравственных, но и духовных ценностей.

Продолжением педагогического процесса является и летний оздоровительный отдых детей, и поэтому его организации важно уделить должное внимание. В процессе про-



фессиональной подготовки студенты знакомятся с основами его организации, а затем непосредственно включаются в обязательную летнюю педагогическую практику. Будущим учителям важно понять, что отдых – это не просто набор развлекательных мероприятий для детей, организация детского отдыха обязательно связана с решением педагогических задач, важной из которых является воспитание духовно-нравственной культуры школьников. Постановка задач духовно-нравственного направления воспитания: патриотического, экологического, трудового, эстетического, физического и др. – является обязательным в процессе организации детского отдыха. В условиях летнего лагеря у детей

появляются большие возможности творчески себя реализовать, и поэтому важно для этого создать необходимые условия. Летняя педагогическая практика является важным этапом в процессе профессиональной подготовки будущего учителя. И он, как носитель духовно-нравственной культуры, должен быть готов к реализации её ценностей.

Таким образом, в процессе изучения педагогических дисциплин и в разработке содержания педагогической практики очень большое внимание уделяется подготовке будущего учителя к реализации ценностей духовно-нравственной культуры. Но актуальной и значимой остаётся проблема приобщения студентов к духовным ценностям.

Список литературы

1. Наумова О. С. Социокультурная миссия педагога: историко-педагогический анализ проблемы // Гуманитарные науки как ресурс развития человеческого потенциала в условиях динамично меняющегося мира: сб. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. (2–3 ноября 2011; Заб. гос. гум.-пед. ун-т). Чита: 2012. Ч. II. С. 202–210.
2. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании // Избранные пед. соч. М.: 1974. Т. 1. С. 51–123.
3. Чернилевский Д. В. Духовно-нравственные ценности образовательной системы России XXI века. М.: РИО МГТА, 2003. 269 с.
4. Шадриков В. Д. Качество педагогического образования: монография. М.: Логос, 2012. 200 с.
5. Шестун Е. В. Православная педагогика. М.: Про-Пресс, 2002. 575 с.

Источники

6. Архиепископ Верейский Евгений. Комплексная церковно-государственная программа «Воспитание духовно-нравственной культуры подрастающего поколения на 2006–2010 гг.». URL: uchkom.info/index (дата обращения: 25.11.14).
7. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников. М.: Просвещение, 2009. 29 с.
8. Коджаспирова Г. М., А. Ю. Коджаспиров. Педагогический словарь. М.: Академия, 2005. 176 с.
9. Программа «Стратегия сохранения и развития духовно-нравственной культуры народа России на период до 2020 года». URL: dnkrus.ru/issue.shtml/oprog/636 (дата обращения: 25.11.14).

References

1. Naumova O. S. Sotsiokul'turnaya missiya pedagoga: istoriko-pedagogicheskii analiz problemy // Gumanitarnye nauki kak resurs razvitiya chelovecheskogo potentsiala v usloviyakh dinamichno menyayushchegosya mira: sb. st. po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (2–3 noyabrya 2011; Zab. gos. gum.-ped. un-t). Chita: 2012. Ch. II. S. 202–210.
2. Ushinskii K. D. O narodnosti v obshchestvennom vospitanii // Izbrannyye ped.soch. M.: 1974. T. 1. S. 51–123.
3. Chernilevskii D. V. Dukhovno-nravstvennye tsennosti obrazovatel'noi sistemy Rossii XXI veka. M.: RIO MGTA, 2003. 269 s.
4. Shadrikov V. D. Kachestvo pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya. M.: Logos, 2012. 200 s.
5. Shestun E. V. Pravoslavnyaya pedagogika. M.: Pro-Press, 2002. 575 s.

Istochniki

6. Arkhiepiskop Vereiskii Evgenii. Kompleksnaya tserkovno-gosudarstvennaya programma «Vospitanie dukhovno-nravstvennoi kul'tury podrastayushchego pokoleniya na 2006–2010 gg.». URL: uchkom.info/index (data obrashcheniya: 25.11.14).
7. Danilyuk A.Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo vospitaniya rossiiskikh shkol'nikov. M.: Prosveshchenie, 2009. 29 s.
8. Kodzhaspirova G. M., A.Yu. Kodzhaspirov. Pedagogicheskii slovar'. M.: Akademiya, 2005. 176 s.
9. Programma «Strategiya sokhraneniya i razvitiya dukhovno-nravstvennoi kul'tury naroda Rossii na period do 2020 goda». URL: dnkrus.ru/issue.shtml/oprog/636 (data obrashcheniya: 25.11.14).

Статья поступила в редакцию 18.12.2014



УДК 37.01
ББК 4400

Людмила Валерьевна Путинцева,

доцент,

Приморский краевой институт развития образования
(690003, Россия, г. Владивосток, ул. Станюковича, 28)

e-mail: putinceva.lv@gmail.com

Особенности технологии сетевого взаимодействия для профессионального развития педагога

В статье излагаются возможности повышения эффективности непрерывного профессионального образования для профессионального развития педагогов в контексте современных тенденций модернизации образования. По мнению автора, технология сетевого взаимодействия в организации повышения квалификации позволяет разрешить современные проблемы развития системы последиplomного педагогического образования. В статье представлен опыт реализации технологии сетевого взаимодействия на базе Приморского краевого института развития образования. Автором выделены особенности проектирования программ с использованием технологии сетевого взаимодействия. Показана возможность использования инновационного опыта победителей конкурсов профессионального мастерства. Инновационный опыт становится узлом сети, вокруг которого выстраиваются многообразные связи. Многообразие узлов делает содержание программы повышения квалификации вариативным, модульным. Все субъекты подобного взаимодействия имеют возможность выстроить индивидуальный маршрут профессионального развития, каждый на своем уровне. Взаимодействие в сети выстраивается в едином информационном пространстве через совместную деятельность участников сети. Единицей взаимодействия являются образовательные события как очные, так и с использованием Интернет.

В статье выделены эффекты реализации программ с использованием технологии сетевого взаимодействия на базе ПК ИРО, сделаны выводы о переориентации деятельности традиционных институтов дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие педагога, технология сетевого взаимодействия, среда сетевого взаимодействия, инновационный опыт.

Lyudmila Valeryevna Putintseva,

Associate Professor,

Primorsky Regional Institute of Education Development
(28 Stanyukovich St., Vladivostok, Russia, 690003)

e-mail: putinceva.lv@gmail.com

Features of Net Cooperation Technology for Teacher's Professional Development

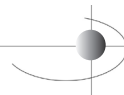
The article presents the possibility of increasing the effectiveness of continuing professional education for professional development of teachers in the context of current trends in the modernization of education. According to the author's opinion, the technology networking organization in the training allows to solve modern problems of development of postgraduate education. The paper presents the experience of implementation of networking technology based on Primorsky Institute for Educational Development. The author emphasizes the design features of programs using networking technology. The possibility of innovative experiences using of professional skill competition winners is shown. Innovative experience becomes a node network, where diverse connections are arranged. The variety of nodes makes the content of training programs for biodiversity, modular. All subjects such interactions have the opportunity to build a personalized itinerary of professional development, each at their own level. Interaction network is built in a single information space through joint activities of network participants. Educational events – full-time and using the Internet – are the unit of interaction.

The article highlights the effects of programs implementation using the technology of networking on the base of Primorsky Institute for Educational Development; the conclusions on reorientation of the traditional institutions of additional professional education are made.

Keywords: teacher professional development, networking technology, environment networking, innovative experiences.

Развитие образования на современном этапе в большей мере обусловлено политическими и социально-экономическими изменениями. Модернизация системы образования рассматривается в качестве необходимого условия для формирования инновацион-

ной экономики. Реализация в школах федерального государственного образовательного стандарта требует от учителя быстрого и качественного освоения новых технологий, умения адаптироваться к новым профессиональным условиям и готовности к измене-



ниям профессиональных задач. Профессиональное развитие педагога является необходимым условием развития образования. С точки зрения общественных интересов, профессиональное развитие педагога можно рассматривать как один из пунктов профессиональной этики: учитель, не работающий над собой, не может быть признан профессионалом. Профессиональное развитие требует от педагога осознанного, направленного включения в непрерывное профессиональное образование.

Показателем эффективности процесса непрерывного профессионального образования должна стать такая форма, которая сыграет роль «пускового механизма» для становления учителя как субъекта собственного профессионального развития, которая будет способствовать самореализации педагога в инновационном пространстве школы, создаст возможность обретения значимого статуса в профессиональном педагогическом сообществе [4].

В настоящее время как в России, так и за рубежом складываются новые подходы к организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников путём приближения процесса обучения к потребителю, выполнения соответствующего социального заказа конкретных целевых групп. В программы дополнительного профессионального образования попадают разные педагоги: с разным отношением к профессиональной деятельности, находящиеся на различных этапах освоения профессиональной деятельности, с различным уровнем сформированности профессиональной компетентности. Эффективность профессионального развития педагога может быть достигнута при условии «самоформирования» профессиональной компетентности в деятельности, общении, рефлексии [1; 2].

Наиболее адекватными для новых целей профессионального развития оказываются, как показывает наш опыт, модели неформального и информального образования. Создание такого научно-практического пространства образования обеспечивает возможность самоорганизации и саморазвития человека, самоопределения в профессии через приобретение опыта собственной деятельности [4].

Каким же образом можно создать условия для того, чтобы через прохождение программ повышения квалификации стало возможным формирование и реализация программ профессионального развития? Теоретически мы

можем полагать, что это может произойти, если программы будут удовлетворять образовательным потребностям повышающих квалификацию, педагог сможет участвовать в формировании содержания программ повышения квалификации, а в основе формирования содержания программ будет положен опыт лучших образцов педагогической практики.

Технология сетевого взаимодействия в повышении квалификации позволяет разрешить, на наш взгляд, современные проблемы развития системы последипломного педагогического образования, широко представленные в научной литературе:

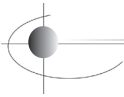
- система непрерывного образования должна представлять собой область для воспроизводства потенциальных возможностей педагога;
- программы последипломного образования должны быть практико ориентированы и направлены на решение профессиональных проблем;
- система непрерывного образования должна включать не только формальные, но всё больше информальные и неформальные механизмы профессионально-личностного развития педагогов.

В Приморском краевом институте развития образования создана и прошла апробацию практика сетевого повышения квалификации на основе инновационного опыта, которая, на наш взгляд, может удовлетворять потребностям современной системы последипломного профессионального образования.

Сетевые программы повышения квалификации основаны на трансформации инновационной образовательной практики школ и учителей – победителей конкурсов профессионального мастерства. Сетевое взаимодействие способствует выработке норм группового поведения, формированию учебных групп – сообществ, объединённых общей деятельностью на базе инновационной образовательной практики – узла сети, программы повышения квалификации [5].

Сетевое взаимодействие представляет собой самонастраивающуюся коммуникативную систему, включающую прямую и обратную связь между преподавателем – носителем инновационного опыта и обучающимся – педагогом, развивающим инновационный потенциал. Все субъекты подобного взаимодействия имеют возможность профессионального развития, каждый на своем уровне.

По определению Е. Д. Патаракина, сетевое сообщество – это группа людей, поддер-



живающих общение и ведущих совместную деятельность при помощи компьютерных сетей [3, с. 34]. Мы не стали ограничиваться понятием «сетевое взаимодействие» в рамках компьютерных сетей. Обсуждение педагогического потенциала сетевых сообществ и вклада их в образование началось задолго до возникновения сети Интернет. По мнению А. М. Цирульникова, ещё в системе образования дореволюционной России «действовали забытые, малоизвестные сегодня культурно– исторические формы и механизмы взаимодействия, такие как культурно– педагогические гнезда» [8]. Сетевое взаимодействие не следует отождествлять с использованием компьютерной сети и Интернет, хотя новые информационные технологии стали его естественным элементом. Взаимодействие в сети связано с иным содержанием и организацией, другим методическим и кадровым обеспечением всей образовательной инфраструктуры. Взаимодействие предстаёт не как традиционная «вертикальная», иерархически организованная система, а как горизонтальная, самоорганизующаяся сеть. Доминирующие в ней связи и отношения – не субординационные, а информационные и кооперационные, партнёрство и сотрудничество. Толковый словарь под ред. Д. Н. Ушакова и социологический словарь определяют сетевое взаимодействие как систему взаимообусловленных действий, позволяющих реализовать совместную деятельность, направленную на профессиональное развитие. Таким образом, условиями сетевого взаимодействия являются общее информационное пространство и возможность совместной деятельности участников сети. Единицей взаимодействия здесь выступает «событийная общность». Данное понятие предложено В. И. Слободчиковым. Внутри человеческой общности формируются многообразные способности человека [6, с. 180].

Информационная среда сетевого взаимодействия строится на основе совместного использования образовательных ресурсов, программ профессионального развития. Содержание программ связано с решением актуальных проблем развития образования. В связи с этим содержание целостной программы повышения квалификации является гибким, мобильным, легко адаптируется к меняющимся требованиям системы образования. Позволяет быстро включать возникающий инновационный опыт в информационную среду сетевого взаимодействия. Содержание сетевого взаимодействия позволяет рассматривать сеть как совокупность устойчивых, мно-

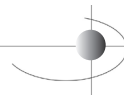
госторонних, регулярно воспроизводимых формальных и неформальных взаимосвязей между учреждениями, основанными на совместном использовании ресурсов. Технологически информационная среда может разворачиваться на Интернет-площадках образовательных сайтов и социальных сервисов. Это способствует созданию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, включающих дистанционные и очные формы взаимодействия. С опытом создания информационной среды сетевых программ повышения квалификации в Приморском краевом институте развития образования можно познакомиться на сайте <https://sites.google.com/site/iktprimshkola/>.

Объединяющим фактором элементов сети выступает совместная деятельность. Творческая активность субъектов сетевого взаимодействия проявляется в создании различных по форме, содержанию и направленности продуктов. Продуктами сетевого взаимодействия могут быть проекты и программы образовательных учреждений, пакеты методических материалов, тематические сайты, базы данных инновационного опыта и многое другое. Показателями продуктивности участников сетевого взаимодействия могут быть публикации авторских методических разработок, апробация учебников, аттестация в сети, проведение мастер-классов, Интернет-событий и т. п. Результатом оценки сетевых продуктов может быть присвоение авторского права, сертификаты об успешном прохождении повышения квалификации, сертификаты и дипломы победителей и участников сетевых проектов и т. п.

Инновационные процессы в сети своеобразны. Нововведения при сетевой организации взаимодействия приобретают эволюционный характер, возникают новые формы становления и развития нового педагогического опыта [7, с. 13–16].

Развитие сетевого взаимодействия на базе ПК ИРО выразилось в следующих системных эффектах:

- создание образовательной сети ПК ИРО с инновационными учреждениями обуславливает возможность, условия и средства для повышения квалификации кадров в области инновационного образования;
- создание ресурсного пакета инновационных методик и технологий управления человеческими ресурсами;
- создание механизмов сопровождения инноваций, в том числе консультирование, экспертизы, тьюторства;



– развитие новых форм повышения квалификации – дистанционных, сетевых, накопительных в системе непрерывного педагогического образования.

При сетевой организации образования происходит существенная переориентация деятельности традиционных институтов дополнительного профессионального образования: они на деле приобретают региональный характер [7, с.13–16].

С 2007 по 2014 гг. в ПК ИРО было реализовано восемь программ повышения квалификации с использованием технологии сетевого взаимодействия:

- «Управление развитием образовательного учреждения: опыт ПНПО» – 131 участник (2007, 2008 гг.);
- «Современные образовательные технологии как ресурс развития образовательного учреждения: опыт ПНПО» – 120 участников (2008 – 2010 гг.);
- «Современные образовательные технологии в педагогической практике учителя начальной школы: опыт ПНПО» – 114 участников (2009, 2010 гг.);
- «ИКТ в образовании: опыт Приморской школы» – 90 участников (2012 г.);
- «Информационно-образовательная среда в ДОУ» – 90 участников (2013 г.);
- «Практика системно-деятельностного подхода: от игры к проекту» – 64 участника (2013, 2014 гг.);

– «Школа как центр компетенций» – 60 участников (2014 г.);

– «Развитие интегративных способностей ребёнка: практика реализации ФГОС ДО» – 140 участников (2014 г.).

Нами выделены особенности программ повышения квалификации с использованием технологии сетевого взаимодействия, такие как модульность, индивидуальный образовательный маршрут, вариативность, включение в программы профессионального развития передового профессионального опыта, информационно-образовательная среда сетевого взаимодействия.

В Приморском крае создано тридцать сетевых площадок программ повышения квалификации. Это разные по типу образовательные организации как государственные (бюджетные), так и негосударственные. Географически они расположены в больших и малых городах, в сельской местности, поэтому представляют широкий спектр особенностей реализации образовательных программ и проектирования образовательной практики.

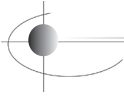
Использование сетевой технологии в проектировании программ повышения квалификации – это один из шагов по развитию практики управления образовательными инновациями как механизма профессионального развития педагогов.

Список литературы

1. Панова Н. В. Профессиональное развитие личности педагога // Вестн. ТГПУ. 2012. № 2 (117). С. 101–105.
2. Панова Н. В. Личностное развитие педагога в непрерывном профессиональном образовании // Человек и образование. № 1 (18). 2009. С. 58–62.
3. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы сетевых сообществ в помощь учителю. М.: Интуит.ру, 2006. 34 с.
4. Петрунько А. В. Инновационный менеджмент НИР и НИРС в вузе: статьи участников Всеросс. науч.-практ. конф. / отв. редактор Г. А. Капранов. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2011. С. 178–181.
5. Петрунько А. В., Путинцева Л. В. Профессиональное сетевое сообщество: формирование и развитие: учеб. пособие. Владивосток: Изд-во ПИППКРО, 2008. 48 с.
6. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школ. М., 1997. С. 177–185.
7. Становление сетевых форм взаимодействия в региональной системе повышения квалификации. По материалам отчета о реализации проекта / сост. Прокументова Г. Н. Томск, 2002. 147 с.
8. Цирульников А. М. Школьная сеть вместо управленческой вертикали. URL: <http://www.altruism.ru/> (дата обращения: 10.04.2008).

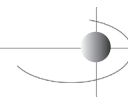
References

1. Panova N. V. Professional'noe razvitie lichnosti pedagoga // Vestn. TGPU. 2012. № 2 (117). S. 101–105.
2. Panova N. V. Lichnostnoe razvitie pedagoga v nepreryvnom professional'nom obrazovanii // Chelovek i obrazovanie. № 1 (18). 2009. S. 58–62.
3. Patarakin E. D. Sotsial'nye servisy setevykh soobshchestv v pomoshch' uchitelyu. M.: Intuit.ru, 2006. 34 s.
4. Petrun'ko A. V. Innovatsionnyi menedzhment NIR i NIRS v vuze: stat'i uchastnikov Vseross. nauch.-prakt. konf. / otv. redaktor G. A. Kapranov. Ussuriisk: Izd-vo UGPI, 2011. S.178–181.



5. Petrun'ko A. V., Putintseva L. V. Professional'noe setevoe soobshchestvo: formirovanie i razvitie: ucheb. posobie. Vladivostok: Izd-vo PIPPKRO, 2008. 48 s.
6. Slobodchikov V. I. Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya tselei obrazovaniya v prostranstve kul'tury // Novye tsennosti obrazovaniya: Kul'turnye modeli shkol. M., 1997. S. 177–185.
7. Stanovlenie setevykh form vzaimodeistviya v regional'noi sisteme povysheniya kvalifikatsii. Po materialam otcheta o realizatsii proekta / sost. Prozumentova G. N. Tomsk, 2002. 147 s.
8. Tsirul'nikov A. M. Shkol'naya set' vmesto upravlencheskoi vertikali. URL: <http://www.altruism.ru/> (data obrashcheniya: 10.04.2008).

Статья поступила в редакцию 19.12.2014



УДК 37.0
ББК Ч400

Елена Ивановна Свириденко,
кандидат педагогических наук, доцент,
Приморский краевой институт развития образования
(690003, Россия, г. Владивосток, ул. Станюковича, 28)
e-mail: svireli@mail.ru

К вопросу о ценностях и смысло-жизненных ориентациях педагога интернатного учреждения

Статья посвящена изучению специфики ценностно-смысловой сферы личности педагога интернатного учреждения. Профессия педагога учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, связана с постоянным общением с людьми, эмоциональным напряжением, частыми психотравмирующими ситуациями, высоким уровнем ответственности за воспитанников. По мнению автора, исследование ценностно-смысловой сферы личности педагога учреждения для детей-сирот, определение проблем и потенциала личностного и профессионального развития, изучение приемов личностного самовыражения и саморазвития, прогнозирование и проектирование жизненных событий позволит повысить профессиональную мобильность, разработать образовательный маршрут «Дорожная карта педагога». В статье представлены результаты диагностики ценностно-смысловой сферы педагогов интернатных учреждений, прошедших повышение квалификации на базе Приморского краевого института развития образования. В рамках экспериментального исследования были использованы мотивационно-ценностные, когнитивные и аффективные методы и методики диагностики персональных данных. Применение методов социально-активного обучения, включенных в программу курсов повышения квалификации, способствовали осмыслению ценностного отношения к себе, профессии, коммуникации. Автором выделена специфика ценностно-смысловой сферы педагога и её влияние на личностное и профессиональное развитие.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, смысло-жизненные и ценностные ориентации, личность педагога, педагог интернатного учреждения, повышение квалификации.

Elena Ivanovna Sviridenko,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Primorsky Regional Institute of Education Development
(28 Stanyukovich St., Vladivostok, Russia, 690003)
e-mail: svireli@mail.ru

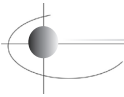
To the Question of Values and Life Orientation of Teacher within Boarding School

The article is devoted to the study of the specificity of value-sense sphere of teacher in boarding school. Teaching profession within institutions for orphan children and children left without parental care is associated with constant communication with people, emotional tension, frequent stressful situations, high level of responsibility. According to the author, the study of value-sense sphere of teacher within institutions for orphan children, the definition of the problems and potential of personal and professional development, studying methods of personal expression and self-development, forecasting and planning life events can improve professional mobility, develop educational route "Road map of a teacher". The article presents the results of diagnostic value-semantic sphere of teachers within institutions, trained on the basis of the Primorsky regional Institute of Education development. In the pilot study the motivationally-axiological, cognitive, and affective methods and diagnostic techniques of personal data were used. Application of methods of socially-active learning, included in the program of refresher courses, contributed to the understanding of the value attitude, profession, communication. The author highlighted the specificity of value-semantic sphere of the teacher and its influence on personal and professional development.

Keywords: value-semantic sphere of life meaning and value orientation, teacher's personality, teacher of boarding school, training.

Современное образование ориентируется на развитие ценностей свободы и ответственности, саморазвития и самореализации, успешности и творчества. Приоритетами современного образования являются не столько знаниевые компетенции, сколько восстановление приоритета человекосозидающей функции, развитие смысловой составляющей познания мира и взаимодействия с

ним. В обществе значительно возросли требования к педагогу, к его профессиональным умениям и личностным качествам, а также к обновлению норм и ценностей, определяющих личностно-смысловой аспект профессиональной деятельности педагога. Педагог в современном мире – это компетентный специалист, удовлетворяющий запросы потребителей образовательных услуг, владеющий



инновационными технологиями, социально зрелая, креативная личность, способная и стремящаяся к профессиональному самосовершенствованию. Каждый педагог должен выработать личностно развивающую стратегию, целью которой является обеспечение личностного становления и профессионального мастерства. Основу профессиональной деятельности педагога составляет знание индивидуальных и психологических особенностей ребёнка, владение инновационными педагогическими технологиями, «творческое самочувствие, а также умение решать педагогические задачи, анализировать педагогические ситуации [6, с. 76].

Особо высокий уровень ответственности и профессионализма необходим педагогам учреждений для детей-сирот, так как они выполняют замещающую функцию, включающую в себя не только обучение и воспитание, но и коррекцию психотравм, педагогической запущенности. Детский дом своим влиянием охватывает все сферы жизни ребёнка. Пребывание ребёнка в условиях закрытого учреждения даёт дополнительный воспитательный потенциал, позволяющий снизить стихийное негативное влияние либо неблагополучных родителей, либо окружающей среды. При этом риск недостатка педагогического воздействия, мастерства педагога могут нанести непоправимый вред развитию ребёнка [8, с. 97]. Определение жизненных целей, ценностей, смысло-жизненных ориентаций педагогов учреждений интернатного типа являлось целью нашего исследования. Важность установления данной связи позволила повысить у педагога уровень ответственности, творческую и социальную мобильность, сформировать умения принимать нестандартные решения в различных ситуациях, осознать ценности и ресурсы.

Проблема профессионального развития педагога является одной из наиболее важных в отечественной и зарубежной психологии. Аспекты изучения ценностно-смысловой сферы личности раскрыты в трудах В. А. Иванникова, В. В. Столина, Е. В. Субботского, В. Э. Чудновского. Интегративную роль ценностных ориентаций отмечают такие исследователи, как А. Г. Здравомыслов [5] и В. А. Ядов [10], которые считают, что ценностные ориентации – «это тот компонент структуры сознания личности, который представляет собой некоторую ось сознания, вокруг которой вращаются помыслы и чувства человека и с точки зрения которой решаются многие жизненные вопросы».

И. В. Абакумов, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Э. Ф. Зеер, Д. А. Леонтьев, Л. М. Митина и др. изучали смысловые аспекты личности профессионала. Изучению профессиональной деятельности как центральной жизненной ценности посвящены исследования Л. И. Анциферовой, А. А. Бодалева, Л. С. Выготского, Г. Л. Вайзера, Д. Н. Завалишиной, Н. В. Кузьминой, А. Н. Леонтьева, А. А. Реан, В. Д. Шадрикова и др. Педагогические ценности и профессионально-ценностные ориентации педагогов раскрыты в трудах Н. П. Анисимовой, В. А. Слостенина, Е. Н. Шиянова.

Многочисленные исследования профессиональной деятельности педагога направлены на формирование профессиональных компетенций и осмысленное обучение, понимание требований к личности и её творческому саморазвитию, раскрытие умений и способностей, развитие потребности мыслить [1, с. 436]. Вместе с тем, при наличии целого ряда исследований, посвящённых профессиональной деятельности педагогов интернатных учреждений, а именно: организационно-педагогическим условиям совершенствования системы повышения квалификации педагогов учреждений интернатного типа [7]; управлению развитием профессиональных компетенций воспитателя в детском доме [3]; формированию правовой культуры педагога детского дома [4]); формированию личностной готовности будущего социального педагога к трудностям профессиональной деятельности в детском доме и школе-интернате [9] проблема изучения ценностно-смысловой сферы педагогов интернатных учреждений, роли профессионализации личности в развитии ценностно-смысловой сферы остаётся ещё недостаточно изученной.

Важным аспектом исследования ценностно-смысловой сферы педагогов интернатных учреждений, обучающихся на курсах повышения квалификации в Приморском краевом институте развития образования (ПК ИРО), было определение смысло-жизненных ориентаций педагогов, рейтинга жизненных ценностей. Комплекс методических средств, подготовленный в соответствии с методологическими подходами и разработанными критериально-диагностическими показателями ценностно-смысловой сферы, представлен в таблице (табл. 1). Общий объём выборки исследования составил 115 педагогов интернатных учреждений Приморского края, в том числе 99 педагогов женского пола и 16 педагогов мужского пола.

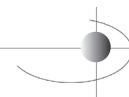


Таблица 1

Классификация методов и методик, используемых в экспериментальном исследовании

<i>Мотивационно-ценностные</i>	<i>Когнитивные</i>	<i>Аффективные</i>	<i>Деятельностно-практические</i>
1. Авторская методика экспресс-оценки жизненных ценностей «Ценностные карты» Е. И. Свириденко 2. Методика «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева	1. Методика «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева	1. Методика «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева	1. Беседа 2. Дискуссия 3. Ролевые и образовательные игры 4. Принятие нестандартных решений 5. Кейс-метод 6. Метод анализа ситуаций 7. Тренинг

Анализируя данные показателей теста (табл. 2), можно заметить, что средние показатели по всей выборке – средние, то есть находятся в норме. Высокий только показатель по шкале «Цели» (Σ ср. = 37,62, норма – 35,62). Высокие баллы по этой шкале подтверждают присутствие целей в жизни данной группы педагогов. Применение рефлексивных технологий в развитии профессионального сознания и самосознания позволи-

ли определить перспективные планы, сформулировать жизненные цели. Также высокие показатели обнаружены по субшкале «Локус контроля–Я» (Σ ср. = 23,36, норма – 22,88). Высокие баллы свидетельствуют о том, что большинство педагогов имеют представление о себе как о личности, обладающей достаточной свободой выбора, позволяющей построить свою жизнь в соответствии с личными целями и задачами.

Таблица 2

Сводные показатели теста СЖО Д. А. Леонтьева

<i>№ п/п</i>	<i>Цели</i>	<i>Прогресс</i>	<i>Результат</i>	<i>Лок. контр. «Я»</i>	<i>Лок. контр. «Жизнь»</i>	<i>Осмысленность жизни</i>
Σ ср	37,62	31,64	27,12	23,36	32,37	108,69

На рис. 1 представлены средние показатели по субшкалам теста СЖО, отражающие уровень выраженности той или иной шкалы. К рисунку приведены тестовые нормы. Низких показателей нет ни у

одной субшкалы. Завышенные показатели у субшкал «Цели» и «Локус контроля–Я». Результаты свидетельствуют о том, что респонденты способны контролировать свою жизнь.

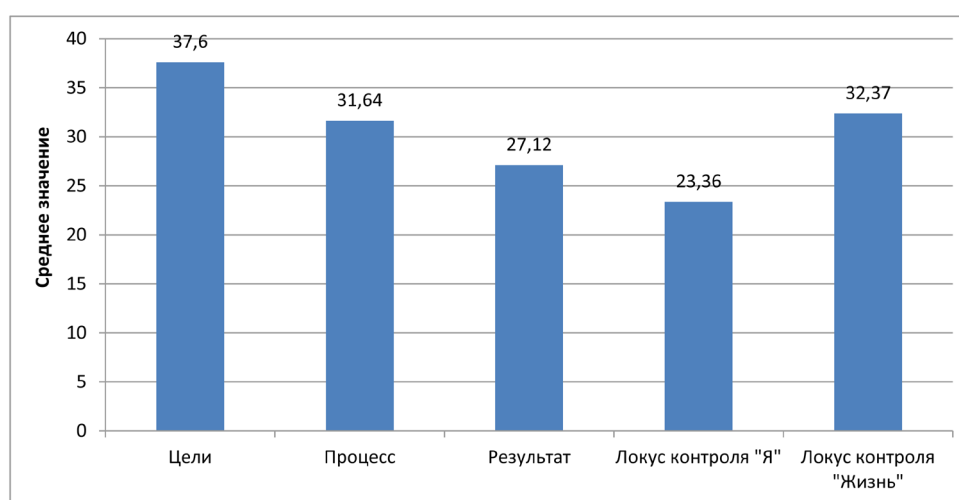


Рис. 1. Показатели средних значений по субшкалам теста СЖО у педагогов (методика Д. А. Леонтьева)
Нормы по Леонтьеву: Цели [23,14; 35,62], Процесс [22,66; 34,94],
Результат [18,35; 28,25], ЛК-Я [14,28; 22,88], ЛК-Ж [22,6; 34,8]

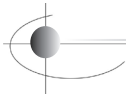


Рис. 2 отражает уровни общего показателя осмысленности жизни. Испытуемые с низкими показателями составляют 0,87 %.

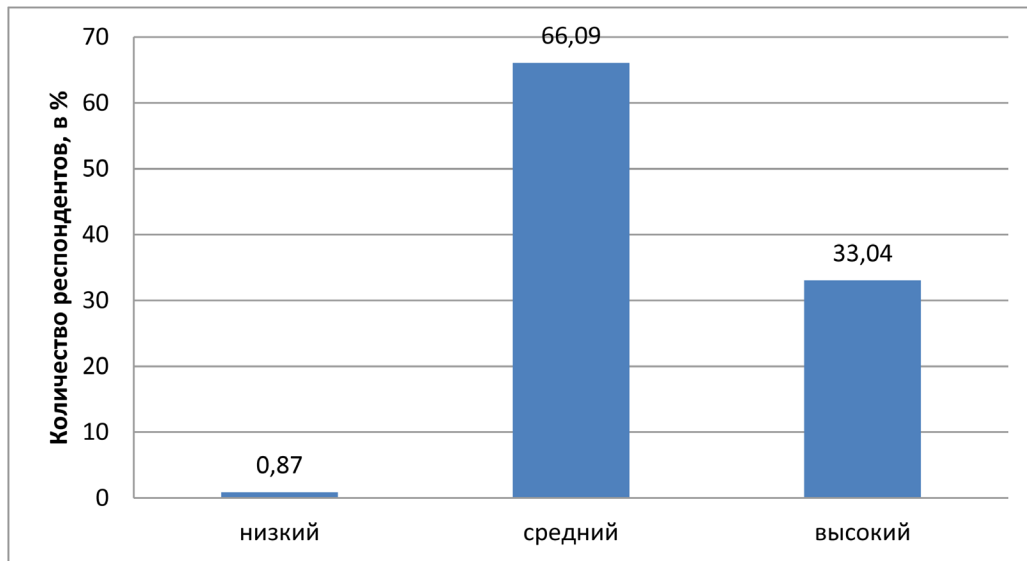


Рис. 2. Уровни общего показателя осмысленности жизни по тесту СЖО у педагогов в % (методика Д. А. Леонтьева)

Большинство педагогов отразили средние баллы по шкалам: «Процесс», «Результат», «Локус контроля-Я», «Локус контроля-Жизнь» (рис.3) Наибольшее количество низких баллов у педагогов можно обнаружить по шкале «Локус контроля-Жизнь» – 13,04 % (15 человек из 115). Низкие баллы характеризуют недостаточную удовлетворённость процессом жизни, сомнения в собственных силах, сложность в планировании и управ-

лении жизненными событиями. Для таких респондентов характерны фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее. Подавляющее большинство педагогов имеют высокие результаты по шкале «Цели» – 77,39 % (89 человек из 115), что отражает высокую рефлексивность.

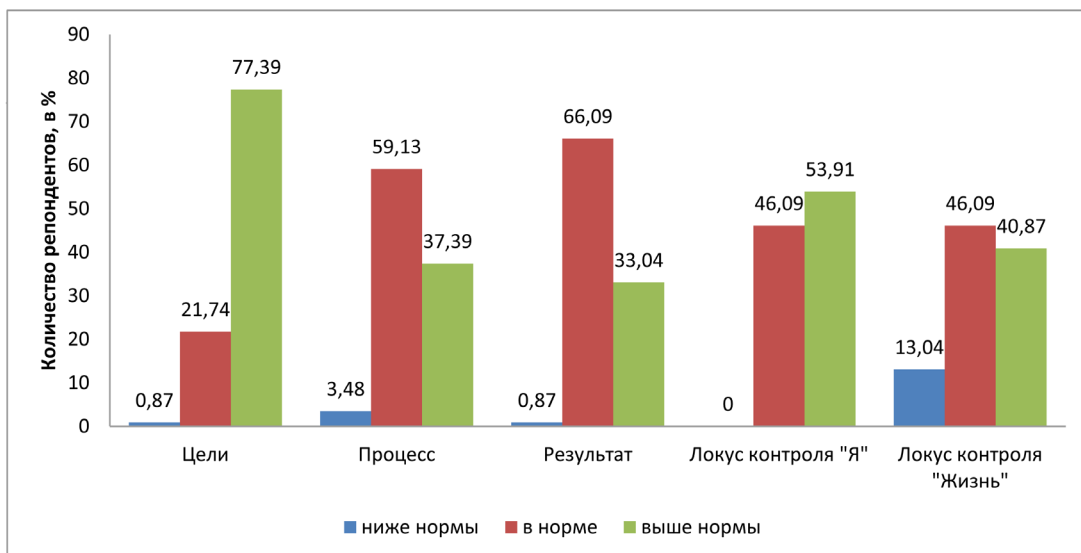


Рис. 3. Распределение педагогов в показателях субшкал теста СЖО (методика Д. А. Леонтьева), в %

В результате использования авторской методики «Экспресс-оценка ценностей жизни» Е. И. Свириденко был составлен рейтинг ценностей (рис. 4). Результаты

диагностики свидетельствуют о доминировании ценностей: «Здоровье», «Работа», «Общение», «Семья» и низком уровне «Я-ценности».

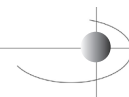


Рис. 4. Значимость ценностей по ценностным картам педагогов % (методика Е. И. Свириденко)

Цель исследования состояла в определении целей, ранжировании ценностей педагогов интернатных учреждений. В соответствии с логикой исследования с помощью методик диагностики, применяемых в эксперименте, были выявлены: мотивационно-ценностное отношение к профессии и другим сферам жизни, интересы и склонности, рефлексия как условие самопознания и самоанализа, отношение педагога к Я-ценности. Педагогам с низкими значениями по шкалам «Цели», «Локус контроля-Я» было рекомендовано войти в состав группы для посещения тренинга личностного и профессионального роста. Результаты исследо-

вания также позволяют сделать вывод о том, что педагоги в целом придают полноценный смысл своей жизни; позитивны; нацелены на будущее; верят в собственные силы и старания; убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

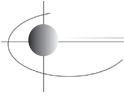
Результаты исследования ценностно-смысловой сферы педагогов интернатных учреждений позволили выстроить образовательный маршрут «Дорожная карта педагога» с учётом мотивации и ценностного отношения к себе, профессии, коммуникации в условиях повышения квалификации.

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 470 с.
2. Вайзер Г. Л. // Смысл жизни и акме 10 лет поиска: в 2 ч. / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Вайзер, Н. А. Карповой, В. Э. Чуковского. М.: Смысл, 2004. Ч. 1. 328 с.
3. Демидова Т. А. . Управление развитием профессиональных компетенций воспитателя в детском доме: дис. ... канд. пед. наук. Череповец, 2008. 258 с.
4. Джамиева М. С. Формирование правовой культуры педагога детского дома : дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2010. 182 с.
5. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 223 с.
6. Зиятдинова Ф. Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. М. Луч, 1992. 183 с.
7. Панасенкова М. М. Организационно-педагогические условия совершенствования системы повышения квалификации педагогов учреждений интернатного типа: дис ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 260 с.
8. Роджерс К. О групповой психотерапии. М.: Гиль-Эстель, 1993. 224 с.
9. Романова И. А. Формирование личностной готовности будущего социального педагога к трудностям профессиональной деятельности в детском доме и школе-интернате: дис ... канд. пед. наук. Тамбов, 2003. 212 с.
10. Ядов В. А. Ценности в кризисном социуме // Психол. журн. 1991. № 6. С. 154–167.

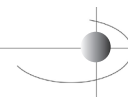
References

1. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. M.: Prosveshchenie, 1968. 470 s.
2. Vaizer G. L. // Smysl zhizni i akme 10 let poiska: v 2 ch. / pod red. A. A. Bodaleva, G. A. Vaizer, N. A. Karpovoi, V. E. Chukovskogo. M.: Smysl, 2004. Ch. 1. 328 s.
3. Demidova T. A. . Upravlenie razvitiem professional'nykh kompetentsii vospitatelya v detskom dome: dis. ... kand. ped. nauk. Cherepovets, 2008. 258 s.
4. Dzhamieva M. S. Formirovanie pravovoi kul'tury pedagoga detskogo doma : dis. ... kand. ped. nauk. Makhachkala, 2010. 182 s.
5. Zdravomyslov A. G. Potrebnosti. Interesy. Tsennosti. M.: Politizdat, 1986. 223 s.



6. Ziyatdinova F. G. Sotsial'noe polozhenie i prestizh uchitel'stva: problemy, puti resheniya. M. Luch, 1992. 183 s.
7. Panasenkova M. M. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya sovershenstvovaniya sistemy povysheniya kvalifikatsii pedagogov uchrezhdenii internatnogo tipa: dis ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2005. 260 c.
8. Rodzhers K. O gruppovoi psikhoterapii. M.: Gil'-Estel', 1993. 224 s.
9. Romanova I. A. Formirovanie lichnostnoi gotovnosti budushchego sotsial'nogo pedagoga k trudnostyam professional'noi deyatel'nosti v detskom dome i shkole-internate: dis ... kand. ped. nauk. Tambov, 2003. 212 c.
10. Yadov V. A. Tsennosti v krizisnom sotsiume // Psikhol. zhurn. 1991. № 6. S. 154–167.

Статья поступила в редакцию 19.12.2014



УДК 378
ББК 448

Наталья Петровна Таюрская,
преподаватель,
Читинский педагогический колледж
(672038, Россия, г. Чита, ул. Красной Звезды, 51 а)
e-mail: tayurskaya79@mail.ru

Иноязычная коммуникативная компетенция: зарубежный и российский опыт

В статье рассматриваются подходы зарубежных и российских исследователей к определению содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции. Дана краткая характеристика понятия «иноязычная коммуникативная компетенция» как ключевого в проводимом исследовании. Сопоставление Общеευропейского и Российского вариантов компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции показывает, что структура коммуникативной компетенции не является полной и нуждается в доработке. В статье показана необходимость формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности её составляющих: языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной компетенций. Приводятся результаты констатирующего этапа экспериментальной работы. Делается вывод о том, что согласно федеральному государственному образовательному стандарту основное назначение обучения иностранному языку состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, однако в современной школе наблюдается недостаточная практическая разработанность методов, приёмов и моделей коммуникативного образования средствами иностранного языка. Реализация требований Федеральных государственных образовательных стандартов для начальной школы инициирует необходимость подготовки специалистов, готовых к развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. При реализации подготовки будущих учителей необходимо более полно рассматривать разные подходы к определению понятия, содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции, анализировать требования и создавать условия, способствующие формированию коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, ориентированное на компетенции образование, готовность к иноязычному общению, компоненты коммуникативной компетенции, реализация требований, подготовка специалистов.

Natalya Petrovna Tayurskaya,
Teacher of English,
Chita Pedagogical College
(51 a Krasnaya Zvezda St., Chita, Russia, 672038)
e-mail: tayurskaya79@mail.ru

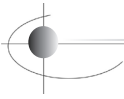
Foreign Language Communicative Competence: Foreign and Russian Experience

The article deals with the approaches of Russian and foreign researchers to define the content and structure of foreign language communicative competence. A brief description is given to the concept of "foreign language communicative competence" as a key one in the study. The comparison of European and Russian variants of the component composition of foreign language communicative competence shows that the structure of communicative competence is not complete and requires improvements. The article shows the necessity of forming and improving foreign language communicative competence in a combination of its components: lingual, speech, socio-cultural, compensatory, educational and cognitive competences. The results of statement stage of the experimental work are given in the article. The conclusion is according to the Federal state educational standard, the main purpose of learning a foreign language is the formation of foreign language communicative competence, however, in the modern school there is a lack of practical research methods, techniques and models of communicative education by means of a foreign language. Implementation of the requirements of the federal state educational standards for elementary school initiates the need to train specialists who are ready to develop foreign language communicative competence of students. Teacher training requires examining of different approaches to the definition, content and structure of foreign language communicative competence, analyzing requirements and creating conditions promoting the formation of the communicative competence of pupils.

Keywords: foreign language communicative competence, competence-based education, willingness to communicate in a foreign language, components of communicative competence, requirements implementation, teacher training.

Вступление России в общеевропейское образовательное пространство требует расширения функции учебного предмета «Ино-

странный язык». Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, изучение иностранного языка направлено



на достижение следующих целей: развитие иноязычной коммуникативной компетенции, развитие и воспитание способности и готовности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, использование иностранного языка в других областях знаний.

Проблемам формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку посвящены работы многих отечественных и зарубежных учёных (М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, В. В. Сафонова, Дж. Савиньон, Г. Пифо, Д. Хаймс, Д. Равен и др.). Однако, несмотря на большое количество публикаций, многие аспекты данной проблемы не получили должного рассмотрения.

Ориентированное на компетенции образование (*competence-based education* – СВЕ) начало формироваться в 70-х гг. XX века в США. Термин «компетенция» был предложен Н. Хомским со ссылкой на Вильгельма фон Гумбольдта, который высказывал идею о необходимости соизучения языка и культуры ещё в 1822 г. [6].

Термин «коммуникативная компетенция» вводит Д. Хаймс. Коммуникативную компетенцию Д. Хаймс определяет как внутреннее знание ситуационной уместности языка; как способности, позволяющие быть участником речевой деятельности. Д. Хаймс одним из первых наглядно показал, что владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления [1, с. 180].

В отечественной науке существует большое количество определений иноязычной коммуникативной компетенции. Это свидетельствует об актуальности рассматриваемой проблемы и указывает на наличие разночтения в понимании содержания этого термина.

Иноязычная коммуникативная компетенция, по мнению отечественных исследователей (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.), – способность и готовность к иноязычному общению с носителями языка, восприятию и пониманию партнеров, адекватному и своевременному выражению своих мыслительных намерений.

И. А. Зимняя, определяет коммуникативную компетенцию как «овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных

норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентацию в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» [3, с. 13].

Известно несколько подходов к определению содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции. Зарубежные и отечественные исследователи выделяют в данной компетенции неодинаковый набор компонентов, используя для их обозначения различные термины: «составляющие», «компоненты», «субкомпетенции» или просто «компетенции».

Можно говорить о двух вариантах компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции: Европейский и Российский. Сопоставление Европейского и Российского вариантов показывает, что компоненты иноязычной коммуникативной компетенции имеют много общего.

Российский вариант: языковая, речевая, социокультурная, компенсаторная, учебно-познавательная компетенции.

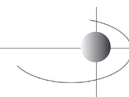
Европейский вариант: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая, социальная компетенции.

Формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции происходит во всех её составляющих. Рассмотрим компонентный состав коммуникативной компетенции более подробно.

Под *лингвистической (языковой) компетенцией* понимается умение использовать грамматически правильные формы и синтаксические построения и понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами иностранного языка. Лингвистическая компетенция является основным компонентом коммуникативной компетенции. Без знания слов и правил образования грамматических форм, структурирования осмысленных фраз невозможна вербальная коммуникация.

Социолингвистическая компетенция заключается в умении выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения в зависимости от ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего.

Под *дискурсивной (речевой) компетенцией* понимается совершенствование коммуникативных умений в четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письме); умений планировать свое речевое и неречевое поведение. Учащиеся



учатся свободно владеть речью, бегло и динамично говорить, понимать слышимую речь. Основная задача учителя при формировании речевой компетенции – обеспечить широкую речевую практику общения.

Социокультурная компетенция подразумевает совокупность знаний о национально-культурных особенностях страны изучаемого языка, умение выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка.

Социальная компетенция проявляется в желании и готовности взаимодействовать с другими людьми, умении управлять ситуацией.

Стратегическая (компенсаторная) компетенция – это комплекс специальных умений и навыков, который позволяет компенсировать недостаточность знания языка при получении и передаче иноязычной информации.

Учебно-познавательная компетенция – это совокупность общих и специальных учебных умений и навыков познавательной деятельности. Ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий.

Интеграция России в европейское образовательное пространство предопределяет соотношение требований к уровням владения иностранным языком с общеевропейскими компетенциями. Многие российские методисты (Л. Е. Алексеева, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова и др.) также предлагают привести перечень компонентов предметного содержания иноязычной коммуникативной компетенции в соответствии с общеевропейскими компетенциями. Таким образом, предлагаемая на сегодняшний день структура коммуникативной компетенции не является исчерпывающей и нуждается в доработке и уточнении.

Рассмотрение практики школьного обучения иностранным языкам позволяет сделать ряд обобщений, значимых для нашего исследования:

- обязательное изучение иностранного языка со II по IV класс в начальной школе при 2-х часах в неделю доказывает значимость данного предмета и способствует разностороннему развитию личности;

- обучение иностранному языку в начальной школе происходит в условиях ранней коммуникативной адаптации к новому языковому миру с целью преодоления психологического барьера в процессе использова-

ния иностранного языка как средства коммуникации;

- овладение иностранным языком происходит вне языковой среды.

