ISSN 1996-7853

Гуманитарный вектор

ПЕДАГОГИКА
ФИЛОСОФИЯ
КУЛЬТУРОЛОГИЯ
ПСИХОЛОГИЯ
ПОЛИТОЛОГИЯ
ИСТОРИЯ
ФИЛОЛОГИЯ
ВОСТОКОВЕДЕНИЕ

2011/1 (25)

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет
им. Н. Г. Чернышевского

Гуманитарный вектор
№ 1 (25)

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

Чита
ЗабГГПУ
2011

Учредитель: **Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского**

Журнал зарегистрирован Министерством РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-42672
Издается с 1997 г.
Выходит четыре раза в год

Редакционный совет

Председатель совета: И. И. Катанаев, канд. физ.-мат. наук, доцент, ректор ЗабГГПУ (Чита)
Члены совета:
Н. В. Абаев, д-р ист. наук, проф., акад. АСН РАН и МАИ Нью-Йорк (Кызыл);
Ц. Батсуурь, д-р пед. наук, проф. (Улан-Батор, Монголия);
А. Буржо, д-р социал. наук, акад. Национального центра научных исследований Франции (Париж, Франция);
Т. Ф. Кузнецова, д-р филос. наук, проф. (Москва);
Г. Ц. Пюрбеев, д-р филол. наук, проф., акад. РАЕН (Москва);
В. И. Рассадин, д-р филол. наук, проф., акад. РАЕН (Элиста);
Н. М. Сараева, д-р психол. наук, проф. (Чита);
Н. В. Языкова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Редактор выпуска: Т. К. Клименко, д-р пед. наук, профессор
Редакционная коллегия:
Н. Д. Субботина, д-р филос. наук, профессор;
С. Ю. Лепехов, д-р филос. наук, профессор;
Г. Д. Ахметова, д-р филол. наук,профессор;
Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, доцент;
Т. В. Воронченко, д-р филол. наук, проф.;
М. И. Гомбоева, д-р культурологии;
Т. М. Дугаржапова, д-р филол. наук, доцент;
Д. Ц. Дугарова, д-р пед. наук, доцент;
Д. Л. Стровский, д-р полит. наук, доцент;
С.А. Михайлов, д-р полит. наук, профессор;
А. В. Константинов, д-р ист. наук, проф.;
В. И. Мерцалов, д-р ист. наук, профессор;
М. Б. Лига, д-р социол. наук, доцент;
А. В. Рогова, д-р пед. наук, проф.;
Н. М. Сараева, д-р психол. наук, проф.;
Ю. В. Иванова, д-р филос. наук;
С. И. Десненко, д-р пед. наук, доцент;
Д. В. Трубицын, канд. филос. наук, доцент;
Д. В. Сергеев, канд. культурологии, доцент;
Л. В. Разумова, канд. филол. наук;
А. Е. Горковенко, канд. филол. наук, доцент
Главный редактор объединенной редакционной коллегии: И. В. Ерофеева, д-р филол. наук, доцент.
Ответственный секретарь: Ю. В. Гаврилова

Гуманитарный вектор. – 2011. – № 1 (25).

Адрес редакции: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Телефон: 8 (3022) 44–04–25, факс: 8 (3022) 26–73–17. E-mail: gumvector@zabspu.ru

© Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Атаманчук П. С., Мендерецкий В. В., Засанова И. В. Инновационные схемы построения учебника.....5
Atamanchuk P. S., Menderetsky V. V., Zasanova I. V. Innovation Schemes of Textbooks Compiling.....5
Улзытуева А. И. Компетентностный подход к проблеме формирования детского двуязычия 10
Ulzytueva A. I. Competence Approach to the Problem of Children Bilingualism Formation 10
Барахович И. И. Характерологические особенности инновационно мыслящей личности.....14
Barakhovich I. I. Characterologic Features of Innovatively Intellectual Personality 14
Игумнова Е. А. Подготовка бакалавров и магистрантов естественнонаучного образования к сопровождению процесса воспитания экологической культуры учащихся в региональном образовательном пространстве.....19
Igumnova E. A. **T**raining Bachelors and Candidates for Master's Degree in Natural Sciences to Support the Process of Students' Ecological Culture Education in Regional Educational Space 19
Гайдай П. В. Диалог культур как ведущая тенденция в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая.....25
Gaidai P. V. Dialogue of Cultures as a Leading Tendency in the Modern Musically-pedagogical Education Russia and China 25
Гусевская Н. Ю. Проблема и опыт создания учебного пособия по английскому языку 29
Gusevskaya N. Yu. The Problem and Experience of English Text-Book Development 29
Дианов П. В. Реформирование процесса физической культуры в среднем специальном учебном заведении.....33
Dianov P. V. Reforming Physical Culture Teaching in Vocationally Oriented College 33
Зволейко Е. В. Профессиональные и специальные компетенции бакалавров специального образования (профиль – Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии) 37
Zvoleyko E. V. Professional and Special Competencies of Bachelor's Special Pedagogics (Psychological Guidance in Education of Individuals with Various Disorders).....37
Михеева Т. Б. Профессиональная толерантность учителя (на примере деятельности учителя русского языка полиэтнической школы).....42
Mikheeva T. B. Teacher's Professional Tolerance (in Polyethnic School as the Example) 42
Руденко И. В. Социально-воспитательные технологии в образовательном процессе вуза 46
Rudenko I. V. Social Educational Technologies in the Education Process of Higher School.....46
Сорокина Н. В. Национальный стереотип как междисциплинарная проблема.....51
Sorokina N. V. National Stereotype as an Interdisciplinary Problem 51
Христофорова С. В. Диалог как основа подготовки будущего учителя физики к реализации регионального компонента содержания образования 60
Khristoforova S. V. Dialogue as a Basis of Training of Future Physics Teacher for Realization of Regional Component of Education Content 60
Самойлова Н. И. Роль теоретической подготовки будущих специалистов в области физической культуры в процессе формирования профессиональной подготовки 64
Samoylova N. I. The Role of Theoretical Preparation of Future Physical Training Specialists in the Process of Professional Competence Formation.....64
Никонов Р. В. Бизнес планирование как инструмент продвижения образовательных услуг образовательного учреждения 69
Niconov R. V. Business-planning as a means of promotion of educational service at school.....69
Токуренова Б. Н. Текстовая работа на основе коммуникативно-деятельностного подхода как способ интенсификации обучения профессионально ориентированному общению в неязыковом вузе 73
Tokurenova B. N. Text Work based on Communicative Activity Approach as a Way of Intensification of Teaching Professionally Oriented Communication at Non-Linguistic University.....73