Цели, поставленные перед предметом «иностранному языку», должен решать методически грамотный учитель, владеющий современными технологиями обучения иностранному языку, знающий психолого-педагогические особенности учащихся младшего школьного возраста.

Анализ различных моделей компонентного состава коммуникативной компетенции, а также эмпирического опыта даёт основание утверждать, что в области обучения иностранному языку сложилась непростая ситуация, обусловленная следующими проблемами:

- до сих пор отсутствует единое определение термина «иноязычная коммуникативная компетенция»;

- нет единого мнения в определении компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции;

- овладение иностранным языком происходит вне языковой среды при ограниченном количестве часов;

- большая наполняемость групп, когда на одного ученика приходится в среднем одна-две минуты говорения за весь урок.

С целью подтверждения наличия указанных проблем, изучения состояния иноязычного образования в современной школе, определения особенностей организации учебного процесса в области предмета «Иностранный язык» нами был проведен констатирующий этап педагогического эксперимента. В ходе эксперимента осуществлялось анкетирование учителей английского языка основной общеобразовательной школы г. Читы и Забайкальского края в количестве 28 человек. 27 учителей, принимавших участие в анкетировании, имеют высшее образование. Стаж педагогической деятельности составляет от 5 до 31 года.

На вопрос анкеты: «Какова основная цель обучения иностранному языку?» получены следующие результаты:

- 46 % респондентов ответили, что основная цель обучения иностранному языку состоит в развитии иноязычной коммуникативной компетенции;

- 25 % учителей считают, что основной целью обучения иностранным языкам является лингвистическая компетенция;

- 29 % участников выделили социокультурную компетенцию.

Результаты эксперимента по данному вопросу позволяют утверждать, что более 50 % респондентов не выделяют в качестве основной цели обучения развитие иноязычной коммуникативной компетенции, а отмечают только её отдельные компоненты.

С целью определения структуры иноязычной коммуникативной компетенции и значимости каждого компонента респондентам было предложено 2 варианта компонентного состава иноязычной коммуникативной компетенции, принятых в России и Европе.

Отвечая на вопросы анкеты, учителя определяли степень значимости тех или иных составляющих иноязычной коммуникативной компетенции. Оценка каждой составляющей осуществлялась по пятибалльной шкале. Также определялась готовность школы формировать соответствующие компоненты иноязычной коммуникативной компетенции.

Результаты ответов на вопросы о значимости составляющих иноязычной коммуникативной компетенции и готовности школы к их формированию представлены в табл. 1.

Таблица 1

<i>Составляющие иноязычной коммуникативной компетенции</i>	<i>Значимость составляющих ИКК</i>	<i>Готовность школы формировать составляющие ИКК</i>
1. Языковая	4.8	Школа готова формировать соответствующую составляющую ИКК в учебном процессе
2. Речевая	4.7	Школа готова к формированию данной компетенции в учебном процессе
3. Социокультурная	3.8	Слабая техническая оснащённость школ не позволяет развивать данную компетенцию в полной мере, поэтому развитие социокультурной компетенции происходит, в основном, во внеклассной работе
4. Компенсаторная	1.8	Неразработанность на практике средств и способов формирования данной компетенции затрудняет работу учителей
5. Учебно-познавательная	1.6	Формирование данной компетенции в основном происходит во внеклассной работе

Полученные результаты показывают, что высокая приоритетность отдана языковой компетенции (4,8 баллов), близка к ней по значимости речевая составляющая и низкая приоритетность отдана компенсаторной и учебно-познавательной компетенциям.

По большинству позиций школа готова к формированию составляющих иноязычной коммуникативной компетенции в учебном процессе, однако развитие компенсаторной и учебно-познавательной компетенций, по мнению учителей, должно формироваться другими ресурсами (семья, внеклассная работа, средства массовой информации, интернет).

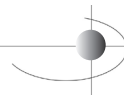
На вопрос анкеты «Какой вариант, на Ваш взгляд, более полно отражает структуру коммуникативной компетенции?» 75 % процентов учителей выбрали общеевропейский вариант структурного состава коммуникативной компетенции, что подтверждает точку зрения российских методистов-исследователей о приведении перечня компонентов предметного содержания иноязычной коммуникативной компетенции в соответствие с общеевропейскими компетенциями.

Ответы на вопрос о структуре Федерального государственного образовательного

стандарта начального образования позволяют сделать вывод, что большинство учителей изучили федеральный компонент образовательного стандарта по иностранному языку как учебному предмету, выделяя цели изучения иностранного языка, обязательный минимум содержания основных образовательных программ, требования к уровню подготовки выпускников начальной школы.

Оптимальным вариантом овладения иностранным языком, по мнению респондентов, является обучение в естественной языковой среде. В школе обучение иностранному языку осуществляется за пределами естественной языковой среды. 26 % участников опроса реализуют принцип аутентичности на уроках иностранного языка, используя аутентичные учебные пособия и материалы, технические средства обучения. Однако 76 % респондентов не имеют возможности соблюдать принцип аутентичности на своих уроках.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что в современной школе существует противоречие между объективно возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к решению проблем развития коммуникативной компетенции учащихся и недостаточной



практической разработанностью методов, приёмов и моделей коммуникативного образования средствами иностранного языка.

Реализация требований ФГОС для начальной школы инициирует необходимость подготовки специалистов, готовых к развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. При реализации подготовки

будущих учителей необходимо более полно раскрывать понятие «иноязычная коммуникативная компетенция», рассматривать разные подходы к определению содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции, анализировать требования и создавать условия, способствующие формированию коммуникативной компетенции учащихся.

Список литературы

1. Гез Н. И., Фролова Г. М. История зарубежной методики преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2008. 256 с.
2. Гром Е. Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 315 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследоват. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. 40 с.
4. Левитан К. М. О содержании понятия «коммуникативная компетентность». Перевод и межкультурная коммуникация. Екатеринбург: АБМ, 2007. Вып. 2. С. 89–91.
5. Невирко Л. И. Формирование коммуникативной компетенции в рамках новой модели подготовки учителей английского языка // Педагогика развития: становление компетентности и результаты образования в различных подходах: материалы X науч.-практ. конф. Красноярск, 2003. С. 280–285.
6. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / под общ.ред. В. А. Звегинцева. Сер. пер. Вып. 1. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1972. 233 с.
7. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. 2nded. NewYork: McGraw-Hill, 1997. 272 p.

References

1. Gez N. I., Frolova G. M. Istoriya zarubezhnoi metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov. M.: Akademiya, 2008. 256 s.
2. Grom E. N. Soderzhanie i formy kontrolya urovnya sformirovannosti inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii uchashchikhsya 10–11 klassov shkol s uglublennym izucheniem inostrannogo yazyka: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1999. 315 s.
3. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. M.: Issledovat. tsentr problem kachestva podgot. spetsialistov, 2004. 40 s.
4. Levitan K. M. O soderzhanii ponyatiya «kommunikativnaya kompetentnost'». Perevod i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. Ekaterinburg: ABM, 2007. Vyp. 2. S. 89–91.
5. Nevirko L. I. Formirovanie kommunikativnoi kompetentsii v ramkakh novoi modeli podgotovki uchitelei angliiskogo yazyka // Pedagogika razvitiya: stanovlenie kompetentnosti i rezul'taty obrazovaniya v razlichnykh podkhodakh: materialy X nauch.-prakt. konf. Krasnoyarsk, 2003. S. 280–285.
6. Khomskii N. Aspekty teorii sintaksisa / pod obshch.red. V. A. Zvegintseva. Ser. per. Vyp. 1. M.: Izd-vo Mosk.un-ta, 1972. 233 s.
7. Savignon, S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice / Sandra J. Savignon. 2nded. NewYork: McGraw-Hill, 1997. 272 r.

Статья поступила в редакцию 17.11.2014

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

CURRENT ISSUES OF GENERAL PSYCHOLOGY

УДК 37.02
ББК 440

Елена Николаевна Дзятковская,
доктор психологических наук, профессор,
Институт содержания и методов обучения
Российской академии образования
(103062, Россия, г. Москва, ул. Макаренко, 5/16)
e-mail: dziatkov@mail.ru

Психологические барьеры образования для устойчивого развития и пути их преодоления

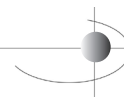
Рассмотрены поставленные международным сообществом и нашим государством актуальные задачи перехода общества к устойчивому развитию, роль культуры и образования в их решении. Проанализированы психологические барьеры понимания и принятия идей устойчивого развития населением. Определены психолого-педагогические пути продвижения идей устойчивого развития с учётом тормозящих психологических факторов. Обоснована необходимость целенаправленной просветительской работы с населением. Описаны возможности преодоления психологических барьеров непонимания идей устойчивого развития школьниками посредством авторской методики транспредметного взаимодействия школьных учебных предметов. Обосновано, что для достижения общекультурных результатов образования для устойчивого развития дидактические единицы «научное понятие», «действие», «ценность» оказываются недостаточными. Эту функцию может выполнить укрупнённая дидактическая единица, построенная на основе национально значимых культурных концептов – «сгустка культуры» в сознании человека. В основе методики – ключевые идеи устойчивого развития (экологический и нравственный императивы), представленные в «распредмеченной» метафорической форме, так называемые, «зелёные аксиомы». Они выступают средством выявления в значимых для массового сознания культурных концептах, которые явно или имманентно представлены в содержании всех школьных предметов, значений и смыслов устойчивого развития, в том числе, архетипических. Методика выступает средством организации смыслопорождающей деятельности школьников для устойчивого развития на основе структурирования, коррекции и развития сложившихся в их сознании культурных концептов – вокруг научных категорий устойчивого развития, представленных в метафорической форме и выполняющих роль общекультурной «сшивки» содержания разных учебных предметов.

Ключевые слова: идеи устойчивого развития, психологические барьеры, культурные концепты, «зелёные аксиомы».

Elena Nikolayevna Dzyatkovskaya,
Doctor of Psychology, Professor,
Institute of the Contents and Methods of Training,
The Russian Academy of Education
(5/16 Makarenko St., Moscow, Russia, 103062)
e-mail: dziatkov@mail.ru

Psychological Barriers of Education for Sustainable Development and Ways of their Overcoming

The actual tasks set by Aichi-Nagoya Declaration and the Russian state documents on education for sustainable development are considered. Psychological barriers of understanding ideas for sustainable development are analyzed. The psychological and pedagogical ways of overcoming of these barriers are suggested. Need of promoting of these ideas among the population is proved. Possibilities of overcoming of



psychological barriers of school students misunderstanding of SD ideas by means of the author's technique of transdisciplinary interaction of school subjects are described. It is proved that didactic units "the scientific notion" "action", "value" are insufficient for achievement of cultural results of ESD. The integrated didactic unit constructed on the basis of national cultural concepts – "a culture clot" in consciousness of the person – can execute this function. At the heart of a technique – key ideas of a sustainable development (ecological and moral imperatives) presented in a metaphorical form – so-called, "green axioms". They act as means of identification values and meanings of SD in cultural concepts, which obviously or are immanently presented in the maintenance of all school subjects. The technique acts as means of the organization activity of school students for generating personal meanings for SD on the basis of structuring, correction and development of their cultural concepts around the scientific base of SD. Metaphorical "green axioms" are carrying out a role of cultural "stitching" of different subjects content for SD.

Keywords: ideas of sustainable development, psychological barriers, cultural concepts, "green axioms".

Завершилось Десятилетие ООН по образованию для устойчивого развития (2005–2014 гг.). Участники Всемирной конференции ЮНЕСКО, подведшей его итоги, обратились к миру с призывом к срочным действиям по увеличению охвата и активизации образования в интересах устойчивого развития (Айти-Нагойская Декларация). Ранее эта задача ставилась в многочисленных межправительственных соглашениях, итоговом документе Конференции ООН Рио+20 «Будущее, которого мы хотим» (2012).

Наступило время, когда человечество подошло к пониманию идей В. И. Вернадского о том, что система ценностных шкал, которой долгое время руководствовались люди, при возрастающей мощи цивилизации и антропогенного воздействия на окружающую природную среду становится опасной и для природы, и для человечества. По словам Н. Н. Моисеева, цивилизация подошла к порогу, за которым нужна и новая нравственность, и новые знания, и новый менталитет, и новая система ценностей, и новая психология [7].

В Айти-Нагойской Декларации подчеркивается, что в образовании для устойчивого развития (ОУР) ведущую роль играет его общекультурная направленность: не только научные, но и традиционные знания, житейская мудрость и традиции коренных народов, полиэтнокультурный опыт сохранения природного и культурного разнообразия. На пути к общей цели каждая страна разрабатывает свой, национально специфический путь продвижения идей УР, который учитывает особенности её культурного наследия, исторически сложившуюся систему образования, свои приоритеты в области социального и экономического развития.

Роль национальной культуры на пути к устойчивому будущему нашла отражение в ряде документов, определивших направленность государственной политики России на стыке двух тысячелетий. Это – ратифициро-

ванная в 1988 г. Конвенция об охране всемирного культурного и природного наследия; Указ Президента РФ, утвердивший «Положение об особо ценных объектах культурного наследия народов Российской Федерации» (1992 г.), «Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» (1996 г.), ФЗ РФ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» (2002 г.), ФЗ РФ «Об охране окружающей среды (2002 г.), «Концепция сохранения и развития нематериального культурного наследия народов Российской Федерации на 2009–2015 годы» (приказ № 267 Министерства культуры РФ, 2008 г.); «Основы государственной политики в области экологического развития России до 2030 г.» (2012 г.) и план действий по их реализации (Распоряжение Правительства № 2423 от 30.04.2012), «Основы государственной культурной политики» (Указ Президента № 808 от 24.12.2014).

Так, в «Основах государственной культурной политики» государство впервые возводит культуру в ранг национальных приоритетов общественного развития и признает её важнейшим средством решения задач устойчивого развития – роста качества жизни, гармонизации общественных отношений, динамичного социально-экономического развития, сохранения единого культурного пространства и территориальной целостности России. Общественная миссия культуры определена как передача новым поколениям свода моральных, этических и эстетических ценностей, составляющих ядро национальной самобытности россиян.

Эффективность решения поставленных задач во многом зависит от учёта психологических особенностей восприятия и понимания населением общекультурных идей устойчивого развития. Как отмечают эксперты, именно такие особенности могут существенно тормозить их продвижение, в частности, в систему общего образования, даже при усло-



вии введения в школьное расписание курсов ОУР [4; 6].

Психологические особенности понимания и принятия идей УР имеют разные причины.

Идеи устойчивого развития предполагают отход человека от антропоцентрических ценностей и признание абсолютного приоритета экологического императива как безусловной границы допустимой деятельности человека, за пределами которой параметры окружающей среды могут стать несовместимыми с жизнью людей. По очень точному замечанию австрийского философа Поппера, психологически очень трудно принять, что «законы природы неизменны, они не могут быть нарушены или созданы» [8]. Идеи устойчивого развития предполагают признание и принятие *внутренней ценности природных феноменов* и формулирование соответствующих обязательств по отношению к ним. Однако введение мира природы в пространство человеческих ценностей, наделение природных объектов «правами» требует от человека толерантности к разным проявлениям жизни и отказа от признания своей исключительности. Психологически снятие человеком себя с пьедестала хозяина очень трудно, и не только в связи с ущемлением его естественных эгоцентрических устремлений, но и в связи с очевидностью внешних подтверждений того, что именно человек является хозяином на Земле. Ведь подавляющая часть населения планеты живёт в среде, которая изменена или создана ею самой, никогда в жизни не контактируя с дикой природой и с трудом осознавая, что её жизнь напрямую зависит от существования неизвестных ей видов растений или животных, проживающих на ещё не освоенных человеком территориях. Игра пространственными масштабами психологически сложна даже в эпоху глобализации.

Идеи УР требуют оперирования понятием вероятности. В обществе рисков, в мире неопределенности наступают пределы предсказуемости и прогноза кризисных явлений. Это многократно повышает ответственность людей за принятие решений. Если в классической моральной философии осторожность считалась второстепенной моральной ценностью, а то и вовсе исключалась из корпуса этически значимых, то ценность предосторожности в экологической этике становится ведущей. Научиться сохранять психологическую устойчивость в таком мире, принимать взвешенные решения и думать наперед – тоже психологически очень непростая зада-

ча. Актуальны слова В. И. Вернадского: «Человечество далее не может стихийно строить свою историю, а должно согласовывать её с законами биосферы, от которой человек неотделим...» [1].

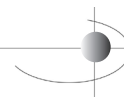
Не случайно, ОУР предусматривает формирование у учащихся умений критического, вероятностного и системного мышления; взаимодействия, социального партнерства и принятия решений в условиях неопределенности.

Кроме того, идеи УР имеют междисциплинарный, естественно-научно-гуманитарный характер. Они предусматривают рассмотрение любой деятельности человека во взаимосвязи трёх её сторон: экономической, социальной и экологической, однако традиционно они всегда изучались и рассматривались отдельно. Необходима ориентация образования на понимание обучающимися взаимосвязанности проблем глобального характера и вытекающих из этого обязанностей.

Перечисленные проблемы становятся ещё более острыми, если принять во внимание необходимость их решения ещё «вчера» и несформулированность психолого-педагогической наукой чётких, однозначно понимаемых, простых, понятных и выполнимых «табу», запрещающих определённые действия по отношению к природе и культуре – с учётом возрастных психологических особенностей их адресатов. Кроме того, важно, чтобы эти «табу» психологически воспринимались не как запрет, а как возможность свободы действия в определённых рамках.

Перечисленные психологические проблемы восприятия идей УР населением являются общими для разных стран. Однако можно выделить и специфические особенности восприятия идей УР россиянами. Среди отечественных мыслителей XIX – первой половины XX вв., которые, так или иначе, в своих работах затрагивали проблемы национальных психологических особенностей россиян, были: П. Я. Чаадаев, Н. Я. Данилевский, А. С. Пушкин, Ф. М. Достоевский, Н. Г. Чернышевский, А. И. Герцен, Соловьев, В. О. Ключевский, Н. А. Бердяев, Д. С. Лихачев, С. Л. Франк, И. Кон и др.

Анализ их трудов позволяет выделить некоторые особенности менталитета наших соотечественников, которые могут как способствовать, так и тормозить понимание и принятие идей УР. Важность учёта таких особенностей при решении воспитательных задач обусловлена огромной (но недостаточной оценённой педагогикой) ролью архетипи-



ческих корней в формировании смысловых установок деятельности.

Сегодня понятие «национальный характер» в отечественной гуманитарной науке предстает как некое синтезирующее единство духовных, культурных особенностей народа, его ценностных ориентаций, которые проявляются в исторических, социальных, экономических условиях жизни и скрепляют людей в единый народ. Истоки национального характера следует искать в далёком прошлом Руси, в таких факторах, как природное окружение, климатические условия, ландшафт России, её флора и фауна, православие, историческая память.

Исследователи отмечают, что проживание на огромных просторах с большими природными богатствами, мало предсказуемыми климатическими условиями может объяснить созерцательный склад натуры россиян; их способность видеть и воспринимать окружающий мир больше сердцем, чем разумом; не всегда разумная, спонтанная удаль; неверие в то, что в конечном счёте могут иссякнуть любые запасы, отпущенные нации или народу судьбой, какими бы безграничными они ни были, отсутствие мелочного практицизма. Недаром и эксперты ЮНЕСКО наиболее «узким» местом в принятии идей УР россиянами называют их неумение прагматично «считать» использованные ресурсы и прогнозировать пути их восстановления. Между тем, по мнению учёных, главной предпосылкой формирования общества, способного двигаться к своему устойчивому будущему, является приоритет рациональных решений, умение просчитывать ресурсы наперёд.

Отмечаемая Д. С. Лихачевым склонность россиян доводить всё до крайностей, не знать среднего пути, умеренности, отдаваться бурным и разноречивым силам и страстям отражает смесь западных и восточных черт характера россиян. Непредсказуемость бытия в условиях рискованного земледелия, когда огромные усилия, потраченные в течение многих месяцев на выращивание урожая, могут быть сведены на «нет» за считанные минуты, родили русское «авось», веру в судьбу и готовность принять её. Вряд ли это может быть питательной почвой для воспитания установок на планирование, предвидение, прогнозирование, как это предусмотрено ОУР. Между тем, в истории нашей страны был довольно продолжительный период планового хозяйства, из которого можно извлечь уроки. Стремление же достигать последнего предела, доходить до крайностей может на-

правляться преимущественно в духовную сферу (герои, подвижники, святые) [5].

Вся традиционная русская национальная культура несет на себе отпечаток глубокой духовности. Неслучайно нашу историю расценивают как важнейший стратегический ресурс развития России, который дороже газа и нефти. Однако нельзя не принимать во внимание, что в последние десятилетия сознание молодёжи подвергается целенаправленной идеологической обработке, играющей на их низменных инстинктах, завлекающей сладкой американской мечтой – обогащением «здесь и сейчас», «красивой жизнью», подчиняя духовность – бытию в самом утилитарном его понимании, играя на таких национальных чертах характера, как эмоциональность, доверчивость, самокритичность вплоть до самоуничужения.

Культурный суверенитет России подвергается разнообразным рискам в условиях открытости информационного пространства, целенаправленных манипуляций массовым сознанием, стирания понятий идеала и нормы – в поведении, в высказываниях, в языке – письменном и устном. В глобальном обществе мы зачастую сталкиваемся с явлением, больше похожим не на культурное обогащение, а на культурную экспансию. Копирование становится уже не просто способом получения информации «*copy and paste*» («скопируй и вставь»), а массовым явлением некритичного, порой бездумного переноса, заимствования, оперирования терминами, смыслами, образцами, моделями, клише, стереотипами, наработанными в рамках другой культуры. Если раньше отрицательные персонажи детских фильмов воспринимались детьми как объект нравственного анализа и порицания, то сегодня они выступают объектом некритического подражания.

Культурные традиции россиян никогда не связывали счастье с накоплением материальных благ. Даже сегодня в России нет такого безудержного потребительства, характерного для экономически развитых стран. Пошлости земного сытого рая как предела желаний всегда противопоставлялось стремление к нравственному совершенствованию, вера во второстепенность земного, открытость покаянию и состраданию. Но сегодня происходит существенное изменение в сознании учащегося смысла понятия «богатство». Оно замкнулось на деньгах и материальных благах. Из категории богатства человека стало исчезать то, что не имеет стоимостную характеристику – небо, звёзды, социальные отношения,



духовный мир. Успешность в жизни молодые люди стали связывать, прежде всего, с материальным достатком. Ценность здоровья отодвинулась на второй план. Духовная часть здоровья стала менее значимой, чем физическая. Стали отходить на второй план такие ценности, как общественное благо, социальная справедливость, социальная защищённость, которые исторически были главной составляющей психологического комфорта россиян. Не случайно в начале 90-х годов именно социальная нестабильность, «тревожная неустроенность», а не изменения в материальном достатке стали причиной негативных демографических процессов в нашей стране.

Устремлённость к высоким идеалам у россиян никогда не ограничивалась лишь интересами своего собственного народа. Она объёмлет всё человечество. Русский народ, объединив многие разрозненные нации и народности в единое государство, а затем и в Российскую Империю, на протяжении всей истории своего существования нередко даже пренебрегал своими собственными национальными интересами ради малых наций и народностей, впадая в крайность самозабвения своей национальной духовной жизни и культурных традиций, принося их в жертву культурным и экономическим интересам национальных меньшинств, населявших территорию России. Ф. М. Достоевский особо выделял такую черту русского национального характера, как необыкновенная способность усваивать дух и идеи чужих народов, перевоплощаться в духовную суть всех наций, проявлять интерес к другим национальным культурам, обычаям и традициям, легко воспринимать и ассимилировать всё лучшее в них и обогащать тем самым своё собственное духовное бытие. Отсюда – слабо выраженный национальный эгоизм русского характера, отсутствие сознания своей исключительности, соборность, уживчивость, терпимость, бескорыстная любовь к несчастным и угнетённым братьям своим. В основе этого – традиции общинного сознания, коллективизм, незамкнутость на узко- национальных интересах.

В этом – потенциально сильная роль России на мировой арене не только как самого крупного экологического донора всей планеты, но и как ведущей силы, побуждающей гуманистически настроенное человечество к совместным усилиям, сотрудничеству для решения общих для всех стран и народов глобальных проблем устойчивого развития («все в одной лодке»).

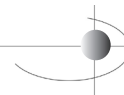
В условиях обострения негативных экологических, социальных, национальных процессов и их глобализации повышается и ценность исторически сложившейся *психологической устойчивости россиян к разного рода кризисам*. Сочетание свойств, присущих западному и восточному складу человеческой души, казалось бы, противоположных и противоречивых, делает русскую натуру универсальной и жизнестойкой, способной приспособливаться к любым внешним условиям.

Закономерно, что теория ноосферы, устойчивого развития, основы глобалистики были заложены именно российскими учёными. В их основе – целостный подход к человеку, обществу, их биосферным функциям, мировоззренческим установкам о единстве мира, взаимосвязи между экологическими, социальными, экономическими и культурными аспектами реальности – подход, отражающий особенности «масштабного», «космического» мышления россиян.

Между тем, в массовом сознании наших соотечественников исторически сложились и ошибочные представления, мифы, навязанные стереотипы, которые могут идти вразрез с решением общекультурных задач ОУР и над которыми необходимо специально работать при организации воспитательного процесса. Вот некоторые из них.

Прежде всего, это тенденция заниженной самооценки достоинств страны, позиция: у нас «всё плохо», «у них» – лучше. СМИ зачастую подсознательно навязывают негативный экологический имидж РФ. Экологические проблемы страны необоснованно гипертрофируются, а международные сопоставления проводятся некорректно. Это имеет экономические корни, поскольку негативно отражается на инвестиционной и рекреационной привлекательности страны. У населения сложились представления о том, что за рубежом экологические проблемы решаются лучше, чем в России, поэтому необходим *перенос общих стратегий УР на Россию* (например, в вопросах демографии), что может быть опасным и преследует политические цели.

Население страны до сих пор мало знает о ценности «экосистемных услуг» РФ как экологического донора планеты. Этот вопрос крайне слабо отражается и в содержании общего образования. Между тем, экосистемные услуги – одно из главных инновационных направлений XXI века, создающих экономические и финансовые стимулы охраны природы, которое мало осознается в нашем обществе. Такое осознание может стать противовесом



«сырьевого крена» российской экономики, губительного не только для неё, но и для Планеты в целом.

К негативному психологическому стереотипу можно отнести и отношение россиян к экологическим рискам России как само собой разумеющимся и неотвратимым. С одной стороны, некоторые риски действительно неотвратимы. Около 60 % российской территории занимают особо уязвимые природные комплексы с многолетней мерзлотой, 20 % территории России относится к сейсмоактивным районам (в том числе 5 % территории подвержено чрезвычайно опасным 8–10-балльным землетрясениям), а 18 % – занимают лавиноопасные территории. Стихийные бедствия могут инициировать экологические катастрофы и усиливать тяжесть их последствий. Однако многие риски могут и должны быть контролируемы. Формирование такой установки у молодёжи – важное направление психолого-педагогической работы.

У населения укоренился негативный образ экологии («плохая экология») и экологов. Почему-то считается аксиомой, что экологическая проблематика вторична, а экологические программы сугубо затратны. Их реализация якобы неизбежно приводит к снижению уровня жизни, безработице, социальным проблемам (например, закрытие «грязного» производства в моногородах). Необходимо менять психологический имидж экологической тематики, она должна привлекать, а не отталкивать.

В сознании россиян исторически сохраняется невысокая ценность человеческой жизни, здоровья, в целом – человеческого капитала. Развитие страны идёт с опорой, прежде всего, на природные ресурсы. На природный капитал в стране приходится 70 %, человеческий («мозги») – 20 % и на физический – 10 %. В развитых странах мира на природный капитал приходится от 2 % до 5 %, а основным фактором развития выступает человеческий капитал (более 70 %) и технологии (18–20 %). В этой связи необходимо активнее использовать в воспитательном процессе «Основы государственной политики в области экологического развития России до 2030-го года», которые ставят задачи перехода к новой, социально ориентированной модели экономического развития, предполагающей рост инвестиций, прежде всего, в человеческий капитал.

Предметом озабоченности должна быть и низкая эколого-правовая культура населения. Одна из причин её – низкий уровень

экологического законодательства в стране. Отсутствуют цены на большинство природных ресурсов и услуг. А то, у чего нет цены, в рыночной экономике не существует и не учитывается в процессе принятия решений. В массовом сознании ценность срубленного дерева выше, чем живого. Между тем, в действительности живое дерево в 3–5 раз дороже срубленного. По данным МВД, за десять лет экологическая преступность возросла в 10 раз.

Преодолению психологических барьеров продвижения идей УР в массовое сознание россиян серьезно препятствуют СМИ, приложившие значительные усилия сначала по замалчиванию соответствующих международных документов, а затем – по дискредитации термина «устойчивое развитие» и даже по продвижению в сознание населения идеи «золотого миллиарда». Играть роль и трудности перевода. Кроме того, значительная часть психолого-педагогических материалов для учителей и учащихся в области ОУР остается непереведёнными на русский язык. Хартия Земли как этический кодекс землян, несмотря на пятикратные переводы на русский язык, остаётся непонятным для массового населения документом, который содержит лишь общие фразы и не приближен к пониманию обычного жителя.

В совокупности все эти обстоятельства вместе с психологическими барьерами понимания и принятия идей УР приводят к выводу, что в массовом сознании россиян понятие «устойчивое развитие» остаётся абстрактным, не привязанным к системе жизненных ценностей и ценностных отношений. Поэтому воспитательный процесс, который будет опираться на это понятие, потребует очень длительного времени его вживания в сознание, увязки с существующими ценностными ориентациями, внедрения в повседневный образ жизни.

С одной стороны, необходима широкая просветительская работа с населением, направленная на разрушение неадекватных стереотипов мышления, препятствующих восприятию идей УР.

С другой стороны, образовательный процесс, который опирается только на науку, научные понятия, не может считаться достаточным для «психологической революции», которая должна привести к формированию культуры устойчивого развития общества. Для обеспечения общекультурной направленности ОУР должно базироваться на неких укрупнённых, смыслопорождающих дидакти-



ческих единицах, которые интегрируют в себе не только научные значения, но и архетипически значимые коды оценки, рефлексии, поведения.

Гипотезой нашего исследования, начавшегося более пяти лет назад, стало предположение о том, что с учётом психологических барьеров восприятия идей УР населением и, в частности, учащимися в основу дидактической единицы сквозного (транспредметного) содержания общего образования в интересах УР должны быть положены укоренившиеся в сознании населения те или иные значимые **культурные концепты**, связанные с реализацией общекультурных идей УР.

Культурный концепт – это сгусток культуры в сознании человека, гештальт. Это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё. Фактически это основная ячейка культуры в ментальном мире человека. И в то же время культурный концепт – это и оперативная единица мышления, обеспечивающая его дискурсивность, метафоричность, эмотивность, экспрессивность, оценочность.

Концепт, в отличие от понятия, отражает мир, в котором нет места однозначности, категоричности и ограниченности. Это – своего рода культурный слой, посредничающий между человеком и миром. Он соединяет в себе теоретическое и практическое, смыслы и вымыслы, объективное и субъективное. Культурный концепт имеет многослойную структуру (универсальные, национальные, социальные, групповые и индивидуально-личностные компоненты). В его состав входят: содержание и смыслы понятий; ценности и оценки; образы, представления и ассоциации; сознательные (сознаваемые) и бессознательные слои в коллективных сознаниях или представлениях, включая «коллективное бессознательное», архетипы; этнические конструкции – как осознаваемые, так и те, которые кроются в глубинных неосознаваемых слоях ментальности; смыслы буквальные и метафорические; способы мышления, деятельности и чувствования, находящиеся вне индивида и наделенные принудительной силой [9].

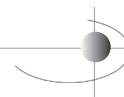
Какие культурные концепты наиболее перспективны для реализации общекультурной направленности ОУР в общеобразовательной школе? Здесь важно учесть, с одной стороны, психологические особенности менталитета населения, возрастные психологические характеристики школьников, специфику массового экологического сознания росси-

ян, а с другой стороны, содержание базовых, ключевых категорий УР – экологического и нравственного императива, введённых в научный оборот академиком Н. Н. Моисеевым [7]. Экологический императив обозначает «ту границу допустимой активности человека, которую он не имеет права переступить ни при каких обстоятельствах». То есть, экологический императив является средством формирования в общественном сознании границ дозволенного (разрешенного природой) поведения человека в окружающем его мире. Экологический императив является системообразующим научным понятием теории устойчивого развития, его аттрактором. Вокруг него выстраивается система понятий, универсальных учебных действий, нравственных установок из разных предметных областей и учебных дисциплин. Имплицитно оно лежит в основе ряда культурных концептов [10]. Нравственный императив является производным от экологического – как познание объективных законов взаимодействия социального и природного. То есть, нравственный императив, в отличие от других этических норм, хоть и вырабатывается самими людьми, но корни его – не в социальных законах. Отсюда и особенность экологической этики, которая строится на основе научных знаний.

Однако, несмотря на широкое распространение понятия «экологический императив» в экологической литературе, его психолого-педагогический анализ единичен. Это – труды Н. Н. Моисеева, давшего общее определение (и потому употребившего его в единственном числе), А. В. Быховского, раскрывшего его мировоззренческое и этическое значение, И. К. Лисеева, уточнившего значение этого термина при употреблении во множественном числе, а также работы Э. В. Гирусова, Ю. А. Казновской, А. Субетто, А. Т. Суравегиной, которые использовали его в педагогической литературе.

Какова может быть педагогическая форма экологического императива? Мы исходили из того, что в экологическом воспитании пора переходить от запугивания, нотаций и формирования чувства вины к разговору с третьей позиции объективных законов, которые невозможно изменить и глупо им противостоять. Поэтому предпочтительна формулировка экологического императива в позитивной форме – в виде ориентировочных основ (принципов) разрешенного природой поведения, деятельности. Они получили название «зелёные аксиомы» [3].

«Зелёные аксиомы» – это смысловые единицы УР, представленные в форме мета-



фор, которые выступают «призмой», «фильмом» для выявления в культурном концепте значений УР и дают учащимся возможность открыть личностный смысл культурного контекста учебного материала, вывести принципы действий для УР, нравственные аксиомы. Такие принципы для УР формулируются в общем виде, обеспечивая возможность их применения ко всем видам и сферам деятельности человека и переноса из учебных ситуаций во внеучебные. Зелёные аксиомы – инструмент организации культурных концептов вокруг научной теории УР.

Зелёные аксиомы – это педагогическая конструкция ОУР, совместимого со структурами содержания разных учебных предметов – и естественно-научных, и социально-гуманитарных, и технологических, и точных, что соответствует разносторонности ОУР. Такая конструкция выявляет в контексте их содержания идеи УР и объединяет его в крупные мотивационно-смысловые единицы, выполняющие общекультурные функции.

Зелёные аксиомы могут быть применены к разным культурным концептам. Но какой бы культурный концепт не был взят на основу – рамки зелёных аксиом обеспечат ему ракурс познания, оценки и действий в интересах устойчивого развития. И эти рамки будут задаваться значениями и смыслами экологического императива.

Зелёные аксиомы формулируются в образной, метафоричной форме, обеспечивающей их кодирование в разных знаковых системах, раскодирование и перевод на другой «язык» с сохранением смысла. Метафоричная форма зелёных аксиом позволяет «спускать» их даже в дошкольный возраст, обеспечивая преемственность смысловых линий ОУР по вертикали.

Зелёные аксиомы позволяют:

- открыть новые значения и смыслы культурных концептов, явно или имманентно присутствующих в содержании изучаемого предмета, с точки зрения идей УР (фактов, сведений, теорий, оценок, отношений, действий, деятельности, поведения);
- соотнести их с аналогичными значениями и смыслами учебного материала других предметов;
- содержательно обобщить их;
- систематизировать знания и умения разных учебных предметов на основе смыслов УР в транспредметную картину мира;
- корректировать (не поддерживать) укоренившиеся в культурных концептах представления, неадекватные научным;

– преодолевать психологические барьеры и повышать готовность к пониманию и восприятию идей УР.

Нами было обоснованы психолого-педагогические возможности выявления в содержании общего образования значений и смыслов УР на основе культурного концепта «наследие» (природное и культурное наследие). Такая конструкция имеет уже несколько лет апробации и обеспечена учебными пособиями для учащихся и видеоматериалами для учителей. Обратим внимание, что в содержании общего образования понятие «наследие» упоминается всего несколько раз только в связи с списком ЮНЕСКО Всемирного природного и культурного наследия. Местное природное и культурное достояние в понятие «наследие» не включается.

Наш выбор этого культурного концепта неслучаен. Слово «наследие» имеет родственные связи со словами «наследство», значение которого специально учащимся даже не надо объяснять; «след» – с его широким спектром значений при употреблении в метафоричной форме – «исследовать», «следопыт», «след в след», «последствия», «идти след в след» и т. д.

Многочисленные контексты культурного концепта «наследие» делают его привлекательным для организации сквозных смысловых линий УР через содержание всех учебных предметов. С одной стороны, категория «наследия» связана с ценностями прагматического характера, которые являются значимыми для молодёжи, с другой стороны, она позволяет выйти на гуманитарные ценности, не имеющие «денежных эквивалентов», на ядро культуры (язык, духовность, ценности, традиции), патриотизм и гражданственность (природное и культурное наследие как достояние страны и каждого его жителя), «чувство мы», национальную консолидацию на идее спасения и сохранения природного и культурного разнообразия России. Согласно исследованиям, эти исходные категории для школьников архетипически значимы, подкрепляются огромным фольклорным материалом, понятны, привлекают, интересуют, а не отталкивают.

Кроме того, по теме природного и культурного наследия есть, практически, неисчерпаемое количество русскоязычной информации, которая может быть использована и учителем, и детьми.

Для примера приведем зелёные аксиомы, сформулированные на основе культурного концепта «наследие»: единство и противо-



речие природного и культурного наследия человека (закон совместимости био– и социогенеза); экосистемная организация природного и культурного наследия как источник создания и поддержания общей социоприродной среды, пригодной для жизни землян (закон общей среды); природное и культурное разнообразие как условие сохранения пригодной для жизни человека среды (закон меры); при сохранении природного и культурного наследия всегда есть дефицитный ресурс (закон слабого звена).

Примеры принципов действий на основе зелёных аксиом (для всех видов и сфер деятельности): оглядывайся (что оставил для природного и культурного наследия); думай наперед и помни об «экологическом бумеранге» (обратных связях); управляй собой, а не природой (природа всегда права); избегай «резких движений» по отношению к природному и культурному наследию – «не раскачивай лодку»; всегда ищи «слабое звено» (всегда есть дефицитный ресурс); действуй предосторожно и т. д.

С учётом возрастных психологических особенностей учащихся общеобразова-

тельной школы определены и апробированы этапы изучения природного и культурного наследия: от первичных представлений о нём и соотношении природного и культурного наследия (начальная школа) – к закону Меры и «Зелёному» образу жизни (5 класс), «Зелёному» потреблению (6 класс), закону Слабого звена и информационной безопасности (7 класс), закону Совместимости и Персональной повестке дня (8 класс), правам человека и Глобальному гражданству (9 класс), Зелёным аксиомам, Устойчивому стилю жизни и Глобальному гражданству (10–11 класс).

Опыт апробации транспредметного содержания ОУР, структурированного в виде зелёных аксиом, сформулированных на основе культурного концепта «наследие», показал, что многие психологические барьеры, тормозящие понимание и принятие идей УР, удается преодолевать. Дальнейшие исследования, связанные с выстраиванием зелёных аксиом на основе культурного концепта «здоровье», позволят сопоставить результативность разных вариантов ОУР.

Список литературы

1. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление. М.: Мир, 1991. 270 с.
2. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Университет, 2000. 336 с.
3. Дзятковская Е. Н. Экологизация как взаимодействие предметного и аспектного содержания образования // Педагогика. 2013. № 4. С. 24–33.
4. Ермаков Д. С., Суравегина И. Т. Экологическое образование: от изучения экологии к решению экологических проблем. Новомосковск: НФ УРАО, 2005. 160 с.
5. Лихачев Д. С. О национальном характере русских // Вопросы философии. 1990. № 4. С. 3–6.
6. Немцев И. А. Внедрение идей и принципов устойчивого развития в российское образование // Современные стратегии и модели образования. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_13524.html (дата обращения: 10.12.2014).
7. Моисеев Н. Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ. М.: МНЭПУ, 1994. 47 с.
8. Поппер К. Открытое общество и его враги. Том I. Чары Платона / пер. с англ. под общ. ред. В. Н. Садовского. М., 1992. 240 с.
9. Степанов Ю. С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства. М.: Наука, 1985. 335 с.
10. Щедровицкий Г. П. Философия. Методология. Наука. М.: Школа культурной политики, 1997. 580 с.

References

1. Vernadskii V. I. Nauchnaya mysl' kak planetarnoe yavlenie. M.: Mir, 1991. 270 s.
2. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu. M.: Universitet, 2000. 336 s.
3. Dzyatkovskaya E. N. Ekologizatsiya kak vzaimodeistvie predmetnogo i aspektnogo soderzhaniya obrazovaniya // Pedagogika. 2013. № 4. S. 24–33.
4. Ermakov D. S., Suravegina I. T. Ekologicheskoe obrazovanie: ot izucheniya ekologii k resheniyu ekologicheskikh problem. Novomoskovsk: NF URAO, 2005. 160 s.
5. Likhachev D. S. O natsional'nom kharaktere russkikh // Voprosy filosofii. 1990. № 4. S. 3–6.
6. Nemtsev I. A. Vnedrenie idei i printsipov ustoichivogo razvitiya v rossiiskoe obrazovanie // Sovremennye strategii i modeli obrazovaniya. URL: http://e-notabene.ru/pp/article_13524.html (data obrashcheniya: 10.12.2014).
7. Moiseev N. N. Sovremennyi antropogenez i tsivilizatsionnye razlomy. Ekologo-politologicheskii analiz. M.: MNEPU, 1994. 47 s.



8. Popper K. Otkrytoe obshchestvo i ego vragi. Tom I. Chary Platona / per. s angl. pod obshch. red. V. N. Sadovskogo. M., 1992. 240 s.
9. Stepanov Yu. S. V trekhmernom prostranstve yazyka. Semioticheskie problemy lingvistiki, filosofii, iskusstva. M.: Nauka, 1985. 335 s.
10. Shchedrovitskii G. P. Filosofiya. Metodologiya. Nauka. M.: Shkola kul'turnoi politiki, 1997. 580 s.

Статья поступила в редакцию 14.01.2015



УДК 159.922.2
ББК Ю921

Эльвина Александровна Мысникова,

аспирант,

Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул.Александро-Заводская, 30)

e-mail: mysnikova_e@mail.ru

Психологическая адаптация юношеского населения на территориях экологического неблагополучия

В статье описаны результаты исследования психологической адаптации юношеского населения на территориях экологического неблагополучия Забайкальского края. Актуальность данного исследования обусловлена наличием неблагополучной экологической ситуации в указанном регионе, что вызывает напряжение адаптационных механизмов у населения, в том числе у лиц юношеского возраста, и последствия такого напряжения требуют специального изучения. Цель исследования – изучение показателей психологической адаптации лиц юношеского возраста, родившихся и постоянно проживающих на экологически неблагополучных территориях Забайкальского края. Исследование, выполненное в Лаборатории региональных исследований психики Забайкальского государственного университета, опирается на принцип системности, применяется экпсихологический подход к развитию психики В. И. Панова. Использовались опросные и тестовые методы: на психофизиологическом уровне адаптации – экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния (методика М. П. Мороз), методика диагностики работоспособности (тест Э. Ландольта); на психическом уровне адаптации – диагностика структуры личности (личностный опросник ММПИ); на социально-психологическом уровне адаптации – тест С. Мадди. Осуществлялся анализ популяционной изменчивости характеристик психики испытуемых. Результаты проведенного исследования указали на существование тенденции к смещению показателей всех уровней психологической адаптации в сторону нижненормативного диапазона.

Ключевые слова: психологическая адаптация, юношеское население, экологически неблагополучные территории.

Elvina Aleksandrovna Mysnikova,

Postgraduate Student,

Transbaikal State University

(30 Alexandro-Zavodskay St., Chita, Russia, 672039)

e-mail: mysnikova_e@mail.ru

Psychological Adaptation of the Young People in the Ecologically Troubled Areas

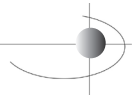
The relevance of the research is in the social importance of the psychic state of the young people permanently living in the ecologically troubled areas. The research objective is theoretically and empirically to substantiate the peculiarities of their psychological adaptation. The study is based on the principal of systematics. The questionnaires and tests were applied: for a psychophysiological level of adaptation – spot diagnosis of capacity for work and functional condition (methods by M. P. Morozov), diagnosing methods of capacity for work (test by E. Landolt); for psychic level of adaptation – diagnosis of the personality structure (personality inventory MMPI); for psychosocial level of adaptation – test by S. Maddy. The analysis of the population variability of the subjects' psychic characteristics were also conducted. The results of the research show the significant tendency for all the levels of psychological adaptation to go down to the lowest possible norm.

Keywords: psychological adaptation, young population, ecologically troubled areas.

Полноценное психическое развитие человека возможно только в благополучной жизненной среде, включающей совокупность природных и социальных факторов и условий, которые воздействуют на его организм и психику [16; 24; 26]. Но глобальный экологический кризис изменяет природные условия жизни, делая их не вполне адекватными гено- и фенотипическим свойствам человека [11], что актуализирует проблему адаптации к ним (условиям). Большая часть территорий России относится к экологически неблагополучным [5], и вопросы сохранения и разви-

тия «человеческого капитала» – физических и психических сил людей, их населяющих, – приобретают особую социальную значимость.

Специального внимания исследователей заслуживают вопросы психологической адаптации юношеского населения, проживающего в экологически неблагополучных условиях. Юношеский возраст – сложный этап онтогенеза, характеризующийся повышенной чувствительностью к воздействиям неблагополучной среды [18]. Существует специфика адаптационных процессов в юношеском возрасте,



тем более выраженная, чем более специфичны средовые условия жизнедеятельности. Изучение особенностей адаптации лиц юношеского возраста в экологических условиях, препятствующих полноценному развитию, является важной научной задачей.

Медико-биологическими исследованиями установлено ослабление физического развития и биологической адаптации постоянных жителей экологически неблагоприятных районов, в первую очередь, их детского и юношеского населения: повышение заболеваемости, снижение функциональных показателей организма [1; 6; 8]. Анализ психического развития и состояния психики детей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях, также выявляет снижение (в пределах нормы) уровня их психической активности [9; 19; 23], что является показателем недостаточной психологической адаптации.

Но проблема психологической адаптации как варианта развития человека в экологически неблагоприятной среде ещё не стала предметом широкого самостоятельного анализа. В психологических исследованиях внимание уделяется, главным образом, адаптации человека к социальным условиям и факторам [3; 10; 17]. Адаптация к природным воздействиям интересует исследователей чаще всего в случае экстремальности последних [13]. Между тем, развитие человека в экологически неблагоприятных условиях вызывает напряжение адаптационных механизмов, и последствия такого напряжения требуют своего изучения.

В настоящей работе психологическая адаптация понимается как вариант развития человека, безостановочно происходящий процесс приспособления к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности. Это «процесс и результат приспособления человека к средовым условиям на уровне целостной психики в системе «человек – жизненная среда» с целью сохранения её динамического равновесия» [21, с. 43]. Психологическая адаптация – сложная структура, в которой связаны между собой психофизиологический, психический, социально-психологический уровни.

В данной статье представлены результаты изучения показателей психологической адаптации юношеского населения, проживающего на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края. Экосистемы вышеуказанных территорий признаны нарушенными в связи с действием «загрязни-

телей» естественного и производственного генеза [2; 7]. Наблюдается общее снижение показателей биологической адаптации населения [4].

Исследование проводилось на территориях, отличающихся друг от друга по условиям жизненной среды, природной (физической) и социальной. Были определены градиенты природного и социального факторов, то есть территории исследования проранжированы по степени экологического неблагополучия [12] и по социальным условиям [25] (характеристикам экономического, культурного, информационного развития). К зоне чрезвычайной экологической ситуации относится г. Краснокаменск – районный центр; к зоне экологического кризиса – г. Балей, районный центр; как экологически неблагоприятная характеризуется большая часть территорий г. Чита – административного, экономического и культурного центра Забайкальского края. По условиям среды социальной наиболее благополучной территорией является г. Чита, на втором месте – г. Краснокаменск, на третьем – г. Балей. Контрольное исследование проводилось на признанной экспертами экологически «чистой» территории – в селе Красный Чикой – районном центре, находящемся в зоне уникальных природных заповедников и заказников федерального значения. Уровень социально-экономического развития территории ниже, чем у всех названных.

Исследуемой совокупностью является юношеское население Забайкальского края, общий объём выборки – 242 человека. Изучались практически здоровые лица юношеского возраста, являющиеся учащимися старших классов общеобразовательных школ и студентами колледжей, техникумов и вуза. Все испытуемые родились и постоянно проживают в тех населённых пунктах, которые изучались. На всех территориях исследование проводилось в обычных учреждениях образования, ведущих обучение по стандартным программам. Исследование проводилось в первой половине дня, в контролируемых условиях. Студенты первых курсов были обследованы после шести месяцев с начала их обучения.

Для изучения показателей психофизиологического уровня психологической адаптации применялись метод вариационной хронорефлексографии [15] и тест Э. Ландольта [22]. Для анализа показателей психического уровня психологической адаптации использовался опросник MMPI [20]. Для получения показателей социально-психологического уров-



ня психологической адаптации – тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [14]. Достоверность различий данных определялась с помощью критерия ϕ – углового преобразования Фишера.

Параметром изучения психофизиологического уровня психологической адаптации является умственная работоспособность как интегральная характеристика общей активации психической деятельности людей в их взаимодействии с жизненной средой.

Результаты, полученные с помощью метода вариационной хронорефлексографии.

В выборке испытуемых юношеского возраста Краснокаменска выше доля лиц со сниженной (при $p < 0,01$) и существенно сниженной (при $p < 0,04$) работоспособностью, чем в выборке испытуемых Красного Чикоя (экологически «чистой» территории).

В выборке испытуемых юношеского возраста Красного Чикоя (экологически «чистой» территории) выше доля лиц с нормальной работоспособностью (при $p < 0,03$), чем в выборке испытуемых Балея («экологически неблагоприятной» зоны). Здесь также выше доля лиц с незначительно сниженной работоспособностью (при $p < 0,002$), чем в выборке испытуемых Краснокаменска (зоны чрезвычайной экологической ситуации).

Как показывает метод вариационной хронорефлексографии, на экологически неблагоприятных территориях доля лиц с показателями сниженной и существенно сниженной работоспособности больше, чем среди испытуемых контрольной группы. У испытуемых контрольной выборки, не смотря на более низкий уровень социального развития территории проживания, большая часть выявленных показателей умственной работоспособности находится в пределах нормативных значений.

Результаты, полученные с помощью теста Э. Ландольта.

В выборке испытуемых юношеского возраста Краснокаменска (зоны чрезвычайной экологической ситуации) выше доля лиц с низкой продуктивностью умственной деятельности (при $p < 0,001$), с низким коэффициентом выносливости (при $p < 0,005$), с низкой точностью (при $p < 0,005$), чем в выборке испытуемых Красного Чикоя (экологически «чистой» территории). Здесь также выявлена большая доля лиц с явлениями значительных изменений коэффициента точности и утомления (при $p < 0,015$), чем в выборке испытуемых Красного Чикоя.

В выборке испытуемых юношеского возраста, проживающих в г. Балея (зоне экологического кризиса), больше доля лиц с явлениями значительных изменений коэффициента точности и утомления (при $p < 0,06$), чем в выборке испытуемых Красного Чикоя (экологически «чистой» территории).

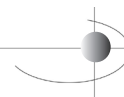
В выборке испытуемых юношеского возраста Читы (экологически неблагоприятной зоны) выше доля лиц с высокой скоростью переработки информации (при $p < 0,03$), с высокой продуктивностью (при $p < 0,001$), с высокой (при $p < 0,001$) и выше среднего уровня (при $p < 0,02$) точностью, чем в выборке испытуемых Красного Чикоя (экологически «чистой» территории). По параметру «Высокая интегральная оценка уровня работоспособности» в Чите также больше испытуемых, чем в выборке Красного Чикоя (при $p < 0,02$). В данных показателях проявляет себя влияние более благополучной среды – социальной.

Обращает на себя внимание, что в выборке испытуемых юношеского возраста, проживающих в п. Красный Чикой (экологически «чистой» территории с более низкими, чем на других территориях, показателями социального развития), выше доля лиц со скоростью переработки информации выше среднего (при $p < 0,001$), с продуктивностью выше среднего (при $p < 0,001$), со средней точностью (при $p < 0,001$), чем в выборке испытуемых Читы («экологически неблагоприятной» зоны).

В выборке испытуемых юношеского возраста Красного Чикоя (экологически «чистой» территории) выше доля лиц со средним коэффициентом выносливости, чем у испытуемых г. Краснокаменск (при $p < 0,02$) и испытуемых г. Балея (при $p < 0,04$). По параметру «Высокая интегральная оценка уровня работоспособности» в Красном Чикое также выше доля лиц, чем в выборке испытуемых Краснокаменска (при $p < 0,003$).

Таким образом, результаты теста Ландольта показывают, что на экологически неблагоприятных территориях (при более высоких показателях социального развития) доля лиц со сниженными характеристиками умственной работоспособности выше, чем в выборке испытуемых из контрольной группы.

При анализе показателей психофизиологического уровня психологической адаптации было выявлено, что такие характеристики умственной работоспособности, как сниженная и существенно сниженная работоспособность, низкая продуктивность, низкий уровень выносливости, утомляемость, низкая



точность встречаются чаще на экологически неблагоприятных территориях.

Параметром изучения психического уровня психологической адаптации являлся уровень профиля ММРІ.

Результаты, полученные с помощью опросника ММРІ.

В выборке испытуемых юношеского возраста г. Краснокаменск (зоны чрезвычайной экологической ситуации) выше доля лиц с пограничным (при $p < 0,01$) и промежуточным (при $p < 0,02$) профилями, чем в выборке испытуемых п. Красный Чикой (экологически «чистой» территории).

В выборке испытуемых юношеского возраста г. Балей (зоны экологического кризиса) выше доля лиц с пограничным (при $p < 0,002$) и промежуточным (при $p < 0,03$) профилями, чем в выборке испытуемых п. Красный Чикой (экологически «чистой» территории).

В выборке испытуемых юношеского возраста Читы (экологически неблагоприятной зоны) выше доля лиц с промежуточным профилем (при $p < 0,02$), чем в выборке испытуемых п. Красный Чикой (экологически «чистой» территории).

В выборке испытуемых юношеского возраста Красного Чикоя (экологически «чистой» территории) выше доля лиц с нормальным профилем, чем в выборке испытуемых Краснокаменска (при $p < 0,003$), в выборке испытуемых Балей (при $p < 0,03$) и в выборке испытуемых Читы (при $p < 0,04$).

Таким образом, на экологически неблагоприятных территориях количество лиц с профилями, отражающими затруднения в адаптации, больше, чем у испытуемых из контрольной группы. Чем выше степень экологического неблагоприятия территории, тем ярче проявляется смещение, «дрейф» показателей психического уровня психологической адаптации в сторону нижненормативного диапазона.

Параметром изучения социально-психологического уровня психологической адаптации являлся конструкт «жизнестойкость».

Результаты сравнения параметров жизнестойкости, выявленные тестом Мадди, указывают на то, что у большей части всех испытуемых выявляется среднее значение (что соответствует норме).

При этом выявлены статистически значимые отличия между параметрами жизнестойкости испытуемых.

В выборке испытуемых юношеского возраста Краснокаменска (зоны чрезвычайной экологической ситуации) выше доля лиц с

контролем ниже среднего (при $p < 0,03$), с показателем принятия риска ниже среднего (при $p < 0,003$), с общим показателем жизнестойкости ниже среднего (при $p < 0,001$), чем в выборке испытуемых Красного Чикоя (экологически «чистой» территории).

В выборке испытуемых юношеского возраста Балей (зоны экологического кризиса) выше доля лиц с вовлеченностью ниже среднего (при $p < 0,001$), с контролем ниже среднего (при $p < 0,002$), с показателем принятия риска ниже среднего (при $p < 0,04$), с общим показателем жизнестойкости ниже среднего (при $p < 0,001$), чем в выборке испытуемых юношеского возраста Красного Чикоя (экологически «чистой» территории).

В выборке испытуемых юношеского возраста Читы (экологически неблагоприятной зоны) выше доля лиц с вовлеченностью ниже среднего (при $p < 0,02$), с контролем ниже среднего (при $p < 0,001$), с показателем принятия риска ниже среднего (при $p < 0,01$), с общим показателем жизнестойкости ниже среднего (при $p < 0,001$), чем в выборке испытуемых Красного Чикоя (экологически «чистой» территории).

В выборке испытуемых юношеского возраста Красного Чикоя (экологически «чистой» территории) выше доля лиц с нормативным (средним) показателем вовлеченности (при $p < 0,03$), чем в выборке испытуемых Балей. Здесь выше доля лиц с нормативным (средним) показателем контроля, чем в выборке испытуемых Балей (при $p < 0,04$) и в выборке испытуемых Читы (при $p < 0,01$). В Красном Чикое также выше доля лиц с нормативным (средним) значением общего показателя жизнестойкости, чем в выборке испытуемых Балей (при $p < 0,01$), в выборке испытуемых Читы (при $p < 0,05$). Здесь отсутствуют заниженные значения общего показателя жизнестойкости.

Таким образом, на экологически неблагоприятных территориях доля лиц с заниженными показателями всех параметров жизнестойкости выше, чем у испытуемых из контрольной группы. На экологически благоприятной территории (хотя и с более низким уровнем социального развития) доля лиц с нормативным значением всех параметров жизнестойкости выше, чем у испытуемых из основной группы. Отмечается снижение показателей психологической адаптации лиц юношеского возраста, родившихся и постоянно проживающих на экологически неблагоприятных территориях, и на социально-психологическом уровне.



Выводы. Проведённое исследование позволило установить следующее:

1. Выявлены значимые отличия в показателях психологической адаптации лиц юношеского возраста, родившихся и постоянно проживающих на отличающихся по экологическим условиям жизненной среды территориях. Большая доля лиц с признаками снижения показателей всех уровней психологической адаптации выявлена на экологически неблагоприятных территориях. Чем выше степень экологического неблагоприятия территории, тем сильнее смещение, «дрейф» показателей психологической адаптации в сторону нижненормативного диапазона.

2. Определено, что наиболее отчётливо снижение показателей отмечается на пси-

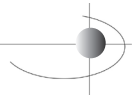
хофизиологическом и психическом уровнях психологической адаптации.

3. Установлено, что на социально-психологическом уровне психологической адаптации происходит социальная компенсация негативных последствий длительного влияния экологически деформированной природной среды: на всех территориях показатели большинства испытуемых вошли в границы средних значений. Но при этом на экологически неблагоприятных территориях доля лиц с заниженными показателями всех параметров жизнестойкости больше, чем у испытуемых из контрольной группы.

Сделанные в результате исследования выводы не претендуют на исчерпывающее решение сложной проблемы. Многие её аспекты нуждаются в дальнейшем изучении.

Список литературы

1. Агаджанян Н. А. Адаптация человека к условиям Крайнего Севера: эколого-физиологические механизмы. М.: КРУК, 1998. 240 с.
2. Агаджанян Н. А., Гомбоева Н. Г. Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья: научное издание. Новосибирск: Изд-во СО РАН; Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. 152 с.
3. Алдашева А. А. Особенности личностной адаптации в изолированных коллективах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1984. 19 с.
4. Гомбоева Н. Г. Эколого-физиологические, этнические особенности адаптации человека в условиях Восточного Забайкалья и проблемы здоровья населения: автореф. дис. ... д-ра биол. наук. М., 2012. 34 с.
5. Гичев Ю. П. Загрязнение окружающей среды и здоровье человека (печальный опыт России). Новосибирск: СО РАМН, 2002. 230 с.
6. Говорин Н. В., Элизбарян Е. Г., Злова Т. П., Горбачевская Н. Л. Биоэлектрическая активность мозга у детей, проживающих в зоне экологического неблагоприятия // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2005. № 7. [Электронный ресурс]. URL: www.mediasphera.ru/journals/korsakov/detail/101/1067/ (дата обращения: 12.01.2011).
7. Горлачев В. П., Сердцев М. И. Экология Забайкалья и здоровье человека. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2003. 96 с.
8. Дзятковская Е. Н. Экология и здоровье: монография. Иркутск: ИЧП Арком, 1993. Т. 1, 2. 180 с.
9. Екимова В. И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагоприятия: дис. ... д-ра психол. наук. М.: РГБ, 2003. 281 с.
10. Завьялова Е. К. Психологические механизмы социальной адаптации человека // Вестн. Балт. пед. акад. СПб., 2001. Вып. 40. С. 55–60.
11. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 192 с.
12. Критерии оценки экологического бедствия: методические рекомендации. М., 1992. 52 с.
13. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. М.: Политиздат, 1989. 303 с.
14. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
15. Мороз М. П. Экспресс-диагностика работоспособности и функционального состояния человека: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2007. 40 с.
16. Панов В. И. Экологическая психология. Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
17. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 393 с.
18. Прохоренко Е. А. Комплексное исследование адаптационных возможностей организма студентов в условиях экологического неблагоприятия: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Ульяновск, 2012. 23 с.
19. Сараева Н. М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагоприятной территории: дис. ... д-ра психол. наук. М.: РУДН, 2010. 424 с.
20. Соломин И. Л. Личностный опросник MMPI. СПб.: ИМАТОН, 2007. 80 с.



21. Суханов А. А. Понятие «психологическая адаптация» в системном контексте // Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды: коллективная монография. М.: Издат. дом Акад. Естествознания, 2011. С. 42–46.
22. Сысоев В. Н. Тест Э. Ландольта. Диагностика работоспособности: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2007. 32 с.
23. Терещенко Э. В. Психологическая оценка влияния эколого-химических факторов на личностно-характерологические особенности подростков: дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2002. 182 с.
24. Черноушек М. Психология жизненной среды / пер. с чешск. И. И. Попа. М.: Мысль, 1989. 174 с.
25. Энциклопедия Забайкалья. URL: <http://encycl.chita.ru> (дата обращения 30.01.2013.).
26. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

References

1. Agadzhanian N. A. Adaptatsiya cheloveka k usloviyam Krainego Severa: ekologo-fiziologicheskie mekhanizmy. M.: KRUK, 1998. 240 s.
2. Agadzhanian N. A., Gomboeva N. G. Adaptatsiya, ekologiya i zdorov'e naseleniya razlichnykh etnicheskikh grupp Vostochnogo Zabaikal'ya: nauchnoe izdanie. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN; Chita: Izd-vo ZabGPU, 2005. 152 s.
3. Aldasheva A. A. Osobennosti lichnostnoi adaptatsii v izolirovannykh kolektivakh: avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. L., 1984. 19 s.
4. Gomboeva N. G. Ekologo-fiziologicheskie, etnicheskie osobennosti adaptatsii cheloveka v usloviyakh Vostochnogo Zabaikal'ya i problemy zdorov'ya naseleniya: avtoref. dis. ... d-ra biol. nauk. M., 2012. 34 s.
5. Gichev Yu. P. Zagryaznenie okruzhayushchei sredy i zdorov'e cheloveka (pechal'nyi opyt Rossii). Novosibirsk: SO RAMN, 2002. 230 s.
6. Govorin N. V., Elizbaryan E. G., Zlova T. P., Gorbachevskaya N. L. Bioelektricheskaya aktivnost' mozga u detei, prozhivayushchikh v zone ekologicheskogo neblagopoluchiya // Zhurnal nevrologii i psikhatrii im. S. S. Korsakova. 2005. № 7. [Elektronnyi resurs]. URL: www.mediasphera.ru/journals/korsakov/detail/101/1067/ (data obrashcheniya: 12.01.2011).
7. Gorlachev V. P., Serdtsev M. I. Ekologiya Zabaikal'ya i zdorov'e cheloveka. Chita: Izd-vo ZabGPU, 2003. 96 s.
8. Dzyatkovskaya E. N. Ekologiya i zdorov'e: monografiya. Irkutsk: IChP Arkom, 1993. T. 1, 2. 180 s.
9. Ekimova V. I. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya shkol'nikov v usloviyakh ekologicheskogo neblagopoluchiya: dis. ... d-ra psikholog. nauk. M.: RGB, 2003. 281 s.
10. Zav'yalova E. K. Psikhologicheskie mekhanizmy sotsial'noi adaptatsii cheloveka // Vestn. Balt. ped. akad. SPb., 2001. Vyp. 40. S. 55–60.
11. Kaznacheev V. P. Sovremennye aspekty adaptatsii. Novosibirsk: Nauka, 1980. 192 s.
12. Kriterii otsenki ekologicheskoi obstanovki territorii dlya vyyavleniya zon chrezvychainoi ekologicheskoi situatsii i zon ekologicheskogo bedstviya: metodicheskie rekomendatsii. M., 1992. 52 s.
13. Lebedev V. I. Lichnost' v ekstremal'nykh usloviyakh. M.: Politizdat, 1989. 303 s.
14. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestoikosti. M.: Smysl, 2006. 63 s.
15. Moroz M. P. Ekspress-diyagnostika rabotosposobnosti i funktsional'nogo sostoyaniya cheloveka: metodicheskoe rukovodstvo. SPb.: IMATON, 2007. 40 s.
16. Panov V. I. Ekologicheskaya psikhologiya. Opyt postroeniya metodologii. M.: Nauka, 2004. 197 s.
17. Posokhova S. T. Psikhologiya adaptiruyushcheysya lichnosti: sub»ektnyi podkhod: dis. ... d-ra psikholog. nauk. SPb., 2001. 393 s.
18. Prokhorenko E. A. Kompleksnoe issledovanie adaptatsionnykh vozmozhnostei organizma studentov v usloviyakh ekologicheskogo neblagopoluchiya: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. Ul'yanovsk, 2012. 23 s.
19. Saraeva N. M. Intellektual'nye i emotsional'nye kharakteristiki psikhiki cheloveka, prozhivayushchego na ekologicheskoi neblagopoluchnoi territorii: dis. ... d-ra psikholog. nauk. M.: RUDN, 2010. 424 s.
20. Solomin I. L. Lichnostnyi oprosnik MMPI. SPb.: IMATON, 2007. 80 s.
21. Sukhanov A. A. Ponyatie «psikhologicheskaya adaptatsiya» v sistemnom kontekste // Psikhologicheskaya adaptatsiya i psikhologicheskoe zdorov'e cheloveka v oslozhnennykh usloviyakh zhiznennoi sredy: kollektivnaya monografiya. M.: Izdat. dom Akad. Estestvoznaniya, 2011. S. 42–46.
22. Sysoev V. N. Test E. Landol'ta. Diagnostika rabotosposobnosti: metodicheskoe rukovodstvo. SPb.: IMATON, 2007. 32 s.
23. Tereshchenko E. V. Psikhologicheskaya otsenka vliyaniya ekologo-khimicheskikh faktorov na lichnostno-kharakterologicheskie osobennosti podrostkov: dis. ... kand. psikholog. nauk. Stavropol', 2002. 182 s.
24. Chernoushek M. Psikhologiya zhiznennoi sredy / per. s cheshsk. I. I. Popa. M.: Mysl', 1989. 174 s.
25. Entsiklopediya Zabaikal'ya. URL: <http://encycl.chita.ru> (data obrashcheniya 30.01.2013.).
26. Yasvin V. A. Psikhologiya otnosheniya k prirode. M.: Smysl, 2000. 456 s.

Статья поступила в редакцию 16.01.2015



УДК 159.922.2
ББК Ю 95

Алексей Анатольевич Суханов,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30)
e-mail: suhanov-71@mail.ru

Понятие адаптации: два дискуссионных вопроса

Автор констатирует, что в условиях экологического кризиса приобретает особую актуальность проблема адаптации человека к изменяющимся условиям жизнедеятельности. Однако её анализ встречает трудности в связи с отсутствием единства исследователей по ряду принципиальных вопросов, касающихся понимания адаптации, её видов. Понятие адаптации относится к числу междисциплинарных. Трактовка его сути, определения понятия, описания феноменологии адаптации зависят от исследовательских подходов к разработке проблемы адаптации в разных науках. Отсюда и неизбежные разночтения при анализе адаптации, объяснении её закономерностей. Исследование автора посвящено обоснованию специфики психологической адаптации человека, родившегося и проживающего в регионе экологического неблагополучия.

В статье даётся обоснование собственных позиций автора по двум вопросам: обязательна ли дифференцировка понятий «адаптация» и «адаптированность»; и какова продолжительность адаптации, возможно ли её завершение? По первому вопросу признается правомерность и целесообразность разделения понятий при разработке конкретных вопросов проблемного поля адаптации, но, следуя за многими исследователями, автор в своей работе использует общее понятие «адаптация». По второму вопросу утверждается, что адаптация – процесс постоянный и непрерывный и не может быть завершена.

Ключевые слова: психологическая адаптация, экологическое неблагополучие, понятие адаптации, адаптированность, завершённость адаптации.

Aleksey Anatolyevich Sukhanov,
Candidate of Psychology,
Transbaikal State University
(30 Alexandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)
e-mail: suhanov-71@mail.ru

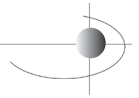
Concept of Adaptation: Two Debating Points

According to the author, due to the ongoing ecological crisis the problem of the human adaption to the changing living conditions is getting vital. However its analysis is hard to conduct as the scientists still have no common opinion on the number of major questions related to the very definition of adaptation and its types. The notion of adaptation is interdisciplinary. The interpretation of its essence, its definition and description depend on the approach to the elaboration of the adaptation problem in different sciences. Thus the discrepancy of its analysis is inevitable. The author's research is devoted to the explanation of the specifics of the psychological adaptation of the people born and constantly living in ecologically troubled areas. In the article the author explains its own position on two points. If it is obligatory to distinguish between adaptation and the quality of being adapted, and what time is necessary for adaptation and what time is needed to go through it. On the first issue the author agrees with the necessity of distinguishing some concrete issues of the problem field of adaptation but follow in many others researchers' opinion in his work the author uses the common concept of adaptation. On the second issue it is stipulated the adaptation is the continuous and common process and cannot be completed.

Keywords: psychological adaptation, ecological troubles, concept of adaptation, adaptedness, completeness of adaptation.

Введение. В условиях экологического кризиса, быстрых и значительных изменений природных условий жизни человека возрастают нагрузки на все системы его организма и психики, поскольку средовые характеристики становятся не вполне адекватными генотипическим свойствам человека, как указывает В. П. Казначеев [13]. Жизнедеятельность в изменяющихся условиях осуществляется через универсальные процессы

адаптации. Для психологии проблемы адаптации человека всегда были приоритетными, а в современных социально-экономических условиях их актуальность возросла. Но вопрос о характере и особенностях адаптации людей, проживающих в регионах экологического неблагополучия (РЭН), число которых в нашей стране значительно [9], вызывает затруднения у специалистов вследствие теоретической неразработанности проблемы и не-



достаточности её эмпирической базы. Между тем, экологическое неблагополучие становится одним из лимитирующих факторов социально-экономического развития РЭН в силу негативного воздействия на здоровье и психику населения.

Эффективность деятельности, психологическое здоровье, сохранение ресурсов психики человека в экологически неблагополучной среде является результатом успешной адаптации, что определяет необходимость изучения её закономерностей, специфики и обуславливает социальную и научную актуальность настоящего исследования.

Целью проводимого нами исследования является анализ специфики психологической адаптации человека, родившегося и постоянно проживающего в экологически неблагополучных условиях жизненной среды. Жизненная среда включает в себя и природные, и социальные условия и факторы жизнедеятельности человека [38]. Проблема состоит в выяснении вопроса о том, каковы последствия длительного проживания человека на экологически неблагополучной территории для его психологической адаптации.

Понятие адаптации охватывает две основные характеристики живой материи: способность изменять параметры функционирования вслед за изменениями условий жизнедеятельности (в ответ на эти изменения); развитие способности к такого рода изменениям. Возможность адаптации является универсальным свойством живой материи. Она осуществляется на всех уровнях её функционирования: от клетки до организма, от организма до популяции, от популяции до экосистемы. Г. Селье вообще полагал, что биологическая адаптивность и есть жизнь [31].

Значимость адаптации в жизни человека определяет высокую активность её изучения, неослабевающий интерес к проблематике адаптации в научном сообществе. Понятие адаптации относится к числу междисциплинарных. Понимание его сути, определения понятия, трактовка феноменологии адаптации зависят от исследовательских подходов к разработке проблемы адаптации в разных науках. Отсюда и неизбежные разночтения при анализе адаптации, объяснении её закономерностей.

Даже биологи, которые ввели это понятие в науку и считают его одним из наиболее общих и наиболее используемых в рамках их дисциплин, признают тот факт, что «до сих пор не существует общей теории адаптации, не сформулированы даже общие принципы

анализа адаптивных явлений, не установлены их основные закономерности, нет достаточно четких и однозначных определений» [8, с. 14].

В других науках, заимствовавших понятие адаптации и применяющих его довольно широко и свободно, с такой характеристикой состояния проблемы соглашаются [16; 33 и др.].

С учётом всего сказанного трудно ожидать, что исследователи будут вкладывать в понятие однозначное содержание, одинаково представлять себе структуру адаптации, её процесс, результат, показатели. Нет единства в трактовке понятия адаптации, видов адаптации и в психологии.

Понятно, что дискуссии в проблемном поле адаптации неизбежны, и, приступая к решению частной задачи – выявлению специфики психологической адаптации человека, родившегося и постоянно проживающего в РЭН, мы, в первую очередь, определили собственные исследовательские позиции, чтобы наиболее точно представить читателю те исходные положения, которые привели нас сначала к гипотезе о существовании такой специфики, её эмпирическому обоснованию, а затем и к разработке общего теоретического представления о психологической адаптации человека в названных условиях.

В силу ограниченности объёма статьи мы обозначим в ней наши позиции лишь по двум дискуссионным вопросам проблемы адаптации, которые непосредственно связаны с темой изучения.

Первый вопрос касается употребляемых понятий. В науке существуют две основных традиции такого употребления при изучении адаптации:

1. Дифференцируются понятия «адаптация», «адаптированность», «адаптивность». В этом случае первое понятие отражает процессуальность явления, второе – результат адаптации, достижение определенной степени устойчивости системы, третье – свойство человека, его способность к адаптации [1; 14; 15; 29 и др.].

2. Используется одно общее понятие «адаптация». Эта традиция в большей мере представлена в литературе [13; 18; 19; 28 и мн. др.].

В области психологических исследований встречаем следующие, например, формулировки.

У А. Г. Маклакова: адаптация – это, во-первых, свойство организма, во-вторых, процесс приспособления к изменяющимся



условиям среды, суть которого состоит в достижении одновременного равновесия между средой и организмом, в-третьих, результат взаимодействия в системе «человек – среда», в-четвертых, цель, к которой стремится организм [18].

Синонимичны понятия «адаптация» и «адаптированность» в работе А. А. Реана, А. Р. Кудашева, А. А. Баранова. Авторы определяют адаптацию как «процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [28, с. 17].

М. Е. Сандомирский определяет: под психической адаптацией понимается непрерывный процесс активного приспособления психики человека к условиям окружающей его физической и социальной среды, а также результат этого процесса [30].

Давая определение психической адаптации, Е. Р. Исаева подчеркивает: это сложная структурно-динамическая система, которая включает в себя и кратковременный процесс адаптации в контексте поведенческой реакции, и более длительный процесс, характеризующийся как состояние адаптации, и, наконец, динамическая интегральная характеристика личности, в которой представлена способность к приспособлению к изменяющимся условиям [12].

В биологии и медицине ряд исследователей, используя единое понятие «адаптация», выделяет в адаптации динамический и статический аспекты. Так, по В. П. Казначееву, статическое понятие адаптации отражает свойство (состояние) биосистемы, её устойчивость к условиям среды – уровень её адаптированности. Динамическое понятие адаптации отражает процесс приспособления биосистемы к меняющимся условиям среды (т. е. изменение биосистемы во времени, обеспечивающее её жизнедеятельность в данных условиях). Сказав об этих аспектах, В. П. Казначеев далее использует в широко известной монографии только понятие адаптации [13].

Выделяются названные аспекты также в психологических исследованиях Ф. Б. Березина [6], С. Т. Посоховой. Последняя пишет: «Адаптация – это развертывающийся во времени и определенном пространстве процесс взаимодействия человека с изменяющимся миром. Динамический аспект характеризует адаптацию как целенаправленный, постоянный и активный поиск взаимодействия биологической системы и изменяющейся среды <...> Статический аспект заключён в результате адаптации, в котором отражено состо-

яние психики человека на конкретном этапе взаимодействия со средой. Идеальный результат – достижение устойчивости...» [27, с. 71–72].

Таким образом, изучение литературы по проблеме, анализ словарных статей дают представление о существующих различиях в употреблении понятия «адаптация».

Наша позиция по этому вопросу. Признавая правомерность и целесообразность разделения понятий при разработке конкретных вопросов проблемного поля адаптации, мы в нашей работе в рамках второй традиции используем общее понятие «адаптация».

Адаптация понимается нами и как процесс приспособления человека к условиям жизнедеятельности, достижения относительного внутреннего равновесия и относительного равновесия с жизненной средой в системе «человек-среда», и как актуальное состояние живой системы, определяемое по показателям её функционирования, и как результат жизнедеятельности системы.

Понятие адаптации включает в себя и процессуальный, и результативный аспекты. При выполнении эмпирической части работы мы диагностируем актуальное состояние адаптации человека, её уровень в данное время в данных средовых условиях.

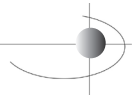
Второй вопрос касается временных характеристик адаптации (возможности её завершения).

Представляя в устных выступлениях нашу гипотезу о существовании специфики (ослаблении, снижении показателей) психологической адаптации человека, родившегося и проживающего в регионе экологического неблагополучия, мы слышали от оппонентов следующие возражения: если люди родились и постоянно живут в определенных условиях, они адаптированы к ним, процесс адаптации завершен. Такая точка зрения обозначена и в ряде опубликованных работ, высказывается мнение о возможности достижения завершённой адаптации [40; 41; 52 и др.].

Так сколько времени длится адаптация, можно ли в какой-то момент считать её завершенной?

По этому вопросу хотелось бы уточнить, что преобладает в науке достаточно чётко выраженное и обоснованное представление о непрерывности, постоянстве процесса адаптации, невозможности его завершения при жизни человека. Сошлемся на мнения специалистов.

В философии. Ю. А. Урманцев: адаптация перманентна [36]. Н. Д. Тищенко: «жизнь каждого из нас можно рассматривать как



постоянную адаптацию к бесконечно разнообразным факторам окружающей действительности. Постоянное изменение соотношения естественного и социального обуславливает перманентный характер процесса адаптации» [35, с. 146].

В антропологии. Д. В. Богатенков, С. В. Дробышевский: «результатом [адаптационного] процесса в каждый момент времени является максимальное приближение биологических характеристик к некоторому балансному состоянию со средой. Фактически это процесс достижения оптимума в приспособленности, причём процесс непрерывный в силу изменения экологической обстановки» [7].

В математике. Е. В. Смирнова: адаптация популяций к изменившимся условиям обитания – процесс, постоянно совершающийся в природе как по естественным причинам, так и в результате антропогенных воздействий [33].

В биологии. И. М. Сеченов: жизнь на всех ступенях её развития – постоянное приспособление к условиям существования [32].

И. П. Павлов: животный организм как система существует среди окружающей природы только благодаря непрерывному уравновешиванию этой системы в ответ на падающие на неё извне раздражения [21].

П. К. Анохин: с широкой биологической точки зрения организм всю свою жизнь находится в условиях непрерывного действия последовательно разворачивающихся внешних и внутренних факторов его существования [4]. Он же: любое тело находится в непрерывно меняющемся трехмерном пространственно-временном континууме, и отношение живого к внешнему миру нужно понимать как непрерывную обработку информации в его нервной системе, как обработку континуума воздействий, не имеющего скачкообразного разрыва в пространстве и во времени [3].

Н. В. Тимофеев-Ресовский, Н. Н. Воронцов, А. В. Яблоков: адаптации являются постоянно возникающими, изменяющимися, совершенствующимися и иногда исчезающими эволюционными приспособлениями организма к среде в самом широком понимании [34].

В. И. Медведев рассматривает адаптацию как постоянный процесс взаимодействия в системе «человек – среда» [19].

С. Е. Павлов, Т. Н. Павлова: Адаптация – процесс непрерывный, прекращающийся только в связи со смертью организма [25]. Любое изменение условий жизнедеятельности организма влечет за собой адаптацию организма к вновь изменившимся условиям его

существования [23; 24]. Причём этот процесс происходит независимо от достижения или недостижения организмом состояния абсолютной адаптированности к чему-либо.

По С. Е. Павлову, необходимо принять как сущее постоянство и непрерывность комплексных средовых воздействий на организм, а, соответственно, считать адаптацию в целом непрерывным процессом. С. Е. Павлов считает, что можно говорить и об уровнях адаптации организма, и об «уровнях адаптированности» его [22]. Он солидарен с Р. М. Баевским, полагающим, что объектом прогнозирования должна являться степень адаптации [5].

Приведем здесь и вполне убедительные рассуждения Б. С. Доброборского о термодинамике в биологических системах. Прежде всего, он ссылается на сформулированный Э. Бауэром «Всеобщий закон биологии»: все и только живые системы никогда не бывают в равновесии и исполняют за счёт своей свободной энергии постоянную работу против равновесия, требуемого законами физики и химии при существующих внешних условиях [11]. Затем определяет фенотипическую адаптацию как свойство организма изменять свои биологические параметры при постоянно изменяющихся условиях внешней среды для обеспечения устойчивости неравновесного термодинамического состояния. Б. С. Доброборский согласен с тем, что после прекращения воздействия организм может восстановить прежние параметры функционирования, но подчеркивает: это возврат организма к исходным параметрам уже при другом его состоянии [Там же].

Наконец, говоря о биологической адаптации человека в регионе экологического неблагополучия, специалисты называют её неустойчивой, незавершённой, нетолерантной, напряжённой [2; 19].

В психологии. Ж. Годфруа: Жизнь любого организма – это, прежде всего, непрерывная адаптация к условиям столь же непрерывно меняющейся среды [10].

М. Е. Сандомирский: под психической адаптацией понимается непрерывный процесс активного приспособления психики человека к условиям окружающей его физической и социальной среды [30].

М. С. Яницкий со ссылкой на Ф. Б. Березина: поскольку человек и среда находятся не в статическом, а в динамическом равновесии, их соотношение меняется постоянно, также постоянно осуществляется и процесс адаптации [6; 37].



В. П. Леутин: «...правши, т. е. лица с пониженной толерантностью к адаптационным нарушениям, составляют часть популяции, проживающей в экстремальных климатогеографических условиях, адаптация которой не может быть признана завершённой <...> в состоянии незавершённой адаптации оказывается большая часть населения в регионах с вполне умеренными, субэкстремальными условиями. Иными словами, незавершённая адаптация – это состояние, свойственное значительной части населения нашей страны» [17].

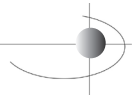
Наша позиция в этом вопросе: адаптация – процесс постоянный и непрерывный. Сколько бы человек ни прожил на определён-

ной территории (даже с момента рождения), его адаптацию нельзя считать завершённой. В эмпирическом исследовании, таким образом, определяется не факт завершённости/незавершённости адаптации, а актуальное состояние (уровень) адаптации человека к конкретным условиям жизненной среды в конкретный период жизнедеятельности.

Обозначенные нами собственные позиции по принципиальным вопросам понимания сути адаптации позволяют, на наш взгляд, решить эмпирическую задачу исследования – выявить её показатели у людей, родившихся и проживающих в регионе экологического неблагополучия.

Список литературы

1. Авцын А. П. Введение в географическую патологию. М.: Медицина, 1972. 328 с.
2. Агаджанян Н. А., Гомбоева Н. Г. Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья: Научное издание. Новосибирск: Изд-во СО РАН; Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2005. 152 с.
3. Анохин П. К. Философские аспекты теории функциональных систем // Избранные труды. М.: Наука, 1978. 400 с.
4. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса М.: Медицина, 1968. 546 с.
5. Баевский Р. М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. М.: Медицина, 1979. 298 с.
6. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 270 с.
7. Богатенков Д. В., Дробышевский С. В. Антропология: электронный учебник. URL: <http://www.ido.rudn.ru/psychology/anthropology/9.html#up> (дата обращения: 19.08.2013).
8. Вопросы теории адаптации. Л.: Наука, 1987. Т. 160. 148 с.
9. Гичев Ю. П. Загрязнение окружающей среды и здоровье человека (печальный опыт России). Новосибирск: СО РАН, 2002. 230 с.
10. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. / пер. с франц. М.: Мир, 1992. Т. 2. 376 с.
11. Доброборский Б. С. Термодинамика биологических систем: учеб. пособие / под ред. проф. Е. С. Мандрыко. СПб.: СПбГМА им. И. И. Мечникова, 2006. 52 с.
12. Исаева Е. Р. Совладающее со стрессом и защитное поведение личности при расстройствах психической адаптации различного генеза: автореф. дис ... д-ра психол. наук. СПб., 2010. 48 с.
13. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск: Наука, 1980. 192 с.
14. Кряжева И. К. Социально-психологические факторы адаптированности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980. 24 с.
15. Ларионова С. А. Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика. Белгород: ИПЦ Политерра, 2002. 200 с.
16. Леутин В. П. Функциональная асимметрия мозга и адаптация. URL: <http://cerebral-asymmetry.parod.ru/Leutin.htm> (дата обращения: 20.01.2014).
17. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях. М.: Политиздат, 1989. 303 с.
18. Маклаков А. Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2008. С. 437–454.
19. Медведев В. И. Адаптация человека: научное издание. СПб.: Изд-во Ин-та мозга человека РАН, 2003. 584 с.
20. Меерсон Ф. З., Пшенникова М. Г. Адаптация к стрессорным ситуациям и физическим нагрузкам. М.: Медицина, 1988. 252 с.
21. Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. М.: Изд-во АМН СССР, 1952. 285 с.
22. Павлов С. Е. Адаптация. М.: Паруса, 2000. 282 с. URL: <http://www.medlinks.ru/sections.php?op=listarticles&secid=78> (дата обращения: 19.08.2013).
23. Павлов С. Е. Основы теории адаптации и спортивная тренировка // Теория и практика физической культуры. 1999. № 1. С. 12–17.
24. Павлов С. Е., Кузнецова Т. Н. Некоторые физиологические аспекты спортивной тренировки в плавании: Методическая разработка для преподавателей и аспирантов. РГАФК. М.: РГАФК, Принт-Центр, 1998. 33 с.
25. Павлов С. Е., Павлова Т. Н. Законы адаптации. URL: <http://medicinesport.ru/stati/zakony-adaptacii/> (дата обращения: 17.12.2013).



26. Платонов К. К. О системе психологии. М.: Мысль, 1982. 174 с.
27. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 393 с.
28. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.
29. Розов В. И. Психологический анализ адаптивности в экстремальных условиях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1993. 22 с.
30. Сандомирский М. Е. Состояние психической адаптации в условиях хронического психоэмоционального стресса в связи с личностно-типологическими характеристиками: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Оренбург, 2001. 28 с.
31. Селье Г. От мечты к открытию: Как стать учёным. М.: Прогресс, 1987. 368 с.
32. Сеченов И. М. Избранные произведения. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 1958. 413 с.
33. Смирнова Е. В. Математическое моделирование адаптации к экстремальным условиям, эффект группового стресса и корреляционная адаптометрия: автореф. дис. ... д-ра физ.-мат. наук. Красноярск, 2000. 36 с.
34. Тимофеев-Ресовский Н. В., Воронцов Н. Н., Яблоков А. В. Краткий очерк теории эволюции. М.: Наука, 1977. 303 с.
35. Тищенко Н. Д. Диалектика естественной и социальной адаптации: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Чита: ЗабГУ. 24 с.
36. Урманцев Ю. А. Природа адаптации (системная экспликация) // Вопр. философии. 1998. № 12. С. 21–36.
37. Яницкий М. С. Адаптационный процесс: психологические механизмы и закономерности динамики: учеб. пособие. Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 1999. 84 с.
38. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

References

1. Avtsyn A. P. Vvedenie v geograficheskuyu patologiyu. M.: Meditsina, 1972. 328 s.
2. Agadzhanyan N. A., Gomboeva N. G. Adaptatsiya, ekologiya i zdorov'e naseleniya razlichnykh etnicheskikh grupp Vostochnogo Zabaikal'ya: Nauchnoe izdanie. Novosibirsk: Izd-vo SO RAN; Chita: Izd-vo ZabGPU, 2005. 152 s.
3. Anokhin P. K. Filosofskie aspekty teorii funktsional'nykh sistem // Izbrannye trudy. M.: Nauka, 1978. 400 s.
4. Anokhin P. K. Biologiya i neirofiziologiya uslovnogo refleksa M.: Meditsina, 1968. 546 s.
5. Baevskii R. M. Prognozirovanie sostoyanii na grani normy i patologii. M.: Meditsina, 1979. 298 s.
6. Berezin F. B. Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka. L.: Nauka, 1988. 270 s.
7. Bogatenkov D. V., Drobyshvskii S. V. Antropologiya: elektronnyi ucheb. URL: <http://www.ido.rudn.ru/psychology/anthropology/9.html#up> (data obrashcheniya: 19.08.2013).
8. Voprosy teorii adaptatsii. L.: Nauka, 1987. T. 160. 148 s.
9. Gichev Yu. P. Zagryaznenie okruzhayushchei sredy i zdorov'e cheloveka (pechal'nyi opyt Rossii). Novosibirsk: SO RAMN, 2002. 230 s.
10. Godfrua Zh. Chto takoe psikhologiya: v 2-kh t. / per. s frants. M.: Mir, 1992. T. 2. 376 s.
11. Dobroborskii B. S. Termodinamika biologicheskikh sistem: ucheb. posobie / pod red. prof. E. S. Mandryko. SPb.: SPbGMA im. I. I. Mechnikova, 2006. 52 s.
12. Isaeva E. R. Sovladayushchee so stressom i zashchitnoe povedenie lichnosti pri rasstroivstvakh psikhicheskoi adaptatsii razlichnogo geneza: avtoref. dis. ... d-ra psikh. nauk. SPb., 2010. 48 s.
13. Kaznacheev V. P. Sovremennye aspekty adaptatsii. Novosibirsk: Nauka, 1980. 192 s.
14. Kryazheva I. K. Sotsial'no-psikhologicheskie faktory adaptirovannosti lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. M., 1980. 24 s.
15. Larionova S. A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya lichnosti: teoreticheskaya model' i diagnostika. Belgorod: IPTs Politerra, 2002. 200 s.
16. Leutin V. P. Funktsional'naya asimetriya mozga i adaptatsiya. URL: <http://cerebral-asymmetry.narod.ru/Leutin.htm> (data obrashcheniya: 20.01.2014).
17. Lebedev V. I. Lichnost' v ekstremal'nykh usloviyakh. M.: Politizdat, 1989. 303 s.
18. Maklakov A. G. Obshchaya psikhologiya: ucheb. dlya vuzov. SPb.: Piter, 2008. S. 437–454.
19. Medvedev V. I. Adaptatsiya cheloveka: nauchnoe izdanie. SPb.: Izd-vo In-ta mozga cheloveka RAN, 2003. 584 s.
20. Meerson F. Z., Pshennikova M. G. Adaptatsiya k stressornym situatsiyam i fizicheskim nagruzkam. M.: Meditsina, 1988. 252 s.
21. Pavlov I. P. Lektsii o rabote bol'shikh polusharii golovnoy mozga. M.: Izd-vo AMN SSSR, 1952. 285 s.
22. Pavlov S. E. Adaptatsiya. M.: Parusa, 2000. 282 s. URL: <http://www.medlinks.ru/sections.php?op=listarticles&secid=78> (data obrashcheniya: 19.08.2013).
23. Pavlov S. E. Osnovy teorii adaptatsii i sportivnaya trenirovka // Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury. 1999. № 1. S. 12–17.



24. Pavlov S. E., Kuznetsova T. N. Nekotorye fiziologicheskie aspekty sportivnoi trenirovki v plavanii: Metodicheskaya razrabotka dlya prepodavatelei i aspirantov. RGAFK. M.: RGAFK, Print-Tsentr, 1998. 33 s.
25. Pavlov S. E., Pavlova T. N. Zakony adaptatsii. URL: <http://medicinesport.ru/stati/zakony-adaptacii/> (data obrashcheniya: 17.12.2013).
26. Platonov K. K. O sisteme psikhologii. M.: Mysl', 1982. 174 s.
27. Posokhova S. T. Psikhologiya adaptiruyushcheysya lichnosti: sub"ektnyi podkhod: dis. ... d-ra psikh. nauk. SPb., 2001. 393 s.
28. Rean A. A., Kudashev A. R., Baranov A. A. Psikhologiya adaptatsii lichnosti. SPb.: Praim-EVRO-ZNAK, 2008. 479 s.
29. Rozov V. I. Psikhologicheskii analiz adaptivnosti v ekstremal'nykh usloviyakh: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk. Kiev, 1993. 22 s.
30. Sandomirskii M. E. Sostoyanie psikhicheskoi adaptatsii v usloviyakh khronicheskogo psikhoemotsional'nogo stressa v svyazi s lichnostno-tipologicheskimi kharakteristikami: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. Orenburg, 2001. 28 s.
31. Sel'e G. Ot mechty k otkrytiyu: Kak stat' uchenym. M.: Progress, 1987. 368 c.
32. Sechenov I. M. Izbrannye proizvedeniya. 2-e izd. M.: Uchpedgiz, 1958. 413 s.
33. Smirnova E. V. Matematicheskoe modelirovanie adaptatsii k ekstremal'nykh usloviyam, effekt grup-povogo stressa i korrelyatsionnaya adaptometriya: avtoref. dis ... d-ra fiz.-mat. nauk. Krasnoyarsk, 2000. 36 s.
34. Timofeev-Resovskii N. V., Vorontsov N. N., Yablokov A. V. Kratkii ocherk teorii evolyutsii. M.: Nauka, 1977. 303 s.
35. Tishchenko N. D. Dialektika estestvennoi i sotsial'noi adaptatsii: avtoref. dis ... kand. filosof. nauk. Chita: ZabGU. 24 s.
36. Urmantsev Yu. A. Priroda adaptatsii (sistemnaya eksplikatsiya) // Vopr. filosofii. 1998. № 12. S. 21–36.
37. Yanitskii M. S. Adaptatsionnyi protsess: psikhologicheskie mekhanizmy i zakonomernosti dinamiki: ucheb. posobie. Kemerovo: Kemer. gos. un-t, 1999. 84 s.
38. Yasvin V. A. Psikhologiya otnosheniya k prirode. M.: Smysl, 2000. 456 s.