Машинистова Н. В. Характеристика лингвистической образовательной программы для старших дошкольников в системе дополнительного образования 78
Mashinistova N. V. Characteristic of linguistic educational program for senior preschool children in the system of supplementary education 78
Мальцева Е. В. Формирование здорового образа жизни учащихся с учетом гендерного подхода, ключевые понятия 82
Maltseva E. V. Formation the pupils' healthy life-style according to gender approach, the key concept ... 82
Бирюкова А. Н. Физика в медицинском вузе как профессионально ориентированный курс 86
Biryukova A. N. Physics as Professionally Oriented Course in Medical Higher School 86
Гольберт Е. В. Представления родителей о семейных отношениях 90
Golbert E. V. Parents' Representations about Family Relations 90
Клейнос О. Н. Роль критического мышления в формировании профессиональной компетентности будущего юриста 96
Kleinos O. N. The Role of Critical Thinking in the Development of a Future Lawyer's Professional Competence 96

ПСИХОЛОГИЯ

Виноградова Н. И. Психологические основания выделения акмеологических закономерностей становления профессионализма учителя начальной школы 100
Vinogradova N. I. Psychological Bases of Pointing out Acmeological Regularities in Making of Professionalism of Elementary School Teachers 100
Ежевская Т. И. Личностные ресурсы в обеспечении информационно-психологической безопасности человека 104
Ezhevskaya T. I. Personal Resources in Information and Psychological Security Providing of a Person 104
Волкова Т. И. Заимствование как результат и проявление взаимодействия культур 108
Volkova T. I. Loans as a Result and Manifestation of Culture Interaction 108
Симатова О. Б. Направление работы с педагогическим коллективом школы в системе профилактики аддиктивного поведения подростков 112
Simatova O. B. The Direction of the Interaction with a School Pedagogical Group in the System of Prophylaxis of Teenagers' Addictive Behaviour 112
Терехова Т. А. Проявления карьерных ориентаций у студентов-психологов 120
Terekhova T. A. Career Orientation Reveals of Psychology Department Students 120
Сафонова Е. В. Особенности самоотношения военнослужащих в процессе адаптации к воинской службе 127
Saphonova E. V. The Military Men's Self-Attitude Peculiarities in the Process of Adaptation to Military Service 127
Никитина Н. Б. Коррекционно-развивающая работа психолога с эмоциональной сферой ребенка дошкольного и младшего школьного возраста 134
Nikitina N. B. Correctional Developing Work of Psychologists with Emotional Sphere of Preschool and Primary School-Aged Children 134
Сеткова Н. А. Социальный интеллект как детерминанта уровня самореализации личности в профессиональной деятельности 141
Setcova N. A. Social Intellect as a Determinant of the Level of Personal Self-Actualization in Professional Activity 141
Бобылева Л. А. Структурно-функциональные особенности ценностно-смысловой сферы юношей в условиях пенитенциарного учреждения 146
Bobyleva L. A. Structural Functional Features of Juvenile Values and Meanings in Penal Institutions 146
Тонышева Н. В. Проблема педагогической поддержки практических психологов в вузе 150
Tonysheva N. V. The Problem of Pedagogical Support of Practitioners Teaching Psychology 150

Сведения об авторах 154

Требования к оформлению статей, представляемых в журнал «Гуманитарный вектор» 158

ПЕДАГОГИКА

УДК 370.1
ББК 31.21

П. С. Атаманчук
В. В. Мендерецкий
И. В. Засанова
г. Каменец-Подольский, Украина

Инновационные схемы построения учебника

На примере созданных учебников по методике и технике учебного физического эксперимента в статье обосновываются концептуальные основы построения инновационных произведений.

Ключевые слова: учебник, инновационные технологии, личностно ориентированное обучение, ступенчатое образование, эталонные измерители качества знаний, объективный контроль, управление, результативность, компетентность, мировоззрение.

P. S. Atamanchuk
V. V. Menderetsky
I. V. Zasanova
Kamenets-Podolsky, Ukraine

Innovation Schemes of Textbooks Compiling

Essential principles of innovation works compiling on the basis of the published textbooks on the methods of study and technologies of physics experiment are discussed in the article.

Key words: textbook, innovation technologies, person-oriented technologies, teaching, gradual education, quality standard of knowledge, objective control, management, effectiveness, competence, world outlook.

Учебник всегда был важным средством трансляции стандартов любой образовательной области (содержание и образовательная среда). Однако во многих педагогически ориентированных, образовательно-профессиональных программах (ОПП) и образовательно-квалификационных характеристиках (ОКХ) прогнозируемые уровневые профессиональные компетентности и мировоззрения не детерминируются объективными факторами, которые бы настраивали учебный процесс на формирование у студента профессионально значимых качеств. Для устранения такого противоречия – **содержание учебно-познавательной деятельности, с одной стороны, и отсутствие конкретизированных целей этой деятельности, с другой**, – следует ориентироваться на бинарную целевую программу. Особенность такой целевой программы состоит в четком определении качественных показателей осведомленности, которые соотносятся одновременно с содержанием конкретной учебной дисциплины и содержанием методической подготовки будущего педагога. Такой подход должен пронизывать все учебно-методические произведения по методике обучения [1; 2; 4].

Понятно, что учебник является надежным средством трансляции содержания и идеологии конкретного образовательного стандарта. Авторы проекта (рис. 1, рис. 2) учебников (*1. Атаманчук П. С., Ляшенко А. И., Мендерецкий В. В., Николаев А. М.* ***Методика и техника учебного физического эксперимента в основной школе: учебник для студентов высших учебных заведений.*** *– Каменец-Подольский: К-ПНУ, 2010. – 292 с., 2. Атаманчук П. С., Ляшенко А. И., Мендерецкий В. В., Николаев А. М.* ***Методика и техника учебного физического эксперимента в старшей школе: учебник для студентов высших учебных заведений****. – Каменец-Подольский: К-ПНУ, 2010. – 392 с.*), основным назначением учебников считают обеспечение условий формирования профессиональных качеств будущего учителя физики. Авторы впервые в отечественной и мировой практике обосновали и внедрили технологию бинарных целевых ориентаций (физика, методика физики). Заданный подход [1–9], синтезируя в себе технологию управленческих влияний на процедуру, выступает надежной предпосылкой действенности обучения (формирование компетенций и мировоззренческих качеств будущего учителя физики).