Статья поступила в редакцию 16.01.2015

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ: РАЗНЫЕ РАКУРСЫ АНАЛИЗА

PERSONALITY PSYCHOLOGY: DIFFERENT PERSPECTIVES OF ANALYSIS

УДК 159.923.2:343.9
ББК 88.573:67.408.134.2

Светлана Александровна Красненкова,
кандидат психологических наук,
Управление Федеральной службы исполнения наказаний
по Воронежской области
(394043, Россия, г. Воронеж, ул. Ленина, 12 а)
e-mail:skrasnenkova@mail.ru

Изучение личностных особенностей виновников дорожно-транспортных происшествий с тяжкими последствиями

В статье анализируются факторы, способствующие росту дорожно-транспортных преступлений, совершенных водителями в состоянии алкогольного опьянения. Представлены результаты проведённого эмпирического исследования личности осуждённых за преступления, совершенные из-за нарушения правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств, повлекшие по неосторожности смерть человека. Предложена криминологическая и индивидуально-психологическая характеристика личности осуждённого данной категории, отбывающего уголовное наказание в колонии-поселении. В современной криминологической и психологической литературе сохраняется мнение, что так называемые «аварийщики», как и остальные, совершившие преступления по неосторожности, являются социально-интегрированными личностями, для которых не характерны дефекты правового и нравственного сознания. Проведённое психологическое исследование позволило прийти к выводу о том, что дорожно-транспортное происшествие с тяжкими последствиями – не просто стечение различных неблагоприятных обстоятельств в жизни человека, при исчезновении которых он перестаёт отличаться от большинства законопослушных граждан. Совершённое дорожно-транспортное преступление – закономерное следствие, итог формирования предрасположенности, личностной готовности к нарушению закона. Высказана надежда, что результаты исследования, представленные в статье, будут способствовать организации превентивных мероприятий, позволяющих повысить безопасность дорожного движения в стране.

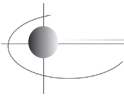
Ключевые слова: дорожно-транспортное происшествие, дорожно-транспортное преступление, уголовное наказание, неосторожность, убийство, осуждённый, психодиагностика, криминологические характеристики, личностные особенности.

Svetlana Aleksandrovna Krasnenkova
Candidate of Psychology,
Federal Penitentiary Service in Voronezh Region
(12 a Lenin St., Voronezh, Russia, 394043)
e-mail:skrasnenkova@mail.ru

Study of the Personal Traits of Causers of Road Traffic Incidents with Grave Consequences

The paper analyzes the factors contributing to the growth in the number of road traffic offenses committed by drivers under the influence of alcohol. The paper presents the results of empirical study of the personality characteristics of persons convicted for crimes connected with traffic violations and improper use of vehicles that resulted in manslaughter. The paper also offers a criminological and individual psychological assessment of the personality of convict of this category, who is serving his criminal sentence in a colony-settlement.

In modern criminological and psychological literature there is a prevailing view that road traffic offenders (just as the rest of the criminals who committed offenses by negligence) have socially integrated personalities, and defects in legal and moral consciousness are not typical for them. The current psychological research has led to the conclusion that a traffic accident with grave consequences is not just a result of the concatenation of negative circumstances in the life of an individual, in the absence of which he or she becomes indistinguish-



able from the majority of law-abiding citizens. The road traffic crime is a logical consequence, the product of predisposition and personal readiness to break the law.

Hope is expressed that the results of the study set out in this paper can assist with the organization of preventive measures to improve road safety in the country.

Keywords: road traffic accident, road traffic offences, criminal penalty, negligence, manslaughter, convict, psycho-diagnostics, criminological characteristics, personal traits.

Законопроект об ужесточении наказания водителей в состоянии алкогольного опьянения как потенциальных виновников дорожно-транспортных происшествий (далее – ДТП) с тяжкими последствиями принят Госдумой в третьем окончательном чтении. Закон, определяющий уголовную ответственность водителей за управление автотранспортом в состоянии опьянения, вступит в силу с первого июля 2015 года.

Согласно статистике основной причиной аварий остаются нарушения, допущенные активными действиями водителей, создающих опасную обстановку на дороге: 78,8 % в 2004 году, 85 % в 2010 году, 87,2 % в 2012 году. Прогрессирующими причинами аварийности являются неправильный выбор водителями скорости и её несоответствие условиям движения (57877 ДТП, +13,9 %), несоблюдение очередности при проезде перекрёстков (29545 ДТП, +7,7 %), неправильный выбор дистанции (15799 ДТП, +5,9 %), нарушение правил проезда пешеходных переходов (14561 ДТП, +6,8 %), выезд на полосу встречного движения (13902 ДТП, +6 %), нарушение требований сигнала светофора (3816 ДТП, +11,0 %), нарушение правил обгона (3361 ДТП, +2 %). При этом каждый девятый (11,1 %) из совершивших эти ДТП водителей находился в состоянии опьянения. Отмечается как рост количества наездов на пешеходов на пешеходных переходах, так и увеличение числа пострадавших при таких ДТП людей [13].

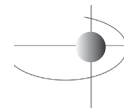
Согласно официальным статистическим сведениям Госавтоинспекции МВД России о показателях состояния безопасности дорожного движения, отмечен рост количества дорожно-транспортных преступлений, совершенных водителями в состоянии алкогольного опьянения и в Воронежской области. Всего по этой причине в области зарегистрировано 157 ДТП (+27,6 %). В этих происшествиях погибли 36 человек (+33,3 %) и получили ранения 199 (+23,6 %). По итогам 9 месяцев 2014 года на территории Воронежской области зарегистрировано 2606 ДТП, в которых 451 человек погиб и 3154 получили ранения. И если общее количество ДТП по сравнению с аналогичным периодом 2013 года снизи-

лось на 6,8 %, раненых на 9,1 %, то количество погибших увеличилось на 8,4 % [14].

Именно статистика, свидетельствующая о проблеме эффективности регулирования безопасности дорожного движения, привела к появлению инициатив, ужесточающих наказание за «вождение в нетрезвом виде». Факт того, что ДТП, когда опрометчивость водителя влечёт гибель двух и более человек, повлекли предложения усилить ответственность за подобные деяния, свидетельствует о том, что законодатель ищет баланс в регулировании ответственности за преступления, предусмотренные статьей 264 Уголовного кодекса Российской Федерации (далее – УК РФ).

Уголовная ответственность по статье 264 УК РФ наступает при причинении тяжкого вреда здоровью, либо по неосторожности смерти человека, если указанные последствия находятся в причинной связи с допущенными лицом нарушениями правил дорожного движения или эксплуатации транспортных средств. Специфика данной статьи состоит в том, что преступление предполагается неосторожным и даже несмотря на то, что его последствием является, порой, смерть, общественная опасность его невелика. В случае назначения наказания в виде реального лишения свободы в качестве исправительного учреждения для осуждённого определяется колония-поселение и лишь в отдельных случаях исправительная колония общего режима. Обвинение по статье 264 УК РФ предполагает указание места, времени, способа, мотива, последствий и иных обстоятельств совершения преступления. Необходимым является указание на то, какие пункты правил дорожного движения были нарушены и в чём это выразилось.

При этом одним из существенных недостатков действующей правоприменительной практики является формализованный подход к учёту внутренних факторов преступного поведения личности, когда истинные причины правонарушающего поведения при вынесении приговоров не учитываются. Указанный недостаток заложен в самом законодательстве, поскольку обвиняемого можно признать виновным без учёта мотивов, которыми он руководствовался, и целей, к которым стремился, совершая преступное деяние.



На наш взгляд, оценивать степень опасности ДТП без учёта истинных причин правонарушающего поведения равнозначно тому, что отправить на переплавку автомобиль за то, что тот совершил наезд на пешехода либо столкновение с другим транспортным средством, вместо того чтобы воздействовать на водителя, совершившего преступление.

В связи с этим важной задачей является научная оценка, анализ ситуации аварийности на дорогах, а также исследование индивидуально-психологических и криминологических особенностей виновников дорожно-транспортных происшествий со смертельным исходом с целью разработки теоретических подходов к прогнозированию уровня аварийности и организации превентивных мероприятий, позволяющих повысить безопасность дорожного движения в стране.

В современной криминологической литературе лица, совершившие дорожно-транспортные преступления, отнесены к категории неосторожных преступников. Среди неосторожных преступлений нарушения правил безопасности движения и эксплуатации транспорта (глава 27 УК РФ) занимают примерно $\frac{3}{4}$, так же как и среди них, предусмотренные статьей 264 УК РФ. Сохраняется мнение, что так называемые «аварийщики», как и остальные, совершившие преступления по неосторожности, являются социально-интегрированными личностями, для которых не характерны дефекты правового и нравственного сознания. «Субъект неосторожного преступления, – пишет П. С. Дагель, – не сознаёт общественно-опасного характера деяния: он не только не желает (или не допускает) причинения вреда обществу, но либо вообще не предвидит возможности причинения этого вреда, либо уверен в его предотвращении. Отсюда вытекает особенность, характеризующая субъектов неосторожных преступлений: если субъекты умышленных преступлений прямо или косвенно противопоставляют свою волю интересам общества, то социально-психологической причиной неосторожных преступлений является невнимательность, безответственность» [4].

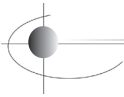
Высказаны мнения [3; 6] в отношении «аварийщиков» как особой, неиспорченной, всегда случайной категории преступников.

Видным российским криминологом Ю. М. Антоняном выделены два типа личности неосторожных преступников, к которым учёный относит и «аварийщиков»: у одних в поведении преобладают самонадеянность и легкомыслие, им присущи авторитарность,

самоуверенность, бравада, безапелляционность. Второму типу присущи такие личностные свойства, как небрежность, стремление минимизировать собственные интеллектуальные, волевые и физические усилия в процессе жизнедеятельности. Ю. М. Антонян отмечает, что среди неосторожных преступников, включая лиц, совершивших дорожно-транспортные преступления, меньше лиц с типичными для преступников чертами. По мнению автора, неосторожным преступникам присуща как фундаментальная черта личности склонность к возникновению тревоги, неуверенность в своих силах, склонность к волнениям при стрессе и избыточный самоконтроль [1, с. 488].

По результатам исследований ряда отечественных пенитенциарных психологов, лица, совершившие неосторожные преступления, являются относительно однородной категорией по своим психологическим особенностям. Их личностный профиль по тесту ММИЛ (прототип – ММПИ) определяется выраженным пиком по шкале 7: фиксация тревоги и ограничительное поведение, при этом подъём по данной шкале свойственен практически каждому из неосторожных преступников. Повышение профиля по 7-й шкале при нормативном разбросе отражает преобладание пассивно-страдательной позиции. Сделан вывод, что такое психологическое качество, как тревожность, является фундаментальным и ведущим. Для них характерны интрапунитивные реакции, т. е. возложение вины за произошедшее на себя, неуверенность в себе, склонность к волнениям при стрессе и избыточный самоконтроль [9, с. 155].

В свою очередь, отметим, что многолетний опыт практической работы, связанный с изучением криминологических характеристик и индивидуально-психологических особенностей личности осужденных, включая и совершивших преступления, предусмотренные статьей 264 УК РФ, позволяет отметить, что личностные особенности, как и правовое сознание «аварийщиков», на наш взгляд, изучены ещё недостаточно. Вызывает сомнение и случайный характер ДТП. Подавляющее большинство дорожных происшествий определяется действиями самого нарушителя, однако, является ли авария случайным событием в жизни виновного? ДТП с тяжкими последствиями – не просто стечение различных неблагоприятных обстоятельств в жизни человека, при исчезновении которых он перестает отличаться от большинства законопослушных граждан. Совершенное «ава-



рийщиком» преступление – закономерное следствие, итог формирования его личностной готовности, предрасположенности к нарушению закона, т. е. криминальной предрасположенности (от лат. *disposition* – расположение).

Чтобы подтвердить данную гипотезу, в ноябре-декабре 2013 года нами была предпринята попытка эмпирически выявить содержание предрасположенности и детерминанты личности осуждённых, отбывающих наказание за совершение преступлений по статье 264 УК РФ в состоянии алкогольного опьянения.

Эмпирическое исследование проводилось на базе колонии-поселения – ФКУ КП-10 УФСИН России по Воронежской области. Контент-анализ материалов личных дел осуждённых, сбор независимых характеристик, психодиагностическое изучение личностных качеств и степени криминальной заражённости позволили нам подготовить портрет осуждённого указанной категории.

Для выяснения специфики криминальной предрасположенности целесообразно было изучить эмоциональную устойчивость (стабильность), способность к подавлению собственных желаний ради соблюдения социальных норм, а также уровень самоконтроля, т. е. способность к торможению импульсов (неадекватных) и адекватность самооценки. Для исследования интересующих нас параметров, исследования индивидуально-психологических особенностей личности «аварийщиков» был выбран универсальный тест – тест Кеттелла (16 PF опросник). Опросник диагностирует черты личности, названные Р. Б. Кеттеллом конституционными факторами [8, с. 254].

Обоснованием для выбора теста явился факт возможности получить многогранную информацию об индивидуальности. Помимо указанного опросника использовался метод наблюдения, сбор независимых характеристик, а также беседа в виде нестандартизированного интервью. Анализ полученных данных позволил обосновать особенности предрасположенности осуждённых.

Эмпирическую выборку составили 70 осуждённых, из них 69 лиц мужского пола, среднего возраста (до 40 лет) и одна женщина (23 года). Объём выборки был обусловлен исследовательскими задачами и ограниченным количеством осуждённых интересующей нас категории в исправительном учреждении. Типичный социально-психологический и криминологический портрет личности осуждённого указанной категории следующий.

Это, преимущественно, мужчина среднего возраста, что связано с устойчивым не-

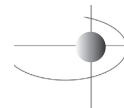
равным соотношением мужчин и женщин, как среди водителей транспортных средств, так и осуждённых, отбывающих наказание за совершение преступлений по статье 264 УК РФ. Имеющий относительно невысокий уровень образования, чаще средний: 11 % осуждённых имели высшее, либо неоконченное высшее образование; 20 % – средне-специальное, 61,5 % – среднее; 8,5 % – неполное среднее образование. Занятый низкоквалифицированным трудом: у 40 % осуждённых в личных делах указаны рабочие специальности (плотник, слесарь, токарь, монтажник, электрик, стропальщик, тракторист, водитель, повар), либо такие профессии, как инженер-механик, оператор ЭВМ; 60 % специальности не имели, были заняты неквалифицированным трудом (грузчик, разнорабочий). Семейное положение: 72 % осуждённых в браке не состояли.

Среди «аварийщиков» значительно число лиц, ранее привлекавшихся к административной ответственности (85 %).

Анализ личных дел осуждённых показал, что $\frac{3}{4}$ отбывающих наказание в колонии-поселении совершили преступление в состоянии опьянения, половина отрицательно характеризовалась по месту работы или жительства, $\frac{2}{3}$ имели множественные административные взыскания за нарушение правил дорожного движения до осуждения. Несмотря на то, что $\frac{1}{3}$ респондентов считали причиной аварии собственное состояние опьянения («пьяный за рулём преступник», «отвлёкся от дороги, расслабился» и пр.), остальные осуждённые не рассматривали употребление алкоголя за рулём в небольших дозах как фактор риска, а около 10 % вообще не считали употребление алкоголя препятствием к управлению транспортом.

Таким образом, социально-демографические характеристики позволяют сделать вывод о том, что «аварийщики» в основном были заняты низкоквалифицированным трудом, не имели устоявшихся семейных связей, характеризовались низким уровнем развития волевой сферы и самоконтроля, до осуждения употребляли алкогольные или наркотические вещества, что не позволяет назвать их образ жизни социально благополучным.

Анализ материалов, полученных в ходе проведённых индивидуальных бесед, показал, что большинство осуждённых недооценивают опасность содеянного, считают аварию случайностью, а себя невиновными или виновными «не в полной мере»; перекладывают вину на кого-то или какие-либо



обстоятельства. Также следует отметить, что из лиц, признавших свою вину в ДТП, более 70 % причиной называют личную самоуверенность, самонадеянность.

Многолетнее систематическое правонарушающее поведение, злостное нарушение правил дорожного движения, связанное с преступлением, отрицание вины, свойственные «аварийщикам», свидетельствуют о том, что совершённое преступление вовсе не является случайным событием в жизни, а отрицание субъектом своей вины, поиск оправдывающих доказательств тяготеет к предумышленной мотивации. При этом характер самоуверенного поведения близок к умышленному, поскольку виновниками признается сам факт нарушения норм и правил.

Психологические портреты обследованных отличались сочетанием следующих черт. Типичными для личности «аварийщиков» явились импульсивность, раздражительность, снижение эмоционального контроля, безответственность, склонность быстро принимать решение, порой не задумываясь о последствиях своих поступков, самоуверенность, тщеславие, эгоизм, невротическая утомляемость (недостаток энергии, беспричинные страхи, склонность к неврозам), склонность к деструктивному поведению, свобода в проявлении эмоций, гибкие установки по отношению к социальным нормам, низкое чувство вины, пренебрежение правилами, слабый интерес к общественным стандартам.

В личной беседе на вопрос о возможных последствиях аварии в связи с нарушением ПДД ¾ осуждённых ответили, что об этом не задумывались, рассчитывали на «авось» и на то, что это с ними не произойдет. Больше число респондентов сожалеет о том, что причинили страдания собственной матери, половина сожалеет и о трагедии в семье потерпевшего. Однако, как нам представляется, действительно искренним сожалением было лишь у лиц, виновных в смерти собственных родственников, близких друзей, погибших в аварии. В остальных случаях сожаление на подсознательном уровне относилось к самим осуждённым, неожиданному повороту собственной судьбы, нахождением в местах лишения свободы.

Отвечая на вопросы, касающиеся вероятности амнистии и условно-досрочного освобождения, считали трудной свою ситуацию те, кто имеет решительных противников со стороны потерпевших, так как в соответствии с недавними изменениями в Уголовно-процессуальном Кодексе Российской Федерации

суд обязан извещать их о дате судебного рассмотрения ходатайства. Осуждённые, имеющие непогашенные иски, желая быть освобождёнными досрочно, в беседе говорили о том, что могли бы компенсировать причинённый вред, но гарантии освобождения нет, поэтому иск погашать не спешат. Важно, что во время судебного следствия большинство оспаривало сумму морального вреда или не соглашались с ним. Это, на наш взгляд, свидетельствует об отсутствии раскаяния за фактическое убийство человека.

Полученные данные в корне не противоречат ранее проведённым исследованиям относительно характеристики личности осуждённых интересующей нас категории, а представленный портрет отчасти согласуется с социально-психологическими характеристиками, составленными в разное время специалистами в области криминологии и юридической психологии.

В. В. Иванова отмечала, что «аварийщикам» свойственны эгоизм, чёрствость. Особенно заметны отрицательные качества личности при анализе действий преступников: стремление избежать ответственности, оставление места происшествия, неоказание помощи пострадавшему [5]. Л. Вишки пришел к выводу, что дорожно-транспортные преступления имеют общие черты с классическими преступлениями, и нет оснований утверждать, что транспортный преступник не является преступником [2]. А. И. Чучаев указывал на то, что предшествующее поведение 55–60 % осуждённых свидетельствует о стойкой антиобщественной установке личности, и лишь 2–3 %, согласно его исследованиям, приходится на осторожных, случайных аварийщиков [11].

Исследуя психодинамику личности осуждённых за неосторожное убийство без проявления агрессии к жертве (а именно в эту категорию входят «аварийщики»), Щелкушкина Е. А. пришла к выводу о том, что лживость, присущая всем осуждённым, у них выражена в ещё большей мере, чем у умышленных убийц. Причина в том, что некоторые слои бессознательного не позволяют осуждённым осознать вину и заставляют постоянно возвращаться в беседах с психологом к тому, как им не повезло в жизни. Сформулирован вывод о похожем симптомокомплексе личностных свойств «аварийщиков» и убийц. «Группа осуждённых за убийство по неосторожности без агрессии является совершенно особым типом, хотя и больше похожих на обычных убийц», – пишет автор [12].

Действия водителей, совершивших преступления в состоянии алкогольного опьянения, часто не были обусловлены сложной обстановкой на дороге. Напротив, они её формировали, то есть не ситуация вынуждала виновного к определённым действиям, а личность превалировала над ситуацией, что более характерно для умышленных преступлений [7, с. 193].

Указанные обстоятельства заставляют критически отнестись к высказанным мнениям [3; 6] в отношении «аварийщиков» как особой, неиспорченной, всегда случайной категории преступников и позволяют сформулировать следующие выводы.

«Аварийщиков», совершивших преступление в состоянии алкогольного опьянения, отличало антисоциальное поведение, скорее типичное для лиц, совершивших умышленные преступления с тяжкими последствиями. Для большинства обследованных нами осуждённых, ДТП стало закономерным следствием их жизнедеятельности, отражением личностных ценностно-нормативных установок, что привело к нарушению закона и свидетельствует о формировании криминальной predisпозиции, выразившейся в доминировании над ситуацией, предшествующей ДТП; умышленном обострении этой ситуации и создании угрозы для жизни и здоровья людей; психофизиологическом состоянии водителя (алкогольном опьянении), при котором становится реальной возможностью причинения вреда жизни и здоровью других лиц; правовом состоянии водителя, свидетельствующем о нигилистическом отношении к закону и пренебрежительном отношении к жизни и здоровью других лиц (ранее совершаемые административные правонарушения против безопасности дорожного движения).

Полученные результаты проведенного исследования послужили отправной точкой для более углубленного изучения личностных особенностей осуждённых по статье 264 УК РФ (части 3, 4, 5, 6 – нарушение правил дорожного движения и эксплуатации транспортных средств, повлекшее по неосторожности смерть человека/двух или более лиц). Так в ноябре 2014 года нами было проведе-

но масштабное эмпирическое исследование, составляющей частью которого стало психологическое обследование осуждённых – «аварийщиков» мужского пола, отбывающих наказания в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы Воронежской области, со 100 %. При обследовании личности осуждённых использовался тест КСМИЛм (краткий мужской вариант стандартного опросника СМИЛ), автор-разработчик и автор адаптации – Л. Н. Собчик; прототип – ММРІ, СМИЛ; направленность – интегральная, клиническая [14, с. 72].

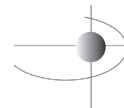
В настоящее время проводится анализ полученных результатов. И если делать окончательные выводы, безусловно, преждевременно, то предварительно можно отметить, что в усреднённом профиле КСМИЛм, расположенном в рамках нормативного разброса, в качестве ведущих шкал выявлены 4-я шкала – «импульсивность», 8-я шкала – «индивидуалистичность» и 2-я шкала – «пессимистичность».

Результаты свидетельствуют, что осуждённым интересующей нас категории в наибольшей степени свойственны импульсивность, склонность к риску при некой индивидуалистичности, своеобразии поступков, а также характерны сочетание разнонаправленных тенденций: высокой поисковой активности и динамичности процессов возбуждения, с одной стороны, и выраженной инертности и неустойчивости, с другой. Психологически это может проявляться сочетанием высокого уровня притязаний с неуверенностью в себе, высокой активности и быстрой истощаемости, что при неблагоприятных социальных условиях становится почвой для алкоголизации личности.

Проведённая нами работа имеет практическое значение. Выявление истинных причин виновности «аварийщиков» в совершении преступлений на дорогах, на наш взгляд, будет способствовать решению важной задачи в защите жизни и здоровья граждан от легкомысленного отношения. В этом заключается главная практическая значимость и актуальность проведённых исследований.

Список литературы

1. Антонян Ю. М. Криминология. М.: Изд-во Юрайт, 2013. 523 с.
2. Вишки Л. Транспортные преступления и криминологические теории личности. М.: Фонд ВНИИ БД МВД России. СР-775. 214 с.
3. Воронин Ю. А. Типология личности преступников: дис. ... канд. юрид. наук. Свердловск, 1974. 185 с.
4. Дагель П. С. Неосторожность. Уголовно-правовые и криминологические проблемы. М.: Юрид. лит, 1977. 144 с.



5. Иванова В. В. Предупреждение уголовно-наказуемых нарушений правил безопасности дорожного движения: дис. ... канд. юрид. наук. М., 1995. 210 с.
6. Коробеев А. И. Транспортные преступления. СПб.: Пресс, 2003. 406 с.
7. Механизм преступного поведения / под ред. В. Н. Кудрявцева. М.: Наука, 1981. 248 с.
8. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. СПб.: Питер, 2003.
9. Рабочая книга пенитенциарного психолога / под ред. А. И. Мокрецова, В. П. Голубева, А. В. Шамиса. М.: ВНИИ МВД России, ГУИН МВД России, 1997. 208 с.
10. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. М: ИПП-ИСП, 2000. 512 с.
11. Чучаев А. И. Транспортные преступления: проблемы квалификации и наказания: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 1990. 27 с.
12. Щелкушкина Е. А. Психодинамика личности осуждённых за убийство: дис. ... канд. психол. наук. Рязань, 2011. 212 с.

Источники

13. Преступность и правонарушения (2008–2012): статист. сб. М., ГИАЦ МВД России, 2013. С. 134–140.
14. Сведения о показателях состояния безопасности дорожного движения. Сведения за 9 месяцев 2014 г. [сайт]. URL: www.gibdd.ru/stat/ (дата обращения 15.12.2014).

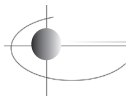
References

1. Antonyan Yu. M. Kriminologiya. M.: Izd-vo Yurait, 2013. 523 s.
2. Vishki L. Transportnye prestupleniya i kriminologicheskie teorii lichnosti. M.: Fond VNII BD MVD Rossii. SR-775. 214 s.
3. Voronin Yu. A. Tipologiya lichnosti prestupnikov: dis. ... kand. jurid. nauk. Sverdlovsk, 1974. 185 s.
4. Dagal' P. S. Neostorozhnost'. Ugolovno-pravovye i kriminologicheskie problemy. M.: Yurid. lit, 1977. 144 s.
5. Ivanova V. V. Preduprezhdenie ugovolno-nakazuemykh narushenii pravil bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya: dis. ... kand. jurid. nauk. M., 1995. 210 s.
6. Korobeev A. I. Transportnye prestupleniya. SPb.: Press, 2003. 406 s.
7. Mekhanizm prestupnogo povedeniya / pod red. V. N. Kudryavtseva. M.: Nauka, 1981. 248 s.
8. Psikhologicheskaya diagnostika / pod red. M. K. Akimovoi, K. M. Gurevicha. SPb.: Piter, 2003.
9. Rabochaya kniga penitentsiarnogo psikhologa / pod red. A. I. Mokretsova, V. P. Golubeva, A. V. Shami-sa. M.: VNII MVD Rossii, GUIN MVD Rossii, 1997. 208 s.
10. Sobchik L. N. Vvedenie v psikhologiyu individual'nosti. M: IPP-ISP, 2000. 512 s.
11. Chuchaev A. I. Transportnye prestupleniya: problemy kvalifikatsii i nakazaniya: avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk. M., 1990. 27 s.
12. Shchelkushkina E. A. Psikhodinamika lichnosti osuzhdennykh za ubiistvo: dis. ... kand. psikhol. nauk. Ryazan', 2011. 212 s.

Istochniki

13. Prestupnost' i pravonarusheniya (2008–2012): statist. sb. M., GIATs MVD Rossii, 2013. S.134–140.
14. Svedeniya o pokazatelyakh sostoyaniya bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya. Svedeniya za 9 mesyatsev 2014 g. [sait]. URL: www.gibdd.ru/stat/ (data obrashcheniya 15.12.2014).

Статья поступила в редакцию 20.12.2014



УДК 159.923
ББК 88.3

Юлия Юрьевна Неяскина,
кандидат психологических наук, доцент,
Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга
(683032, Россия, г. Петропавловск-Камчатский, ул. Пограничная, 4)
e-mail: neyasknaju@yandex.ru

Специфика взаимосвязи личностных ресурсов и параметров субъективной оценки качества жизни у военнослужащих срочной службы

В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление особенностей личностных ресурсов в их взаимосвязи с субъективным качеством жизни у военнослужащих срочной службы.

На основании кластеризации показателей различных личностных ресурсов были сформированы экспериментальные группы, значимо различающиеся по параметрам жизнестойкости, толерантности к неопределённости, по шкалам фаталистического и гедонистического настоящего методики временной перспективы.

Осуществлялось сравнение полученных групп по параметрам оценки субъективного качества жизни, а также поиск и описание взаимосвязей между личностными ресурсами и параметрами субъективной оценки качества жизни внутри каждой из экспериментальных групп.

Выявлено, что группы с разным уровнем личностных ресурсов демонстрируют отсутствие различий в оценке субъективного качества жизни. Сопоставление важности сфер и удовлетворённости ими для респондентов каждой группы свидетельствует о том, что у молодых людей с меньшей выраженностью личностных ресурсов показатели удовлетворённости по многим шкалам превышают показатели их значимости. Вероятно, респонденты с высоким уровнем ресурсов характеризуются более высоким уровнем постановки собственных жизненных целей, предъявляют повышенные требования к себе и своим достижениям (но в силу возраста пока не решили большинство поставленных жизненных задач).

Показано, что разный уровень выраженности личностных ресурсов у военнослужащих срочной службы определяет различный характер взаимосвязей важности жизненных сфер и ценностей и удовлетворённости ими с показателями осмысленности жизни, жизнестойкости, толерантности к неопределённости, параметрами временной перспективы.

Ключевые слова: качество жизни, удовлетворённость жизнью, личностные ресурсы, осмысленность жизни, жизнестойкость, толерантность к неопределённости, временная перспектива личности.

Yulia Yurievna Neyaskina,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Kamchatka State University named after Vitus Bering
(4 Pogranichnaya St., Petropavlovsk-Kamchatsky, Russia, 683032)
e-mail: neyasknaju@yandex.ru

The Specific of Personal Resources Relations and Life Quality Subjective Assessment among Army Conscripts

The article summarizes the outcomes of the research aiming to distinguish the specifics of personal resources and their interrelations with the life quality subjective assessment by army conscripts.

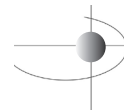
On the basis of cluster indication of various personal resources there were formed the experimental groups essentially differentiated in the parameters of life sustainability, tolerance for indefiniteness on the scales of fatalistic and hedonistic present of time perspective methodic.

The received groups were compared by the parameters of subjective life quality assessment; the interrelations between personal resources and life quality subjective assessment parameters within each experimental group were also searched and described.

It was determined that the groups with different grades of personal resources demonstrate similar assessments of subjective life quality. The comparison of spheres importance and satisfaction with them among the respondents of each group proves the fact that the young people with low manifestation of personal resources demonstrate life satisfaction indication on numerous scales which exceeds the parameters of their importance. The respondents possessing high level of resources are, apparently, characterized with the higher level of life goals specification, higher demands for themselves and own achievements (but due to their age still have not got around the set life tasks).

It is shown that different types of personal resources manifestation of army conscripts stipulates different types of interrelations between life spheres, life values, their satisfaction and indicators of life comprehension, sustainability, tolerance for uncertainty, time perspective.

Keywords: life quality, satisfaction with life, personal resources, life comprehension, sustainability, tolerance for uncertainty, personality's time perspective.



Молодые люди, призванные для прохождения срочной службы, сталкиваются со многими довольно значительными ограничениями, запретами, изменениями привычных условий жизни, вытекающими из особой специфики воинской деятельности (которую, безусловно, можно отнести к т. н. «особым», в известной мере даже к трудным жизненным ситуациям). Эти факторы вносят дезорганизацию в психическую деятельность человека, способствуют нарушению гомеостаза в системе «субъект-среда», восстановление которого напрямую зависит от адаптационного потенциала субъекта, его возможности и способности опереться на доступные и имеющиеся в его распоряжении ресурсы (как внутренние, личностные, так и внешние).

Термин «ресурсы» в психологии понимается в нескольких трактовках: 1) в широкой трактовке «ресурсы» включены в понятие личностного и человеческого потенциалов (Г. М. Зараковский, М. С. Каган, Г. Б. Степанова, П. Г. Щедровицкий), а также в описание стратегий жизни (К. А. Абульханова, Л. И. Анцыферова, А. А. Кроник, Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов); 2) в узкой трактовке рассматриваются как возможности и средства преодоления стрессов (П. Б. Балтес, В. А. Бодров, Р. Лазарус, С. Хобфолл) и элементы самоорганизации, саморегуляции деятельности и поведения (А. Н. Дёмин, Л. Г. Дикая, Т. Л. Крюкова, В. И. Моросанова, К. Муздыбаев, А. К. Осницкий, С. А. Шапкин) [1].

Е. Ю. Кожевникова определяет личностные ресурсы как внутренние и внешние возможности, воспринимаемые и используемые в качестве средств достижения позитивных результатов. Ресурсы рассматриваются автором и как элемент механизмов преодоления трудных жизненных, стрессогенных, кризисных ситуаций, и как фактор преодоления, связанный с достижением позитивных результатов с целью создания целостного представления о содержании и результатах психологического преодоления [1].

Целью исследования явилось выявление особенностей личностных ресурсов и их взаимосвязи с субъективным качеством жизни у военнослужащих срочной службы.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что разный уровень выраженности личностных ресурсов военнослужащих срочной службы определяет различный характер взаимосвязей важности жизненных сфер и ценностей и удовлетворённости ими с показателями осмысленности жизни, жи-

зности, толерантности к неопределённости, параметрами временной перспективы.

Эмпирическую базу исследования составили военнослужащие срочной службы г. Петропавловска-Камчатского, 114-ой бригады кораблей охраны водного района, призванные весной 2013 года, в возрасте от 19 до 24 лет, всего 60 респондентов¹. На момент проведения исследования респонденты отслужили примерно половину положенного срока.

В качестве методов сбора эмпирических данных использовались: тест смысловых ориентаций (СЖО) Дж. Крамбо в адаптации Д. А. Леонтьева [2]; опросник по временной перспективе Ф. Зимбардо в адаптации А. Сырцовой, Е. В. Соколовой, О. В. Митиной [7]; тест жизнестойкости С. Maddi (ТЖС) в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [3]; методика оценки качества жизни и удовлетворённости в адаптации Е. И. Рассказовой [6]; методика качества жизни *Quality of Life Inventory* М. Фриша в переводе Е. И. Рассказовой (в настоящее время методика находится на стадии русскоязычной адаптации) [8]; опросник толерантности к неопределённости Д. Маклейна (MSTAT-1) в адаптации Е. Н. Осина [5].

На первом этапе для распределения респондентов по группам была проведена кластеризация сводной матрицы, включающей в себя показатели осмысленности жизни, жизнестойкости, толерантности к неопределённости, временной перспективы. В результате кластеризации по всем методикам было получено два чётко выраженных кластера – 31 человек и 19 человек соответственно. Ввиду малого числа респондентов во второй группе были также предприняты попытки кластеризации не по совокупной матрице, а на основании поочередного сочетания данных различных методик, однако, наиболее чёткая кластерная структура всё же была получена именно при кластеризации всей совокупности показателей. Таким образом, отдавая себе отчёт в недостаточном объёме второй из полученных экспериментальных выборок, мы сочли возможным последующее описание особенностей респондентов в каждой группе, основываясь на довольно выраженных отличительных особенностях групп. Для выявления оснований распределения респондентов в кластеры был осуществлён сравнительный анализ средних показателей по шкалам ме-

¹ эмпирические данные собраны в процессе совместной работы с Опрышко Светланой Алексеевной

тодик, вошедших в сводную матрицу для кластеризации.

Сравнение показало, что группы значимо различаются по шкалам методики жизнестойкости («вовлеченность», «контроль», общий балл жизнестойкости), по всем шкалам методики толерантности к неопределённости, по шкалам настоящего методики временной перспективы («фаталистическое настоящее», «гедонистическое настоящее»). Существенных различий по шкалам методики СЖО не выявлено. Показатели значимых различий представлены в таблицах 1–3.

Таблица 1

Сопоставление показателей по шкалам методики жизнестойкости в первой и второй экспериментальных группах

Шкалы методики	ЭГ 1 (n=31)	ЭГ 2 (n=19)	t-критерий
Вовлечённость	40,83	44,68	2,55*
Контроль	35,35	39,52	2,24*
Общий балл жизнестойкости	94,58	104,84	2,77**

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Таблица 2

Сопоставление показателей по шкалам методики толерантности к неопределённости в первой и второй экспериментальных группах

Шкалы методики	ЭГ 1 (n=31)	ЭГ 2 (n=19)	t-критерий
Отношение к новизне	11,7	13,78	2,28*
Отношение к сложным задачам	30,58	37,52	4,83**
Отношение к неопределённым ситуациям	38,32	50	7,02**
Предпочтение неопределённости	40,8	51,36	4,12**
Толерантность к неопределённости	39,8	51,15	6,48**
Общий балл	80,61	102,52	9,19**

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Таблица 3

Сопоставление показателей по шкалам методики временной перспективы Ф. Зимбардо в первой и второй экспериментальных группах

Шкалы методики	ЭГ 1 (n=31)	ЭГ 2 (n=19)	t-критерий
Гедонистическое настоящее	3,19	3,6	2,84**
Фаталистическое настоящее	2,57	2,23	2,88**

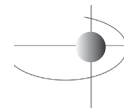
* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Таким образом, полученные в результате кластеризации экспериментальные группы различаются мерой выраженности ряда личностных ресурсов. При этом обращает на себя внимание тот факт, что среди отличительных особенностей преимущественно фигурируют те параметры, которые, по всей видимости, оказываются наиболее существенными именно в ситуации похождения срочной службы («особой ситуации настоящего»). Так из возможных временных локусов именно «настоящее» различает группы, в то время как «прошлое» и «будущее» не различаются в группах статистически значимо. Также отсутствуют различия в показателях осмысленности жизни, в то время как толерантность к неопределённости и жизнестойкость, различающие полученные группы между собой, являются теми характеристиками, которые с наибольшей вероятностью способствуют/препятствуют успешности адаптации к сложной (для солдата срочной службы) жизненной ситуации, конструктивному совладанию с ней. Далее полученные экспериментальные группы мы будем условно обозначать как группы респондентов с высоким и низким уровнем ресурсов (подразумевая под этим «более» и «менее» выраженную в контексте межгруппового сравнения «ресурсность» респондентов).

Логика дальнейшего исследования предполагала два направления анализа: 1) сравнение полученных групп по параметрам оценки субъективного качества жизни; 2) поиск и описание взаимосвязей между личностными ресурсами и параметрами субъективной оценки качества жизни внутри каждой из экспериментальных групп.

Выводы о субъективной оценке качества жизни делались на основании данных методики М.Фриша. Автор выделяет и описательно конкретизирует такие параметры, как: «здоровье», «самооценка», «цели и ценности», «деньги», «работа», «игра», «обучение», «творчество», «помощь», «любовь», «друзья», «дети», «родственники», «дом», «район», «город»), предлагая респондентам дать балльную оценку 1) важности жизненных ценностей (сфер) и 2) субъективной удовлетворённости ими. Ввиду того, что авторская трактовка отдельных ценностей шире традиционного понимания обозначающего категорию понятия, считаем целесообразным конкретизацию некоторых из категорий в дальнейшем тексте.

Сравнение групп с высоким и низким уровнем выраженности личностных ресур-



сов по параметрам оценки как важности жизненных сфер, так и удовлетворённости ими показало отсутствие различий по всем позициям методики (курсив автора). Таким образом, можно говорить о том, что респонденты обеих групп характеризуются одинаковой тенденцией оценивать субъективную удовлетворённость всей совокупностью параметров качества жизни и, кроме того, не отличаются в оценке субъективной важности данных параметров. Не было выявлено значимых различий между группами и при сравнении показателей по четырем факторам качества жизни методики Е. И. Рассказовой (методика предполагает оценку качества своей жизни по сферам «физическое здоровье», «эмоциональные переживания», «активность в свободное время» и «сфера общения»). Таким образом, можно говорить об отсутствии различий в субъективной оценке качества жизни у респондентов обеих экспериментальных групп. По всей видимости, заведомо ограниченное по времени пребывание в особых условиях жизнедеятельности не снижает уровень оценки качества жизни даже у тех молодых людей, которые характеризуются более низкими показателями значимых в актуальный период жизни личностных ресурсов.

В предпринятых нами ранее исследованиях, направленных на изучение взаимосвязи жизнестойкости и качества жизни (преимущественно у военнослужащих по контракту), было установлено, что при достаточной степени выраженности жизнестойкости данный параметр выступает у военнослужащих одним из условий, оказывающих влияние на субъективную оценку качества жизни. Низкий же уровень жизнестойкости сам по себе не оказывает прямого влияния на субъективную удовлетворённость жизнью, а лишь побуждает личность задействовать иные личностные ресурсы для повышения субъективного качества жизни [4]. Можно предположить, что сказанное верно и в отношении других личностных ресурсов, однако предположение требует дополнительной эмпирической проверки.

Различия между «высокоресурсными» и «низкоресурсными» респондентами были выявлены на этапе внутригруппового анализа соотношения важности сфер и удовлетворённости ими.

Сопоставление *важности* сфер и *удовлетворённости* ими внутри каждой из групп показало, что именно в группе респондентов с более низкой выраженностью личностных ресурсов показатели удовлетворённости по

многим шкалам превышают показатели их значимости. У респондентов с низким уровнем выраженности ресурсов удовлетворённость превышает значимость по шкалам «здоровье», «самооценка», «цели и ценности», «игра», «обучение», «друзья», «родственники», «дом» и «район». Только по шкале «дети» важность превосходит чувство удовлетворённости (данный факт, очевидно, связан с возрастом респондентов). У респондентов с высоким уровнем выраженности личностных ресурсов уровень удовлетворённости превышает уровень значимости лишь по параметрам «самооценка», «помощь», «друзья и родственники» (при этом можно предположить, что высокая удовлетворённость поддержкой со стороны друзей и родственников характерна именно в текущий период времени, когда жизненный контекст молодых людей, их «особая» жизненная ситуация актуализирует у близких стремление оказывать поддержку).

Полученные результаты, на первый взгляд, представляются в определённой степени противоречивыми. Однако, с наибольшей вероятностью данный эмпирический факт может быть объяснён следующим образом: респонденты с высоким уровнем выраженности личностных ресурсов характеризуются более высоким уровнем постановки собственных жизненных целей, предъявляют более высокие требования к себе и своим достижениям (другими словами, «ставят для себя более высокую планку»). Вместе с тем, в силу юного возраста респонденты пока не решили большинство поставленных жизненных задач – осознание этого и отражается в полученных результатах.

Задачей следующего исследовательского этапа стал поиск взаимосвязей между показателями выраженности личностных ресурсов и оценкой качества жизни внутри каждой экспериментальной группы при помощи корреляционного анализа.

Анализ данных, полученных в результате поиска возможных взаимосвязей по шкалам методики СЖО и методики качества жизни М.Фриша по параметру «удовлетворённость», позволил выявить следующие корреляционные связи (табл. 4).

Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что в группе респондентов с высоким уровнем выраженности личностных ресурсов полученное количество корреляционных связей между осмысленностью жизни и удовлетворённостью жизнью существенно выше.

Таблица 4

Корреляционные связи между шкалами методики СЖО и параметрами качества жизни («удовлетворённость»)

Шкалы СЖО	Группы	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Цели		Цели и ценности 0,51* Деньги 0,46* Работа 0,65**
Процесс	Игра 0,56** Творчество 0,5** Родственники 0,38*	Деньги 0,51* Работа 0,6**
Результат	Друзья 0,36*	Цели и ценности 0,47* Район 0,47*
Локус контроля – Я		Здоровье 0,49* Цели и ценности 0,51* Работа 0,5* Друзья 0,51*
Локус контроля – жизнь	Родственники 0,43*	Цели и ценности 0,65** Деньги 0,57* Работа 0,64** Любовь 0,47*
Общий показатель ОЖ	Игра 0,41* Родственники 0,44*	Здоровье 0,52* Цели и ценности 0,46* Деньги 0,49* Работа 0,65** Друзья 0,48*

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

«Сквозными» аспектами субъективной удовлетворённости жизнью, вступающими во взаимосвязи с большинством шкал методики СЖО, для респондентов с достаточным уровнем личностных ресурсов являются параметры «деньги» (в интерпретации автора методики данный аспект конкретизируется как «деньги, которые Вы зарабатываете, вещи, которыми владеете, и вера в то, что у Вас будут деньги и вещи, которые будут Вам нужны в будущем»), «цели и ценности» («Ваши убеждения о том, что наиболее важно в жизни и как Вы должны жить сейчас и в будущем. Сюда относятся цели в жизни, то, что Вы считаете правильным и неправильным и смысл жизни – как Вы его представляете»), «работа» («работа означает Вашу карьеру или то, как Вы проводите большую часть своего времени. Вы можете ездить на работу, заботиться дома о своей семье или учиться в школе или институте. К работе относятся обязанности на работе, деньги, которые Вы зарабатываете (если зарабатываете), люди, с которыми Вы работаете»).

Среди незначительного числа выявленных корреляционных связей между осмыс-

ленностью и удовлетворённостью жизнью в другой группе обращает на себя внимание наиболее часто повторяющийся параметр «родственники». Осмысленность жизни (в частности, настоящего её момента), а также признание того факта, что жизнь «управляема», контролируема, не подчинена законам фаталистичной «предопределённости», респонденты с низким уровнем выраженности ресурсов связывают с возможностью получения поддержки со стороны членов семьи и ближайших родственников. Кроме того, степень осмысленности жизни у респондентов с дефицитным ресурсом находится во взаимосвязи с наличием способов расслабления в свободное время, умением развлечь себя, наличием хобби (параметр «игра»). Данный факт хорошо согласуется и с выявленной взаимосвязью между шкалами «процесс жизни» и «творчество»: интересная, эмоционально насыщенная и наполненная смыслом жизнь для респондентов с низким уровнем ресурсов связана с творчеством.

При анализе данных таблицы 5 обращает на себя внимание тот факт, что «значимость нематериального» у респондентов с достаточно выраженными ресурсами во многом обуславливает осмысленность различных временных локусов, а также оказывается связанной с оценкой себя как способного управлять собственной жизнью, контролировать и регулировать происходящее в ней.

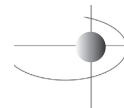
Таблица 5

Корреляционные связи между шкалами методики СЖО и параметрами качества жизни («значимость»)

Шкалы СЖО	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Цели		Творчество 0,68** Помощь 0,53*
Процесс	Игра 0,58** Город 0,38*	Творчество 0,51* Помощь 0,67**
Результат	Город 0,36*	Помощь 0,5*
Локус контроля – Я	Деньги 0,39* Работа 0,55**	Творчество 0,57* Помощь 0,643484** Район 0,49*
Локус контроля – жизнь		Творчество 0,58** Помощь 0,72** Друзья 0,5*
Общий показатель ОЖ	Деньги 0,36418*	Творчество 0,6** Помощь 0,66**

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Параметр «помощь» (в интерпретации автора методики параметр трактуется довольно широко, означает помощь людям, которые нуждаются в ней или участие в том,



чтобы улучшить мир вокруг; существенен акцент автора на том, что имеется ввиду помощь людям, которые не являются друзьями или родственниками респондента) является своего рода образующей, базовой референтной осью, определяющей степень осмысленности происходящего респондентом с высоким уровнем выраженности личностных ресурсов. Ещё одним определяющим параметром для обладающих достаточно выраженными личностными ресурсами молодых людей является «творчество».

Общий уровень осмысленности жизни у респондентов с низким уровнем выраженности ресурсов находится в прямой взаимосвязи со значимостью материального аспекта жизни («деньги»/значимость). Корреляция шкалы «локус контроля – я» с такими параметрами качества жизни как «деньги» и «работа» у респондентов первой группы свидетельствует о значимости данных параметров для осознания себя сильной личностью, обладающей достаточной свободой выбора для построения своей жизни в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле.

При сопоставлении параметров методики смысложизненных ориентаций с факторами качества жизни по методике Е. И. Рассказовой (табл. 6) было выявлено, что осмысленность жизни молодых людей из группы с более высоким уровнем личностных ресурсов прямо пропорционально соотносится с оценкой качества жизни в сферах физического здоровья и эмоциональных переживаний респондентов. В то же время, для «менее ресурсных» респондентов лишь оценка качества жизни в плане активности в свободное время определяет осмысленность настоящего и прошлого респондентов (а также осмысленность жизни в целом).

Таблица 6

Корреляционные связи между шкалами методики СЖО и факторами качества жизни (методика Е. И. Рассказовой)

Шкалы СЖО	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Цели		Физическое здоровье 0,49*
Процесс	Активность в свободное время 0,47**	Физическое здоровье 0,41* Эмоциональные переживания 0,46*

Результат	Активность в свободное время 0,37*	Физическое здоровье 0,48* Эмоциональные переживания 0,48* Сфера общения 0,47*
Лocus контроля – Я		Эмоциональные переживания 0,57*
Лocus контроля – жизнь		Эмоциональные переживания 0,61**
Общий показатель ОЖ	Активность в свободное время 0,37*	Эмоциональные переживания 0,53* Физическое здоровье 0,46*

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Аналогичным описанному выше образом осуществлялся анализ взаимосвязей параметров значимости жизненных сфер и удовлетворенности ими со шкалами методик жизнестойкости и толерантности к неопределенности (табл. 7).

Таблица 7

Корреляционные связи между шкалами жизнестойкости и параметрами качества жизни («удовлетворённость»)

Шкалы жизнестойкости	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Вовлеченность	Друзья 0,42* Родственники 0,36*	Здоровье 0,66** Деньги 0,51* Работа 0,5* Любовь 0,46* Друзья 0,61**
Принятие риска	Помощь 0,46** Друзья 0,42* Родственники 0,5**	Самооценка 0,7**
Жизнестойкость	Самооценка 0,37* Друзья 0,43* Родственники 0,39*	Здоровье 0,49* Самооценка 0,57* Друзья 0,48*

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Можно предположить, что удовлетворённость взаимодействием с ближайшим социальным окружением (друзьями, родственниками) является своего рода механизмом, способствующим повышению показателей жизнестойкости у респондентов с менее выраженными ресурсами. Обращает на себя внимание тот факт, что для т. н. «высокоресурсных» респондентов спектр жизненных ценностей и сфер, значимый для ощущения себя «в процессе жизни» и для получения удовольствия от собственной деятельности (пусть и в строго регламентированных условиях срочной службы), гораздо шире и

включает в себя как «бытийные» (ценности бытия), так и материальные (ценности обладания) аспекты (здоровье, деньги, работа, друзья, любовь).

Интересно, что «принятие риска» (согласно интерпретации авторов методики – убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счёт знаний, извлекаемых из опыта) в первой группе взаимосвязано с социальным окружением, в то время как во второй – лишь с удовлетворённостью качеством жизни в сфере «самооценка» – с уверенностью в возможности опоры на себя самого.

Таким образом, эффективно справляться со стрессовыми и сложными жизненными ситуациями, оставаться активным, стойко преодолевать трудности в данный временной отрезок срочной службы респондентам с высоким уровнем выраженности личностных ресурсов помогает удовлетворённость здоровьем, деньгами, работой, любовью, друзьями и самооценкой, а респондентам с низким уровнем выраженности личностных ресурсов – преимущественно удовлетворяющие их отношения с ближайшим социальным окружением.

Картина корреляционных взаимосвязей между параметрами жизнестойкости и **значимостью** жизненных ценностей оказалась принципиально отличной от описанной выше («жизнестойкость» – «удовлетворённость жизненными ценностями»). По всей видимости, никакие из жизненных ценностей (за исключением параметра «помощь другим») не являются определяющими для актуализации способности успешного совладания со стрессом у респондентов с высоким уровнем выраженности личностных ресурсов; в первой экспериментальной группе картина существенно отличается (табл. 8).

Таблица 8

Корреляционные связи между шкалами методики жизнестойкости и параметрами качества жизни («значимость»)

Шкалы жизнестойкости	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Вовлечённость	Самооценка 0,38* Обучение 0,37* Дом 0,45* Город 0,42*	Помощь 0,6*
Принятие риска	Игра 0,38* Город 0,46**	

Жизнестойкость	Самооценка 0,41* Дом 0,38* Город 0,4*	Помощь 0,48*
----------------	---	--------------

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Шкалы опросника жизнестойкости «вовлечённость» и «жизнестойкость» согласованы со значимостью для респондентов с низким уровнем выраженности личностных ресурсов параметров «самооценка», «дом», «город». Данные параметры являются важными для того, чтобы найти стоящее и интересное в условиях срочной службы и выдержать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Также для поиска интересного и стоящего в текущем моменте жизни важным является обучение, которое состоит в прямой корреляционной связи с «вовлечённостью».

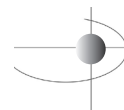
Таким образом, для респондентов с высоким уровнем выраженности личностных ресурсов помощь другим выступает своего рода механизмом снятия напряжения в стрессовых ситуациях, способствует восприятию их как менее значимых, в то время как для респондентов с низким уровнем личностных ресурсов в качестве таковых выступают параметры «самооценка», «дом», «город», «игра» и «обучение».

Данные табл. 9 подтверждают описанный выше факт: наиболее существенную роль в повышении ресурсных показателей личности (как по методике СЖО, так и по методике жизнестойкости) для респондентов первой группы играет качество жизни в сфере активности в свободное время, а для респондентов второй группы – физическое здоровье. Значимость физического здоровья для «высокоресурсных» респондентов можно, на наш взгляд, интерпретировать в контексте существующего у них стремления опираться на себя (удовлетворённость физическим здоровьем в этом контексте для них может являться своего рода маркером собственной силы и состоятельности).

Таблица 9

Корреляционные связи между шкалами методики жизнестойкости и факторами качества жизни (методика Е. И. Рассказовой)

Шкалы жизнестойкости	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Вовлечённость	Эмоциональные переживания 0,39*	Физическое здоровье 0,62**



Контроль	Активность в свободное время 0,42*	
Принятие риска	Активность в свободное время 0,44*	
Жизнестойкость	Активность в свободное время 0,48**	Физическое здоровье 0,52*

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Картина выявленных корреляционных связей между значимостью различных жизненных сфер и ценностей и удовлетворённости ими с показателями методики толерантности к неопределённости (таблицы 10–11) характеризуется отсутствием очевидных закономерностей в каждой из экспериментальных групп, ввиду чего полученные показатели не представляется возможным чётко и однозначно интерпретировать. Обращает на себя внимание тот факт, что в обеих группах удовлетворённость отдельными ценностями (сферами) вступает в обратные взаимосвязи со шкалами методики толерантности к неопределённости, а значимость тех или иных ценностей – преимущественно в прямые связи.

Общий балл толерантности к неопределённости в первой группе (низкий уровень ресурсов) прямо связан со значимостью помощи другим, самооценки, город и района и обратно – с удовлетворённостью по позициям «работа» и «дети»; во второй – оказывается состоящим в прямой взаимосвязи со значимостью таких ценностей, как работа, любовь, игра, и в обратной – с удовлетворённостью позицией «помощь другим» (которая, согласно ранее описанным данным, является одной из центральных для респондентов с высоким уровнем развития личностных ресурсов).

Неожиданно частотными оказались взаимосвязи шкал толерантности к неопределённости с параметром «дети» в первой экспериментальной группе (низкий уровень личностных ресурсов): выявлены существенные связи значимости данной позиции со шкалами «отношение к новизне» (обратная связь), «отношение к неопределённым ситуациям» (прямая связь), а также удовлетворённости данным параметром (по всей видимости, объективно низкой у испытуемых ввиду их юного возраста) со шкалами «предпочтение неопределённости» и интегральной шкалой толерантности к неопределённости (общий балл). Во второй экспериментальной группе позиция «дети» (ни значимость, ни удовлетворённость данной ценностью) не фигурирует. Можно предположить, что полученный результат в определённой мере дополняет

описанные выше данные о важности социального окружения как своего рода компенсаторного механизма недостаточного уровня ресурсов у молодых людей первой группы, однако однозначная и логически обоснованная интерпретация эмпирического факта представляется затруднительной.

Таблица 10

Корреляционные связи между шкалами толерантности к неопределённости и параметрами качества жизни («удовлетворённость»)

Шкалы методики толерантности к неопределённости	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Отношение к новизне	Работа -0,43*	
Отношение к сложным задачам		Самооценка -0,56*
Отношение к неопределённым ситуациям		Любовь -0,5* Родственники -0,48*
Предпочтение неопределённости	Дети -0,5**	
Общий балл	Работа -0,5* Дети -0,54**	Помощь -0,46*

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Таблица 11

Корреляционные связи между шкалами толерантности к неопределённости и параметрами качества жизни («значимость»)

Шкалы методики толерантности к неопределённости	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Отношение к новизне	Дети -0,37* Самооценка 0,47**	Родственники 0,51*
Отношение к сложным задачам	Цели и ценности 0,4* Обучение 0,54**	Любовь 0,58**
Отношение к неопределённым ситуациям	Дети 0,37*	
Предпочтение неопределённости	Помощь 0,38* Район 0,41*	Игра 0,55*
Толерантность к неопределённости	Самооценка 0,39* Деньги 0,46**	
Общий балл	Самооценка 0,44* Помощь 0,38* Район 0,41* Город 0,37*	Работа 0,53* Игра 0,51* Любовь 0,58**

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Респонденты с высоким уровнем выраженности ресурсов характеризуются отсутствием связи между оценкой качества жизни по параметрам методики Е. И. Рассказовой и шкалами методики толерантности к неопределённости. У респондентов с низким уровнем выраженности личностных ресурсов оценка качества жизни в сфере эмоциональных переживаний согласована с общим баллом толерантности к неопределённости, и, в частности, с отношением к решению сложных задач, а оценка «качества» собственного физического здоровья оказывается во взаимосвязи с предпочтением неопределённости (табл. 12).

Таблица 12

Корреляционные связи между шкалами толерантности к неопределённости и четырьмя факторами качества жизни (методика Е. И. Рассказовой)

Шкалы толерантности к неопределённости	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Отношение к сложным задачам	Эмоциональные переживания 0,49**	-
Предпочтение неопределённости	Физическое здоровье 0,36*	-
Общий балл толерантности	Эмоциональные переживания 0,42*	-

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Анализ взаимосвязей между показателями качества жизни и параметрами временной перспективы позволяет предположить, что характер взаимосвязей в группах в меньшей мере определяется спецификой выраженности личностных ресурсов у респондентов, и, вероятно, обусловлен какими-то иными латентными переменными. Полученные результаты представлены в таблицах 13–15.

Таблица 13

Корреляционные связи между шкалами методики временной перспективы и параметрами качества жизни («удовлетворённость»)

Шкалы временной перспективы	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Негативное прошлое	Помощь -0,39* Друзья -0,45* Родственники -0,47**	Самооценка -0,66** Работа -0,46* Друзья -0,46*

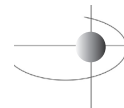
Гедонистическое настоящее	Творчество 0,48** Город 0,45*	Деньги -0,52* Любовь -0,79** Дети -0,65**
Будущее	Дети -0,45*	Игра -0,63**
Позитивное прошлое	Самооценка 0,4*	Творчество -0,62**
Фаталистическое настоящее	Город 0,36*	Друзья -0,56*

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Фактором, определяющим настоящее респондентов первой группы (как гедонистическое, так и фаталистическое), является удовлетворённость городом, в котором они проживают. Для молодых людей с менее выраженными личностными ресурсами снова подтверждается ценность и особая роль социального окружения: удовлетворённость отношениями с друзьями и родственниками, а также возможность оказания помощи другим людям снижает вероятность реконструирования своего прошлого как негативного. Оценка своего прошлого как позитивного подкрепляется позитивной самооценкой.

У респондентов с выраженными личностными ресурсами удовлетворённость отношениями с друзьями снижает фаталистичность в оценке настоящего, при этом «оторванность» настоящего момента от прошлого и будущего, как бы «вырванность» этого периода из временного континуума, стремление получить наслаждение от настоящего момента, повышает недостаточная удовлетворённость параметрами как «деньги», «любовь» и «дети» (последнее, вероятно, гипотетически; согласно инструкции методики, на вопросы о детях предлагается отвечать даже если их пока нет).

Обращает на себя внимание тот факт, что фактор «будущее» видится слабо согласованным с удовлетворённостью какой-либо из жизненных сфер/ценностей: в каждой из групп получено по одной обратной корреляционной связи. Так наличие целей и планов на будущее обратно связано с удовлетворённостью параметрами «дети» в первой группе и «игра» («то, что Вы делаете в свободное время, чтобы расслабиться, развлечься или для самосовершенствования» – М. Фриш) – во второй. Кроме того, у респондентов с недостаточным уровнем ресурсов ориентация на будущее также состоит во взаимосвязи со значимостью для них наличия возможности развлечься, расслабиться, а также с возможностью позитивной оценки города как места проживания (табл.). Высокая значимость данных параметров («игра» и «город»), возможно, также способствует у респондентов



первой группы позитивной реконструкции прошлого.

Таблица 14

Корреляционные связи между шкалами методики временной перспективы и параметрами качества жизни («значимость»)

Шкалы временной перспективы	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Негативное прошлое		Самооценка 0,53*
Гедонистическое настоящее		Обучение -0,63** Деньги 0,47*
Будущее	Игра 0,38* Город 0,36*	
Позитивное прошлое	Игра 0,37* Город 0,37*	
Фаталистическое настоящее	Здоровье 0,44* Цели и ценности 0,36*	Любовь 0,51*

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

Анализ взаимной согласованности данных, полученных по методике временной перспективы и четырёх факторов качества жизни (методика Е. И. Рассказовой), позволил выявить следующие корреляционные связи (табл. 15).

Таблица 15

Корреляционные связи между шкалами методики временной перспективы и факторами качества жизни (методика Е. И. Рассказовой)

Шкалы временной перспективы	Группа	
	1 группа (низкий уровень личностных ресурсов)	2 группа (высокий уровень личностных ресурсов)
Гедонистическое настоящее	Эмоциональные переживания -0,47**	
Будущее	Активность в свободное время 0,5**	Активность в свободное время -0,59**
Позитивное прошлое		Эмоциональные переживания 0,64** Сфера общения 0,54*
Фаталистическое настоящее		Активность в свободное время 0,52*

* для $p \leq 0,05$; ** для $p \leq 0,01$

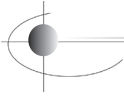
Заслуживающим внимания представляется фактор качества жизни в сфере активности в свободное время. Так, высокие оценки по фактору напрямую соотносятся с построением планов и постановкой целей на будущее у респондентов с низким уровнем ресурсов, и, напротив, препятствуют простраиванию будущего у т. н. «высокоресурсных» респондентов (у последних активность в свободное время способствует более фаталистичному взгляду на настоящий момент жизни). Оценка качества жизни в сфере эмоциональных переживаний у представителей первой группы обратно связана с гедонистическим настоящим (вероятно, молодые люди не испытывают эмоциональных переживаний по поводу того, что в данный момент настоящее видится оторванным от прошлого и будущего), в то время как у респондентов второй экспериментальной группы прямо пропорциональна позитивному принятию собственного прошлого.

Таким образом, обобщение полученных эмпирических фактов позволяет говорить о том, что личностные ресурсы и параметры субъективного качества жизни военнослужащих срочной службы взаимосвязаны, при этом разный уровень выраженности личностных ресурсов определяет различный характер взаимосвязей важности жизненных сфер и ценностей и удовлетворённости ими с показателями осмысленности жизни, жизнестойкости, толерантности к неопределённости, параметрами временной перспективы. При этом особого внимания заслуживает тот факт, что группы с различной выраженностью личностных ресурсов практически не демонстрируют значимых отличий в оценке параметров субъективного качества жизни.

Полученный результат на данном этапе позволяет лишь констатировать наличие и описать специфику выявленных различий в картине взаимосвязей осмысленности жизни, жизнестойкости, временной перспективы, толерантности к неопределённости с удовлетворённостью жизненными сферами и ценностями. Осмысление и качественная интерпретация полученных эмпирических фактов станут возможными при дальнейшем, более развернутом и систематическом исследовании специфики взаимосвязи субъективной оценки качества жизни и личностных ресурсов.

Список литературы

1. Кожевникова Е. Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2006. 20 с.
2. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.



4. Неяскина Ю. Ю. Взаимосвязь личностных ресурсов и субъективной оценки качества жизни (на примере осмысленности жизни и жизнестойкости) // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2014. № 3–1. С. 135–143.
5. Осин Е. Н. Факторная структура версии шкалы общей толерантности к неопределённости Д. Мак Лейна // Психологическая диагностика, 2010. № 2. С. 65–86.
6. Рассказова Е. И. Методика оценки качества жизни и удовлетворённости: психометрические характеристики русскоязычной версии // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2012. Т. 9. С. 81–90.
7. Сырцова, А. А. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо / А. А. Сырцова, Е. Т. Соколова, О. В. Митина // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 101–109.
8. Frisch, M. Quality of Life Inventory. Complementary Trial Package. Pearson. 2007.

References

1. Kozhevnikova E.Yu. Lichnostnye resursy preodoleniya situatsii sotsial'no-ekonomicheskoi deprivatsii: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Krasnodar, 2006. 20 s.
2. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO). M.: Smysl, 2000. 18 s.
3. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznesteikosti. M.: Smysl, 2006. 63 s.
4. Neyaskina Yu.Yu. Vzaimosvyaz' lichnostnykh resursov i sub'ektivnoi otsenki kachestva zhizni (na primere osmyslennosti zhizni i zhiznesteikosti) // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2014. № 3–1. S. 135–143.
5. Osin E. N. Faktornaya struktura versii shkaly obshchei tolerantnosti k neopredelennosti D. Mak Leina // Psikhologicheskaya diagnostika, 2010. № 2. S. 65–86.
6. Rasskazova E. I. Metodika otsenki kachestva zhizni i udovletvorennosti: psikhometricheskie kharakteristiki russkoyazychnoi versii // Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki. 2012. Т. 9. S. 81–90.
7. Syrtsova, A. A. Adaptatsiya oprosnika vremennoi perspektivy lichnosti F. Zimbardo / A. A. Syrtsova, E. T. Sokolova, O. V. Mitina // Psikhologicheskii zhurnal. 2008. Т. 29. № 3. S. 101–109.
8. Frisch, M. Quality of Life Inventory. Complementary Trial Package. Pearson. 2007.

Статья поступила в редакцию 15.01.2015

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ

SOCIAL PSYCHOLOGY: FORMULATION OF PROBLEMS AND APPROACHES TO THEIR SOLUTION

УДК 316.776.3
ББК 88.4

Юрий Владимирович Ключев,
кандидат филологических наук,
Санкт-Петербургский государственный университет
(199004, Россия, г. Санкт-Петербург, Васильевский остров, 1 линия, 26)
e-mail: klim-yurish@inbox.ru

Психология взаимопонимания в аудиовизуальных СМИ

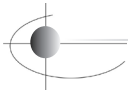
Актуальность темы вызвана необходимостью налаживания эффективной и полноценной публичной коммуникации между всеми сторонами современного общественного и политического диалога. Для решения этого вопроса требуется глубинный теоретический анализ, применение продуманных и неформальных психологических механизмов. В центре внимания публикации находятся актуальные вопросы эффективности современной коммуникации в сфере телевизионного и радиовещания. Отмечается крен в сторону технологического и коммерческого факторов подготовки передач. Актуализируется требование учитывать творческий фактор и психологические аспекты журналистики. Ставятся вопросы полезности сообщаемой информации и целостного понимания мира участниками публичной коммуникации. Обеспечению взаимопонимания в диалоге на радио и телевидении способствует ведущий передачи. Выстраивание диалога зависит от направлений и психологических практик публичного взаимодействия. Автор статьи считает, что техники манипуляции и психологического давления в современном публичном пространстве работают слабо. Необходимы иные способы коммуникативных тактик и стратегий поведения коммуникаторов. В статье с помощью когнитивного и эмпирического методов изучены основные компоненты психологии общения в журналистике на примере деятельности аудиовизуальных СМИ. Показаны роль и значение категорий «самоанализ», «самосознание», «диалог» применительно к публичной коммуникации. Проанализированы сценарии коммуникации и препятствия для осуществления полноценного диалога в эфире. Раскрыты модели понимания мира и алгоритмы взаимопонимания в межличностном диалоге на отечественном телевидении и радио. Выделены категории, влияющие на качество общения в аудиовизуальных СМИ.

Ключевые слова: телевидение и радио, диалог, самоанализ, самосознание.

Yury Vladimirovich Klyuev,
Candidate of Philology,
St. Petersburg State University
(26, 1 Line, Vasilyevsky Island, St. Petersburg, Russia, 199004)
e-mail: klim-yurish@inbox.ru

Psychology of Understanding in Audiovisual Media

Relevance of the topic is caused by the necessity of adjustment of effective and full public communication between all parties of modern public and political dialogue. The solution of this question requires the deep theoretical analysis, use of the thought-over and informal psychological mechanisms. In the center of attention of the publication there are topical issues of efficiency of modern communication in the sphere of television and broadcastings. The list towards technological and commercial factors of transfer preparation is noted. The requirement to consider a creative factor and psychological aspects of journalism is actuality. Questions of usefulness of the given information and complete understanding of the world are raised by participants of public communication. Ensuring mutual understanding in dialogue on radio and television is promoted by the



anchorman. Forming of dialogue depends on the directions and psychological practice of public interaction. The author of article considers that technology of manipulation and psychological pressure in modern public space work poorly. Different ways of communicative tactics and strategy of behavior of communicators are necessary. In article, by the means of cognitive and empirical methods, the main components of psychology of communication in journalism on the example of activity of audiovisual mass media are studied. The role and value of the categories "introspection", "consciousness" and "dialogue" are represented in relation to public communication. Scenarios of communication and obstacle for implementation of full dialogue are analyses. Models of understanding of the world and algorithms of mutual understanding in interpersonal dialogue on domestic television and radio are opened. The categories influencing quality of communication in audiovisual mass media are allocated.

Keywords: television and radio, dialogue, introspection, consciousness.

Современное аудиовизуальное пространство наполнено грандиозным количеством телевизионных и радиопередач, что оказывает значительное влияние на общественно-политические отношения и социальную среду в целом. Сам по себе этот факт, особенно с учётом стремительного развития цифровой техники, свидетельствует, прежде всего, о мощном прогрессе в сфере технологий теле- и радиовещания.

Но технологический фактор совсем не обязательно приводит к улучшению глубины, содержания и качества взаимопонимания между людьми как участниками информационно-коммуникативной деятельности. Важен творческий фактор (профессионально-кадровый ресурс) журналистики и, конечно, финансовые возможности, то есть имеет значение финансовый аспект.

Содержание отечественных аудиовизуальных СМИ составляют, как правило, форматные и продюсерские передачи. Творчество, в котором раскрывается психология, душа журналистской профессии, часто отодвигается на второй план. Однако для журналиста именно творчество как специфическая форма проявления интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности является главным источником понимания мира.

В информационно-коммуникативной сфере с помощью творчества создаются и транслируются для массовой аудитории новые представления о реальности. Благодаря творческим способностям журналист реализует свою потребность в самовыражении. Однако сегодня творчество как будто всего лишь прилагается к технологиям, к бездушному конвейеру информационного производства. Или тонет в сугубо коммерческом функционировании самых известных телекомпаний, общий стиль ряда их передач заключается в трансляции стереотипов общества потребления, цинизма, мракобесия.

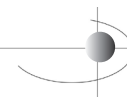
Каким же образом в этих условиях в открытом публичном диалоге искать точки соприкосновения, взаимного понимания разных

мировоззрений, разного миропонимания, особенно в условиях демократии и плюрализма мнений? Обычным в этом случае выходом называют обращение к разнообразию позиций и взглядов участников общественно-политического процесса. Но разнообразие звучащих в СМИ мнений никак не может служить панацеей от коммуникативных ошибок в системе общественной деятельности, и особенно в системе управления государством.

Информационный процесс в массовой коммуникации детерминирован требованием качества информации, а именно – полезности (ценности) сообщаемого, о чём ещё в 1973 г. очень предметно и точно написал в своей книге А. Д. Урсул: «Ценность информации является её прагматическим свойством, влияющим на поведение, на принятие решений тем или иным высокоорганизованным приемником информации. <...> Изучение роли информации в процессах управления (особенно в социальных процессах) показало, что здесь в первую очередь важны качественные характеристики информации, в частности, её ценность. Для управления важно не разнообразие вообще, а именно то разнообразие, которое полезно для системы управления» [9, с. 48].

Проблема миропонимания лежит в глубоких системах человеческого познания и осознания реальности. По-настоящему осознать действительность, как мы только что заметили, можно на основе полезной (ценной) информации, то есть на основе той информации, которая созидает, «оживляет» отдельного человека и общественный организм в целом, даёт им энергию и силы для существования. Глубже и сильнее узнать мир и самого себя в обществе индивиду помогают психологические механизмы самоанализа и самосознания.

Миропонимание требует от индивида времени, которое он добровольно и целенаправленно тратит на познание, узнавание, «расшифровывание» самого себя – самоидентификацию. В обыкновенном публичном



диалоге на радио и телевидении, как правило, хаотичном и спонтанном, зависимом от ситуативных текущих обстоятельств, слушателю или зрителю добиться устойчивого миропонимания невозможно. И, тем не менее, современные телевизионные и радиопрограммы, и в первую очередь, диалоговые, дают для аудитории модели миропонимания в конкретных сферах деятельности.

Модель гражданского поведения и ответственности формируется общественным вещанием (ОТР – Общественное телевидение России, «Народное радио»). Модель патриотизма представлена в информационно-аналитических и публицистических передачах государственных каналов («Россия 1», «Россия 24», «Радио России»). Модель общества потребления активно пропагандируется музыкальным и развлекательным вещанием («Муз ТВ», ТНТ, СТС). Религиозная картина мира дается православными каналами телевидения («СПАС», «Союз») и радио («Радо-неж», «Град Петров», «Православное радио Санкт-Петербурга»). Зрителю или слушателю остаётся либо соглашаться с представленными моделями, либо не соглашаться, либо ориентироваться на собственные представления о действительности.

Любая диалоговая телевизионная или радиопередача (беседа, ток-шоу, дискуссия) представляет специфическую форму устной риторической коммуникации в малой и временно действующей социальной группе. Общение в самой группе, хотя и носит «локальный» характер, имеет явно выраженный внешний эффект – направлено на аудиторию, предназначено для тех, кто смотрит или слушает передачу. Организатор диалога в передаче – ведущий. Он может вести программу в разных результативных направлениях: раскола группы, согласия в группе, замораживания конфликта или проблемы, ориентации на продолжение диалога в последующих передачах, циклах программ.

Взаимопонимание в диалоге на телевидении и радио можно рассматривать в трёх основных ипостасях: результат, процесс и феномен (значение) общения. Препятствиями для осуществления полноценного диалога могут быть: поведение участников передачи, поведение лидера (лидеров) группы, внешние обстоятельства, столкновение интересов внутри группы, возникновение в группе новых лидеров, стереотипы и непримиримость в восприятии иной позиции (другой точки зрения).

Основные категории, влияющие на качество обеспечения диалога.

1. Измерение взаимопонимания. Определяется степенью общности интересов, степенью толерантности.

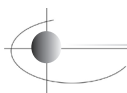
2. Границы взаимопонимания. Определяются правилами публичной коммуникации, степенью искренности и правдивости коммуникации, умением выслушать собеседника, навыками стратегической коммуникации и прогноза взаимодействия.

3. Уровни взаимопонимания: межгрупповой, межличностный, внутриличностный. Коммуникатор самому себе ставит вопросы: кто есть я как личность, как человек в общении с другими людьми, как представитель сообщества, группы.

Л. Л. Реснянская выделяет функции общественного диалога в СМИ: информационная, образовательная, контрольная, функция критики, артикуляции общественных интересов, интеграции. Инновационная функция связана с постановкой новых проблем и привлечения к ним внимания широкой общественности, специалистов, экспертов, а также инициированием конкретных изменений [8, с. 16–21].

Ключевой вопрос взаимопонимания заключается в возможностях гармоничного звучания, своеобразной симфонии мировоззрений участников диалога, в сопоставимости идеологий, представлений о событиях, явлениях, ситуациях и проблемах. Можем ли мы расшифровать модели миропонимания другого индивида? Насколько гибким, пластичным может быть для творческого человека – журналиста искусство перевоплощения, умение влезть в «шкуру» другого? Важна упорядоченность собственного мышления, внутреннее понимание – совпадают ли во мне самом категории триады «думаю – говорю – делаю», или не совпадают? Под влиянием массовой коммуникации происходит расщепление сознания и поведения человека, или укрепляется его целостность? Созидаются исторические ценности, основанные на традициях, или СМИ выдвигают кардинально новые ценности и перечеркивают прежние?

Ценности определяются установками. Психологические установки (аттитюды) формируют уклад обычной повседневной жизни индивида. Под влиянием установок возникают мировоззренческие категории, формирующие фундамент развития человека, нации, общества, государства. С. Г. Кара-Мурза в своей полемической, но актуальной книге пишет, что именно установки и ценности, как силы созидания, соединяют людей в народ: «Это язык и религия, ландшафт и хозяйство,



школа и наука, армия и искусство, нравственность и стереотипы человеческих отношений. И многое другое – все проникнутое ценностями, специфическими для русской культуры» [2, с. 117]. Обострившиеся в последнее время в СМИ дискуссии о духовном единстве и культурно-исторических скрепах российского общества, в большей или меньшей степени, перекликаются с актуальным теоретическим вопросом понимания журналистской профессии.

Не случайно С. Г. Корконосенко, хотя и считает базовыми структурообразующими характеристиками отечественной журналистики её свободу и критичность мышления, на первое место всё-таки ставит духовное качество журналистской деятельности: «Духовное начало занимает приоритетное положение по отношению к иным проявлениям журналистики, оно их «настраивает»» [3, с. 130]. Единство сознания человека, его духовных и материальных проявлений, цельность личности характеризуется глубиной самостоятельности, самоорганизации, саморегулирования и самоконтроля. Человек индивидуален, самобытен, неповторим.

Идеальной представляется задача, чтобы современные СМИ помогали человеку узнать, постичь, «раскодировать» самого себя. И всё-таки в массовой коммуникации требуется раскрыть не «самодостаточную», замкнутую в самой себе личность, а личность в контексте диалектических и сложных общественных взаимоотношений и процессов. Для журналиста ядром понимания другого человека – собеседника, героя передачи – является самопознание, узнавание журналистом своего внутреннего мира, своего собственного мировоззренческого состояния. Невозможно раскрыть иную личность, полноценно представить её на экране или у микрофона, не попытавшись разобраться в критериях и требованиях к себе самому, не потрудившись раскрыть для себя свою собственную личность.

В этой связи самым первым и методологически верным представляется выделение категории взаимопонимания на индивидуальном биологическом и психосоматическом уровне: природа и человек, человек и социум.

Для эффективности общения в массовой коммуникации могут быть полезны следующие принципы:

- уважение коммуникаторов по отношению друг к другу;
- психологическое взаимодействие, взаимная эмоциональная симпатия коммуникаторов;

– синергия (сотрудничество, взаимная помощь) каждого коммуникатора в обеспечении диалога;

– активное внимание, взаимная небезразличность коммуникаторов к жизненным вопросам другого человека.

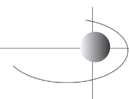
В современном российском обществе проблемы взаимопонимания в аспектах восприятия и доверия концентрируются в следующих основных сферах: власть и общество, власть и бизнес, власть и олигархия, власть и СМИ, аудитория и СМИ.

Названные проблемы усугубляются текущими актуальными вопросами взаимодействия государственных и политических лидеров на международной арене. Значительно обострились отношения между российской государственной властью с одной стороны и государственной властью в США и в странах Европы с другой стороны. Поводом для нестабильности во взаимопонимании, в т. ч. и между народами разных стран, стала цепочка неоднозначных событий 2014 г. на Украине: вооружённый государственный переворот – воссоединение Крыма с Россией – приведшая к многочисленным человеческим жертвам среди мирного населения военная «антитеррористическая» операция центральной киевской власти на юго-востоке Украины.

На примере украинской политической трагедии мы видим, что настоящий диалог в политической коммуникации, в т. ч. на международном уровне – это процесс очень трудный, долговременный, требующий по-настоящему миролюбивых намерений и действий, основанный на принципах терпения, гибкости, дипломатичности. К сожалению, особенно украинские СМИ в своей собственной стране часто способствуют не взаимопониманию в диалоге по трудной «украинской теме», а разжиганию конфликтности между «разными» народами и «национальностями».

Благодаря активному манипулированию общественным мнением и промывке мозгов в украинских СМИ, в сознание граждан Украины внедрились мысли о российской «агрессии». Украинскими журналистами методично и целенаправленно формируется образ злейшего и жестокого врага в лице обыкновенных граждан России и россиян как нации (а не только в лице руководителей нашего государства). Возникает парадоксальная ситуация – многие рядовые украинцы трудятся в России, но лютой ненавистью ненавидят каждого, кто живёт здесь.

На Украине политическая коммуникация приобрела агрессивные формы в отношении



не только лидеров российского государства, но и обычных граждан нашей страны: виновницей своих бед, раздоров и хаоса украинцы считают именно и только Россию. Таков результат психологических методик пропаганды, манипуляций и внушений. В украинском обществе сознательно формируется новый тип мышления – психология войны. Трудно спрогнозировать сколько-нибудь точно, каким образом этот феномен агрессивности повлияет на сознание нынешних и будущих поколений украинских граждан.

В мирное время взаимопонимание в политической коммуникации основывается на вполне ровном механизме взаимодействия: на системе сдержек и противовесов, на межличностном общении, на практиках управления, контроля и доверия – они применяются в меньшей степени публично, а в большей степени кулуарно, на закрытом административном и управленческом уровне

В отечественных аудиовизуальных СМИ для обеспечения полноценной общественной и политической диалоговой коммуникации важен принцип равноправия редакционного мнения и точек зрения аудитории. Цель любого конструктивного и партнерского диалога, в конечном счёте, заключается в достижении общественного согласия по актуальным вопросам современности. В этом смысле телевидение и радио, активно реагирующее на отзывы зрителей и слушателей, в том числе с помощью методов интерактивности и обратной связи, не просто снисходительно позволяет аудитории «выпустить пар», а выполняет очень понятную и онтологически присущую массовой коммуникации функцию выражения и формирования общественного мнения.

А. В. Груша считает, что полнота и глубина диалога «гарантируется способностью в нём СМИ, как полномочного представителя общества, проявить отношение граждан к актуальным проблемам» [1, с. 4]. Примечательно, что именно СМИ несут прямую ответственность за обеспечение диалога с аудиторией. Акцентируя этот принцип, Л. Л. Реснянская отмечает, что аудитория имеет равные права с журналистами на присутствие в публичной сфере: «Осуществление прав аудитории – дело, прежде всего, журналистов, их прямая обязанность и профессиональная забота» [8, с. 21]. В условиях размывания журналистской профессии новейшими, как правило, непрофессиональными разновидностями и амплуа в виде блогов и так называемых гражданских авторов-журналистов, привычные традиционные СМИ могут действительно

способствовать укреплению общественного взаимопонимания. По мнению В. Ф. Олешко, журналистика априори связана с диалоговой коммуникацией: «Журналисты, что называется, “по умолчанию” включены в современных условиях в диалоговые отношения с реальной и потенциальной аудиторией» [7, с. 28].

Разные парадигмы исторических традиций, опыта, сложившегося и устоявшегося менталитета и современного состояния каждого отдельного общества дифференцированно влияют на способность разных социальных категорий к взаимному пониманию. Понять – означает не просто услышать, но и не пытаться насильственно изменить культуру понимания другого. В информационно-коммуникативной сфере насилие над структурой иного миропонимания ведёт к эскалации отношений, прерыванию конструктивной, созидательной диалогичности. Понимание – это и умение учитывать чужие интересы, умение держать баланс своих и чужих потребностей. Над чужими интересами нельзя глумиться, нельзя пренебрегать ими, надо понять внутренние причины их возникновения. Участвуя в диалоге, надо пытаться адекватно реагировать, а не раздражаться.

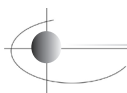
Понимание между людьми всегда персонифицировано, включает опыт, тактику и стратегию общения. Основные ключи (алгоритмы) взаимопонимания можно сформулировать следующим образом.

Ключ первый. Уход от манипуляционных практик и практик психологического давления (природа, например, не манипулирует человеком, поэтому эстетика понимания, созерцания и общения человека с природой самая исчерпывающая, полная, вдохновляющая).

Ключ второй. Соблюдение дистанции, чувство такта, невмешательство в личное (частное) поле человека, его сокровенные душевные переживания (каждый человек – уникальный микрокосм, связанный невидимыми нитями с историей своих предков и своей страны).

Ключ третий. Постоянная готовность к диалогу, строгое табу на грубость, оскорбление, «переход на личности». Недопустима любая демонстрация пренебрежительного отношения или реакции (принцип: относись к другим так же хорошо, как хочешь, чтобы хорошо относились к тебе).

Ключ четвертый. Соблюдение писаных и неписаных правил, условий общения. Эффективной публичная коммуникация может быть только в том случае, когда индивид понимает и следует правилам межличност-



ного общения в открытом диалогическом пространстве. Этика и эстетика публичного взаимодействия часто детерминирована ситуативностью общения (поведение одного и того же человека – как участника ток-шоу и как эксперта или комментатора в аналитической программе – могут отличаться).

Взаимопонимание может достигаться не только в диалоге, но и в монологе, т. к. монолог в СМИ обладает качеством внутренней диалогичности: направлен на конкретную целевую аудиторию, создан по законам подготовки и восприятия общественно значимой информации. Г. С. Мельник и М. Н. Ким отмечают, что внутренний монолог «выступает как соотношение разных смысловых позиций общающихся – адресанта, адресата и третьего лица» [5, с. 101]. Практика современного вещания показывает, что дискуссия на экране и у микрофона, так же как диалог сам по себе, не обязательно способствуют пониманию позиции другого.

Процесс понимания долог, тернист и труден, в нём часто работают латентные механизмы. Взаимное понимание может быть достигнуто, например, на невербальном (пара- и экстралингвистическом) уровне, с помощью жестов и взглядов.

Нынешнее отечественное телевидение возвращает самому себе главное преимущество прежнего вещания, сформировавшегося исторически самостоятельным, независимым и творческим – достоверность и подлинность экранной реальности. И в этой связи актуально и ценно звучит наблюдение известного публициста и теоретика С. А. Муратова, напоминающего о специфических качествах телевизионного понимания мира: «Экран оперирует фактами во всей своей непритворности. Он приучает зрителя верить, что всё, что на нём, доподлинно. Не случайно, ситуации лучших телесценариев словно подсмотрены в повседневности, их герои словно заимствованы из жизни, а их диалоги словно подслушаны. Экран диктует свои законы и первый из них – закон достоверности» [5, с. 32]. Достоверность как инструмент телевизионного влияния выполняет главную психологическую задачу телевидения: всё, что показывается на экране, автоматически воспринимается зрителем как действительно происшедшее, и даже как самая настоящая правда, даже если она таковой никогда не была.

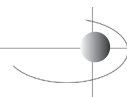
Взаимопонимание журналиста и телевизионной аудитории, доверие зрителя в отношении телепрограмм и телеведущих во многом стимулируют творчество журналиста, вдохновляют его на новые проекты, влияют на

воображение как обязательное условие творческой деятельности. Творческое воображение является одной из психологических предпосылок успешной журналистской деятельности. Особенно значительна роль воображения на следующих этапах творчества – при зарождении замысла, когда журналист обдумывает идею, выдвигает гипотезы по развитию той или иной жизненной ситуации или явления, в процессе синтеза фактов и формирования непосредственных впечатлений.

В этом смысле воображение выступает как своеобразная форма отражения действительности, специфический метод поиска взаимопонимания, и вместе с этим, творческое воображение основывается на реальном и потенциальном доверии массовой аудитории. Воображение – необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределённостью. Воображение ориентирует автора в процессе его деятельности, помогает ему создавать некую модель конечного или промежуточного продукта труда.

Неотъемлемым компонентом взаимопонимания является восприятие позиции другого. Восприятие как психологическая категория обладает следующими особенностями: предметность, структурированность, целостность. Восприятие выступлений, так же как и самих участников телевизионных и радиопрограмм, осуществляется на речевом и психологическом уровнях. Аудитория наблюдает психофизиологическое состояние выступающего, декодирует содержание его выступлений, распознает смыслы сообщаемого, вычленяет основную идею выступления и оценивает её.

В 1964 г., на этапе всеохватной массовой вещания и начала грандиозной популярности отечественного телевидения, С. А. Муратов отметил: «Мы искали специфику телевидения где угодно – в кино и театре, на радио и в устной литературе. А она куда ближе – на том же экране. Она в «здравствуйте» диктора, начинающего программу. Она в обращении к вам с экрана. В «репортажности», когда автор, используя навыки хроникера, дирижирует действием на экране, возвращая его назад, комментируя, сопоставляя факты и эпизоды. В возможности видеть героев экрана из вечера в вечер, из месяца в месяц. В небывалой оперативности, равной которой не знает ни театр, ни кинематограф» [5, с. 25]. Прошедшие годы показали справедливость приведённого высказывания: специфика



телевидения заключается в самом способе телевизионного отражения и телевизионного понимания мира. С учётом развития Интернета и новейших цифровых технологий аудиовизуальный контент стал неотъемлемой частью современного информационного мировидения в целом.

И хотя современное телевидение не идеально, возможность возвращения к истокам вещания обнадёживает, ведь только в них можно почерпнуть богатство жизненных реалий и уйти от манипулирования и провокаций в общественной и политической жизни, о чём так эмоционально и безапелляционно написал в своей недавней книге С. Г. Кара-Мурза: «Культура СМИ как «видимой и слышимой» ипостаси политики целиком стоит на провокации. Даже ложь нашего телевидения утратила свои безобидные черты. Она уже не навеивает человечеству сон золотой, не успокаивает. Слушаешь это вранье, и охватывает беспокойство – что за этим стоит? Принципом российской политической культуры стало держать уровень нервозности общества вблизи красной черты. Ни дня без стресса!» [2, с. 153].

В настоящее время задача консолидации российского общества, попытка большинства СМИ, в т. ч. мощного телевизионного ресурса, обеспечить полноценный политический диалог со всеми социальными стратами, по мнению Г. С. Мельник, «реализуется в особых условиях, каковыми являются: политическая нестабильность, наличие протестного движения, раскол политических элит» [4, с. 10]. И, добавим, в условиях тяжёлого экономического кризиса и санкций, введённых против нашей страны под предлогом якобы агрессии России в Европе, а именно – на Украине. Об этой «агрессии», ничуть не стесняясь и громко, на весь мир, чувствуя свою правоту, заявляют американские и западноевропейские лидеры и СМИ.

И в этом смысле, как показывает практика информационно-психологического ма-

нипулирования за рубежом, в том числе на Украине, доверием аудитории тамошние СМИ часто и грубо злоупотребляют. Истинное доверие к журналисту возникает в том случае, когда переданная им информация обладает признаками точности, правдивости, полноты, отсутствия искажений. Благодаря этим принципам публичного взаимодействия обеспечивается надёжная и уверенная общественная коммуникация между редакцией и аудиторией.

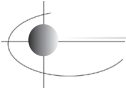
Процесс взаимопонимания в аудиовизуальных СМИ очень хрупок, от участника диалога он требует продумывания иной позиции собеседника, но не явного реагирования на неё. Реагировать надо не на человека и его личное поведение, а на общественные резонансы (результаты), которые возникают в процессе обмена мнениями (принцип: каждый человек в рамках действующего законодательства имеет право на собственную точку зрения).

Транслируемые через информационно-коммуникативную среду общественные резонансы влияют на состояние и перспективу социальных и политических отношений, конструируют общественные настроения и установки, определяют и актуализируют текущие проблемы общественного развития.

Для эффективного осуществления взаимопонимания в аудиовизуальных СМИ от всех участников публичной коммуникации требуется продумывание межличностного общения, выверенная тактика и стратегия поведения коммуникаторов, причём независимо от того, является ли это общение специально подготовленным или импровизированным, спонтанным. Имеет значение и способность оптимальной адаптации, приспособляемости участников общения. В этом случае диалог в публичной коммуникации можно понимать как пластичный и гибкий процесс конструктивного взаимодействия людей по актуальным вопросам общественного развития.

Список литературы

1. Груша А. В. Формы и методы организации субъектов политики. Пресса и политический диалог. М.: Пульс, 2001. 24 с.
2. Кара-Мурза С. Г. Матрица «Россия». М.: Эксмо, 2010. 256 с.
3. Корконосенко С. Г. Актуальные проблемы современности и журналистика. Тольятти: ТГУ, 2009. 184 с.
4. Мельник Г. С. Медийные ресурсы мобилизационных технологий // Современные социальные коммуникации в системе цивилизации и культуры / под ред. М. Г. Боровик, Г. С. Мельник. СПб.: Книжный дом, 2014. С. 9–11.
5. Мельник Г. С., Ким М. Н. Методы журналистики. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2006. 272 с.
6. Муратов С. А. Размышления у телеэкрана // Телевидение в поисках телевидения. Хроника авторских наблюдений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. 176 с.



7. Олешко В. Ф. Журналистика как фактор развития новой информационной культуры // Современные социальные коммуникации в системе цивилизации и культуры / под ред. М. Г. Боровик, Г. С. Мельник. СПб.: Книжный дом, 2014. С. 26–28.

8. Реснянская Л. Л. Двусторонняя коммуникация: методика организации общественного диалога. М.: Пульс, 2000. 48 с.

9. Урсул А. Д. Отражение и информация. М.: Мысль, 1973. 231 с.

References

1. Grusha A. V. Formy i metody organizatsii sub'ektov politiki. Pressa i politicheskii dialog. M.: Pul's, 2001. 24 s.

2. Kara-Murza S. G. Matritsa «Rossiya». M.: Eksmo, 2010. 256 s.

3. Korkonosenko S. G. Aktual'nye problemy sovremennosti i zhurnalistika. Tol'yatti: TGU, 2009. 184 s.

4. Mel'nik G. S. Mediinye resursy mobilizatsionnykh tekhnologii // Sovremennye sotsial'nye kommunikatsii v sisteme tsivilizatsii i kul'tury / pod red. M. G. Bоровик, G. S. Mel'nik. SPb.: Knizhnyi dom, 2014. S. 9–11.

5. Mel'nik G. S., Kim M. N. Metody zhurnalistiki. SPb.: Izd-vo Mikhailova V. A., 2006. 272 s.

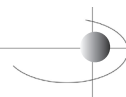
6. Muratov S. A. Razmyshleniya u teleekrana // Televidenie v poiskakh televideniya. Khronika avtorskikh nablyudenii. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2001. 176 s.

7. Oleshko V. F. Zhurnalistika kak faktor razvitiya novoi informatsionnoi kul'tury // Sovremennye sotsial'nye kommunikatsii v sisteme tsivilizatsii i kul'tury / pod red. M. G. Bоровик, G. S. Mel'nik. SPb.: Knizhnyi dom, 2014. S. 26–28.

8. Resnyanskaya L. L. Dvustoronnyaya kommunikatsiya: metodika organizatsii obshchestvennogo dialoga. M.: Pul's, 2000. 48 s.

9. Ursul A. D. Otrazhenie i informatsiya. M.: Mysl', 1973. 231 s.

Статья поступила в редакцию 15.01.2015



УДК 159.9
ББК Ю9

Наталья Олеговна Леоненко,
кандидат психологических наук, доцент,
Уральский государственный педагогический университет
(620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26)
e-mail: leonenko@uspu.me

Адам Новаковски,
преподаватель кафедры русской филологии,
Государственная высшая профессиональная школа им. Ст. Пигоня
(38-400, Польша, г. Кросно, Рунек, 1)
e-mail: adam.e.nowakowski@gmail.com

Этнопсихологические особенности жизнестойкости российских и польских студентов¹

В статье представлены результаты эмпирического исследования жизнестойкости российских и польских студентов. В качестве респондентов выступили студенты гуманитарных направлений вузов Екатеринбурга, РФ (200 человек) и Кракова, Польша (130 человек). Жизнестойкость операционализирована в категориях смысложизненных ориентаций и терминальных ценностей личности. Были использованы психодиагностические методики: тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. Леонтьева; морфологический тест жизненных ценностей (В. Сопова, Л. Карпушина). Математико-статистический анализ эмпирических данных осуществлялся посредством параметрического t-критерия Стьюдента. В ходе анализа было установлено, что российские студенты обладают более высоким уровнем жизнестойкости и осмысленности жизни, ориентацией на будущее (цели) и вовлечённостью в процесс жизни (настоящее) в сравнении с польскими студентами. Польские респонденты отличаются более высоким уровнем убеждённости в возможности контролировать жизнь, принимать решения и воплощать их в жизнь, оказывать влияние на ход жизненных событий. Выявленные различия интерпретируются как этнопсихологические особенности молодежи и рассматриваются в качестве возможных ресурсов преодоления в условиях системного кризиса современного общества.