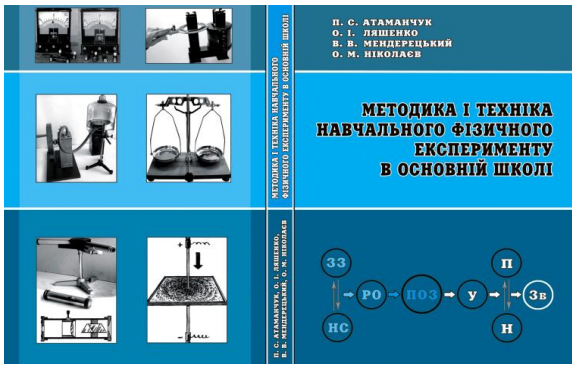


Рис. 1. Макет обложки 1-го учебника

Рис. 2. Макет обложки 2- го учебника

Определим основные новации относительно организационных, содержательных и процессуальных особенностей построения учебного материала презентованных учебников:

Причинно-следственная обусловленность. Становление будущего учителя проходит через объединение в себе двух взаимосвязанных процессов: организацию деятельности студента и контроль этой деятельности. *Объектом управления* здесь выступает студент (как управляемая и самоуправляемая система); *объектом контроля* – педагогическая деятельность этой личности; *предметом управления* является процесс достижения будущим специалистом проектированного результата обучения [1]; *предметом контроля* – протекание процесса овладения запланированными профессиональными качествами. Успех в обучении является следствием удачных управленческих действий [1–5], когда гарантированно формируются базовые человеческие качества (**компетентности): осведомленность, воспитанность, творчество, общительность, художественное творчество, мировоззрение** (рис. 3).

Совершенно логично, что информация для своего отображения нуждается в использовании разных знаковых систем (языков) – от предельно точно абстрактной к конкретно-образным художественным языкам. И понятно также, что сложнокомпонентность информации предопределяет неодинаковость видов педагогического оценивания успешности усвоения ее составляющих и сформированности соответствующих личностных качеств – от сугубо количественных к сугубо качественным оценкам.

Прогнозированость. Конечно, педагогическая практика должна прогнозировать сформированность **личностных компетентностей**. Целеустремленно корректировать, регулировать, управлять профессиональными качествами будущего специалиста возможно лишь при условии согласования и одновременной стандартизации как содержания, так и образовательной среды относительно конкретной образовательной области [1–3]. Понятно, что образовательная среда подле-

жит стандартизации как идейно-технологической, так и за ресурсно-материальной частей. Игнорирование же потребности формирования образовательных сред, адекватных содержательным образовательным стандартам обрекает любую образовательную область на неудачу.

Объективный контроль в обучении и управление этим процессом. Весьма важно, чтобы переход на европейские стандарты побудил отечественное образование наращивать свой потенциал относительно обеспечения качественной профессиональной подготовкой специалистов (за счет эффективного управления этим процессом) и обогащал **уже имеющиеся приоритеты**. При таких условиях **главным результатом исследований** стало теоретическое обоснование и технологическая интерпретация концепции целенаправленного управления качеством подготовки будущих специалистов [8] с акцентом на личностно ориентированное обучение и ступенчатое образование [2–5]. Результаты наших исследований прошли широкую апробацию в ходе международных, всеукраинских, региональных и межвузовских конференций, они введены в учебный процесс средних и высших учебных заведений.

И все же необходимо признать, что сегодня еще мало внимания отводится анализу возможного влияния ультра новых научных достижений и технологических изобретений на течение мировых социальных процессов, образование и науку, наконец, на основы построения антропосферы и ежедневное бытие человека. ***При таких условиях те, кто будет обучать, обречены на «отставание» от нужд времени за уровнями содержательной и профессиональной осведомленности.***

К сожалению, начавшийся переход на стандарты среднего и высшего образования не полностью решает указанное противоречие и даже его усиливает из-за отсутствия стандартизации образовательной среды. Исследования аналогичного характера ни в Украине, ни на мировом уровне не выполнялись.

В целом же имеем возможность определить основные предпосылки формирования профессиональных компетенций будущего педагога, а именно:

- его **вовлечение** в активную познавательную деятельность так, чтобы «теоретик» больше практиковал, а «эмпирик» больше теоретизировал [1; 3];
- действенный уровень осведомленности специалиста формируется только через надлежащее **внушение отношений** к объекту познания;
- **принцип динамического баланса** рационально-логического и чувственно-эмоционального в восприятии и усвоении, лежащий в основе обучения, оказывает содействие формированию у студентов надлежащих профессиональных качеств и собственного педагогического кредо [1–4].

Установлено, что при обретение конкретных знаниевых и профессиональных компетенций осуществляется по трем параметрам, которые соответственно охватывают все временное пространство (*прошлое, настоящее, будущее*) деятельности человека: **стереотипность, осознанность, пристрастность** [1]. В шкале рангов (*низший, оптимальный, высший*) определены критерии этих параметров (качественные показатели (эталоны) результатов обучения): заученные знания **(ЗЗ),** подражание **(П),** понимание главного **(ПГ),** полное владение знаниями **(ПВЗ),** умение применять знание **(УПЗ),** навык **(Н),** убеждение **(У)** (рис. 4).

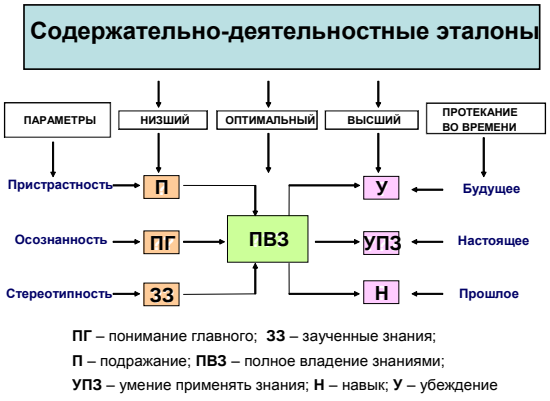


Рис. 4. Интегральные измерители качества знаний (компетенций)

Сущность объективного контроля всегда сводится к сравнению приобретенных значений отдельного параметра с выбранными эталонами: (ПГ), (ЗЗ), (НС), (ПВЗ), (УПЗ), (Н), (П).

На этих началах нами обоснованы и доказаны [1–4] следующие технолого-методические возможности**:**

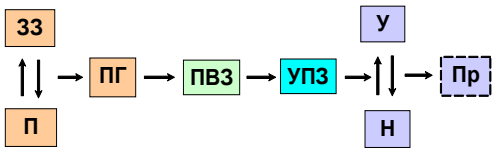
- построение образовательного прогноза и разработка структурно-логической схемы содержания модели образования, которое охватывает содержательную, организационную и операционную составляющую познавательной деятельности;
- создание схемы-матрицы целевой учебной программы и использование ее как средства целеориентаций соответствующей образовательной модели обучения (рис. 5);
- результативность системы управления учебно-познавательной деятельностью, которая обслуживается разными областями знаний (психология, педагогика, нейрофизиология, кибернетика, философия и т. п.), которая проявляется в постепенном переведении этого процесса в режим саморегулированного протекания (рис. 6);

СХЕМА-МАТРИЦА
ЦЕЛЕВОЙ УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЫ

Название раздела, количество часов, список основных познавательных задач	Объективно-предметные условия достижения цели			Уровень усвоения учебного материала		
	Педагогическая технология; методология, обучения	Учебно-материальная база; методический комплекс	Способ интеллектуальной активности; тип заданий	Во время занятий	В процессе изучения раздела (темы)	По окончании изучения учебного предмета

Рис. 5. Механизм целеориентаций учебного процесса

Вероятная схема саморегулируемого процесса обучения



• Штриховым контуром по эталону «Привычка» указываем на то, что в традиционном обучении формирования поведенческих привычек еще не всегда согласовано с мерой притязаний ученика (студента), а потом может и не происходить

Рис. 6. Обеспечение гарантированной результативности в обучении

• значимость образовательной среды в обучении по дидактической схеме, которая ориентирует на фиксированный результат-эталон, бусловливается адресной информационно-технологической и материально-технической поддержкой учебно-познавательной деятельности и т. п.