Ключевые слова: жизнестойкость, студенчество, этнопсихологические особенности личности, ценности, смысложизненные ориентации.

Nataliya Olegovna Leonenko,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Ural State Pedagogical University
(26 Kosmonavtov Av., Yekaterinburg, Russia, 620017)
e-mail: leonenko@uspu.me

Adam Novakovsky,
Teacher of the Russian Philology Department,
State Higher Vocational School named after St. Pigonya
(1 Rynek, Krosno, Poland, 38-400)
e-mail: adam.e.nowakowski@gmail.com

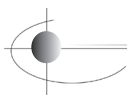
Ethno-Psychological Features of Hardiness of the Russian and Polish Students²

The article presents the results of empirical research of Russian and Polish students' hardiness. Students of the humanitarian directions of higher education institutions of Yekaterinburg, the Russian Federation (200 people) and Krakow, Poland (130 people) acted as respondents. Hardiness is operationalized in categories of the life-purpose orientations and terminal values of the personality. Psycho-diagnostic techniques were used: the test of hardiness of S. Maddi adapted by D. A. Leontyev and E.I. Rasskazova; test of life-purpose orientations of D. Leontyev; morphological test of vital values (V. Sopova, L. Karpushina). The mathematico-statistical analysis of empirical data was carried out by means of parametrical t-criterion of Student. During the analysis it was established that the Russian students possess higher level of resilience and intelligence of life, orientation to the future (purposes) and an involvement into process of life (present) in comparison with the Polish students. The Polish respondents differ in higher level of conviction in opportunity to control life, to make decisions and to realize them, to have impact on the course of vital events. The revealed distinctions are interpreted as ethno-psychological features of youth and considered as possible resources of overcoming in the conditions of system crisis of modern society.

Keywords: hardiness, students, ethno-psychological features of the personality, terminal values, life-purpose orientations.

¹ Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ) и Правительства Свердловской области, проект № 13-16-66024/14.

² Work is performed with the support of the Russian Humanitarian Scientific Fund (RHSF) and the Government of Sverdlovsk Region, the project No. 13-16-66024/14



Введение. Проблема личностных ресурсов в преодолении жизненных трудностей обретает всё больший исследовательский интерес в связи с интенсивными и необратимыми социально-политическими, экологическими и экономическими изменениями в мировом сообществе. Идея эффективного использования человеком личностных ресурсов в неблагоприятных жизненных ситуациях в современной психологии зафиксирована в понятии *жизнестойкости* (с англ. *hardiness* – стойкость, выносливость), введённом американскими психологами Сальвадоре Мадди и Сьюзен Кобейса [5; 13].

Согласно авторской трактовке, жизнестойкость представляет собой системную индивидуальную способность личности к зрелым и сложным формам психологической и психофизической саморегуляции, позволяющим преодолевать жизненные трудности при сохранении внутренней сбалансированности, соматического здоровья и успешности деятельности. В структуре жизнестойкости выделяют три взаимосвязанных установки: *вовлечённость, контроль и принятие риска*, определяющих способность личности трансформировать негативные впечатления в новые возможности и противостоять разрушительному влиянию стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье [5].

Актуальность исследования и развития жизнестойкости в студенческий период определяется, с одной стороны, высокой степенью его стрессогенности, с другой, – психологической готовностью студентов к развитию жизнестойких стратегий и установок личности, составляющих ключевой ресурс эффективного совладания и позитивного всестороннего развития юношей на протяжении их активного профессионального, личностного и социального становления.

При анализе жизнестойкости мы исходим из теоретических положений, определяющих ведущую роль ценностно-смысловой сферы в развитии адаптационного и инновационного потенциала личности (В. Франкл, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, В. Э. Чудновский и др.) [4]. В свою очередь, ценности и смыслы рассматриваются нами как производные *культуры*, локализованные в *духовных традициях* и воплощённые в *этничности* как форме социальной организации культурных различий (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, Т. Г. Стефаненко и др.) [4].

На основании теоретических выводов была выдвинута гипотеза о наличии этнопси-

хологических особенностей жизнестойкости студентов, живущих в разных странах.

Эмпирическая проверка выдвинутой гипотезы проводилась нами в рамках кросс-культурного исследования жизнестойкости студентов высших учебных заведений *России и Польши*. С одной стороны, данные группы являются этнически близкими, поскольку относятся к славянской группе народов: русские – к восточным славянам, поляки – к западным. Однако образ жизни и культура, несмотря на общие корни, довольно различны. На современном этапе, когда необходимость диалога между двумя родственными славянскими народами обретает новую актуальность, возрастает интерес к изучению их этнопсихологических особенностей, определяющих процесс взаимодействия и взаимопонимания.

Организация исследования и характеристика выборки

Исследование проводилось с апреля по май 2014 года. В качестве респондентов выступили две группы:

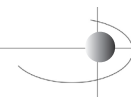
1) Российские студенты: 200 человек (130 девушек и 70 юношей), средний возраст – 21,1 г.; студенты Уральского государственного педагогического университета и Уральской государственной юридической академии (г. Екатеринбург, Россия).

2) Польские студенты: 113 человек (86 девушек и 27 юношей), средний возраст – 21,3 г.; студенты гуманитарных направлений Высшей государственной профессиональной школы им. Ст. Пигоня (г. Кросно) и Ягеллонского университета (г. Краков), Польша.

Выборка по каждой стране представлена её этническими представителями. Этническая принадлежность определялась на основе субъективной культурной самоидентификации респондентов.

Методы и методики исследования

Смысловая линия анализа позволила операционализировать феномен жизнестойкости через жизненные ценности и смысложизненные ориентации личности. Анализ психометрических характеристик и апробация психодиагностического инструментария позволили остановить выбор на следующих методиках: 1. Тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой [5]. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. Леонтьева [6]. Морфологический тест жизненных ценностей (В. Сопова, Л. Карпушина; 2002) [8]. Математико-статистический анализ эмпирических данных осуществлялся посредством параметрического *t*-критерия



Стюдента. Результаты анализа характеристик жизнестойкости российских и польских студентов представлены в таблице.

Таблица

Значимые различия в характеристиках жизнестойкости российских и польских студентов

Методика	Переменная	Эмпирическое значение <i>t</i> -критерия	Уровень значимости (<i>p</i>)
Тест жизнестойкости	Жизнестойкость	12,2	0,0012
	Вовлечённость	6,1	0,0000
Тест смысло-жизненных ориентаций	Осмысленность жизни	17,9	0,0011
	Цели в жизни	4,1	0,0000
	Локус контроля «Жизнь»	-8,6	0,0000
Морфологический тест жизненных ценностей	Ценность социальных контактов	4,5	0,0000
	Ценность собственного престижа	5,1	0,0000
	Значимость сферы общественной жизни	5,5	0,0001

Обсуждение результатов исследования

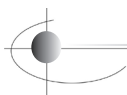
Согласно представленным в таблице данным, российские респонденты обладают более высоким уровнем жизнестойкости в сравнении с польскими. Содержательно витальный потенциал российской молодёжи обеспечен более высоким уровнем *вовлечённости*, определяемой как способность к максимальному сосредоточению на выполняемой деятельности, непосредственному переживанию процесса жизни и его восприятию как интересного и увлекательного. Понятие такой процессуальности перекликается с концепцией «потока» М. Чиксентмихайи [11]. Поток определяется автором как оптимальное состояние внутренней мотивации, полного включения человека в то, что он делает. На наш взгляд, вклад вовлечённости в жизнестойкость объясним с позиций деятельностного подхода, постулирующего развитие личности, её потенциала и установок непосредственно в деятельности. Можно предположить и то, что сравнительно меньшая сосредоточенность польских респондентов на *настоящем* снижает широту охвата сигналов и точность ориентации, снижая, тем самым,

гибкость восприятия процесса жизни и адаптации в целом.

В контексте социокультурной дихотомии «Запад – Восток» такая процессуальность в большей мере характерна для восточного полюса. Жизнестойкие идеи восточной духовной культуры активно осваивались многими западными мыслителями XX века (К. Г. Юнг, Э. Фромм, К. Хорни, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Гроф и др.), их эффективность подтверждается всё возрастающей востребованностью восточных духовных практик в современном западном обществе (единоборства, йога, медитация, целительные символы и т. д.). Российская ментальность, рождённая на географическом и культурном рубежах Востока и Запада, оказалась в большей мере, чем западная (польская, в частности), проницаема для «восточных» ресурсов жизнестойкости [9; 10 и др.]. Итак, более высокий уровень жизнестойкости и вовлечённости в процесс жизни мы рассматриваем в качестве этнопсихологической особенности российских студентов.

Продолжая сравнительный анализ данных, представленных в таблице, в качестве этнопсихологических особенностей отметим более высокий уровень *осмысленности жизни* и показателя «цели в жизни» российских студентов. У польских студентов более выраженным оказался показатель «Локус контроля – жизнь». Проанализируем выявленные особенности смысло-жизненных ориентаций студентов.

Согласно авторской интерпретации, ориентация на цели в будущем отражает степень онтологической значимости жизни, направленность на временную перспективу [6]. Особую значимость ориентированность на будущее обретает в юношеском возрасте, выступая важным фактором самоопределения личности. Проекция себя в будущее позволяет в смысловом аспекте конструировать идеальное Я, во временном плане – определять зону ближайшего развития в обозримом будущем (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. Левин, К. А. Абульханова-Славская и др.). Определённость смыслового и временного планов будущего мотивирует личность на самоопределение и самосовершенствование. Сравнительно меньшая выраженность такой ориентации в польской выборке может указывать на дефицит активности в плане самоопределения и конструирования траектории развития респондентов. В терминах общей психологии подобное состояние сниженных активности и стремлений соотносимо



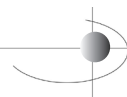
с понятием «апатия». *Проблема социальной апатии* и пессимистического восприятия жизни современной молодежи (независимо от этнической принадлежности) находит своё подтверждение в многочисленных социологических, психологических и педагогических исследованиях [2]. При анализе причин этой тенденции мы, вслед за Л. В. Куликовым, полагаем, что уровень активности и переживание полноты жизни определяются не условиями жизни, а тем, как личность оценивает возможности самоутверждения в окружающем мире, «успешность раскрытия своих потенциалов, удовлетворение важнейшей потребности – потребности в самореализации, в освоении социального пространства» [2, с. 206]. Исходя из этой идеи, проанализируем условия освоения социального пространства студентами в России и Польше.

Изначально мы обратились к статистическим данным о возможностях трудоустройства и, соответственно, профессиональной реализации студентов обеих стран. По данным Eurostat, уровень молодежной безработицы в странах ЕС составляет 18,3 % при общем её уровне 8,2 % [3]. Однако, согласно данным Федеральной службы государственной статистики РФ, уровень молодежной безработицы в России находится на аналогичном (высоком) уровне – 19,2 % молодежной безработицы при общем уровне 5,2 % [16]. Поскольку обе группы находятся в относительно равных условиях, фактор безработицы мы не можем рассматривать в качестве определяющего в интерпретации разной меры активности респондентов.

Далее, исходя из понимания временной перспективы как фактора самоопределения и сравнительно низкой её выраженности в польской выборке, мы предположили, что социальная апатия польских студентов может быть симптомом затруднения самотождественности Я. Эта гипотеза согласуется с эпигенетической концепцией Э. Эриксона [12], в которой социально-политическая нестабильность и резкое изменение ценностей в обществе рассматриваются в качестве серьёзных препятствий для развития идентичности. Симптомы таких затруднений схожи с описанными выше характеристиками социальной апатии и сводятся к бесцельности, чувству неопределённости, тревоге и т. п. С позиций психосоциальной теории Э. Эриксона, социальная апатия польских испытуемых может быть следствием процесса поиска национальной идентичности в польском обществе. Как показал исторический экскурс,

польская национальная идентичность в значительной мере определяется положением страны на пограничье двух культурно-цивилизационных ареалов – *Востока*, отождествляемого с византийскими духовными традициями и *Запада*, представляющего латинскую цивилизацию. В этом социокультурном пространстве Польша, безусловно, является представителем латинской традиции, отверженной западным ценностям. В плане политической ориентации Польша также является явным представителем Запада (с 1989 года, после распада СССР и расторжения Варшавского договора). Вместе с тем, исследователи отмечают сохраняющуюся актуальность «восточной» проблематики в жизни польского общества, обусловленной продолжающимся процессом оценки прошлого, укрепления национальной идентичности и осознания роли Польши в новом геополитическом раскладе [1; 14]. Негативное влияние общественных идентификационных процессов на личные может быть объяснено характерной для западного общества *гражданской моделью идентичности*, при которой ресурсы личности локализованы в государственном устройстве. Такая укоренённость снижает потенциал жизнестойкости в периоды кризиса и глобальной трансформации общественного устройства. Наиболее ресурсной моделью идентичности является восточная *культурная*, исходящая из духовных традиций и ценностей, составляющих неизменную опору личности в периоды общественных потрясений.

Тенденция более низкой степени активности польских респондентов отразилась и в профиле ценностей, определяющих силу и направленность вектора жизнедеятельности субъектов. Согласно данным сравнительного анализа (таблица 1), для российских студентов ценность представляют позитивные отношения в различных сферах социального взаимодействия, расширение межличностных связей, реализация своей социальной роли, – с одной стороны, и признание своей значимости в обществе, с другой. С позиций теории мотивации А. Маслоу, потребность в социальном признании и уважении является наиболее значимой именно в юношеском возрасте и предшествует выходу личности на уровень самовыражения Я. В последующем ощущение базового удовлетворения этой потребности определяет степень самоуважения, психологического благополучия и функциональной автономности личности [7]. Таким образом, потребности социального уров-



ня мы рассматриваем как возрастную норму, а более низкую степень их значимости для польских студентов связываем с выявленной ранее тенденцией социальной апатии.

Вместе с тем, в польской группе более выраженным является показатель «Локус контроля – жизнь», отражающий убеждение в возможности контролировать жизнь, принимать решения и воплощать их в жизнь, оказывать влияние на ход жизненных событий. Мы склонны расценивать эту особенность как проявление западной культурной ориентации, полярную традициям восточной культуры, в которой довольно значимо выражены тенденции фатализма, веры в невозможность и ненужность изменений, предначиненных судьбой [9]. Высокий показатель «Локус контроля – жизнь» мы расцениваем в качестве актуального ресурса и интерпретируем как этнопсихологическую особенность жизнестойкости польских студентов.

Итак, подводя итог сравнительному анализу, резюмируем этнопсихологические особенности жизнестойкости студентов:

– *жизнестойкость российских студентов*, в целом, более выражена и определяется, с одной стороны, вовлечённостью в процесс жизни, с другой, – целеустремленностью. В ценностном профиле наиболее выраженными являются социальные контакты

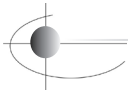
и признание в обществе, что составляет возрастную норму потребностей юношеского периода и, при условии реализации, составляет фундамент для перехода на уровень самоактуализации Я.

– *жизнестойкость польских студентов*, в целом, менее выражена и характеризуется сравнительно низкими показателями целеустремленности и вовлечённости, ценностью социальной сферы жизни. В качестве ресурсной установки польские студенты обладают высоким локусом контроля жизни.

Сензитивность студенческого периода для развития жизнестойких установок и стратегий личности определяет практическую значимость исследования. Выделенные характеристики высокой жизнестойкости, обеспечивающие устойчивость личности в ситуациях риска и неопределённости, могут быть использованы в качестве ориентиров при разработке тренинга жизнестойкости студентов. Другим условием развития жизнестойкости студентов могут выступать *межкультурные коммуникации* в образовательной среде (как механизм естественного обмена наиболее ресурсными идеями, способствующими прогрессу и удовлетворяющими те потребности, которые не могут удовлетворить существующие культурные комплексы данного этноса).

Список литературы

1. Беспалов А. С. Традиции геополитического мышления в современной восточной политике Польши: автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2008. 26 с.
2. Исмаилова Е. В. Преодоление социальной апатии студенческой молодёжи средствами культурно-досуговой деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 178 с.
3. Куликов Л. В. Введение в этническую психологию: учеб. пособие / ред. Ю. П. Платонов. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1995. С. 158–169 (Глава XIII).
4. Леоненко Н. О. Жизнестойкость личности студентов: этнопсихологический аспект: монография. Екатеринбург, 2013. 135 с.
5. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
6. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентации (СЖО). М.: Смысл, 1992. 16 с.
7. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 432 с.
8. Сопов В. Ф., Карпушина Л. В. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина; ред. Б. М. Петров, И. Н. Сидоров. Самара: СамИКП, 2002. 56 с.
9. Топоров В. Н. Пространство культуры и встречи в нём // Восток-Запад. Исследования. Переводы. Публикации. М.: Наука, 1989. С. 6–17.
10. Флиер А. Я. Об исторической типологии российской цивилизации // Цивилизации и культуры. Вып. 1. М., 1994. С. 86–101.
11. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. Изд-во: Альпина нон-фикшн, 2011. 464 с.
12. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Летний сад. 2000. 418 с.
13. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63. № 2. P. 265–274.
14. Pilot M. Jesteśmy potomkami chamów [zasobów elektronicznych]. URL: <http://natemat.pl/6205,jestesmy-potomkami-chamow> (дата обращения: 05.10.2014).



Источники

15. Евростат: [Электронный ресурс]. URL: http://old.fedpress.ru/federal/polit/vlast/id_235884.html (дата обращения: 20.09.2014)
16. Федеральная служба государственной статистики РФ: [Электронный ресурс]. URL: <http://person-agency.ru/statistic.html> (дата обращения: 20.09.2014).

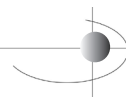
References

1. Bepalov A. S. Traditsii geopoliticheskogo myshleniya v sovremennoi vostochnoi politike Pol'shi: avtoref. dis. ... kand. polit. nauk: 23.00.04. M., 2008. 26 s.
2. Ismailova E. V. Preodolenie sotsial'noi apatii studencheskoi molodezhi sredstvami kul'turno-dosugovoi deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2008. 178 s.
3. Kulikov L. V. Vvedenie v etnicheskuyu psikhologiyu: ucheb. posobie / red. Yu. P. Platonov. SPb.: Izd-vo SPb. un-ta, 1995. S. 158–169 (Glava XIII).
4. Leonenko N. O. Zhiznestoikost' lichnosti studentov: etnopsikhologicheskii aspekt: monografiya. Ekaterinburg, 2013. 135 s.
5. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestoikosti. M.: Smysl, 2006. 63 s.
6. Leont'ev D. A. Test smyslozhiznennykh orientatsii (SZhO). M.: Smysl, 1992. 16 s.
7. Maslou A. G. Dal'nie predely chelovecheskoi psikhiki / per. s angl. A. M. Tatlybaevoi. SPb.: Evraziya, 1999. 432 s.
8. Sopov V. F., Karpushina L. V. Morfologicheskii test zhiznennykh tsennostei: rukovodstvo po primeniyu / V. F. Sopov, L. V. Karpushina; red. B. M. Petrov, I. N. Sidorov. Samara: SamIKP, 2002. 56 s.
9. Toporov V. N. Prostranstvo kul'tury i vstrechi v nem // Vostok-Zapad. Issledovaniya. Perevody. Publikatsii. M.: Nauka, 1989. S. 6–17.
10. Flier A. Ya. Ob istoricheskoi tipologii rossiiskoi tsivilizatsii // Tsivilizatsii i kul'tury. Vyp. 1. M., 1994. S. 86–101.
11. Chiksentmikhaii M. Potok. Psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya. Izd-vo: Al'pina non-fikshn, 2011. 464 s.
12. Erikson E. Detstvo i obshchestvo. SPb.: Letnii sad. 2000. 418 s.
13. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journal of Personality Assessment. 1994. Vol. 63. № 2. P. 265–274.
14. Pilot M. Jesteśmy potomkami chamów [zasobów elektronicznych]. URL: <http://natemat.pl/6205,jestesmy-potomkami-chamow> (data obrashcheniya: 05.10.2014).

Istochniki

15. Евростат: [Elektronnyi resurs]. URL: http://old.fedpress.ru/federal/polit/vlast/id_235884.html (data obrashcheniya: 20.09.2014)
16. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoi statistiki RF: [Elektronnyi resurs]. URL: <http://person-agency.ru/statistic.html> (data obrashcheniya: 20.09.2014).

Статья поступила в редакцию 17.01.2015



УДК 159.9
ББК Ю9

Татьяна Александровна Терехова,
доктор психологических наук, профессор,
Байкальский государственный университет экономики и права,
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Ленина, 11)
e-mail: terehovata@mail.ru

Светлана Карловна Малахаева,
кандидат философских наук,
Байкальский государственный университет экономики и права,
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Ленина, 11)
e-mail: smalahaeva@ya.ru

Нарративный анализ как понимающий метод

В настоящей статье впервые предпринята попытка операционализировать в социально-психологическом исследовании философский концепт «забота о себе», позволяющий проблематизировать субъективный компонент в исследовании экологического сознания. Для этого использованы принципы герменевтики и историко-культурологической интерпретации в контексте социально-психологического исследования. В интерпретации нарративного интервью использованы структурный подход У. Лабова и семиотические триады Ч. Пирса. Авторы, анализируя нарративное интервью с помощью семиотических триад Ч. Пирса, используют, во-первых, описание действия, практики как репрезентанту; во-вторых, суть действия, переходный момент, провоцируемый действием, и эмоции, которыми насыщено это действие как объект; в-третьих, интерпретацию как способ выявить эту зависимость между репрезентантой и объектом. Такая триадная структура события позволяет раскрыть смысловое поле события и выявить значимые коды, присущие данному рассказчику. Нарратив, с точки зрения структурного подхода, имеет определённый набор компонент, чьи функции – дать тезисы последующего текста (Т), ориентировать слушателя (ОС), представить комплексное действие (КД), оценить его значение (О) и показать разрешение ситуации (Р). Вопрос, что считать оценкой, а что – ориентацией, решается в зависимости от теоретических допущений и опыта учёного. Нарративное интервью «Принципы моей жизни» проведено на русском и бурятском языках и интерпретировано с помощью семиотических триад Ч. Пирса и структурного подхода У. Лабова.

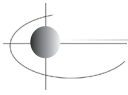
Ключевые слова: нарратив, нарративный анализ, семиотические триады Ч. Пирса, структурный подход У. Лабова, личные смыслы, принципы жизни, культура бурят-шаманистов.

Tatiana Aleksandrovna Terekhova,
Doctor of Psychology, Professor,
Baikal National University of Economics and Law,
(11 Lenin St., Irkutsk, Russia, 664003)
e-mail: terehovata@mail.ru

Svetlana Karlovna Malakhaeva,
Candidate of Philosophy,
Baikal National University of Economics and Law
(11 Lenin St., Irkutsk, Russia, 664003)
e-mail: smalahaeva@ya.ru

Narrative Analysis as an Understanding Method

In this article the authors made an attempt to operationalize in socio-psychological study a philosophical concept “self-care” which allows to problematize a subjective component in the study of environmental awareness. For this purpose they used the principles of hermeneutics and historical and cultural interpretation in the context of socio-psychological study. In the narrative interview interpretation they used Labov’s structural approach and Peirce’s semiotic triads. While analyzing narrative interview with the help of Peirce’s semiotic triads the authors use, firstly, the description of action, practice as a representative; secondly, the essence of an action, moment of transition provoked by this action and emotions which fill the action as an object; thirdly, interpretation as a way to identify this correlation between a representative and an object. Such triad structure of an event allows developing semantic field of an event and revealing significant codes typical for the narrator. In terms of structural approach narration has a defined set of components whose functions are to give theses of the further text (T), to orientate a listener (OL), to submit a complex action (CA), to evaluate its meaning (E) and demonstrate an outcome of the situation (O). The problem about what can be considered as an evaluation and what can be considered as an orientation is solved depending on theoretical assumptions and experience of the scientist. Narrative interview “My life’s principles” is carried out in the Russian and Buriat languages and interpreted with the help of Peirce’s semiotic triads and Labov’s structural approach.



Keywords: narration, narrative analysis, Peirce's semiotic triads, Labov's structural approach, personal meanings, life's principles, culture of Buriats-Shamanists.

I. Феноменология нарратива

Современные социально-гуманитарные науки, оперируя широкими методологическими обобщениями, в то же время преодолевают макросоциальный уровень теоретической рефлексии, конструируют пространство полисубъектного взаимодействия людей, реализующих внутренние потенции и одновременно меняющих мир вокруг себя. В связи с этим одной из насущных тем становится изучение отношения человека к самому себе как субъекту экологичного поступка. То, каким образом в культуре формируются ответственное и самостоятельное отношение индивидов к природе и какими факторами это обусловлено. Комплекс этих вопросов сходится в единой точке – экологическом сознании и самосознании человека, в отношении к себе как субъекту, вынужденному выстраивать заботливое взаимодействие с окружающим миром, обеспечивающим гармоничное сосуществование человека и природы. Изучение психологических факторов формирования экологического сознания в трансформирующемся мире раскрывает перспективы новых разработок и представлений о взаимодействии индивида, культуры и природы, что является фундаментальной психологической проблемой (Л. С. Выготский, Д. А. Леонтьев; В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский, В. И. Панов, В. А. Ясвин и др.).

Однако, несмотря на многообразную теоретико-методологическую и эмпирическую разработку данного вопроса, не осуществлена в полной мере проблематизация экологического вопроса как культурного вопроса, укоренённого в субъективном бытии носителя культуры. На практике это проявляется в отсутствии видимых результатов экологического воспитания, решающего проблему функционально – через систему образования, которая не является интегральной частью индивидуального бытия и в большей части не определяет будущую экологичную жизненную стратегию, которая одновременно является экологичной стратегией отношения к миру. Формирование экологического сознания есть не проблема системы образования, а скорее проблема онтологических, экзистенциальных и аксиологических оснований культуры в целом.

Поэтому мы считаем, что постановка триангулярной психологической проблемы «человек-культура-природа», основанной на ма-

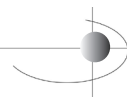
териалах конкретной культуры бурят-шаманистов, через призму философского понятия «забота о себе», позволяющего по-новому развернуть проблему экологического сознания и самосознания как культурного, онтологического и субъективного явления, поможет решению ряда теоретико-методологических проблем экпсихологии, а также смысловому обогащению герменевтического (интерпретативного) инструментария социальной психологии. Изучение культурных традиций, в которых в силу исторического хода событий сильна компонента экологического сознания, помогает выстроить непротиворечивую модель и стратегию развития, что занимает передовое научное сообщество в данный момент [4].

Нарративный анализ как метод герменевтики и метод качественного анализа материала используется для выявления субъективных явных и не явных представлений о заданной проблеме. В явном содержании нарратива, анализируется представленная рассказчиком фактическая информация о событиях. Контент-ориентированный анализ может быть направлен на прояснение имплицитного содержания: смысла и значения всей истории или её отдельных частей, проявления тех или иных мотивов, особенностей личности рассказчика и пр. Формальный анализ состоит в прояснении структуры сюжета, последовательности событий, их соотношения с временной осью, сложности и связанности между собой; чувств, вызванных историей, стиля нарратива, использованных рассказчиком метафор, пассивных и активных залогов и т. п.

На теоретические и методологические основания концепции нарративного анализа оказали влияние работы Э. Гуссерля, А. Шюца, П. Рикера и М. Мерло-Понти, символический интеракционизм (Дж. Г. Мид, Г. Блумер) и этнометодология (Г. Гарфинкель, А. Сикурель).

Нарративный анализ относится к феноменологическим методам изучения текста и языка, где принято не трактовать язык как объект или вещь, а стремиться раскрыть говорящего субъекта со всеми имеющими смысл случайностями и нарушениями целостности. В нашем исследовании он используется в интерпретации интервью «Принципы моей жизни».

Примем за рабочее определение нарратива разговор или текст, специально орга-



низованный вокруг последовательных событий. Полученные данные богаты деталями и приближены к тому, как воспринимается мир самим информантом. Ещё одна важная черта нарратива, отмечаемая социологами и литературоведами, – это то, что присутствие рассказчика очень значимо. В текст повествования вплетается контекст: позиция рассказчика, конкретная ситуация рассказывания, присутствие слушателя, целый комплекс социальных, исторических, политических условий, и конкретное слово осуществляет «локализацию» и «темпорализацию» идеального смысла.

Прошлое фильтрует, ограничивает наше восприятие. Эти фильтры необходимо учитывать при изучении устных или письменных выражений индивидуального смысла, вроде бы представляющих собой окна во внутренний мир человека, хотя нужно оговориться, что чистого окошка во внутренний мир человека просто не существует: и язык, и знаки, и процесс означивания во всех его формах, являясь текучим, нестабильным, построенным на следах других знаков и символических высказываний, затрудняют однозначное толкование наблюдаемых явлений, интенций или смыслов.

По определению нарратив рассматривается здесь как рассказ, направленный на описание прошлых событий и развитие событий. Всегда возможно рассказать об одних и тех же событиях совершенно по-разному, в зависимости от ценностных приоритетов рассказчика, это не вызывает сомнений. Что касается рассказывания о сложных жизненных событиях, здесь нужно помнить, что прошлое фильтрует восприятие, и те события, которые играли важную роль и до сих пор играют роль в формировании идентичности человека, значительно искажаются со временем. Это дает возможность конструирования целостного позитивного образа в настоящем. Здесь не только происходит невольное самописание субъекта. Нарратив понимается как «смысл преднарративного опыта», и акты наррации являются фундаментальными для возникновения и реальности существования этого субъекта. Описывая собственную жизнь, нарратор создает некое произведение о собственной жизни, структурируя его по некому заданному императиву.

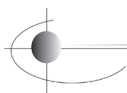
Язык понимается не как инструмент для передачи истины, но как способ и условие конструирования смысла. Рассказывая ту или иную историю, люди далеки от истинных и объективных интерпретаций событий, они

конструируют истину на месте, возникает истина личного нарратива, субъективная форма рассказа делает их уникальным материалом для понимания внутреннего мира. Происходит проникновение самого нарратора в свой внутренний мир как бы со стороны. Во время рассказа личностный смысл конструируется посредством создания рассказа о событиях своей жизни. Эти личные нарративы можно понять, только отказавшись от идей непосредственного понимания, интерпретируя, уделяя пристальное внимание контекстам, в которых они сформировались, и мировоззрениям, которые повлияли на них, что и является нашей основной задачей.

Изучение реальных людей, имеющих реальный жизненный опыт в реальном мире, может происходить в нарративном анализе при помощи истолкования смысла, которым эти люди наделяют конструируемые ими события. Истолкование, как говорит Хайдеггер, это и есть формирование понимания. Познание intersubjectively, оно основывается на разделяемом опыте и знании, получаемом непосредственно в момент создания истории. В свою очередь, интерпретация как акт конструирования смысла создает условия для понимания, актуализирует нашу способность постигать смыслы опыта, интерпретируемые другим человеком. Понимание оказывается в этой традиции intersubjectively, эмоциональным процессом. Интерпретатор, таким образом, уже не может претендовать на единственно правильное понимание и описание социального факта. Респондент, интерпретатор, читатель уравниваются в праве на конструирование истины нарратива.

II. Процедура истолкования нарратива

Нарративный анализ не реконструирует историческое прошлое, а лишь интерпретирует его. Ф. Анкерсмит считает справедливым приравнять создание нарратива к процедуре истолкования [1]. Представление о том, что события, зафиксированные в тексте, свершились в прошлом, является иллюзией. Встроенные в исторический нарратив, они претерпели серьёзную трансформацию, и теперь только тщательная интерпретация позволит выяснить, что случилось «на самом деле». Пространство нарратива обязательно предполагает разрыв между хроникой (последовательными предложениями, непосредственно указывающими на события) и всей совокупностью высказываний, наделённых метафорическим значением. В этом смысле нарративный анализ проблематичен и несёт в себе определённые ограничения, как и лю-



бой другой метод имеет эпистемологические пределы. Мы стараемся их осознать и пользоваться методом максимально экологично, с учётом принципов герменевтического исследования.

В беседе рассказчики иногда сообщают слушателям о начале и завершении своей истории, употребляя особые слова. «Давным-давно», «как-то раз», «и с тех пор они жили счастливо много лет» – классические примеры таких отметок «входа» и «выхода», благодаря которым история как бы заключается в скобки. Однако бывает, что рассказы, представленные в исследовательском интервью, не так чётко выделяются, и обнаружение границ истории порой становится сложным интерпретативным процессом: ведь от того, когда рассказчик начинает и заканчивает нарратив, будет зависеть форма и смысл повествования. Само же решение рассказчика отражает, насколько глубоко сам рассказчик, слушатель или интерпретатор являются частью текста.

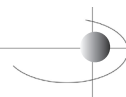
Фокус нарративного анализа, как это бывает и в других исследованиях качественного направления, зачастую проясняется, когда мы слышим или читаем, что говорят респонденты. Таким образом, изучение нарративов становится совместной деятельностью аналитика и рассказчика: ведь в процессе интеракции этих субъектов изменяются сами аналитические идеи, структурный подход является моделью анализа, которую можно применять в самом начале интерпретационного процесса. Нарративы, согласно его версии, обладают формальными свойствами, каждое из которых функционально.

«Простой» нарратив можно представить простейшей схемой: состояние – событие – состояние. Событие – есть то ядро нарратива, вокруг которого строится рассказ. Событие выводит человека из статичности состояния, является полем возможностей, в котором конструируется идентичность. Средняя часть разрушает статус-кво, являясь формой трансгрессии, организовывает беспорядок события в стилизованную культурную форму нарратива. Третья часть – это возвращение к статике, но на другом уровне или качестве, тот своеобразный эпилог, которым заканчивается рассказ. Ядро нарратива, его средняя секция есть фаза перехода, проявления возможностей, в которых индивид получает опыт самореализации. Ведь процесс самореализации как раз есть специфический процесс отказа от одних возможностей, кроющихся в ситуации в пользу других, реализовавшихся.

В нашем случае средняя фаза буквально маркируется исключительными событиями, где неизвестны правила и ожидания обычного состояния. После этих событий, в котором индивид проявляет собственную субъектность, создает другие ручейки возможностей, происходят ритуалы реинкорпорации в статическое упорядоченное состояние общества и индивида. Необходимо отметить, что индивид всё же выступает в новом статусе вновь созданной статичности. Эта структура нарратива характерна для всех интервью, наиболее показательным в этом плане явилось воспоминание мужчины (81 год) о подростковом возрасте, в котором проявилась эта особенность построения нарратива. Дано в переводе с бурятского:

1) я пацаном был (пауза)... было лето, жаркое, не такое как сейчас лето – тогда в Гаханах лето было по-настоящему жаркое и дождливое, а то сейчас... то дым... то засуха... вышел на улицу утром (интригующая пауза)...2) а у нас вся северная сторона дома облеплена чёрными жуками... все поле в чёрных жуках... (показывает размер насекомого пальцами)... откуда взялись... я в дом забежал – кричу – «сохо, сохо, гэрымнэ эдэжэ байна» (жуки, жуки дом пожирают), вышла мать, и мы с ней поливали кипятком этих жуков... 3) потом они куда-то улетели, но трупы долго валялись... (долгая пауза), в этом же году началась война...».

В данном случае характерно присутствие состояния – жаркое лето, спокойное; этот период времени связывается в сознании респондента с сегодняшним мирным временем, сопоставлению с которым можно уловить определённый скептицизм, однако не оставляет сомнения тот факт, что довоенное лето (видимо, 1941 года) сравнивается с сегодняшним временем в модусе мирного упорядоченного состояния. Появление чёрных жуков рассказчиком не объясняется – событие происходит, и в этом смысле не имеет как таковых причин, как многое в жизни, хотя попытка понять причину присутствует. В рассказе присутствует квазипричина, которая напрашивается в интерпретации – нашествие жуков косвенно связывается с таким трагическим событием, как война. Императив тревожности в рассказе, уже опосредованный годами, высок. Характерно сравнение и в другом контексте, когда говорится, что жуки поедают дом, а для их уничтожения герои рассказа используют кипяток – агрессивное и опасное средство. Упоминание о трупах ещё раз символически связывает это событие с



последующими военными событиями. Таким образом, наблюдается характерная структура построения нарратива, в котором средняя фаза – ядро, охватывает смысловое значение нарратива – переход, смена качества, для которого характерен наиболее высокий эмоциональный накал, а элементы текста 1 и 3 являются состояниями упорядоченности, качественно различающимися, но формально идентичными.

В нашей интерпретации использованы семиотические триады Ч. Пирса, из которых состоит событие (знак): знак связывает три члена или, лучше сказать, три коррелята в триадическом отношении, а именно: во-первых, знак в узком смысле, называемый

также репрезентантом, во-вторых, объект, к которому отсылает знак, и, в-третьих, так называемую интерпретанту; эти три коррелята связываются в значении знака. В нашем случае мы используем: 1. Описание действия, практики как репрезентанту; 2. Суть действия, переходный момент, провоцируемый действием, и эмоции, которыми насыщено это действие как объект; 3. интерпретацию как способ выявить эту зависимость между репрезентантой и объектом. Такая триадная структура события позволяет раскрыть смысловое поле события и выявить значимые коды, присущие данному рассказчику.

В данном рассказе можно выделить несколько смысловых триад.

Таблица 1

Семиотические триады Ч. Пирса в нарративном анализе

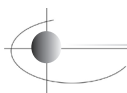
	<i>Репрезентанта</i>	<i>Объект</i>	<i>Интерпретанта</i>
1. Я пацаном был	Пацан	Рассказчик	Молодость, заря жизни рассказчика
2. Было лето, жаркое, не такое как сейчас лето... вышел на улицу утром	Лето	Время в прошлом	Спокойное размеренное течение жизни сравнивается с мирным временем сегодня
3. А у нас вся северная сторона дома облеплена чёрными жуками... всё поле в чёрных жуках...	Дом облеплен чёрными жуками	Нашествие насекомых	Невероятное событие, тревожная и страшная картина
4. Я в дом забежал – кричу – сохо, сохо, гэрымнэ здьжэ байна (жуки, жуки дом пожирают)	Крик: «Жуки пожирают дом»	Страх, неприятие, аффективное состояние	Аффективное состояние и конструирование образа ребёнком – пожирание дома, высокая степень опасности
5. Вышла мать, и мы с ней поливали кипятком этих жуков...	Мать; кипяток	Уничтожение насекомых	Очищение, борьба, жёсткое абразивное вещество
6. Потом они куда-то улетели, но трупы долго валялись	Куда-то улетели; трупы	Насекомые улетают, остаются мёртвые насекомые	Неожиданное исчезновение угрозы, но как напоминание остаются трупы
7. В этом же году началась война	Война	Событие в прошлом	Длительная пауза перед выводом дает основание предположить, что рассказчик связывает два этих события, создает некую квазисвязь этих событий, будто нашествие жуков есть символический знак надвигающейся войны

«Полный» нарратив включает шесть общих элементов: тезисы «Т» (краткое изложение существа дела), ориентацию «ОС» (время, место, ситуация, участники), комплекс действий «КД» (последовательность событий), оценку «О» (значимость и смысл действия, отношение рассказчика к этому действию), резолюцию «Р» (что случилось в конце концов) и код «К» (возврат к настоящему времени).

Согласно этому подходу, который на первый взгляд относит нас к традиции структуриализма, задачей исследования является определение не только того, где начинается и заканчивается нарратив, но и какова роль слушателя (или вопросов) в его создании. Вслушиваясь в речевые отметки начала и конца повествования, можно определить от-

носительно простые нарративы. Как только границы нарративного сегмента выбраны, можно переписать нарратив, пронумеровав строки. Попробуем применить подход У. Лабова к данному отрезку и посмотрим, как организован нарратив с точки зрения структурного подхода.

Как уже упоминалось, согласно этому подходу полные истории имеют определённый набор компонент, чьи функции – дать тезисы последующего текста (Т), ориентировать слушателя (ОС), представить комплексное действие (КД), оценить его значение (О) и показать разрешение ситуации (Р). Понятно, впрочем, что структура нарратива может быть представлена исследователями по-разному. Вопрос, что считать оценкой, а что – ориента-



цией, решается в зависимости от теоретических допущений и опыта учёного.

(Т) я пацаном был (пауза)... было лето, (ОС) жаркое, не такое как сейчас лето – тогда в Гаханах лето было по-настоящему жаркое и дождливое, (О) а то сейчас... то дым... то засуха... (КД) вышел на улицу утром (ОС) (интригующая пауза)... (КД) а у нас вся северная сторона дома облеплена чёрными жуками...

всё поле в чёрных жуках... (ОС) (показывает размер насекомого пальцами)... (О) откуда взялись... (КД) я в дом забежал – кричу – сохо, сохо, гэрымнэ эдьжэ байна (жуки, жуки дом пожирают), (КД) вышла мать, и (КД) мы с ней поливали кипятком этих жуков... (КД) потом они куда-то улетели, (О) но трупы долго валялись... (долгая пауза), в (Р) этом же году началась война...».

Таблица 2

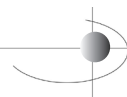
Структурный подход У. Лабова в нарративном анализе

Тезис	Комплексное действие	Ориентация слушателя	Оценка	Резолюция	Код
Я пацаном был... было лето		Жаркое, не такое как сейчас лето	А сейчас то дым, то засуха. (указание на существенные перемены)		Предвестие войны
	Вышел на улицу	Пауза (указание на необычное событие)			
	А у нас вся северная сторона дома облеплена чёрными жуками	Демонстрация руками размера насекомого	Откуда взялись (попытка осмыслить причину несчастия)		
	Я в дом забежал, кричу				
	Вышла мать				
	Поливали кипятком				
	Потом куда-то улетели		Но трупы долго валялись (эмоциональная привязка, негативный образ)		
				В этом же году началась война	

Как мы видим, при такой рассортировке данных становится явленной ситуация диалога, в которой как минимум два субъекта – респондент и интервьюер, то взаимодействие, которое налагает отпечаток на формирование нарратива «здесь-и-теперь». Так же выделяется отдельная графа для смыслового кода, который несет данный нарратив как целостная взаимосвязанная система. Код не может быть индивидуальным, код – это всегда общезначимый социальный смысл, именно поэтому код фиксируется как возвращение субъекта из автономии события в статику состояния.

В нарративе всегда взаимодействует два реально существующих полюса человеческой жизни: индивидуальный и социальный. Также в нём существует два уровня причинности, как мы видели в выше рассмотренном нарративе: индивидуальная и объективная (социальная). Тем самым выражаются фазы

нарратива, в которых статическое состояние переходит в другое статическое состояние. Существенная фаза перехода, или фаза, в которой реализуется сущность человека – его способность выбирать из потенциально скрытых в описываемом моменте альтернатив одну единственную. В этот момент субъект вынужден отделиться от социального (объективного), беря на себя ответственность за утверждение «не-алиби в бытии», или что не то же самое, но близко – личностный смысл. Таким образом, главной целью наррации является не артикуляция отдельной личности, а осуществление связи между этими двумя полюсами. События, описываемые рассказчиком, – это этапы жизненного опыта, посредством которых субъект развивает в себе диалектику тождества и различия, исключения и участия. Именно поэтому анализ нарративов представляется методологически центральным звеном в исследовании проблемы ин-



культурации, вхождения в культуру, бытия в культуре, проживания жизни в культуре, позволяя связать полюс индивидуального переживания бытия носителем культуры, с одной стороны, и полюс институциональных смысловых пластов – с другой.

Можно сказать, что логика конструируемого в нарративах жизненного смысла завязана вокруг той живой, подвижной, релятивной точки отсчета, где сходятся и сталкиваются, сопоставляются и противопоставляются силовые линии интернальной и экстернальной природы, типизируя действия и личности, чтобы тем самым осуществлять самотипизацию рассказчика. Любой нарратив представляет собой практику исключения – ведь и рассказываем мы об исключительных, хотя бы немного, но из ряда вон выходящих событиях в нашей жизни. Особенно отчетливо логика исключения проявляется в нарративах тех, кто испытал серьёзные потрясения, был свидетелем или участником пограничных, экстремальных ситуаций, пережил ненормативный травмирующий опыт. Пересечение индивидуального и социального полюсов приводит к перемене идентичности в зависимости от степени интенсивности взаимодействия. Каждый раз, когда осуществляется сколько-нибудь значительное пересечение, человек как бы пристально смотрит на себя в зеркало, пока не забудет, что у него вообще-то совсем другое лицо. Происходит трансформация собственного образа и конечно же субъективного повествования о всей жизни. Меняется осмысление более ранних периодов, одни события становятся малозначительными, другие выступают вперёд, обретают новый смысл в многомерном мире человека, конструируется новый нарратив.

Нарративный анализ позволяет всегда держать в фокусе внимания эти два пласта – индивидуальный и социальный – и рассматривать событие, передаваемое рассказчиком, не только как индивидуальное, имеющее отношение лишь к его частной жизни, как опыт самотипизации, но и частное проявление социально-типичного. Событие становится неким микроповоротом, исключением в жизни человека, поэтому и остается в памяти, становится достойным повествования. Особенно это заметно в рассказах тех людей, которые испытали пограничное состояние, пережили ненормативный травмирующий опыт, побывали в качестве участников или свидетелей в экстремальных ситуациях.

В нарративах работает логика исключения, именно поэтому нарративный анализ

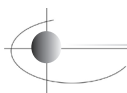
открывает новые перспективы исследования феномена самореализации как феномена индивидуального и социального. Самореализация есть всегда момент события, в котором человек осуществляет личностный смысл. И остается в памяти этот момент, и становится нарративом именно потому, что он дал возможность этому человеку раскрыть что-то в себе, то чего не было, но что появилось в данный момент столкновения с миром, проявить «не-алиби в бытии». То, каким образом это совершается, зависит от отношения человека к миру и к себе в мире. Определенное доверие к миру, гармоничное и экологичное взаимодействие с ним может определяться тем культурным императивом «заботы о себе», который функционирует в этом конкретном социуме.

В нарративах опрашиваемых носителей культуры проявляется комплекс взаимосвязанных смыслов, зафиксированных в житейских принципах или правилах, передаваемых бурятами из поколения в поколение. Те культурные смыслы, которые способствуют, несмотря на ни на что, создать и осуществить позитивный жизненный проект, создают в самом человеке, в его субъективности некие потенциалы выживания, те правила гармоничного существования с самим собой и с миром, которые помогают её носителям включаться в современный глобальный мир с его пестротой и многообразием вариантов человеческой самореализации. Такими смысловыми кодами могут быть принципы, формируемые, например, в шаманистских культурах: жить в ладу с миром вокруг; никогда не сдаваться; приспосабливаться к ландшафту; слушать мир; быть под защитой предков; делать своё дело.

III. Результаты исследования

Нарративное интервью, составленное нами, включает обмен вопросами и ответами с элементами повествования, причём вопросы носили направленный и ненаправленный характер. Формы повествования предполагали содержательные рассказы биографического характера, описания особых случаев или исторических событий.

В качестве респондентов выступили 6 человек: женщина – 60 лет, бурятка, учитель в сельской школе; мужчина – 61 год, бурят, пенсионер; женщина – 55 лет, бурятка, пенсионерка; женщина – 46 лет, бурятка, работает в сельской администрации; мужчина – 81 год, бурят, пенсионер; женщина – 41 год, бурятка, преподаватель истории. Все практикуют шаманизм. Интервью проходило от 1,5 до 15 ча-



сов совокупного времени с одним человеком, поэтому в данной интерпретации использована лишь малая часть, касающаяся непосредственно принципов и правил жизни.

Необходимо оговорить, что все интервью были записаны на 2-х языках – русском и бурятском, что было ожидаемо изначально. Интервью проводилось в форме рассказа о жизни с возвратами к необъяснённым моментам, в том числе и через продолжительные интервалы, когда респондент что-то вспоминал существенное и возникала необходимость продолжить разговор.