Государственные требования к образовательно-квалификационному уровню и к качеству личности будущего педагога определяют направления формирования характерных профессиональных качеств личности в профессиональной подготовке студента (знания, ценности, проекты, диалогизмы, творчество), определяющим среди них является формирование методологии приобретения профессиональных знаний. Осуществляя профессиональную подготовку на основе целевой образовательно-профессиональной программы, построенной по бинарному принципу, достигаем надлежащих эталонных уровней содержательной (по конкретному учебному предмету) и профессиональной (методической) осведомленности.

Как показывает опыт «эксплуатации» презентованных учебников, мера сложности познавательных задач относительно профессиональной подготовки от одной лабораторной работы к следующей должна постоянно возрастать, при этом следует опираться как на предыдущий педагогический и методический опыт, полученный студентом в ходе академического обучения в высшем учебном заведении, так и на опыт, приобретенный в ходе педагогических практик.

Технология обеспечения прогнозируемых уровней профессиональной компетентности в условиях экспериментальной деятельности заключается в следующем. Уровень опорных знаний является своеобразным «пусковым механизмом» результативного обучения. Для выявления уровня опорных знаний (содержание соответствующих тем школьного курса физики и содержание профессиональной осведомленности относительно методического препарирования этого содержания) студентам предлагаются соответствующие задачи. Существенным технологическим моментом в этой ситуации есть то, что он выступает своеобразным упреждающим средством стимулирования учебно-познавательной активности субъекта. Для обнаружения уровня опорных знаний (содержание соответствующих тем школьного курса физики и содержание профессиональной осведомленности относительно его методического препарирования) студентам предлагаются, соответственно работе практикума, диагностические задания. Задачи для осуществления диагностического контроля опорного уровня осведомленности и опыта могут проектироваться не только на уровнях ПГ, ЗЗ или НС. Они могут быть и высшего уровня, поскольку речь идет о достижениях предыдущих этапов обучения студентов. Предлагая задачи для вступительного контроля, ориентируемся на то, что при условии 50-процентного подтверждения уровня осведомленности студента он допускается к выполнению лабораторной работы. При низшем уровне преподаватель должен предоставить ему соответствующую консультативную помощь.

В части деятельности, которая касается выполнения и осмысления наблюдений, опытов, исследований, также ориентируемся на требования целевой программы. Смысл целеориентаций сводится к тому, что соответственно высшим уровням, определенным целевой программой, необходимо больше внимания и учебного времени уделять проведению наблюдений, опытов, исследований и т. п., что касается более весомого учебного материала (высшие цели). Требуем, чтобы в своих отчетах студенты отображали суждения, которыми бы удостоверяли собственный уровень содержательной осведомленности и готовности методически и технологически препарировать конкретный учебный материал на язык выводов, доступных ученику. Приводим описания опытов относительно определенных тем, в контекстах которых будущий специалист «открывает» для себя существенные методические «ниши».

Для тех, кто обнаруживает повышенный интерес к обучению и оперативно справляется с поставленными заданиями, предлагаются дополнительные экспериментальные задачи, целевое назначение которых – последующее углубление

уровня профессиональной экспериментаторской подготовки будущего учителя физики. Подчеркиваем, что вдумчивое выполнение таких заданий значительно «сокращает» дистанцию между потенциалом ученика и будущим учителем.

Завершающий этап каждой лабораторной работы практикума – это доведение уровня содержательной и профессиональной компетентности будущего специалиста в пределах конкретной темы к требованиям и нуждам времени. В учебниках даны сформированы задания по каждой теме курса физики основной и старшей школ, которые имеют конкретную методическую направленность и содержащих требования относительно профессиональной подготовки студента. Завершающий контроль ориентируем на использование заданий, с предметной и профессиональной направленностью. Существенным технологическим моментом является то, что для выявления уровня осведомленности (содержание соответствующих тем школьного курса физики и профессиональной компетентности относительно его методического объяснения) студентам предлагаются специально подобранные задания для текущего контроля уровня профессиональной компетентности [4].

Приходим к выводу, что целеориентации студента по методике и технике школьного физического эксперимента, которые концептуально выстраиваются на основе использования целевых программ, оказывают содействие профессиональному саморазвитию, самоопределению и самореализации будущих учителей физики. Это создает условия для овладения студентом формами и методами творческого познания, сопровождается постоянным развитием инициативы и творческой деятельностью, которая происходит в атмосфере доброжелательности, взаимопомощи, повышает эффективность учебного процесса, углубляет усвоение учебного материала, оказывает содействие овладению методологией исследовательской деятельности, совершенствует навыки работы с методической литературой и технической информацией, формирует педагогическое кредо будущего специалиста. Государственные требования к образовательно-квалификационному уровню будущего учителя определяют направления формирования характерных профессиональных качеств личности в профессиональной подготовке студента (знания, ценности, проекты, диалогизмы, творчество), определяющим среди которых является формирование методологии поиска компетенций и мировоззренческих качеств будущего учителя.

Список литературы

1. Атаманчук П. С. Инновационные технологии управления обучением физике: моногр. Каменец-Пододольский: К-ПГПУ, 1999. 174 с.
2. Атаманчук П. С., Семерня О. Н. Методические основы управления обучением физике: моногр. Каменец-Подольский: К-ПГУ, 2005. 196 с.
3. Атаманчук П. С., Самойленко П. И. Дидактика физики (основные аспекты): моногр. М.: Московский гос. ун-т технологий и управления, 2006. 254 с.
4. Атаманчук П. С. Учебник как основной носитель образовательного стандарта: сб. науч. ст. по материалам XVI Междунар. научно-практ. конф. (Ужгород – Гирляны; 6–9 мая 2008 г.). Ужгород: Лира, 2008. 304 с.
5. Методика и техника учебного физического эксперимента в основной школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / П. С. Атаманчук, А. И. Ляшенко [и др.]. Каменец-Подольский: К-ПНУ, 2010. 292 с.
6. Методика и техника учебного физического эксперимента в старшей школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / П. С. Атаманчук, А. И. Ляшенко [и др.]. Каменец-Подольский: К-ПНУ, 2010. 402 с.
7. Атаманчук П С., Мендерецкий В. В., Николаев А. М. Методическое обеспечение учебного физического эксперимента (10 класс): учеб. пособие. Каменец-Подольский: ФОП Сисин А. В., 2007. 157 с.
8. Атаманчук П. С., Мендерецкий В. В., Николаев А. М. Методическое обеспечение учебного физического эксперимента (11 класс): учеб. пособие. Каменец-Подольский: Буйницкий А. А., 2008. 212 с.
9. Волков И. П. Много ли в школе талантов? М.: Знание, 1989. 80 с.

ББК Ч 411.382
УДК 372.212

А. И. Улзытуева
г. Чита

Компетентностный подход к проблеме формирования детского двуязычия

Статья посвящена теории и практике реализации компетентностного подхода к формированию детского двуязычия. Рассматривается профессиональная компетентность педагогов дошкольного образования, уделяется внимание повышению педагогической, этнокультурной компетентности родителей. Особое место занимает проблема формирования предпосылок этнолингвокультурной компетентности детей в условиях двуязычия. Автор останавливается на понятиях «компетентность», «компетенция», «общепрофессиональная компетенция», «специальная профессиональная компетенция».

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, двуязычие, этнолингвокультурная компетентность, общепрофессиональные компетенции, профессиональные компетенции, межкультурное общение.

A. I. Ulzytueva
Chita

Competence Approach to the Problem of Children Bilingualism Formation

The article is devoted to the theory and practice of competence approach to children bilingualism formation realization. Professional competence of preschool teachers is overviewed; the author pays attention to the pedagogical, ethno cultural competence of parents as well. The problem of necessary prerequisites for ethnic, linguistic, cultural children competence formation takes a special place. The author goes into details on the definitions of “competence”, “general professional competence” and “special professional competence”.

Key words: competence, competence approach, bilingualism, ethnic competence, linguistic competence, cultural competence, general professional competence, special professional competence, cross-cultural communication.

Специфика двуязычия состоит в том, что коммуникативная функция языков обеспечивает межкультурное общение. Каждый этнос в зависимости от условий жизни формировал и формирует свою культуру и систему этнических ценностей, которые отражают специфику духовных отношений и ментальности. Данное положение отмечается в работах С. А. Арутюнова, Ю. В. Бромлея, Г. Н. Волкова, Л. Н. Гумилева, В. И. Козлова, Н. Н. Чебоксарова и др.

Известно, что основным носителем этнокультурных норм служит язык, функционируя в качестве коммуникации и трансляции. При этом «основной режим коммуникации – отрицательная обратная связь, т. е. корреляция программ, известных двум сторонам общения. Здесь язык выступает как самостоятельная сила. Основной режим трансляции – передача программ, известных одной стороне общения и не известной другой. Язык функционирует как «прозрачное средство» выражения мысли. Знание в традиционном смысле связано с трансляцией, а не с коммуникацией. Оба типа общения предполагают знак, и используют язык как основную, всегда сопутствующую социальности знаковую реальность» [3, с. 290].

В условиях детского двуязычия при общении на неродном языке коммуникация, на наш взгляд, детерминирует трансляцию, поскольку язык – это связующее звено между практикой и сознанием. И язык как практическое сознание соединяет знание объективного и знание субъективного.

На основании родного языка формируются первичные навыки речевого взаимодействия, а второй язык служит средством общения с другими этническими сообществами.

В трудах по межкультурной коммуникации национальный язык любого народа рассматривается в контексте его функционирования в пространстве этноса и культуры, в двуязычной среде происходит процесс взаимодействия двух культур («диалог культур»). Ю. М. Лотман отмечал, что «для возможности диалога необходимо еще одно условие: взаимная заинтересованность участников ситуации в сообществе и способность преодолеть семиотические барьеры» [5, с. 268]. В межкультурном общении необходимо обеспечение взаимопонимания посредством создания общего коммуникативно-прагматического пространства [6, с. 2].

В процессе формирования детского двуязычия (национально-русского и русско-национального) реализуется компетентностный подход, который позволяет субъектам педагогического процесса определять сущность проблемы и возможные способы решения. Взаимодействие субъектов педагогического процесса – необходимое условие формирования детского двуязычия. В связи с этим необходимо рассматривать компетентностный подход применительно ко всем участникам (педагог, ребенок, родители) данного процесса. В. В. Сериков выделил признаки компетентности:

1. Распознание и идентификация проблемы (воспроизведения программного материала, часто без знания, откуда это возникло).
2. Знание теоретических основ действия; умение объяснить, почему так надо действовать, наличие ориентировочной основы действия (приоритет знания, а не действия).
3. Уверенность во владении приемами, основанная на личном опыте (ориентация на внешнюю оценку).
4. Собственный стиль, подход, «своя система» (систему задает учитель, а не ученик вырабатывает ее в собственном творчестве).
5. Знание вариантов, умение их комбинировать и находить новые решения (частичное представление о содержании изучаемого предмета, отсутствие целостного представления о целях и средствах действия, отрывочные понятия).
6. Личностный взгляд, позиция, индивидуальность (возможность выполнения действия при внешней мотивации, без проникновения в предмет).
7. Создание реального продукта (теоретические основы и действия существуют раздельно).
8. Саморегуляция, самооценка (индивидуальный опыт изначально заменяется общим, как якобы единственно «научным»).
9. Образное мышление, ориентация на целостное восприятие ожидаемого результата, продукта (главный продукт-ответ, письменный или устный).
10. Внутренняя мотивация, потребность выразить себя в этом деле (индивидуальность) не востребована [7].

Компетентностный подход в образовании – это подход к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий, оценки результатов. При формировании детского двуязычия в дошкольном образовательном учреждении компетентностный подход ориентирован на развитие личности педагога, выраженной в единстве его теоретических знаний и практической подготовленности к осуществлению образовательного процесса в условиях двуязычия, при этом усиливается практико ориентированность и личностная составляющая дошкольного образования, выделяется операциональная и навыковая сторона результатов. Акцент компетентностного подхода направлен на результат формирования детского двуязычия.

Традиционно выделяются общепрофессиональные и специальные профессиональные компетенции. Общепрофессиональные компетенции выражаются в устойчивом позитивно-мотивированном отношении в профессиональной деятельности, способности решать разнообразные профессиональные задачи, выходя за рамки стереотипных подходов и приемов деятельности. Специальные профессиональные компетенции педагогов дошкольного образования находят отражение при применении современных методик и технологий в конкретном дошкольном учреждении с учетом его социокультурных особенностей; в умении включаться во взаимодействие с детьми и родителями и т. д.