В начале разговора мы побуждали респондента к повествованию с помощью вопроса, прямо затрагивающего интересы интервьюируемого и позволяющего дать развернутый ответ. В данном случае это был вопрос: «Какие житейские правила вы помните из своего детства? Какими из них вы пользовались и продолжаете пользоваться в своей жизни?»

В число наших задач входило выявить предпосылки рассказчика, на которые он или она ориентируются, имея в виду реального или потенциального читателя, адресата текста или собеседника, учесть символическое присутствие третьих лиц, оказывающих влияние на автора истории. У каждого интервьюируемого свой адресат помимо интервьюера, некоторые проваливаются в свой внутренний монолог и говорят уже не с реальным собеседником, а с внутренним собеседником, спрашивают, рефлексируют, оценивают правильность собственных поступков. Таким образом, в процессе рассказа происходит конструирование истории жизни, выправляются и создаются альтернативные истории, того что могло бы произойти, поступи человек иначе.

Так как все интервью были даны на русском и бурятском языках, мы заметили, что переходы с русского на бурятский происходили в тот момент, когда требовалось более подробное объяснение, или человек не мог найти слов на русском для описания переживания, либо для маркировки доверительного отношения к интервьюеру. С бурятского на русский переходы реже, связаны с описанием социального контекста, или когда интервьюер по неопытности задает сложно сформулированные вопросы. Так как вопросы интервью заданы на русском языке, все рассказы начинались с нескольких фраз по-русски, потом переходили на бурятский.

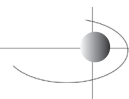
Распространенная среди бурят билингвальность, которая поддерживает разделе-

ние культуры на сакральную и профанную, где бурятский язык является проводником в мир сакрального, а русский средством делового общения, карьеры, является фактором погружение в две и более культуры через постижение языка с раннего детского возраста. Это даёт возможность понимания и оценивания ядерной культуры с точки зрения вторичной, а вторичной с точки зрения ядерной, что создает динамичную систему культурного обмена внутри субъекта, в результате которого он получает более широкий спектр индивидуальных разрешений, способствующих дальнейшему выстраиванию жизненного пути, что соответствует общей идее шаманизма – экологичному включению в окружающий мир.

Специфика данного исследования такова, что один из авторов исследования вынужден был выступить также переводчиком с бурятского на русский, поэтому существует довольно высокий уровень вмешательства исследователя в повествование респондентов: как интерпретатора – переводчика, как интерпретатора – исследователя. Мы должны предупредить об этом, чтобы сохранить этическое равновесие, но мы должны так же сказать, что во время переводов старались придерживаться начального смысла.

После окончания первичной обработки транскриптов по смысловым триадам Пирса, возникла чисто методологическая проблема подачи «сырого материала» в текст. Было решено пойти по пути тематической классификации высказываний, чтобы стало видимым взаимодействие или отношение к тому или иному культурному, социальному или природному объекту, в котором как раз, с нашей точки зрения, становится явным момент реализации некой возможности, раскрытия специфического потенциала культуры. Социально-психологическое исследование больших групп методом нарративного анализа должно обращаться к нарративам отдельных членов группы, достигая обобщения не за счёт механического суммирования, а посредством определения общей макросоциальной характеристики всей совокупности нарративов – способа наррации и единых смысловых кодов, обнаруживающихся в отдельных повествованиях.

Итак, первым тематическим блоком становится отношение *к пространству и времени и природе*. При переходе к полукочевому типу хозяйствования появляется специфическая установка заботы о будущем – подготовка перед летними и зимними кочёвками домов и скарба к следующему приезду. Од-



нако это совершенно другой тип восприятия будущего по сравнению с земледельческими культурами. Отношение к будущему может быть отголоском подобного отношения к будущему в самой культуре. Идеальная встроенность кочевника в природу обуславливает тонкое восприятие и понимание времени как свойства самой жизни, максимально точно реагирующей на годовой цикл и мельчайшие изменения в обычном ходе времени.

Следующим тематическим блоком является отношение к *иным мирам, к богам*. В данном случае мы имеем дело со специфической системой практического шаманизма, в котором нет понятия религиозности как такового. Скорее шаманизм – это практика проживания жизни, регламентируемая неким сводом общих правил взаимодействия с природой и миром, сформированным в конкретной местности. Есть определённый комплекс общепринятых правил взаимодействия с миром, но есть и конкретные, местные обычаи, к пониманию которых можно прийти, только проживая в данном социуме долгое время, как бы укоренившись в ней, интериоризировав ландшафт, если можно так выразиться. С этой точки зрения, попытки рассматривать шаманизм как некую религиозную систему нерепрезентативны, так как подчинены скорее моде на трансперсональные тренинги и сами конструируют объект, который в природе не существует.

Трансформация идентичности так же, как её генезис и поддержание, есть социальный процесс, и то, что антропологи называют ритуалом перехода, включает аннулирование прежней идентичности (например, ребёнка) и инициацию в новую идентичность (скажем, взрослого). Рассказывание историй можно проинтерпретировать как более мягкий ритуал перехода, и кажущаяся обыденность «наивных», повседневных повествований на самом деле погружена в контекст сакральных ценностей самоосмысления и самоосуществления. Социальный контекст присутствует всегда, и в этом смысле это ещё один экзистенциальный пласт взаимоотношений с миром – с миром человеческого общения, иерархии социальных структур, микрофизики социальных взаимодействий. Поэтому следующим тематическим блоком в интерпретируемом нами материале являются *отношения с другим*.

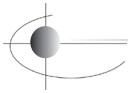
Последним универсальным правилом, то есть присутствовавшим так или иначе во всех интервью, является утверждение о не-

обходимости взаимопомощи как условия для выживания.

Таким образом, рассмотрев тексты нарративных интервью, мы приходим к выводу, что в культуре бурят-шаманистов существует специфическое отношение к миру как универсуму. Главным кодом, выявленным в процессе интерпретации, является *укоренённость в ландшафте*, которую мы заметили во всех нарративах респондентов, проживающих в сельской местности. Слитность пространственно-временного и природного пластов образует уникальный способ взаимодействия с ним – постоянное существование в ритме мира, встраивание в ландшафт, сакрализация местности, в которой человек проживает, что делает мировоззрение носителя культуры очень устойчивым, невосприимчивым к абразивному воздействию глобальной массовой культуры. Попытка же перейти в другую систему координат приводит к когнитивному диссонансу, к глубокому мировоззренческому противоречию, в результате которого индивид имеет три возможных способа реализации сущностных сил – вернуться в родную группу; отказаться от группы и перейти в другую систему мировоззрения; продолжать противоречивый дискурс, находя в нём индивидуальный смысл.

В социуме наиболее важным является смысловой код – *взаимопомощь*. Сохранение элементов кланово-семейной структуры социальных взаимоотношений, интерпретируемое нами как укорененность в роду, влияет на самореализацию индивида в современном мире и принятие им решений, фактически определяя некую стратегию включения в большой мир с помощью буфера, которым является клан. Это дает возможность человеку чувствовать себя более защищённым во взаимодействиях с остальным социальным миром, помогая индивиду выбирать из большего числа возможностей реализации себя.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в культуре бурят-шаманистов, как и в любой другой традиционной культуре, существует потенциал заботливого отношения к миру, к другим и к самому себе. Свод правил, регулирующих спокойное и выверенное отношение к миру, способствующее носителям культуры успешно встраиваться в существующие глобальные культурные и социальные контексты. Это может являться основой формирования современного экологического сознания и становления субъект-порождающего взаимодействия с природой.



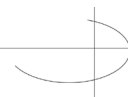
Список литературы

1. Анкерсмит Ф. Р. История и тропология: взлёт и падение метафоры / пер. с англ. М. Кукарцева, Е. Коломоец, В. Катаева. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 496 с.
2. Бахтин М. М. К философии поступка // Сочинения: в 7 т. М.: Рус. словари: Языки славянской культуры, 2003. Т. 1. С. 7–68.
3. Гадамер Г. Г. Истина и метод: основы философской герменевтики. М.: Прогресс, 1988. 637 с.
4. Ермаков Д. С. Экологическая психология в контексте устойчивого развития // Экопсихологические исследования – 2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / под ред. В. И. Панова. М.: Психол. ин-т; СПб.: Нестор-История, 2011. 372 с.
5. Ключко В. Е., Галажинский Э. В. Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1999. 154 с.
6. Панов В. И. Экологическая психология, экопсихология развития, экопсихологические взаимодействия // Экопсихологические исследования – 2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития: монографический сборник / под ред. В. И. Панова. М.: УРАО «Психологический институт»; СПб.: Нестор-История, 2011. С. 12–13.
7. Содномпилова М. М. Мир в традиционном мировоззрении и практической деятельности монгольских народов. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2009. 366 с.
8. Фуко М. Этика заботы о себе как практика свободы // Интеллектуалы и власть: Избранные политические статьи, выступления и интервью / пер. с франц. Б. М. Скуратова под общей ред. В. П. Большакова. М.: Практикс, 2006. Ч. 3. 320 с.
9. Шульга Е. Н. Когнитивная герменевтика. М.: ИФРАН, 2002. 235 с.
10. Ярская-Смирнова В. Н. Интервью в гендерных исследованиях URL: <http://www.deti-s-zur.ru/node/404.html> (дата обращения: 15.05.2014).
11. Ясвин В. А. Психология отношения к природе. М.: Смысл, 2000. 456 с.

References

1. Ankersmit F. R. Istoriya i tropologiya: vzlet i padenie metafory / per. s angl. M. Kukartseva, E. Kolo-moets, V. Kataeva. M.: Progress-Traditsiya, 2003. 496 s.
2. Bakhtin M. M. K filosofii postupka // Sochineniya: v 7 t. M.: Rus. slovarei: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2003. T. 1. S. 7–68.
3. Gadamer G. G. Istina i metod: osnovy filosofskoi germeneytiki. M.: Progress, 1988. 637 s.
4. Ermakov D. S. Ekologicheskaya psikhologiya v kontekste ustoichivogo razvitiya // Ekopsikhologicheskie issledovaniya – 2: k 15-letiyu laboratorii ekopsikhologii razvitiya: monograficheskii sbornik / pod red. V. I. Panova. M.: Psikhool. in-t; SPb.: Nestor-Istoriya, 2011. 372 s.
5. Klyuchko V. E., Galazhinskii E. V. Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyi vzglyad / pod red. G. V. Zalevskogo. Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 1999. 154 s.
6. Panov V. I. Ekologicheskaya psikhologiya, ekopsikhologiya razvitiya, ekopsikhologicheskie vzaimodeystviya // Ekopsikhologicheskie issledovaniya – 2: k 15-letiyu laboratorii ekopsikhologii razvitiya: monograficheskii sbornik / pod red. V. I. Panova. M.: URAO «Psikhologicheskii institut»; SPb.: Nestor-Istoriya, 2011. S. 12–13.
7. Sodnompilova M. M. Mir v traditsionnom mirovozzrenii i prakticheskoi deyatel'nosti mongol'skikh narodov. Ulan-Ude: Izd-vo BNTs SO RAN, 2009. 366 s.
8. Fuko M. Etika zaboty o sebe kak praktika svobody // Intel'ktualy i vlast': Izbrannye politicheskie stat'i, vystupleniya i interv'yu / per. s frants. B. M. Skuratova pod obshchei red. V. P. Bol'shakova. M.: Praksis, 2006. Ch. 3. 320 s.
9. Shul'ga E. N. Kognitivnaya germeneytika. M.: IFRAN, 2002. 235 s.
10. Yarskaya-Smirnova V. N. Interv'yu v gendernykh issledovaniyakh URL: <http://www.deti-s-zur.ru/node/404.html> (data obrashcheniya: 15.05.2014).
11. Yasvin V. A. Psikhologiya otnosheniya k prirode. M.: Smysl, 2000. 456 s.

Статья поступила в редакцию 15.01.2015



ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД

PROFESSIONAL IDENTITY OF PERSONALITY: A NEW LOOK

УДК 159.923
ББК 88

Елена Владимировна Грезе,
кандидат психологических наук, доцент,
Севастопольский государственный университет
(299028, Россия, г. Севастополь, пр. Гагарина, 13)
e-mail: elena.greze@gmail.com

Здоровый образ жизни как ценность студентов- психологов на разных этапах обучения

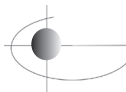
Исследования психологических детерминант и механизмов мотивации и формирования здорового образа жизни молодёжи имеют теоретическую и практическую значимость для психологии здоровья. Представления о здоровом образе жизни различаются у студентов на разных этапах обучения в разном возрасте. Для первокурсников главными компонентами ЗОЖ являются физические, для пятикурсников – межличностные, для заочников – гармонизация личности и самосовершенствование. Уровень гармоничности образа жизни студентов всех групп оценивается как средний. Фрустрирующим моментом является несоответствие силы интереса к определённым сферам деятельности и времени (возможностей) для их реализации. Вынужденные перегрузки ежедневными учебными и бытовыми рутинными процессами испытывают от 46 до 62 % студентов. Дефицит времени и возможностей для занятий, к которым имеется большой интерес (размышления на вечные темы жизни, общение с природой, творчество), отметили от 56 до 77 % студентов. Эти показатели говорят о стрессогенной природе образа жизни студентов. Результаты выполненных исследований могут использоваться при дальнейших исследованиях психологических проблем формирования и коррекции образа жизни личности, а также в области практической психологии.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, представления студентов, физические и психологические компоненты ЗОЖ, гармоничность образа жизни.

Elena Vladimirovna Greze,
Candidate of Psychology, Associate Professor
Sevastopol State University
(Gagarin av., 13, Sevastopol, Russia, 229028)
e-mail: elena.greze@gmail.com

Healthy Way of Life as Value of Students-Psychologists at the Different Stages of Education Process

The researches of psychological determinants and mechanisms of motivation and forming of healthy way of life of young people have theoretical and practical meaningfulness for psychology of health. The ideas on healthy way of life differs among students at the different stages of educating in different age. For students of the first course the main components of healthy way of life are physical, for graduating students – interpersonal relations, for external students is harmonization of personality and self-perfection. The level of harmoniousness of way of students' life of all groups is estimated as middle. A frustrate moment is disparity of force of interest in the certain spheres of activity and time (possibilities) for their realization. Force overloads by daily educational and domestic conservative processes is test to 62 % students from 46. About the strong deficit of time and possibilities for employments there is large interest to that, to 77 % students declared from



56. These indexes show the stress-producing nature of way of life of students. The results of the executed researches can be drawn on at further researches of psychological problems of forming and correction of way of life of personality, and also in area of practical psychology.

Keywords: healthy way of life, presentation of students, physical and psychological components of healthy way of life, harmoniousness of way of life.

Актуальность исследования. Изучение отношения человека к своему здоровью – это важная и сравнительно новая научная проблема психологии здоровья, носящая комплексный междисциплинарный характер, имеющая ряд актуальных для исследования вопросов. В настоящее время большинство работ выполнено в рамках педагогических (В. Н. Беленов, Е. В. Воднева, Е. В. Жданова, В. Е. Иванова, В. С. Кучменко, И. В. Николаева и др.) и психологических наук (Т. В. Белинская, Р. А. Березовская, В. М. Кабаева, Г. С. Никифоров, С. А. Романова, В. А. Соломонов, Ф. Р. Филатов и др.). При этом отличительной чертой педагогического взгляда на проблему отношения к здоровью является наличие воспитательного и обучающего воздействия (то есть разработка технологий его формирования и развития). В рамках психологического подхода результаты исследования психологических детерминант и механизмов мотивации и формирования здоровья у молодёжи ещё не являются окончательными.

Значение исследований такого рода имеет теоретическую и практическую направленность: определение психологических детерминант здоровья человека и формирование мотивации здорового образа жизни как органичной потребности человека на протяжении всей его жизни.

Концентрированным выражением взаимосвязи образа жизни и здоровья человека является понятие «здоровый образ жизни». Понятие здорового образа жизни является многогранным и пока недостаточно разработанным. Вместе с тем на уровне обыденного сознания представления о здоровом образе жизни существуют многие столетия. Оно гораздо шире, чем отсутствие вредных привычек, режим труда и отдыха, система питания, различные закаливающие и развивающие упражнения; в него также входит система духовных ценностей, отношение к себе, к людям, к жизни в целом, а также осмысленность бытия, жизненные цели и ценности и т. д. Главное в здоровом образе жизни – это активное творение здоровья, включая все его компоненты [2].

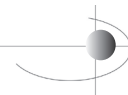
Предметом наших исследований явились представления о здоровом образе жизни и гармоничности жизненных интересов и занятий у студентов-психологов гуманитар-

ного университета. Результаты исследования позволяют ответить на вопросы о структуре здорового образа жизни в представлениях студентов на разных этапах обучения; о динамике жизненных приоритетов; о соотношении физических и психологических составляющих здорового образа жизни (далее – ЗОЖ) в представлениях; об уровне гармоничности образа жизни (соотношении силы интересов и реально затрачиваемого времени на их реализацию).

Методическим инструментарием изучения представлений о здравости и гармоничности образа жизни студентам послужила анкета из материалов «Здоровый образ жизни и психология» (www.5ballov.ru), состоящая из двух частей¹. Первая часть включает 6 вопросов, 3 из которых носят открытый характер и являются неоконченными предложениями, а в 3-х других испытуемый выбирает один из ответов и обосновывает свой выбор. Обработывается анкета методом контент-анализа. Вторая часть анкеты состоит из двух пунктов. Первый пункт представляет собой сокращённый вариант методики ценностных ориентаций М. Рокича. Испытуемому предлагается список из 15 терминальных ценностей, которые необходимо проранжировать согласно личной значимости. Во втором пункте указаны составляющие ЗОЖ, которые тоже ранжируются по степени важности, начиная с максимальной. Для удобства анализа в наших исследованиях шкала рангов была сгруппирована в 3 интервала: с 1 по 5 ранг – показатель «очень ценно», с 6 по 10 ранг – «ценно», с 11 по 15 ранг – «менее ценно». Частота встречаемости выражена в процентах.

Степень гармоничности образа жизни исследовалась с применением верифицированной методики «Образ жизни» [3]. В ней представлены 12 равноценных по значимости направлений интересов и деятельности, которые сформулированы в виде полярных пар. Например, «интересы и занятия, связанные с физической деятельностью: а именно...» и «интересы и занятия, связанные с умственной деятельностью: это ...». Количественные и качественные показатели гармоничности

¹ Здоровый образ жизни. URL: <http://5ballov.qip.ru/referats/preview/20414/?referat-zdorovyy-obraz-jizni-i-psihologiya> (дата обращения: 25.12.2014)



образа жизни для групп выводятся с применением методов статистической обработки.

В исследовании приняли участие студенты гуманитарного университета: 29 психологов-первокурсников, которые проучились в вузе первые 3 месяца (средний возраст группы 17,9 лет), 16 студентов-выпускников (средний возраст 21,5 лет) и 15 студентов-заочников 5 курса специальности «Психология. Валеология» (средний возраст 43,2). Следует отметить, что полученные результаты можно рассматривать скорее как соответствующие женским представлениям о ЗОЖ, т. к. мужчины составляют 12 % численности респондентов.

По данным открытой анкеты были проанализированы представления студентов о здоровом образе жизни: что это такое, каковы его главные признаки, необходим ли он и для чего? Кроме этого, было предложено оценить гармоничность своего образа жизни. Сравнение содержания ЗОЖ, определённого студентами в анкетах, обнаруживает интересную тенденцию: для 17-летних главным моментом «здоровости» образа жизни является спортивная активность, отсутствие вредных привычек и рациональное питание, т. е. то, что имеет большое значение для продолжающегося в этом возрасте формирования и развития физического тела. Но, в то же время, вопросы душевной гармонии и духовного развития волнуют каждого пятого. Очень важным элементом ЗОЖ для первокурсников является успешное общение, принятие и понимание в коллективе.

Выпускники-психологи значительно расширяют список составляющих ЗОЖ и смещают акценты. Самым важным элементом называется душевное равновесие и гармония (38 %), а также хорошее самочувствие на психофизическом уровне (25 %) и поведение, ведущее к приращению здоровья (19 %). Такие пункты, как необходимость физических нагрузок, отсутствие вредных привычек, рациональное питание, забота о здоровье, радость и хорошее настроение, занимают второстепенные позиции. Исключительно мнение респондента, ратующего за потакание своим желаниям, т. к. конец неизбежен, а состояние здоровья на смертном одре не имеет значения. Такой подход в лучшем случае отражает сложный процесс экзистенциальных поисков личности.

Студенты-валеологи, осознающие потребность в знаниях по теории и практике духовной эволюции человека, описывают содержание ЗОЖ главным образом категория-

ми психологическими. Каждый второй называет важнейшим гармонию тела и духа, человеческих отношений, развитие духовности и любовь (54 %). В 38 % случаев испытуемые называют важность саморазвития, самосовершенствования и ощущение радости от жизни. Далее следуют здоровье, адаптация в социуме и положительное отношение к миру.

На вопрос, необходим ли ЗОЖ, чёткий ответ формируется в онтогенезе. Так, молодёжь 17 лет, ввиду слабо сформированных позиций относительно здоровья и большого запаса последнего, в 24 % случаев сомневается в его необходимости (затрудняются ответить «да» или «нет»). Для юношества общение со сверстниками реализует базовую потребность в принадлежности, идентификации, самоутверждении. Три четверти первокурсников уверенно отвечают, что ЗОЖ необходим. Он позволяет быть здоровым, а это означает возможность достигать целей и благополучия, испытать удовлетворённость и счастье. Приятно, что каждый пятый респондент смотрит на проблему широко, видя прямую связь ЗОЖ со здоровьем нации.

Пятикурсники отвечают на вопрос о необходимости ЗОЖ в такой же пропорции (75 % «да»). Здоровье – это полноценная жизнь, возможность зарабатывать деньги и развиваться. Сомневающаяся часть группы считает, что каждый сам должен выбирать образ жизни, если «заикнуться» на сохранении здоровья, то это может ограничивать освоение других интересных тем в жизни. Все должно быть гармонично, одно не в ущерб другому.

Студенты-валеологи не подвергают сомнению необходимость здорового образа жизни. Абсолютное единство (100 %) во взглядах сформировано жизненным опытом, знаниями, высокой мотивацией к сохранению здоровья, ибо «здоровье даёт полноценную жизнь, это свобода жить, достигать целей, помогать людям, а также радость познания себя и мира». Такая высокая нота берётся при восхождении на вершину базовых потребностей, где реализуется свободное развитие и самоактуализация. Вспомним, что средний возраст в этой группе студентов 43 года – возраст зрелости. Что может быть источником энергии в зрелом возрасте? Это – философия, осознанная концепция жизни Человека, которая осуществляется во всех мелочах жизни, а главное – радость от самой жизни. Понятие зрелости связано с максимально широким – космическим – контекстом жизни человека во всех его направлениях [1].

На вопрос, хотели бы Вы вести более здоровый образ жизни, утвердительно ответили 69 % первокурсников, 87 % пятикурсников и 77 % валеологов.

Таким образом, представления о ЗОЖ не являются константой, они развиваются в течение жизни. На их формирование влияет возраст, интерес к жизни, количество знаний о здоровье и его проявленности на разных уровнях.

Было проведено анкетирование по заданному набору элементов ЗОЖ. Студентам предлагалось пронумеровать эти составляющие в порядке убывания их важности. После обработки первичных данных элементы были сгруппированы в 2 блока: физической и личностно-психологической направленности.

Данные исследования демонстрируют тенденции в связи с возрастом. В целом всеми студентами отдается приоритет психологическому здоровью. При этом для первокурсников оба направления равноценны. Для них почти одинаково важно заниматься спортом и вести активную духовную жизнь, полноценно питаться и быть добрыми к людям. И если исходить из развившегося ещё в античности принципа соразмерности телесного и душевного, когда душевная красота гармонирует с физическим здоровьем, то можно сказать, что молодёжь 17 лет наиболее близка к этому идеалу.

В сознании студентов 5 курса происходит дифференциация: роль психологических составляющих увеличивается, а физических – уменьшается. Для них всё большую ценность приобретает семейное благополучие, позитивное отношение к себе и стремление осмыслить происходящее, в то время как алкоголь, курение и занятия спортом уходят на 3-й план внимания.

В интересах студентов-валеологов наблюдается сильное, статистически достоверное расхождение физических и психологических направлений ЗОЖ. Только 4 % членов группы считают очень важным полноценное питание при спорадической спортивной активности. Отказ от вредных привычек (наркотики, алкоголь и беспорядочный секс) как требование ЗОЖ видится мало важным, что естественно при неактуальности этих тем в жизни зрелого человека. При этом над физическими абсолютно доминируют элементы личностной направленности – духовное развитие, гармония отношений с собой и людьми. Различия статистически достоверны. При всей идеологической привлекательности такой тенденции сильное смещение акцентов

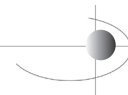
указывает на некий уход от гармонизации душевной и телесной жизни.

В исследованиях образа жизни кроме его качественных характеристик интересно количественно оценить гармоничность образа жизни как компонента более широкого понятия – гармоничности личности, которая определяется оптимальным соотношением своих базовых стремлений, жизненных ориентаций с одной стороны и возможностей их реализации в поведении – с другой [3].

Данные анкетирования по методике «Образ жизни» показали средний по группам уровень гармоничности интересов и занятий. При этом сила интереса к той или иной деятельности, выраженная в баллах, выше, чем время, посвящаемое этой деятельности, также выраженное в баллах. Это означает, что люди в целом уделяют адекватное время различным интересам, хотя отдельные несоответствия создают неудовлетворенность своей ситуацией. Это отчетливо видно при анализе индивидуальных данных.

По методике, если разность баллов, выражающих интерес и время на его реализацию, равна или более 2, то это означает сильное противоречие по данной теме. Чем больше таких противоречий, тем более дисгармонизирован образ жизни человека. В первом случае при слабом интересе к какой-то деятельности человек вынужден уделять ей большее время, во втором случае – человек испытывает дефицит времени для осуществления интереса.

Психологическую напряженность первого типа испытывает более половины участников опроса (1 курс – 62 %, 5 курс – 56 %, 5 курс-заочники – 46 %) по поводу того, что ситуативные и рутинные (учебные, рабочие, бытовые) интересы и дела требуют гораздо больших затрат времени при среднем к ним интересе. Так, 62 % младших студентов испытывают дискомфорт (разность 1 балл) от избытка ежедневных учебных и бытовых забот, а в 24 % случаев ощущают сильную перегрузку (разность 2–3 балла) от нетворческой работы, привычных действий, отношений и мыслей. Им хочется чего-то нестандартного, нового, динамичного. У 55 % группы встречаются такие проблемные темы, как избыток общения с лицами обоих полов, индивидуальной деятельности. Есть некоторая усталость от умственных и физических нагрузок. У пятикурсников 56 % студентов испытывают перегрузки от монотонности учебы, работы, быта, 69 % устали от избытка общения с людьми в учебной группе, семье, 50 % тяготятся городской



средой, 38 % имеют сильные перегрузки (2–3 балла). Выпускники-заочники кажутся более адаптивными относительно младших коллег. Перегрузку учёбой, работой и бытовой рутинной испытывают 46 %, причём остро – только 1 человек (3 балла), 23 % респондентов-женщин указывают на некоторый избыток в их жизни общения с лицами своего пола.

Рассмотрение противоречия другого рода, а именно, дефицита времени для посвящения любимому или просто нужному делу, когда сила интереса превышает возможности его удовлетворения, показало, что из всех опрошенных только один человек (валеолог) удовлетворён соответствием интересов их реализации в своей жизни. Основными интересами, для реализации которых студенты испытывают дефицит времени (возможностей), являются обращение к вечным темам жизни (законы природы, истина, красота, смысл жизни, Бог, Космос и т. п.), общение с природой, занятия творчеством и культурно-развлекательные мероприятия.

Примеры сильных рассогласований интересов и возможностей: среди первокурсников 28 % ребят испытывают дефицит времени на размышления о жизни и Вселенной, 24 % мечтают больше времени посвящать общению с Природой, 21 % нуждается в большей культурно-развлекательной активности, а для 14 % студентов в дефиците творческие интересы и занятия, в том числе общение с противоположным полом. Выпускники-психологи тоже меньше желаемого уделяют времени для общения с природой (31 %), творчеству и раздумьям о вечных темах жизни (19 %), а также единично указывают на физическую недонагрузку, недостаток общения с людьми в коллективе и семьей. В группе валеологов по 23 % студентов отмечают нехватку времени и возможностей для творчества, общения с природой и занятий духовным ростом.

Подводя итоги вышеизложенному, можно отметить следующее:

1. Содержание собственных представлений о здоровом образе жизни различается у студентов на разных этапах обучения в разном возрасте. Если у первокурсников главным в ЗОЖ являются занятия спортом (79 %) и отказ от вредных привычек (69 %), то у выпускников на первое место выходит соблюдение душевного равновесия и гармоничности отношений (38 %) при почти полном забвении спортивной активности. Валеологи 5 курса видят смысл ЗОЖ в гармонизации тела и духа, отношений, развитии духовности (54 %) и самосовершенствовании (38 %).

3. Уровень гармоничности образа жизни студентов всех групп оценивается как средний. Фрустрирующим моментом является несоответствие силы интереса к определённым сферам деятельности и времени (возможностей) для их реализации. С одной стороны, при слабой выраженности интереса к ежедневным учебным и бытовым рутинным процессам, монотонии общения испытывают вынужденную перегрузку ими от 46 до 62 % студентов. С другой стороны, о сильном дефиците времени и возможностей для занятий, к которым имеется большой интерес (размышления на вечные темы жизни, общение с природой, творчество), заявили от 56 до 77 % студентов. Эти показатели говорят о стрессогенной природе образа жизни студентов. Персональный анализ конкретных противоречий позволяет выработать стратегию и тактику их устранения и гармонизации жизни.

3. Современные социальные реалии требуют качественного осмысления места и роли здоровья в системе ценностей, психологического анализа ценностных ориентаций и жизненных практик студенческой молодежи в отношении здоровья личности.

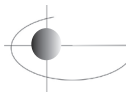
Список литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. М.: Академ. проект, 2001. 704 с.
2. Васильева О. С. Валеология – актуальное направление современной психологии // Психол. вестн. РГУ. Ростов н/Д, 1997. Вып. 3. С. 406–411.
3. Мотков О. И. В гармонии с собой и миром // Школьный психолог. 1998. № 21–22. С. 8–9.

References

1. Abramova G. S. Vozrastnaya psikhologiya. M.: Akadem. proekt, 2001. 704 s.
2. Vasil'eva O. S. Valeologiya – aktual'noe napravlenie sovremennoi psikhologii // Psikhol. vestn. RGU. Rostov n/D, 1997. Vyp. 3. S. 406–411.
3. Motkov O. I. V garmonii s soboi i mirom // Shkol'nyi psikholog. 1998. № 21–22. S. 8–9.

Статья поступила в редакцию 14.01.2015



УДК 378.016:159.9 + 159.947.5
ББК Ч 448.026 + Ю 933.22

Людмила Александровна Коханова,
доктор филологических наук, профессор,
Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
(125009, Россия, г. Москва, ул. Моховая, 9)
e-mail: l_kokhanova@mail.ru

**Теоретические основы и принципы мотивационного обучения
(из опыта подготовки журналистов в Филиале Московского государственного
университета им. М. В. Ломоносова в городе Севастополе)**

Автор рассматривает теоретические основы и принципы мотивационного обучения студентов специальности «Журналистика». В основу концепции мотивационного обучения журналистов положено представление о том, что обучение должно быть мотивирующим, особенно, когда речь идет о профильных дисциплинах. Результатом такого обучения следует считать сформированные студентами умения и навыки использовать то новое, что они получили в процессе занятий уже во время практики в средствах массовой информации. В процессе исследования автором были разработаны концепция и принципы мотивационного обучения журналистов, среди которых можно выделить: технологическую грамотность, расширение диапазона восприятия мира, баланс комфорта и дискомфорта. Особое значение занимает принцип направленности на применение результатов практической журналистской деятельности. Реализация этого принципа осуществлялась в ходе научно-исследовательской работы студентов. В работе обобщён опыт подготовки будущих журналистов филиала Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова в г. Севастополе. Автор подчёркивает, что важным элементом концепции мотивационного обучения является организация, при которой студенты получают возможность на собственном опыте ощутить парадоксальность действия мотивационных сил, например, эффекта Зайгарника, эффекта Лисснер или механизма автономизации мотива.

Ключевые слова: психология, мотив, мотивационное обучение, принципы, журналистика.

Ludmila Aleksandrovna Kokhanova,
Doctor of Philology, Professor,
Moscow State University
(9 Mokhovaya St., Moscow, Russia, 125009)
e-mail: l_kokhanova@mail.ru

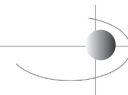
**Theoretical Bases and Principles of Motivational Training
(on the Experience of the Journalists Training in the Branch of Moscow
State University named after M.V. Lomonosov in Sevastopol)**

The author examines the theoretical foundations and principles of students' motivational training of "Journalism". The concept of motivational training for journalists on the idea that education should be motivating, especially when it comes to specialized disciplines. The result of such training should be considered as formed by students' skills to use something new that they have received in the course of employment already during practice in the media. During the study, the authors have developed the concept and principles of motivational training for journalists: technological literacy, expanding the range of perception of the world, the balance of comfort and discomfort. The particular importance takes the principle – focus on the practical application of the results of journalism. Implementation of this principle is carried out using the research work of students. The paper summarizes the experience of training future journalists in the branch of Moscow State University named after M.V. Lomonosov in Sevastopol. The author stresses that an important element of the concept of motivational training is an organization in which students have the opportunity to experience first hand the paradox of action motivational forces, for example, Zaygarnik effect, Lissner effect or mechanism autonomy motive.

Keywords: psychology, motive, motivational training, principle, journalism.

В основу концепции мотивационного обучения журналистов в Филиале Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова в городе Севастополе положено представление о том, что обучение должно быть мотивирующим, особенно, когда речь идёт о профильных дисциплинах. Результатом такого обучения следует считать сформированные студентами умения и навыки

использовать то новое, что они получили в процессе занятий уже во время практики в средствах массовой информации. Затем, придя в редакции разных СМИ, они должны способствовать обновлению видов деятельности в этих коллективах, используя своё новое знание и новый опыт в профессиональной деятельности и трансформируя его коллегам.



Это вызвано, прежде всего, тем, что журналистика как вид деятельности кардинально усложняется и видоизменяется. Принципиально другая технологическая основа требует иных знаний, умений и навыков не только у студентов, но и у уже работающих журналистов, среди которых много и тех, кто не владеет новыми технологиями работы с информацией. Преференции в этом плане остаются за студентами – новым поколением, выросшим в компьютерную эру.

Компьютер, сеть, в частности Интернет, цифровизация или дигитализация – всё это по праву можно называть новым этапом технологической революции в информационно-коммуникационном пространстве страны. Их появление коренным образом изменяет журналистскую профессию, вбирающую массу её производных составляющих, как в своё время это сделал станок Гутенберга, радио Попова, телевидение Зворыкина.

Однако в учебных программах подготовки и переподготовки журналистов практически во всех учебных заведениях страны традиционно акцент делается на содержательной модели обучения, то есть даётся достаточно большой объём знаний по разным предметам, который студенту или слушателю надо выучить, сдать в виде экзамена или зачёта. Может быть, со временем он будет применять массив этих книжных знаний на практике.

Следует отметить, что понимание изменяющегося наполнения профессии приходит, и в учебных программах уже обозначаются компетенции, которыми должен обладать будущий журналист. Но и они исходят из объёма определённого прочитанного и изученного материала. Умения и навыки пока ещё отходят на второй план, хотя именно они должны стать мотивационным началом для овладения профессией. Это как при обучении вождению автомобилем. Как бы хорошо ни были выучены правила дорожного движения, ещё нужно овладеть навыками и умениями водить автомобиль. Причём их необходимо довести до совершенства, то есть сделать автоматическими.

Задача эта не из простых, но организация обучения будущих журналистов в Филиале Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова в городе Севастополе заставила сменить акценты в обучении и идти от навыков и умений к теоретическим знаниям. Кафедра и соответственно отделение журналистики в составе историко-филологического отделения Филиала существуют

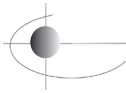
с 1999 года – даты создания самого Филиала. За это время дипломы университета по специальности «Журналистика» получило более 230 человек. Большинство выпускников успешно работают в профессии.

Именно поэтому появилась потребность обобщить опыт подготовки будущих журналистов в достаточно непростых условиях, в которых все эти годы работал Филиал в Севастополе. Сложностей было достаточно, но главная из них – на отделение журналистики приходила в основном не мотивированная на профессию молодёжь, в основном девушки. Более того, имея незначительный опыт соприкосновения с профессией, они выстраивали мифическое представление о ней, которое тут же приходило в противоречие с реальностью.

Специфика Московского университета как раз и заключается в том, что принцип его деятельности – не только транслировать накопленные человечеством знания, но и создавать своё. Именно поэтому, отвечая на вызовы ситуации, мы начали разрабатывать авторскую методологию обучения: философию и психологию изменений. При этом мы исходили из того, что человек как субъект изменений может, осознанно делая выбор, осуществлять преднамеренные изменения в себе и в своём окружении.

Масштаб изменений определяется осознанностью, своевременностью и обоснованностью выбора, возможностями человека действовать, выдерживать напряжение, связанное с последствиями совершённого выбора и готовностью нести ответственность, то есть – психическими процессами. «Психика, – по мнению Е. В. Сидоренко, – один из путей реализации этого главного стремления всего живого. Главной действующей силой, породившей и порождающей всё новые и новые формы существования, является стремление к преодолению конечности существования в пространстве и времени. Жизнь зародилась как попытка достичь бесконечности существования. Психика – следующая попытка реализации этого стремления» [9, с. 11].

Этот принцип как основной мы последовательно реализовали в своей работе, разрабатывая концепцию мотивационного обучения журналистике. Мы ориентировались на тех, кто, сегодня представляя то или иное СМИ, уже управляет людьми и в своей деятельности неминуемо сталкивается с необходимостью решения многообразных мотивационных задач. А также обращались к тем, кто этим будет профессионально заниматься



завтра и сегодня должен этими навыками овладеть. Он должен уже сегодня понимать, что как журналист он входит в чужой дом, в чужую судьбу, куда его и не звали, и не ждали. Но чтобы выполнить свои профессиональные обязанности, ему приходится побуждать других людей к выполнению определённой деятельности, приводить направленность их побуждений в соответствие с задачами, поставленными журналистской структурой.

Журналист ориентирует этих людей на достижение определённого результата иногда во вред им, когда им приходится сообщать информацию нелицеприятную для них и своих близких во имя справедливости. Он воодушевляет их на принятие правильного решения и поддерживает их стремление добиться правды, побороть зло и т. д. Но сам он совершает эти действия затем, чтобы справиться с редакционным заданием, подготовить соответствующий информационный или аналитический продукт, назначение которого – оповестить общество о событии, явлении, наметившейся тенденции в развитии государства и государственности и т. д.

Другими словами, журналист выполняет миссию, предначертанную его профессиональным статусом. Чтобы выполнить её профессионально, то есть максимально качественно, он должен быть сам мотивирован на свою деятельность по сбору, обработке и трансляции информации в разных форматах в традиционных и новых средствах массовой информации. Поэтому в данном случае мотив – формальный термин, обозначающий побуждение любого происхождения. По мнению А. Н. Леонтьева, «в пёстром перечне мотивов можно обнаружить такие, как жизненные цели и идеалы, но также и такие, как раздражение электрическим током» [6, с. 189].

Под мотивом можно понимать и основную тему, лейтмотив жизни, как в музыке. Л. И. Божович, например, считает, что «направленность = вектор личности, устойчивое доминирование одних мотивов над другими» [1, с. 189].

Тогда как «мотивация – весь комплекс факторов, направляющих и побуждающих поведение человека» [11, с. 317]. Е. П. Ильин предлагает говорить в этих случаях о «внешне стимулируемой, или внешнеорганизованной, мотивации, понимая при этом, что обстоятельства, условия, ситуация приобретают значение для мотивации только тогда, когда становятся значимыми для человека, для удовлетворения потребности, желания» [4, с. 512].

Анализ работ по данной тематике позволяют утверждать, что термином «мотивация» могут обозначаться две группы явлений: индивидуальная система мотивов и система действий по побуждению других сделать что-либо, которая часто обозначается термином «мотивирование», а в современной литературе обозначается как мотивационный менеджмент.

Таким образом, мотивация – это:

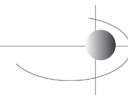
– система мотивов определённого человека.

– система действий по активизации мотивов определённого человека.

И те, и другие явления часто не осознаются, остаются в «подводных глубинах» психики. По мнению Е. В. Сидоренко, «мотивация – одна из важнейших проблем современной психологии и одна из самых интригующих и загадочных её областей». Она может это утверждать, так как занимается проблемами мотивации с 1974 года. Осознав, «что измерить мотивацию, скорее всего, невозможно», автор пришёл к выводу, что можно использовать её силу. Это «та возможность, которая всегда сохраняется у человека, остановившегося перед загадкой природы» [9, с. 10].

Как следствие, эффективное решение задач мотивационного обучения журналистов затрудняется тем, что мотивация как система мотивов будущих и нынешних профессионалов информационно-коммуникативного пространства существует по собственным законам. Мотивы не всегда понятны и, тем более, не всегда доступны для регуляции извне, так как помимо личностных качеств есть специфика профессии, которая диктует свои условия. Поэтому уже на стадии обучения, а затем и профессиональной деятельности можно наблюдать, как мотивационные силы отдельного человека и всего коллектива возникают, развиваются, сталкиваются и борются друг с другом. Они могут ослабевать и замирать, но процесс идёт по своим собственным законам, как силы природной стихии. В процессе работы пришло понимание, что эти силы можно использовать во благо студенческого коллектива, нацеленного на обучение, но при этом не во вред носителям этих сил – людям, в данном случае, студентам и работающим журналистам, повышающим свою квалификацию в вузе.

Пользуясь образным сравнением Е. В. Сидоренко, можно сказать, что «сила ветра может быть преобразована в движение жерновов мельницы, в стремительный ход парусника, в кипение воды над костром. Природная, органически присущая человеку,



естественная мотивация может быть преобразована в увеличение объёма продаж, повышение качества продукта, совершенствование работы офиса, создание новых проектов» [9, с. 18].

В нашем конкретном случае перед нами стояла задача направить мотивацию на приобретение знаний, овладение умениями и навыками. Казалось бы, что в этом нового, так как каждый вуз решает именно эти задачи. С этим нельзя не согласиться. Но проведённый нами анализ деятельности студентов показал, что в одних группах чётко выражена мотивация на овладение профессией, а в других – на беззаботную студенческую жизнь со всеми вытекающими отсюда последствиями: пропусками занятий, наспех написанными низкого качества курсовыми работами и т. п.

Находясь в специфических условиях работы Филиала, определяемых вахтовым методом обучения, внедрением дистанционного обучения и другими факторами, мы оказались в ситуации без выбора. Чтобы подготовка журналистов качественно соответствовала уровню головного вуза, и географическое расположение Филиала не было оправданием того, что не дотягиваем до требуемых параметров, надо было решить непростую для кафедры журналистики задачу.

Студенты в процессе изучения, прежде всего, профильных дисциплин, таких как «Основы журналистики», должны были испытывать действие мотивационных сил на самих себе. Затем им предстояло научиться использовать эти знания для решения мотивационных задач и вне аудитории в форме навыков и умений в редакциях газет, журналов, радио и телевидения города Севастополя и Крыма.

Но, приходя в редакции, студенты сталкивались с реальной журналистской жизнью и с расхожим мнением о том, «что человек ходит на работу, чтобы “затрачивать усилия”, уставать, терпеть, преодолевать трудности, мучиться от неразберихи и неорганизованности, проявлять хитрость для избегания репрессий, возвращаться домой как “выжатый лимон” и два раза в месяц получать за все эти неприятности денежную компенсацию под названием зарплата» [5, с. 55].

Правда, в журналистской деятельности к зарплате может добавляться гонорар, но он может быть и единственной формой оплаты. То есть и в форме оплаты труда журналистика имеет свою специфику, но, в общем-то, это такая же каждодневная рутинная работа, как служба бухгалтера, вагонновожатого или сле-

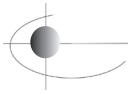
даря. Получалось, что к ней-то мы и готовим сегодняшних студентов, и никакого романтического флера в профессии нет. Зачем же они пришли в этот вуз учиться этой профессии? Начиналось разочарование в профессии, в мире, в себе.

Чтобы человек, начинающий жизнь, не сделал ложный шаг и не принял непродуманное решение, ему надо было показать профессию в полном объёме и максимально честно рассказать о ней, а главное, объяснить очевидное – выбор зависит от него, но при одном условии. Этот выбор определяет отношение человека к профессии, его профессиональная мотивация. Можно относиться к своей работе как к рутине и тогда видеть в ней только издержки информационного производства, как и любого другого. А можно считать её той сферой деятельности, где человек может раскрыть свои творческие возможности, реализовать себя.

Это можно увидеть уже при знакомстве со СМИ. Очевидно, что есть редакции как творческие коллективы, куда ноги сами несут, а есть и такие, где только тем и занимаются, что «затрачивают усилия» и живут от зарплаты до зарплаты. Различаются они мотивацией (собственно, как и студенческие группы), определяющей их взгляд на профессию и своё место в ней. Поэтому нам предстояла небольшая революция в отношении студента к обучению как к его будущей работе с реальным карьерным ростом, и сам студент в этой затеваемой нами самой благородной из всех революций – ключевая фигура. Мы исходили из того, что «чтобы создать высокую мотивацию, надо создать условия для удовлетворения потребностей. Нужно превратить работу из занятия по производству продукции в занятие по реализации потребностей работника» [5, с. 57].

Как следствие, был сделан акцент на реализацию потребностей студента в знаниях, умениях и навыках, которые требуются ему для выполнения конкретной работы в редакциях, которая делала бы их значимыми в коллективе профессиональных журналистов. Это уже была потребность в признании, в возможности продвижения по службе или создании своего информационного бизнеса.

В данном случае нам помогли сами студенты. Сильная составляющая этого поколения – их технологическая грамотность, увлечение сетевыми коммуникациями, умение жить в виртуальном мире и, соответственно, добывать в нём информацию. Тем самым мы вышли за рамки представлений об обязанно-



стях, договорённостях, компенсации усилий и т. п. в студенческих и трудовых коллективах редакций, куда буквально с первых курсов стали ходить наши студенты. По сути, обучение стало приобретать индивидуальные черты.

Мы отказались от практики большинства преподавателей, рассчитывающих развивать мотивацию студентов, апеллируя к рациональному сознательному началу в них, и тем самым создавать движение ветра в замкнутом пространстве душной аудитории. Мы не побоялись поверить в то, что мотивация во многом является иррациональной и бессознательной. «Масштаб бессознательного неизвестен», – писал З. Фрейд.

Организуя процесс обучения, мы целесообразно обращались и к этим слоям мотивации, а может быть, и сами того не ведая, прежде всего – к ним. Таким образом, было разработано мотивационное обучение журналистов, построенное на представлении о том, что естественные мотивы студента должны получать свободу самовыражения. Однако этот термин не выражал вседозволенности: пропусков занятий, ничегонеделания, изучения курса за ночь перед экзаменом, и, как следствие, проявлений своих страстей и диких импульсов, например, сексуальности и агрессивности, которые в молодости очень активны.

Мы сразу старались сместить акцент с проблемы высвобождения «недозволенных» импульсов на более широкую и продуктивную проблему использования живой природной энергии в стремлении овладеть профессией. Причем предлагались соревновательные формы работы.

В процессе работы сформировались определённые принципы организации мотивационного обучения журналистов, в основу которых положены данные теоретические постулаты.