Для педагогов, работающих в условиях двуязычия, актуальной является межкультурная компетентность, которая предполагает ориентацию на воспитательно-образовательный процесс с учетом национально-психологических особенностей детей.

Заслуживает внимания опыт Э. Р. Хакимова, предлагающего этнопедагогическое проектирование, понимаемое как «разработка педагогического проекта по целенаправленному интенсивному наполнению образовательной среды традиционными элементами материальной и духовной культуры нескольких народов, с организацией «диалога культур» [8, с. 276–277].

Этнопедагогическое проектирование педагога в условиях межкультурного общения следует отнести к специальной профессиональной компетенции. Многими исследователями по межкультурной коммуникации отмечается необходимость формирования лингвокультурной компетентности. Педагог дошкольного образования, реализующий образовательную программу в условиях двуязычия, должен обладать данным видом компетентности.

Л. А. Городецкая считает, что особенно важными являются нормы и правила коммуникативного поведения, связанные с ценностными представлениями, убеждениями и верованиями, а также их сходство и различие, особенно остро проявляющееся во взаимодействии культур.

Лингвокультурная компетентность – это та часть культурной компетентности, которая ответственна за коммуникативное поведение личности в рамках данной лингвокультуры, при этом лингвокультурная компетентность есть феномен культуры, а не феномен языка [4]. Этот вид компетент-

ности и входящие в неё компетенции относятся, на наш взгляд, к специальным профессиональным.

Остановимся на вопросе формирования этнолингвокультурной компетентности у детей. Об этнолингвокультурной компетентности, очевидно, приходится говорить применительно к усвоению родного языка в условиях национально-русского двуязычия и имеющего место русско-национального двуязычия. Этнолингвокультурная компетентность должна формироваться при том и другом видах билингвизма. Применительно к дошкольному возрасту, по нашему мнению, следует говорить о формировании предпосылок этнолингвокультурной компетентности, исходя из ее составляющих и с учетом возрастных возможностей детей.

Мы рассматриваем формирование предпосылок этнолингвокультурной компетентности дошкольников в условиях бурятско-русского и русско-бурятского двуязычия в дошкольных образовательных учреждениях Агинского Бурятского округа. При этом очевидно, что формирование этнолингвокультурной компетентности напрямую зависит от формирования у детей этнокультурной идентичности. Среди самых существенных факторов, влияющих на формирование этнокультурной идентичности, можно выделить:

1) особенности этнической социализации в семье, в детском саду, школе и ближайшем социальном окружении. Л. Н. Гумилев отмечал, что «ребенок, установивший связь с матерью первым криком и первым глотком молока, входит в ее этническое поле, которое лишь модифицируется вследствие общения с отцом, родными, другими детьми и всем народом» [1, с. 305].

Поскольку основным звеном формирования этнокультурной идентичности является семья, то особое значение в шкале идентификации имеет этнокультурная идентичность. Отмечая особое место семьи в формировании этнической идентичности, нужно отметить, что национальные особенности и черты держатся в семье более устойчиво, чем в какой-либо другой области жизни нации, и в этом отношении семья выступает хранителем национальной специфики. В культуре семейного воспитания в наибольшей мере представлены духовные и прежде всего идейно-нравственные богатства народа, его идеалы добра и красоты, его нравственно-эстетическое отношение к действительности. Именно в семье ребенок становится членом общества и учится жить в соответствии с обычаями и традициями конкретного общества, с его самобытной культурой, максимально приспособленной к природно-климатическим, социальным особенностям региона и ближайшего окружения. Залогом становления этнокультурной идентичности является авторитет родителей. Традиционно авторитет родителей основан на установившейся вере в святость традиции и восприятии детьми обычаев и практики в рамках данной традиции.

Большинство современных родителей-бурят остается «хранителями» этнической культуры и продолжает передавать детям этически выраженный жизненный опыт, социальные роли, обычаи и традиции своего народа;

2) особенности этноконтактной среды, прежде всего ее гетерогенность – гомогенность. Данный фактор определяет значимость в формировании этнокультурной идентичности у дошкольников особенностей этноконтактной среды. Если говорить об этнокультурной идентичности у детей-бурят, то ее формирование предопределено многими причинами. Во-первых, оно объективировано территориальной локализованностью агинских бурят. Однако этот фактор рассматривается нами также в контексте другого, более важного основания устойчивости культуры – наличия этико-моралистических, нормативно-правовых традиций, социокультурного единства агинских бурят. Устойчивость субэтнической идентичности является исторически приобретенным достижением, основанным на традициях сплоченности, которые обусловлены перипетиями этнической истории и культуры.

В связи с этим перед педагогами, работающими с детьми дошкольного возраста в условиях билингвизма, выдвигается сложная, многоаспектная задача по подготовке детей к жизни в условиях поликультурной среды, формированию умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, и одним из важных направлений этой работы должно выступать направление по формированию предпосылок этнолингвокультурной компетентности.

Для достижения цели формирования этнолингвокультурной компетентности важное значение приобретают знания среднестатистического носителя языка, обеспечивающие взаимопонимание между членами лингвокультуры. Этой же цели служит задача выделения этнопсихолингвистического типа, представляемого как интеллектуально-эмоциональный тип личности со специфической структурой речевого и неречевого коммуникативного поведения, определяемого культурными особенностями того общества, к которому данная личность принадлежит. Выделение этнических типов языковых личностей представляет своего рода классификацию этнокоммуникативных знаний [9, с. 73–78].

Этнокультурные нормы поведения – это один из краеугольных камней этнического самосознания. Всячески поддерживая важность изучения этнокультурных норм речевой деятельности, тем

не менее, не следует игнорировать ее языковую сущность, поскольку языковой материал принимает активное участие в организации речи.

Наиболее четко национальные особенности восприятия отражаются в корпусе лексико-семантических средств, которые составляют основу лексики и грамматики этнически идентифицированной личности. Б. Т. Дзусова считает, что изучение этнокультуроведческой лексики обусловлено тем, что через освоение данного пласта лексики осуществимо приобщение детей к некоторым важным особенностям русской культуры и родной культуры. По ее мнению, одним из звеньев этнокультуроведения является освоение этнокультуроведческой лексики. Обучение второму языку детей-билингвов ориентировано на вхождение их в культуру изучаемого языка, поэтому изучение этнокультуроведческой лексики, помимо обогащения словаря ребенка единицами с национально-культурным компонентом значения, способствует преодолению межкультурных барьеров и, соответственно, создает необходимые условия для успешного участия в общении. Отсюда можно сделать вывод и о том, что усвоение этнокультуроведческой лексики направлено также на формирование предпосылок этнолингвокультурной компетентности у дошкольников [2].