Одним из основных следует считать технологическую грамотность нынешних студентов, превышающую по ментальности технологические навыки работы с информацией журналистов старшего поколения, как бы те им не обучались. Этот принцип был сформирован на основе фундаментальных изысканий в области коммуникативных технологий, которые получили название «визуализация интеллекта». Эксперт в области визуализации Д. Сиббет отмечает, что вначале их «вдохновляли методы работы архитекторов и дизайнеров, а с развитием социальных сетей в Интернете – способы организации

естественных систем» [8, с. 11–12]. Далее он пишет, что «люди могут добиться большего, если работают не в одиночку, а вместе. Новые инструменты и методы не помогут, если нет мотивации и стремления к цели, но они открывают пути к освоению динамичных процессов современного мира» [Там же].

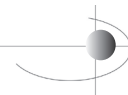
Следует отметить, что крайне важно это утверждение, так как явно выраженной тенденцией развития журналистики является индивидуализация производства и потребления информации, но при этом она остается формой коллективного труда. Именно сеть выстраивает коммуникацию по принципу «один – одному, но многим». Тогда как массовая информация потому и считается массовой, что предлагает схему распространения информации «многие – многим».

Поэтому в процессе чтения основных курсов «Введение в специальность», «Основы журналистики», «Основы теории журналистики» и других, название которых видоизменялось по мере обновления учебных программ, эти тенденции уже учитывались. На практике это означало, что данный курс читается, как правило, в компьютерном классе. Студенты имеют возможность по мере изложения теоретического материала находить иллюстративное ему подтверждение, обращаться к научной литературе, которая тут же находится в сети.

Далее темы курса разрабатываются как обычное журналистское задание, но с применением приёмов визуализации. На последних курсах эти навыки оказываются необходимыми при подготовке видео и слайд-презентаций своих выпускных работ, что стало хорошей традицией на кафедре и её своеобразной визитной карточкой.

Следующим столь же важным принципом мотивационного обучения можно назвать расширение диапазона восприятия мира с помощью введения метафорической экологизации, использования литературных источников, в частности, сказок в процессе чтения курсов и проведения семинарских занятий, которые органично объединялись в единое целое вместе со специальными семинарами и специальными курсами вплоть до дипломного сочинения. Иначе его можно назвать, используя приём стилистического синонима, «другой или непривычный ракурс видения мира».

Этот принцип сформировался в процессе работы, когда нами была обоснована необходимость введения метафорических координат анализа студенческой организа-



ции как формальной, так и неформальной: учебная группа во главе со старостой как формальным лидером, и группы внутри по интересам и привязанностям, возглавляемые неформальными лидерами. В частности, экологическая координата дополняла четыре предложенные Л. Болманом и Т. Дилом координаты: структурную, психологическую, политическую и символическую [12].

Именно работы этих и других авторов по лидерству, таких как Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки, [2], Д. Статут [10] легли в основу теоретического обоснования этого принципа. Экологическая координата помогла реализовать его на практике в процессе чтения профильных дисциплин. Обращение к анализу поведения животных и растений, находящихся во взаимосвязи в форме экологических цепей, открывает перед студентами новый неожиданный и привлекательный мир. Это притягивает их внимание, даёт толчок к исследованию, постижению окружающего мира, что собственно и нужно уметь делать журналисту. Он пытается понять его и научиться использовать то, что ранее было за пределами привычного поля зрения, так как он не догадывался ранее сменить ракурс своего взгляда, да и не стремился к этому. Иными словами, обращение к мотив-экологии само по себе мотивирует.

В этом реализуется данный принцип разработанного нами формата обучения – его мотивирующая сила. Одна из студенток по результатам одного из таких занятий сказала: «Память о том, что в процессе изучения этого курса по журналистике я сама была мотивирована, и хотела сделать презентацию по теме лучше всех, – для меня лучшей помощник в деле мотивирования других людей или самомотивации вне обучения. Ведь я иду на журналистское задание, и я должна во чтобы то ни стало выполнить его. Для этого мне только одного желания мало. Я должна знать, как это сделать, как мотивировать других людей мне помочь выполнить это задание и предоставить нужную информацию».

Примеры таких заданий: описать аудиторию глазами кошки, черепахи муравья, жирафа, страуса и т. д.; представить группу, семью, редакцию, с которой сотрудничаешь, в виде сада, леса, луга или любой другой экосистемы и т. д. Однажды на семинарском занятии мы просто рисовали дерево, а потом пытались понять, что означал каждый отличный от других рисунок. В другой раз в рамках домашнего задания надо было сходить в

детский сад и с детьми провести занятие по рисованию на тему: «Дети, природа, город».

За эти годы было проведено достаточное количество лабораторных работ такого плана, которые в свою очередь способствовали появлению следующего принципа мотивированного обучения журналистов – парадоксальности. В данном случае мы ориентировались на работы Е. В. Сидоренко, которая задалась вопросом: «Разве не парадоксально преобразование силы ветра в муку? Не парадоксальны порывы и превращения сил природы? Аналогичным образом, парадоксальна изменчивость мотивационной стихии, её противоречивость. Её капризы и бури, её способность преобразовываться в целесообразную, упорядоченную, а главное – продуктивную, деятельность только потому, что вовремя и в нужном направлении были повернуты парус или крыло мельницы» [9, с. 22].

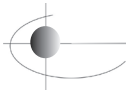
Поэтому важным элементом концепции мотивационного обучения является такая его организация, при которой студенты получают возможность на собственном опыте ощутить парадоксальность действия мотивационных сил, например, эффекта Зайгарник, эффекта Лисснер или механизма автономизации мотива.

Так, цель эффекта Зайгарник – добиться реального переживания при выполнении того или иного задания, то есть напряжения, обусловленного незавершённостью задачи, работа над которой была прервана. При этом материал лучше запоминается, если студент не справился с заданием, скажем, не решил поставленную перед ним задачу. И наоборот, те из студентов, что успешно решают поставленную перед ними задачу, как правило, не помнят её деталей [9, с. 152].

Результат эффекта Лисснер несколько иной. Его цель – добиться реального переживания студентами при условии падения интереса к предыдущей незавершенной задаче после того, как поработал над более трудной и интересной новой задачей [9, с. 158].

Обычно этой теме посвящалось одно из лабораторных занятий, так как оказалось, что эффект Лисснер лучше демонстрировать на реальном жизненном материале. После того, как был проанализирован эффект Зейгарник, проводилась командная работа «автономизации мотива».

Это трудная и интересная работа была, как правило, направлена на создание реальной мотивации. После того как она была завершена, мы вместе со студентами анализировали ситуацию и выясняли, кто хочет



вернуться к задачам, которые давались для демонстрации эффекта Зейгарник. Обычно те студенты, которые отвечали «Нет», тем самым демонстрировали эффект Лисснер. Те же, кто стремился вернуться к нерешённым задачам, – эффект Зейгарник. По сути, преподаватель получал важные для него знания, как работать с данной аудиторией, как мотивировать её на профессию в целом и каждого студента, в частности.

В данном случае мы рассмотрели основные принципы, которые были сформированы в процессе разработки концепции мотивационного обучения журналистики. Последующая практика не позволяла останавливаться на достигнутом, к тому же полученный материал позволял идти дальше, и появлялись новые сформулированные принципы. Так, общепринято, что журналистика – творческая профессия. Но одновременно это и ремесло. Собственно, так и был сформулирован вопрос: «Журналистика: творчество или ремесло?». На протяжении нескольких лет мы задавали его студентам сначала на первом, а потом на последнем курсах. Ответы анализировали. В итоге появился ещё один принцип концепции – образность.

Пришло понимание того, что образному восприятию мира студентов надо обучать. Тенденции развития журналистики, явления, происходящие в окружающем мире, изучаемые и испытываемые в процессе чтения профильных дисциплин, должны быть обязательно отражены в рисунках и схемах, метафорах и символах.

Основой для реализации этого принципа стал курс «Слайдология» [7], который помогает не только понять, усвоить и запомнить, но и почувствовать внутреннюю гармонию феномена или объясняющего его принципа, развить его, открыть новое. В процессе работы студенты расшифровывали и объясняли создаваемые ими образы или «непонятные записи». Очень помогали в этом плане сказки, например, на занятии мы разбирали сказки «Колобок», «Репка», «Курочка-ряба» и многие другие. Позже нашли подтверждение нами разработанной методики в книгах М. Паркин [7].

Таким же образом был сформулирован нами и принцип – баланс комфорта и дискомфорта. На основе изученной литературы сначала дискомфорт рассматривался нами лишь как один из парадоксальных мотивационных механизмов. Однако постепенно мы убеждались в том, что это принцип, а не приём. Это послание преподавателя, кото-

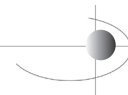
рое становится стержневым в процессе всего чтения курса и параллельного проведения семинарских занятий.

Суть его состоит в том, что в целом атмосфера в группе во время занятий должна быть комфортной, удобной, безопасной и даже весёлой. Таким образом, стратегический принцип в процессе мотивационного обучения – комфортность. Однако тактически, в отдельные моменты занятий, у студентов должен возникать дискомфорт.

Причины его могут быть разными: неуспешные попытки ответить на вопрос преподавателя, выполнить данное им задание, добиться позитивного результата любого рода или получить от преподавателя «правильный» ответ. Но мы решили, что у всех этих трудностей может быть другое назначение, и оно заключается в том, чтобы помочь студентам почувствовать «великую мотивирующую силу дискомфорта».

Более того, даже лекционная форма обучения может быть использована для овладения навыками и умениями, которыми должен обладать журналист. На первой лекции я говорю о том, что у нас получается два в одном – мы изучаем журналистику, её основы, но в то же время мы овладеваем журналистскими приёмами сбора и фиксации информации. К тому же мы учимся слушать, одновременно фиксировать услышанное и прогнозировать свою дальнейшую работу: продумываем следующий вопрос, пытаемся понять, какой информации не хватает, в чём суть происшедшего и т. д. Учиться этому будем прямо сейчас на лекции, для этого будем писать конспекты и одновременно записывать её на имеющиеся под рукой технические средства, чтобы затем уже дома соотнести эти варианты.

К сожалению, в большинстве своём студенты не могут писать правильно конспекты, к тому же усиленное обучение в школах Крыма украинскому языку привело к тому, что они не могут грамотно писать по-русски. Но необходимость сдавать записанные от руки и на диктофон или телефон лекции, чтобы получить промежуточный зачёт, заставляет их быть внимательными максимально возможное для каждого из них время. Более того, задача усложняется по ходу лекции, усиливая дискомфорт. Это могут быть и ещё более «дробные» трудности, например, необходимость записывать лекцию в неудобных условиях, прямо на коленях, когда занятия проходят в телевизионном павильоне; писать левой рукой; выполнять задание в шумном поме-



щении, когда включается телевизор в студии; обращаться с предложением к соседу или команде, когда группа работает по командам, зная, что тебя ждёт заведомый отказ и др.

Как итог работы, каждый сдает уже три варианта записанных им лекций: рукописный, набранный на компьютере, записанный на любом техническом средстве, который представлен на диске или флэш-носителе. Занятие по анализу работ, как правило, не оставляет никого равнодушным, в том числе и преподавателя. Порой, он встречается с весьма интересной интерпретацией им сказанного и совсем по-другому услышанного аудиторией. Ещё одним значимым результатом таких занятий является обращение студентов к учебной литературе. Как правило, в перепечатанных лекциях есть ссылки, как минимум, на учебник по курсу. Но таких работ – единицы, что можно рассматривать как фактор мотивации аудитории на обучение профессии в комплексе: знания, умения, навыки.

Пожалуй, принцип – направленность на применение результатов практической журналистской деятельности – на сегодня завершает их перечень. Этот принцип призван помочь студентам перенести полученный во время занятий опыт на практику. Любой теоретический курс, особенно по профильным дисциплинам, должен иметь практическое значение, в чём мы убеждались на протяжении всех лет работы в Филиале. Поэтому постоянно наполняли его данными, полученными из опыта работы редакций, результатами исследований в социальной и организационной психологии журналистской деятельности, фактами из собственного журналистского опыта и, по возможности, обращались к консультированию ведущими журналистами не только Крымского полуострова, Севастополя, но и всей страны.

Реализации этого принципа во многом помогла научно-исследовательская работа студентов. Сначала кафедра несколько лет вела проект «Крым: журналистика вчера, сегодня, завтра», который сегодня в свете последних геополитических событий трансформировал-

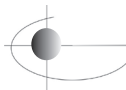
ся в проект «Информационно-коммуникативное пространство Крыма: время перемен». Этому же принципу отвечает и использование чётких алгоритмов мотивирующего действия учебных дисциплин согласно учебному плану, которые органично взаимодействуют с научно-практической деятельностью студентов, дополняя её.

Все предлагаемые методы, разработанные кафедрой журналистики Филиала, имеют алгоритм, ясную последовательность действий, которая может быть применена на практике в любом вузе. Для людей дела всегда важен «сухой остаток» и возможность использовать полученные знания для своей пользы, своего развития и процветания. Тем более, что все эти сформулированные нами принципы мотивационного обучения журналистики находятся в стадии практической апробации. Что-то уточняется, что-то корректируется, а что-то и отвергается, так как журналистика сегодня как никогда динамично развивается как вид деятельности. Она постоянно требует новых компетенций от профессионала, которые следует формировать у них ещё на студенческой скамье.

Но по прошествии шестнадцати лет со дня создания Филиала МГУ им. М. В. Ломоносова кафедрой журналистики, благодаря реализации методики мотивационного обучения, были получены неплохие результаты. Они выражались не только в хороших оценках и «красных дипломах», так как главный показатель – состоявшиеся судьбы наших выпускников. За это время на кафедре сформирована представительная база данных о выпускниках отделения журналистики Филиала. Числящиеся в ней наши выпускники стали сегодня известны всей стране по информационным выпускам, посвящённым возвращению Крыма и Севастополя в Россию. Можно сказать, что им повезло, и эта тематика стала первополосной. А может быть, и они внесли свой посильный вклад в эти геополитические процессы, мотивированные на успех свой личный, и своей страны.

Список литературы

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. С. 7–44.
2. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Паблишерз, 2010. 301 с.
3. Дуарте Н. Slide: ology. Искусство создания выдающихся презентаций. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 288 с.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
5. Каверин С. Б. Мотивация труда. М.: Ин-т психологии РАН, 1998. 224 с.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

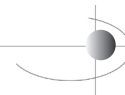


7. Паркин М. Сказки для коучинга: как использовать сказки, истории и метафоры в работе с отдельными людьми и с малыми группами. М.: Добрая книга, 2009. 304 с.
8. Сиббет Д. Визуализируй это! Как использовать графику, стикеры и интеллект-карты для командной работы. М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2014. 280 с.
9. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг. СПб.: Речь, 2007. 240 с.
10. Статут Д. Лидерство: от загадок к практике. М.: Добрая книга, 2002. 320 с.
11. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации человека. М.: Просвещение, 1969. 317 с.
12. Bolman L. G., Deal E. T. Reframing Organizations, Artistry, Choice and Leadership. San Francisco: Jossey-bass Publishers, 1997. 424 p.

References

1. Bozhovich L. I. Izuchenie motivatsii povedeniya detei i podrostkov. – М.: Pedagogika, 1972. S. 7–44.
2. Goulman D., Boyatsis R., Makki E. Emotsional'noe liderstvo: iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove emotsional'nogo intellekta. М.: Al'pina Pablisherz, 2010. 301 s.
3. Duarte N. Slide: ology. Iskusstvo sozdaniya vydayushchikhsya prezentatsii. М.: Mann, Ivanov i Ferber, 2012. 288 s.
4. Il'in E. P. Motivatsiya i motivy. SPb.: Piter, 2000. 512 s.
5. Kaverin S. B. Motivatsiya truda. М.: In-t psikhologii RAN, 1998. 224 s.
6. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. М.: Politizdat 1975. 304 s.
7. Parkin M. Skazki dlya kouchinga: kak ispol'zovat' skazki, istorii i metafory v rabote s ot-del'nymi lyud'mi i s malymi gruppami. М.: Dobraya kniga, 2009. 304 s.
8. Sibbet D. Vizualizirui eto! Kak ispol'zovat' grafiku, stikery i intellekt-karty dlya ko-mandnoi raboty. М.: AL'PINA PABLISHER, 2014. 280 s.
9. Sidorenko E. V. Motivatsionnyi trening. SPb.: Rech', 2007. 240 s.
10. Statut D. Liderstvo: ot zagadok k praktike. М.: Dobraya kniga, 2002. 320 s.
11. Yakobson P. M. Psikhologicheskie problemy motivatsii cheloveka. М.: Prosveshchenie, 1969. 317 s.
12. Bolman L. G., Deal E. T. Reframing Organizations, Artistry, Choice and Leadership. San Francisco: Jossey-bass Publishers, 1997. 424 p.

Статья поступила в редакцию 19.01.2015



УДК 373
ББК Ч424.71:Ч420.053.6

Жанна Александровна Леснянская,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30)
e-mail: zzanussi@mail.ru

Временная перспектива старшекласников сельской школы, её взаимосвязь с профессиональным самоопределением и развитием

В статье рассмотрена проблема временной перспективы старшекласников, актуальность развития временной перспективы у учащихся старших классов сельской школы. Проанализированы теоретические подходы к пониманию термина «временная перспектива», его соотношение со смежными понятиями, касающимися психологического времени. Автор приводит результаты констатирующего исследования особенностей временной перспективы и профессионального самоопределения старшекласников. Описаны особенности временной перспективы старшекласников сельской школы, а также особенности профессионального самоопределения учащихся старших классов сельской школы. В статье обосновывается взаимосвязь временной перспективы и профессионального самоопределения личности. Автор обращает внимание на необходимость развития этого психологического феномена как условия профессионального самоопределения. В статье описывается программа развития временной перспективы, направление работы на разных этапах реализации программы. Доказывается эффективность программы как средства развития временной перспективы старшекласников в сельской школе. Аргументирована необходимость психологического сопровождения процесса развития учащихся старших классов во время их учебы в школе. Автор описывает результаты сравнительного анализа изучения особенностей временной перспективы и профессионального самоопределения старшекласников, полученные после реализации программы развития временной перспективы.

Автор демонстрирует своевременность и необходимость развития временной перспективы во время учёбы в школе, что выступит в дальнейшем эффективным условием для личностной самореализации учащихся.

Ключевые слова: временная перспектива, психологическое время, личностное самоопределение, профессиональное самоопределение, самореализация.

Zhanna Alexandrovna Lesnyanskaya,
Candidate of Psychology,
Transbaikal State University
(30 Alexandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)
e-mail: zzanussi@mail.ru

The Time Perspective of High School Pupils at Rural Schools and its Relationship with the Professional Self-Determination and Development

The article is dedicated to the time perspective development. It actualizes the notion of time perspective. It analyses the peculiarities of time perspective of high level pupils at rural school. The author pays attention to the necessity of developing this psychological phenomenon as a condition of professional self-determination. It describes the program to develop time perspective. The author proves the efficiency of the program as a means of the time perspective development of high level pupils at a rural school. The article substantiates the relationship of time perspective and professional self-determination of personality. It argues the need for psychological support of pupils' development during their studies at the school. The author describes the results of a comparative analysis of study of the peculiarities of time perspectives and professional self-determination of senior pupils, and the relationship of time perspectives and professional self-determination.

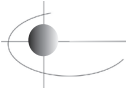
It demonstrates the timeliness and the need for time perspective development, during studies at the school that is effective for further professional and personal self-realization.

Keywords: time perspective, psychological time, personal self-determination, professional self-determination, self-realization.

Человеческая жизнь – это отрезок времени. Успешность человека в жизни, его психологическое благополучие во многом зависят от того, как он организует свою жизнь, умеет ли распоряжаться собственным временем, использовать его для саморазвития, самосовершенствования, от восприятия человеком

себя во времени и от того, как складывается и изменяется его взгляд на события своего прошлого, настоящего, будущего.

Анализ научных изысканий в рамках заявленной проблемы свидетельствует, что связи человека с миром выражаются во временной организации и обусловлены раз-



витиём временной перспективы. Понятие и сущность временной перспективы представлены в отечественной и зарубежной психологии с точки зрения психологического (или субъективного) времени (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, К. А. Абульханова-Славская, Л. Франк, К. Левин, Ш. Бюлер, Д. Креч, Р. Крачфилд, Н. Ливсон, П. Фресс, Ж. Нюттен и др.). В психологии существуют различные смежные понятия, касающиеся психологического времени: жизненный путь, временная перспектива, временной кругозор, временной потенциал, жизненный план, жизненная перспектива, временная трансперспектива, – все они пересекаются с понятием «временная перспектива».

Термин «временная перспектива» нам представляется наиболее приемлемым при рассмотрении видения личностью событий собственной жизни, представления их в определенной временной отнесенности и последовательности.

Исследователи (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, И. В. Дубровина и др.) отмечают, что определяющим для развития временной перспективы является период ранней юности. Раннюю юность психологи связывают с возникновением жизненных планов, осознанием смыслов своей жизни (Л. С. Выготский) [1], выбором профессионального пути (Е. И. Головаха и др.), несовершенством представлений о будущем (Е. В. Некрасова) [4], совмещением того, что называется ближней и дальней временной перспективой (Т. В. Снегирева) [5], самоопределением.

Началом сознательного самоопределения многие исследователи считают юношеский возраст. Вместе с тем, что самоопределение рассматривается учёными как закономерно возникающее личностное новообразование (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург и др.), его процесс сопряжён для старшеклассников с трудностями (И. В. Дубровина, И. С. Кон, А. В. Серый и др.), которые связаны с неверными представлениями о своих способностях, с нереалистичностью выдвигаемых целей, с неумением определить и сформулировать, чего на самом деле они хотят, и т. д.

Нередко трудности самоопределения могут быть обусловлены влиянием факторов социализации человека, в том числе типом поселения, в котором он живет (А. В. Мудрик, Е. И. Головаха, Н. А. Матвеева, А. М. Растова и др.). Так, сельскими жителями время не всегда рассматривается как социальная ценность, они нередко не умеют его рацио-

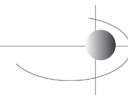
нально использовать (А. В. Мудрик) [3]. Исследователи утверждают, что между людьми, социализация которых происходит под влиянием факторов жизни в поселениях разных типов, существуют различия в отношении ко времени, и это отношение оказывает влияние на социализацию, и, следовательно, на самоопределение личности.

Известно, что личностное самоопределение является базой для профессионального самоопределения (К. А. Абульханова-Славская, В. Ф. Сафин, Г. П. Ников, И. С. Кон, И. Н. Семёнов, Ю. А. Репецкий, Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова; Э. Эриксон, А. Маслоу, К. Ясперс, Ф. Парсонс и др.). Профессиональное самоопределение невозможно без развитой временной перспективы; оно совершается на её основе и, одновременно, определяет её содержание в будущем.

Теоретический анализ исследований позволил прийти к выводу, что временная перспектива и связанное с ней профессиональное самоопределение старшеклассников сельской школы будут проявляться особым образом, и что развитие у них способности определять цели своей жизни, умения видеть перспективу своей будущей жизни, осваивать навыки планирования, соотносить ближнюю и дальнюю перспективы становится особенно важным.

В связи с этим определилась необходимость исследовать проблему детерминации развития временной перспективы старших школьников типом поселения и разработать программу её развития. Исследование временной перспективы у старшеклассников сельской и городской школ было осуществлено по параметрам временной перспективы, выделенным Е. И. Головахой [2].

Он выделяет такие параметры, как продолжительность, реалистичность, дифференцированность, оптимистичность, согласованность временной перспективы. Продолжительность свидетельствует о том, насколько далеко способен человек заглядывать в будущее. Увеличение продолжительности будущей жизни связано с повышением жизненной удовлетворённости и улучшением состояния здоровья человека. Реалистичность перспективы — это способность личности разделять в представлениях о будущем реальность и фантазию, концентрировать усилия на том, что имеет реальные основания для реализации в будущем. Оптимистичность перспективы определяется соотношением положительных и отрицательных прогнозов относительно своего будущего, а также степенью



уверенности в том, что ожидаемые события произойдут в намеченные сроки. Согласованность временной перспективы – это тот параметр, который позволяет увидеть, насколько человек охватывает в сознании прошлое, настоящее и будущее. Дифференцированность будущей временной перспективы характеризует степень расчленённости будущего на последовательные этапы, основными из которых является ближайшая и отдалённая перспектива. Выделение ближайшей и отдалённой перспективы является важнейшим моментом развития личности, характеризующим переход от детства к юности, к решению важнейших задач жизнеустройства, к выбору жизненного пути, к становлению социальной зрелости и самостоятельности личности.

Исследованием было охвачено 175 учащихся выпускных классов сельской и городской школы. Для анализа полученных результатов нами были определены три уровня развития временной перспективы: низкий, средний и высокий.

На основе изучения фактического материала, полученного с использованием комплекса методик, было установлено, что параметры временной перспективы у большей части испытуемых сельской школы представлены фрагментарно и выражены в разной мере: продолжительность, дифференцированность – на низком уровне развития, согласованность, реалистичность, оптимистичность – на среднем уровне развития.

Низкий уровень продолжительности представлен преобладанием ближней категории временной перспективы, будущая жизнь «спланирована» на ближайшие пять лет, что говорит об ограниченном взгляде в будущее. Дифференцированность представлена с точки зрения «стандартного сценария». При планировании будущей жизни учащиеся ограничиваются 1–2 этапами, которые не отражают их индивидуальных ценностей, целей. Жизнь представляется им потоком случайных событий.

Состояние согласованности временной перспективы соответствует среднему уровню: связи между категориями времени осознаются слабо – старшеклассники сориентированы больше всего на будущее, роль прошлого и настоящего в жизни недооценивается.

О среднем уровне реалистичности свидетельствует наличие «прожектёрства» в планировании событий будущего, для осуществления которых нет реальных условий. Уровень развития оптимистичности определён как средний, поскольку позитивные со-

бытия несколько преобладают над негативными.

Представленные результаты дают возможность утверждать, что временная перспектива учащихся выпускных классов сельской школы находится на среднем уровне развития, с тенденцией приближения к низкому уровню развития.

Временную перспективу старшеклассников городской школы мы относим к среднему, с тенденцией приближения к высокому уровню развития. Она характеризуется наличием дальней категории временной перспективы; её отличает взгляд, охватывающий всю жизнь, предполагающий планирование жизни. Будущая жизнь чётко разделена на этапы, картина её наполнена индивидуальным содержанием, видны цели в жизни, ценности; можно увидеть этапы, относящиеся к периоду зрелости, пожилого возраста; есть осознание связи между прошлым, настоящим и будущим. При этом существует ориентация на две категории времени, как правило, на настоящее и будущее или на настоящее и прошлое. Старшеклассники понимают, что будущее зависит от реальных действий человека в настоящем; они осуществляют планирование на основании реального имеющегося потенциала; наблюдается преобладание позитивных событий над негативными, оптимизм.

Также нами было изучено состояние профессионального самоопределения старшеклассников. Установлено, что для учащихся выпускных классов сельской школы характерны: средний уровень заинтересованности в выборе профессии (нет осознания выбора профессии как значимого факта их жизни); часто выбор профессии осуществляется либо за счёт привлекательной «атрибутики» профессии, её престижности, либо профессия выбирается под влиянием родителей, друзей, что является свидетельством среднего уровня ответственности. Старшеклассники не соотносят требования, которые предъявляет та или иная профессия, со своими способностями, что соответствует среднему уровню осведомлённости. О среднем уровне целеустремлённости свидетельствует то, что, даже ориентируясь на будущее, учащиеся не желают планировать свою будущую профессиональную жизнь; у них не развита и предприимчивость – они не могут принимать конкретные решения относительно планирования профессионального пути. Профессиональное самоопределение учащихся выпускных классов сельской школы соответствует умеренному уровню.

У учащихся выпускных классов в контрольной группе городских школьников в соответствии с выделенными нами уровнями профессиональное самоопределение может быть отнесено к умеренному уровню с чертами оптимального уровня. На это указывают следующие признаки: среди избираемых есть профессии, относящиеся к разным сферам деятельности (трём – четырём); недостаточна осведомлённость, чёткость в соотношении требований, которые предъявляет та или иная профессия к человеку, со своими способностями; выбор профессии не переживается как значимый факт биографии; выделяя пути овладения профессией, человек упускает важные моменты. В то же время к чертам профессионального самоопределения оптимального уровня относятся развитые целеустремленность и предприимчивость – желание планировать свою профессиональную жизнь и активное, реальное действие в ситуации планирования профессионального пути.

На основе анализа связи между временной перспективой и профессиональным самоопределением можно сделать вывод, что при низком уровне развития временной перспективы уровень профессионального самоопределения тоже оказывается невысоким. Чем выше развитость временной перспективы человека, тем больше его готовность совершить профессиональный выбор.

Полученные данные свидетельствуют о различиях в развитости временной перспективы у городских и сельских школьников. Сельские школьники имеют менее развитую временную перспективу, чем их городские сверстники. Это позволяет полагать необходимым проведение специальной работы с учащимися выпускных классов сельской школы, чтобы помочь им представлять себя в данный момент и в будущем, связывая с выбором профессионального пути. Специальная программа развития временной перспективы у учащихся выпускных классов сельской школы была нами разработана.

В содержании программы мы вычленили три раздела. В каждом из них акцентировали внимание на профессиональном самоопределении как на одном из основных новообразований ранней юности.

I. Время и человек (Время как категория; Человек во времени; Я во времени)

II. Кто я? (Личность, её способности и возможности; Я и мои способности и возможности)

III. Я в будущем (Гражданин, семьянин, профессионал).

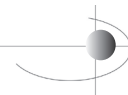
Содержание программы реализовывалось поэтапно в рамках целостного образовательного процесса за счёт вариативной части учебного плана (как внутришкольный компонент) в групповых формах работы с использованием комплекса методов (проблемных ситуаций, объяснений, упражнений, игр, группового консультирования и других).

На первом этапе работа была направлена на ознакомление учащихся с сущностью временной перспективы как психологического явления. Это вызвало интерес ко времени как объективному явлению, задавало позитивный настрой для последующих занятий; актуализировало потребность в познании себя во времени. Учащиеся, включаясь в групповую работу, узнавали о сущности проблемы построения временной перспективы, овладевали представлениями о существовании личности во времени, осознавали себя как субъектов выбора профессии. Важным становилось развитие эмоционального отношения к выбору профессии, создание оптимистического настроения. Школьники учились ставить цель в соответствии со своими потребностями; оценивать роль жизненных ценностей в выборе профессионального пути.

На втором этапе обеспечивалось освоение учащимися знаний и умений, необходимых для оценивания собственного потенциала, значимого в профессиональном самоопределении, оказывалась помощь в овладении знаниями и навыками, которые содействовали познанию себя, своей личности, склонностей, способностей, потенциала и тем самым повышали интерес к самому себе. При этом обращалось внимание на постановку учащимися перед собой целей, на оценку своих возможностей, на освоение навыков планирования, развивалось умение принимать решения. Это позволяло заложить основы для построения учащимися собственной временной перспективы.

На заключительном этапе на основе освоенных знаний и умений у старшеклассников развивались умения определять свою временную перспективу и связанную с ней готовность к выбору профессии. Учащиеся, строили собственную временную перспективу, обосновывали профессиональное самоопределение, определяли социальные роли, связанные с различными аспектами профессионально-трудовой деятельности.

Чтобы проследить динамику изменений в состоянии временной перспективы и профессионального самоопределения, после ре-



лизации каждого блока занятий подводились итоги работы.

Результативность формирующего эксперимента проверялась на контрольном этапе с использованием комплекса методик констатирующего этапа исследования. В качестве дополнительного источника информации о степени развитости временной перспективы выступали материалы дневников, результаты наблюдения за изменениями учащихся, происходящими в ходе реализации программы.

Сравнительный анализ результатов констатирующего этапа и формирующего эксперимента показал, что у учащихся из экспериментальной группы произошли существенные изменения в выраженности каждого из параметров временной перспективы и готовности сделать адекватный профессиональный выбор, в то время как у старшекласников из контрольной группы изменения были незначительными.

Качественный и количественный анализ развитости у учащихся экспериментальной группы отдельных параметров временной перспективы (продолжительности, дифференцированности, согласованности, оптимистичности, реалистичности) после реализации программы показал, что произошли статистически значимые изменения в их уровне. Сама временная перспектива как динамический взгляд на прошлое, настоящее и будущее также приобрела характеристики высокого уровня развития.

На основе развитой временной перспективы изменилось профессиональное самоопределение и стало соответствовать оптимальному уровню. Так, для старшекласников стала характерной ответственность, целеустремленность, предприимчивость. Они стали принимать решения, касающиеся

их будущей профессиональной жизни, проявляли высокий уровень осведомленности и достаточно ясные предпочтения в мире профессий. Выбор профессии был ими осознан и самостоятелен; учащиеся заинтересованы в нём и осознают его как важное событие. Это свидетельствует о готовности выпускников сельской школы, участвовавших в эксперименте, совершить адекватный профессиональный выбор.

Таким образом, результаты проведённого исследования позволяют прийти к следующим выводам:

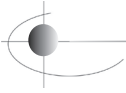
- незнание себя, своих возможностей в юношеском возрасте, недостаточная осведомлённость о разнообразии профессий и неумение соотносить с ними свой собственный потенциал входят в противоречие с необходимостью и желанием определиться в предполагаемых событиях своей жизни, планировать будущее, определять свои социальные роли после окончания школы;
- временная перспектива старшекласников села характеризуется фрагментарностью проявлений параметров, недостаточной степенью их выраженности, что обуславливает ограниченный взгляд в будущее, недостаточное осознание связи событий прошлого, настоящего и будущего;
- развитие временной перспективы выпускников сельской школы возможно в образовательном процессе, включающем специальную работу по разработанной экспериментальной программе, предполагающей ознакомление старшекласников с сущностью временной перспективы и её параметрами, побуждение их к познанию себя, изучению своих интересов, склонностей и способностей и развитию умения соотносить их с предстоящим профессиональным будущим.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений / под ред. М. Г. Ярошевского. В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 3. 400 с.
2. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 142 с.
3. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. Пенза: Минобразование РФ, 1994. Ч.1. 171 с.
4. Некрасова Е. В. Временной аспект самосознания в юношеском возрасте // Сибир. психол. журн., 1998. Вып. 8–9. С. 22–24.
5. Снегирева Т. В. Старший школьный возраст // Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. С. 145–159.

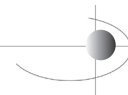
References

1. Vygotskii L. S. Sbranie sochinenii / pod red. M. G. Yaroshevskogo. V 6 t. M.: Pedagogika, 1984. T. 3. 400 s.
2. Golovakha E. I. Zhiznennaya perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodezhi. Kiev: Naukova dumka, 1988. 142 s.
3. Mudrik A. V. Vvedenie v sotsial'nyuyu pedagogiku. Penza: Minobrazovanie RF, 1994. Ch.1. 171 s.



4. Nekrasova E. V. Vremennoi aspekt samosoznaniya v yunosheskom vozraste // Sibir. psikholog. zhurn., 1998. Vyp. 8–9. S. 22–24.
5. Snegireva T. V. Starshii shkol'nyi vozrast // Rabochaya kniga shkol'nogo psikhologa / pod red. I. V. Dubrovnoi. M.: Prosveshchenie, 1991. S. 145–159.

Статья поступила в редакцию 15.01.2015



УДК 159.99
ББК 88

Маргарита Юрьевна Плотникова,
кандидат психологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30)
e-mail: Margo2978@mail.ru

Юнгианская песочная терапия как технология формирования профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения в вузе

В статье рассматриваются некоторые аспекты использования юнгианской песочной терапии как технологии формирования профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения в вузе. Описывается спектр рассматриваемых вопросов, решаемых с помощью песочной психотерапии, опыт применения авторской техники «Мой профессиональный мир» в работе со студентами психологического профиля. Представленный качественный анализ результатов применения техники даёт возможность осмыслить полученные данные по исследованию и становлению таких компонентов профессионального самосознания будущих специалистов как когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Итоги научной работы подчёркивают, что предоставление будущим специалистам возможности творческого преобразования, переосмысления, коррекции собственного профессионального становления в процессе обучения в вузе посредством работы в психологической песочнице позволяет участникам песочной психотерапии накопить опыт конструктивных изменений, самопознания, выстраивания перспектив будущего.

Внедрение технологий юнгианской психотерапии в процесс освоения таких дисциплин, как «Тренинг развития профессионально важных качеств», «Психодраматические техники в консультировании», «Тренинг личностного роста» позволяет целенаправленно ставить и решать вопросы исследования и становления профессионального самосознания и профессионального опыта студентов-психологов в процессе обучения в вузе.

Ключевые слова: юнгианская песочная терапия, профессиональное становление, профессиональное самосознание.

Margarita Yurevna Plotnikova,
Candidate of Psychology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya St., Chita, Russia, 672039)
e-mail: Margo2978@mail.ru

Jungian Sand Therapy as a Technology of Formation of Psychology Students' Professional Consciousness in the Process of Studying at the University

The article considers some aspects of use of Jungian sand therapy as a technology of formation of psychology students' professional consciousness in the process of studying at the university. The article describes the spectrum of the issues that can be solved by using of sand psychotherapy, the experience of use of the author's technique «My professional world» to work with the students of psychological profile. The presented qualitative analysis of results of use of this technique gives the chance to comprehend the obtained data on research and formation of such components of future specialists' consciousness as cognitive, emotional and behavioral.

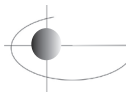
The results of scientific work emphasize that providing possibility of creative transformation, reconsideration, correction of professional formation to future experts in the process of studying at the university by means of work in a psychological sandbox, allows the participants of sand psychotherapy to save the experience of constructive changes, self-knowledge, forming of future prospects.

The introduction of Jungian psychotherapy technologies in the process of development of such disciplines as «Training of professionally important qualities», «Psychodrama techniques in counseling», and «Training of personal growth» allows purposefully set and solve issues of research and formation of professional identity and professional experience of psychology students in the process of studying at the university.

Keywords: Jungian sand therapy, professional formation, professional consciousness.

В современных условиях модернизации высшего образования проблема становления профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения в вузе приобретает всё большую значимость и актуальность. Остаются открытыми вопро-

сы разработки и реализации эффективных психологических технологий и механизмов формирования профессионального самосознания. Эффективной технологией по формированию компонентов профессионального самосознания будущих специалистов пред-



ставляется юнгианская песочная психотерапия.

В настоящее время данный вид психотерапевтического направления становится всё более популярным и находит своё применение в психологической, психодраматической, сказкотерапевтической и педагогической практике. Спектр рассматриваемых вопросов, решаемых с помощью песочной психотерапии, также широк. В психологической практике рассматриваются такие аспекты личностного и профессионального развития, как творческое самовыражение, разрешение внутренних и внешних конфликтов, адаптация к новым социальным условиям, познание внутреннего мира, формирование ответственности, обозначение жизненных перспектив и многое другое. Технологии песочной психотерапии многофункциональны и позволяют психологу решать диагностические, коррекционные и терапевтические задачи.

Применение технологий юнгианской психотерапии возможно и при организации психологического сопровождения профессионального становления будущих специалистов-психологов в процессе обучения в вузе, а именно в вопросах становления профессионального самосознания. Техника «Мой профессиональный мир», разработанная автором статьи, направлена на развитие эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов профессионального самосознания личности.

В основу разработанной нами техники «Мой профессиональный мир» легла «Техника построения мира» (создана в 1929 году психотерапевтом Маргарет Ловенфельд), которая изначально использовалась как игровая среда для детей, а впоследствии стала ключевой для изучения внутреннего мира человека.

Студенту предлагается в песочнице построить страну, которая бы носила название «Мой профессиональный мир». Студент может изменять ландшафт, использовать воду, делая песок влажным, символически прокладывая реки, озера, использовать миниатюрные фигуры.

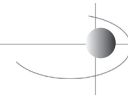
Имеющийся опыт применения данной техники дает возможность осмыслить и описать некоторые результаты по исследованию и становлению профессионального самосознания студентов. В процессе создания песочной картины – символически выстроенного профессионального мира – студенты-психологи вступают в контакт с песочной

средой, располагают миниатюрные фигуры в подносе с влажным или сухим песком, тем самым облачают свои глубинные сознательные или бессознательные мысли и чувства в физическую форму. Подобная работа обеспечивает будущему специалисту возможность увидеть целостную картину своих внутренних переживаний, чувств, установок, убеждений, представлений, касающихся своего профессионального настоящего и будущего.

В результате взаимодействия с объектами песочной картины происходит эмоционально-смысловая оценка профессионального мира, себя, значимых других, включённых в мир. Благодаря активной работе эмоционального компонента профессионального самосознания запускается внутренняя работа, движение, процесс представления, видения собственного профессионального мира, осознания отношения к нему. Будущий специалист во время построения профессионального мира, его описания, рассказа о нём, дальнейшего анализа и интерпретации осознаёт своё место и роль в профессии, отношение к себе, к своим профессиональным и личностным качествам, к средствам и способам достижения целей, к системе межличностных отношений с другими людьми. Он оценивает результаты своей деятельности, степень ответственности своему собственному «идеальному Я» – образу профессионала, а также чувство принадлежности к психологической профессиональной общности.

В ходе активного освоения песочной среды активизируется и когнитивный компонент профессионального самосознания студентов-психологов. Так, студенты проявляют установки, связанные с восприятием своих актуальных психологических особенностей, своей роли, статуса. При интерпретации песочных картин происходит осознание имеющегося житейского и профессионального опыта, уровня мотивационной готовности и активности освоения профессионального пространства, готовности к формированию профессиональных компетенций, наличия средств и инструментов их наращивания.

При работе с песком проявляются и представления студентов о себе в учебно-профессиональном мире, их отношение к профессии, к себе как к будущему специалисту. Так, использование в песочном подносе миниатюрной фигуры, обозначающей будущего специалиста в профессиональном мире, её характер, форма, цвет, место расположения раскрывают имеющиеся образы себя как субъекта профессиональной деятельности



и профессионального общения. Благодаря анализу песочной картины студента-психолога можно говорить об уровне сформированности когнитивных представлений, о содержании профессиональной деятельности психолога, требованиях, предъявляемых к личности профессионала, перспективах профессионального и личностного развития.

Уровень сформированности поведенческого компонента профессионального самосознания выявляется при интерпретировании песочной картины, созданной студентом. С целью выявления уровня сформированности поведенческого компонента профессионального самосознания анализируется готовность к профессиональному развитию, имеющиеся на сегодняшний день ресурсы для дальнейшего развития, сильные и слабые стороны учебно-профессиональной деятельности, средства самосовершенствования, представленные в символическом виде в песочном поле «Профессионального мира».

Построенный сюжет, сценарий, характер песочной картины отражают жизненные ценности, актуальные потребности, планы и жизненные перспективы будущих специалистов. Сюжет, режиссированный студентом, может выступать критерием динамики внутреннего процесса профессионального становления,

готовности к активному самосовершенствованию, развитию, самопознанию.

Как показывает опыт применения техники песочной психотерапии «Мой профессиональный мир» со студентами-психологами разных курсов, подобный опыт работы имеет богатейший ресурс – возможность созидательного изменения формы, сюжетной линии, событий, взаимоотношений. Предоставление будущим специалистам возможности творческого преобразования, переосмысления, коррекции собственного профессионального становления в процессе обучения в вузе посредством работы в психологической песочнице позволяет участникам песочной психотерапии накопить опыт конструктивных изменений, самопознания, выстраивания перспектив будущего.

Внедрение технологий юнгианской психотерапии в процесс освоения таких дисциплин, как «Тренинг развития профессионально важных качеств», «Психодраматические техники в консультировании», «Тренинг личностного роста», позволяет целенаправленно ставить и решать вопросы исследования и становления профессионального самосознания и профессионального опыта студентов-психологов в процессе обучения в вузе.

Список литературы

1. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д., Грабенко Т. М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. СПб.: Речь, 2008. 340 с.
2. Копытин А. И., Корт Б. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия. СПб.: Речь, 2007. 144 с.
3. Сакович Н. А. Технология игры в песок. Игры на мосту. СПб.: Речь, 2008. 176 с.
4. Штейнхардт Л. Юнгианская песочная психотерапия. СПб.: Питер, 2001. 320 с.

References

1. Zinkevich-Evstigneeva T. D., Grabenko T. M. Chudesa na peske. Praktikum po pesochnoi terapii. SPb.: Rech', 2008. 340 s.
2. Kopytin A. I., Kort B. Tekhniki analiticheskoi art-terapii: itselyayushchie puteshestviya. SPb.: Rech', 2007. 144 s.
3. Sakovich N. A. Tekhnologiya igry v pesok. Igry na mostu. SPb.: Rech', 2008. 176 s.
4. Shteinkhardt L. Yungianskaya pesochnaya psikhoterapiya. SPb.: Piter, 2001. 320 s.

Статья поступила в редакцию 17.01.2015

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕКТОР»

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п.л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в жанрах:

Жанр	Минимальный объем
статья (<i>теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором</i>)	0, 5 п. л. (<i>20 000 знаков</i>)
научные сообщения, доклады	0, 3 п. л. (<i>12 000 знаков</i>)
научные обзоры, рецензии	0,2 п. л. (<i>8 000 знаков</i>)

В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Печатный и электронный вариант статьи на CD и других носителях. В имени файла и на электронном носителе указывается фамилия автора и название статьи. Печатный вариант статьи обязателен (белая бумага, формат А 4). Распечатка рукописи должна быть полностью идентична электронному варианту.

2. Договор на оказание услуг – в 2 экземплярах.

3. Рецензия на статью – внешний отзыв, заверенный печатью.

4. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, **если автор статьи – аспирант, соискатель учёной степени кандидата наук.**

5. Личная карточка автора – сведения об авторе /авторах.

Структура статьи, представляемой в редколлегию журнала

Отрасль науки (рубрика журнала)

Код: УДК и ББК

Инициалы, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 4.

Город

Страна

Название статьи приводится на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация (150–200 слов) на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи с внутритекстовыми ссылками на цитируемые источники.

Список литературы даётся в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией. Если в список входит литература на иностранных языках, она следует за литературой на русском языке.

Правила оформления статьи

Общие требования: формат А 4, ориентация книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее – 2; левое и правое – 2,5. Шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал полуторный. Отступ первой строки 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи представить их в редакцию.

Статья должна быть со сквозной нумерацией. На последней странице указывается, что «статья публикуется впервые», ставится дата и подпись.

Рабочие языки: русский и английский.

Список литературы оформляется согласно ГОСТ Р. 7.0.5–2008. Для каждого источника обязательно указывается место и год издания, общее количество страниц или номера страниц интересующего материала источника.

В тексте **ссылки** приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера и страницы: [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой [1; 3; 4].

Архивные источники и законодательные материалы, комментарии и пояснения даются в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация постраничная.

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения

Слова на латинице набираются курсивом.

Единицы измерения отбиваются от символов и цифр, к которым они относятся.

Делать чёткое различие О (буквы) и 0 (ноль), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и») и т. д. Необходимо различать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

Таблицы оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращённо (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Чёрно-белые рисунки (графики, диаграммы – формат Excell, схемы, карты, фотографии) со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо (например: рис. 1). Представляются в формате jpg (разрешение не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора/ авторов и названия статьи. Размер рисунка 170x240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисовочные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Материалы публикуются в авторской редакции. За точность содержания цитат и ссылок ответственность несут авторы.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, **отсылается по адресу:**

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129.

Забайкальский государственный университет, для «Редакции научных журналов ЗабГУ».

Редактор О. Г. Мисюркеева
Редактор перевода А. С. Атрощенко
Дизайн обложки: В. В. Михалев
Вёрстка: Г. А. Зенкова

Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура «Arial». Сдано в печать 15.03.15.
Усл. печ. 20,7.
Усл. изд. л. 14,8.
Тираж 1000 экз.
Заказ № 00915.

Забайкальский государственный университет
672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

Managing editor O. G. Misyurkeeva
Editor of the English Translation
A. S. Atroshchenko
Cover design: V. V. Mikhalev
Make-up: G. A. Zenkova

Format 60 × 84 1/8. Offset paper
Headset «Arial». Signed to print 15.03.15.
Con. quires 20,7.
Con. pub. quires 14.8.
Circulation 1000 copies.
Order № 00915.

Transbaikal State University,
672039, Chita, 30 Aleksandro-Zavodskaya St.