Таким образом, компетентностный подход к проблеме формирования детского двуязычия (национально-русского и русско-национального) реализуется в процессе формирования предпосылок этнолингвокультурной компетентности у ребенка дошкольного возраста.

Повышение педагогической культуры родителей является важной задачей при формировании детского двуязычия. Данные нашего исследования, выявляющего знания родителями традиций, обычаев, фольклора бурятского и русского народов свидетельствует о необходимости проведения специальной работы, направленной на развитие у них специальных компетенций. Так, разные формы взаимодействия с родителями были ориентированы на осознание проблемы детского двуязычия, пополнение знаний о культуре бурятского и русского народов и т. д.

Таким образом, анализ компетентностного подхода в рамках рассмотрения проблемы формирования детского двуязычия предполагает особое моделирование воспитательно-образовательного процесса в ДОУ в совокупности всех его компонентов. При этом целью является развитие неродной речи при сохранении желания и умения общаться на родном языке. Содержание дошкольного образования в условиях двуязычия строится с учетом культурологического, гуманитарного и компетентностного подходов. Процесс формирования детского двуязычия осуществляется на занятиях и вне занятий, в разных видах деятельности. Методы и технологии формирования детского двуязычия соответствуют поставленной цели с учетом социокультурных особенностей региона. Именно семья играет важную роль как в усвоении родного, так и неродного языков.

Список литературы

1. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: Мишель и Ко, 1993. 503 с.
2. Дзусова Б. Т.. Методика работы по усвоению этнокультуроведческой лексики русского языка в осетинской школе: дис. … канд. пед. наук. Владикавказ, 1998. 187 с.
3. Лешкевич Т. Г. Философия науки: учеб. пособие для вузов. М.: ПРИОР, 2001. 428 с.
4. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность: моногр. / Л. А. Городецкая. М..: КДУ, 2009. 264 с.
5. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб. : Искусство СПБ, 2000. 704 с.
6. Починок Т. В. Формирование социокультурной компетенции как основы межкультурного общения // Иностранные языки в школе. 2007. № 7. С. 2–6.
7. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2008. 256 с.
8. Хакимов Э. Р. Обучение педагогов этнопедагогическому проектированию // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве: научно-метод. материалы / под ред. О. Е. Хухлаева, М. Ю. Чибисовой. СПб.: Книжный Дом, 2008. 408 с. С. 276–315.
9. Этноязыковое видение мира как составляющая лингвокультурной ситуации // Вестник Московского университета «Лингвистика и межкультурная коммуникация». № 1. 2000. С. 73–78.

УДК 37
ББК Ч 31

И. И. Барахович
г. Красноярск

Характерологические особенности инновационно мыслящей личности

В статье подчеркивается роль современного образования в развитии личности и достижении цели – вывести Россию в круг ведущих мировых держав XXI в. на основе всесторонней модернизации. Рассматривается понятие «инновации в образовании», обозначаются некоторые критерии инновации. Представлены подходы в теории и практике формирования инновационно мыслящей личности. Анализируются ФГОС ВПО и общего образования и выделяются конкретные нововведения, направленные на формирование, воспитание новой генерации россиян. Автор определяет ориентиры в формировании мыслящей личности, создающей инновационный продукт.

Ключевые слова: инновационно мыслящая личность; инновации в образовании; стандарт профессионального педагогического образования нового поколения; человеческий капитал; особенности инновационно мыслящей личности; приспособляемость; креативность, точность мысли и действия

I. I. Barakhovich
Krasnoyarsk

Characterologic Features of Innovatively Intellectual Personality

The article underlines the role of modern education in personal development and aim achievement to make Russia one of the leading world powers of XXI century on the basis of all-round enhancement. The definition “innovation in education” is described here and some of innovative criteria are marked out. The approaches in theory and practice of forming innovatively intellectual personality are given. Moreover, the Federal State Educational Standard of higher and general education is analyzed and some concrete innovations aimed at forming and training a new Russian generation are marked out. The author formulates marks in educating intellectual personality creating the innovational product.

Key words: innovatively intellectual personality; innovations in education; the standard of professional pedagogical education of a new generation; human capital; features of innovatively intellectual personality, adaptability, creativity, exactness of thought and actions.

Современный период развития Российского государства характеризуется стремлением обрести статус ведущей мировой державы XXI в. на принципиально новой основе – основе всесторонней модернизации, которая позволит ему занять лидирующие позиции в глобальной экономической конкуренции, обеспечить национальную безопасность и демократизацию внутренних гражданских процессов.

Достижение данной цели предполагает решение следующих задач:

– формирование новой экономики, создающей уникальные технологии и инновационные продукты;

– развитие рынка идей, изобретений, открытий, создание государственных систем поощрения талантливых и критически мыслящих людей и воспитание молодёжи в духе интеллектуальной свободы и гражданской активности;

– переориентация экономики страны на реальные потребности людей, обеспечение безопасности, улучшение их здоровья, доступ к информации;

– качественное изменение как здоровья граждан страны, так и их жизни. «Личный успех, поощрение инициативы, повышение качества общественной дискуссии, непримиримость к коррупции должны стать частью нашей общенациональной культуры. Начинать надо с самого начала – с воспитания новой личности уже в школе» [11].

Подчеркивая роль современного образования в развитии личности, В. Г. Кинелев говорит: «Чем дальше продвигается цивилизация, тем в большей мере люди без образования вытесняются за грань условий жизни, достойной человека» [7, с. 32].

Образование является стратегическим ресурсом перехода экономики на инновационный путь развития, поскольку впервые в истории человечества поколение идей и технологий сменяется быстрее, чем поколение людей. Сегодня именно человек стал главным фактором развития и вместе с тем главным фактором риска [7].

Современное образование приобретает глобальный характер в силу ряда мировых политических и экономических перемен, экологических вызовов человечеству, зарождения новых ценностных систем в развитии мирового сообщества. Национальные и региональные образовательные системы все больше ориентируются на международные требования повышения качества образования, совершенствование человеческого ресурса, унификацию и эффективность использования знаний о мире. В настоящее время в рамках модернизации происходят различные инновационные процессы в сфере образования, направленные на изменение качества образовательного процесса и инициацию инноваций, связанных с внедрением в образовательный процесс инновационных технологий.

Проблемы инноваций в образовании на протяжении последнего десятилетия стали предметом пристального внимания ученых: социологов, педагогов, психологов и др. специалистов. Современные философия и социология (Б. С. Гершунский, Г. П. Щедровицкий, В. С. Собкин, Н. В. Наливайко, Ю. В. Пушкарев и др.) связывают образование с глубинными парадигмальными изменениями в понимании самого смысла и возможностей образования как широкого социального явления, «…с созиданием личности, индивидуальным и общественным менталеобразованием и культурообразованием» [2, с. 596].

Сущность понятия «инновация» в науке рассматривается с позиции специалистов в области рыночной экономики и сторонников культурно-экономического направления. «В первом случае инновация (нововведение) – конечный результат инновационной деятельности, получившей реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности» [12, с. 56]. Критерий оценивания продукта, процесса и т. д. как инновационного явления – факт его реализации на рынке. Этот критерий может быть бесспорным, если за основу принимается тезис об инновационной политике как мощном рычаге преодоления кризиса в экономике и насыщения рынка разнообразной реализуемой продукцией. Экспертом качества в данном случае выступает непосредственно потребитель, который не является компетентным и косвенно способствует манипуляции производителя, получающего высокие прибыли. Необходимо заметить, что образование объявлено сферой услуг, отраслью экономики; в современных научных источниках часто употребляются термины: «образовательный продукт», «образовательный результат», «качество образовательного продукта» и т. д. Потребитель «образовательного продукта» имеет выбор и часто пользуется такими критериями, как «подготовка к ЕГЭ», «поступление в престижный вуз» и т. д., что не всегда характеризует инновационность образовательного процесса.

Принципиально иное определение дает Н. И. Бакумцев, исходя из понимания инновации как результата, направленного на общественное благо: «Инновация (нововведение) – это новые знания как новый или усовершенствованный интеллектуальный продукт, как результат частного решения или комплексной разработки на основе фундаментальных исследований, изобретательства, рационализации и творчества, научно-практических, производственно-технических и социальных задач, удовлетворяющих жизненным общественным потребностям, реализуемым по оптимальному механизму в системе охраны физического и духовного здоровья нации и др. сферах, новые способы достижения результата, в том числе создание усовершенствованных материалов, средств производства, технологических процессов или эффективной организации труда и творчества, используемых для устойчивого развития человека и общества» [1, с. 33].

Критериями инновации в данном случае являются развитие человека и общества, изменение качества жизни человека, преобразование процессов, явлений, способов достижения результата.

На прагматическом уровне инновацию рассматривают как «комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства для новой общественной потребности» [13, с. 374]. Сущность этой дефиниции лежит в осмыслении термина «новый», который следует трактовать в соответствии с процессами изменения, преобразования, улучшения, усовершенствования, развития и т. д. Общественные потребности распространяются на все сферы жизнеобеспечения и жизнедеятельности человека, поэтому инновационный процесс нужно рассматривать как новое практическое средство создания инновационного образования, как новую общественную потребность.

Новый взгляд на образование и его предназначение в современном обществе следует из самоценности образования, которое провозглашается «сферой производства высшей ценности и главного капитала – человека во всей полноте его свойств и качеств, как гармонично и всесторонне развитой личности, а не только специалиста» [8, с. 11]. Только в этом случае образование может стать платформой для становления личности и ее развития как человеческого капитала, которая способна генерировать инноватику в процессах как собственного продвижения, так и общества и экономики в целом.

Многие исследователи в области философии, социологии, психологии (В. П. Делия, Г. П. Щедровицкий и др.) выражают убежденность в том, что «современный этап развития государства и общества будет вопреки всему развиваться по пути инновационного образования, целью которого является формирование личности профессионала с инновационным мышлением» [4, с. 14].

Указанная цель неизбежно требует переосмысления существующей концепции подготовки профессионала и определения необходимых условий для инноваций в современном образовании. Анализ теории и практики формирования инновационно мыслящей личности показывает, что новые смыслы, новые концепты должны быть заложены в содержание новых стандартов общего и профессионального образования; в организацию инновационных образовательных структур (инновационные школы, вузы, федеральные университеты, в том числе и федеральные педагогические университеты, центры по подготовке и переподготовке профессиональных кадров – центры непрерывного образования, ассоциации и консорциумы, другие партнерские объединения образовательных учреждений и бизнеса); в обновление воспитания будущего гражданина России (подготовка лидеров, обладающих способностью генерировать новые идеи, организовывать разработку этих идей и нести ответственность за результаты своей деятельности); в создание инфраструктуры сферы образования для развития способностей к инновационному мышлению, самосовершенствованию, сохранения своего творческого потенциала путем включенности обучающихся в инновационные, исследовательские процессы; в автономизацию образовательных учреждений, обеспечивающих как свободу выбора образовательных программ, способов управления образованием, форм и методов обучения и воспитания, в обретении и расходовании финансовых средств, так и полную ответственность за результаты деятельности перед государством, обществом и конкретной личностью.

Новые Федеральные государственные стандарты общего и профессионального образования строятся на основе компетентностного подхода. Формирование компетентностей личности в различных областях знаний и сферах деятельности является целью современного образования. Компетентная личность характеризуется способностью (умением) решать типичные жизненные, в т. ч. профессиональные, задачи, возникающие в реальных ситуациях, с использованием знаний, опыта, ценностей и наклонностей [14, с. 95]. Такой подход к содержанию образования строится в соответствии с Болонскими рекомендациями и ориентирует образование на его специализацию в той или иной области знаний, в той или иной сфере их применения. Компетентностный подход предполагает формирование «универсальных учебных действий обучающихся, которые позволяют им самостоятельно решать проблемы, организовывать познавательную деятельность» [10, с. 18]. В связи с этим, проблемой является реализация задач духовно-нравственного воспитания, обозначенных как принципиально новые, ключевые, определяющие рамку ответственности образовательного учреждения и педагога.

Нововведением является и придание стандарту общего образования статуса «общественного договора», реализуемого в системе социально-педагогического партнерства, а педагогу – статуса координатора действий различных субъектов образовательного процесса. Данная функция требует от профессионального педагога обладания фундаментальными социально-гуманитарными знаниями; готовности проявлять свою гражданскую позицию, профессиональные компетенции в рамках обозначенных полномочий в организации социального диалога. Педагог должен выступать носителем идеи создания главного ресурса современной экономики – человеческого капитала, включающего общественно – полезные качества человека, а значит, обладать основами формирования инновационного мышления и быть инновационно мыслящей личностью.

Опираясь на исследования В. П. Делия, мы выделили основания, на которых формируется инновационное мышление личности: активизация ее самодеятельного начала в познавательном процессе; генерирование новых знаний и смыслов; междисциплинарное интегрирование знаний различных научных дисциплин; способности к прогнозированию результатов инновационных действий, моделированию инновационных процессов, построению инновационных стратегий в той или иной сфере деятельности; духовно-нравственный потенциал, включающий осознание личностью сопричастности к судьбе Родины, следование традиционным ценностям многонациональной России и гражданского общества; коммуникативность самой личности, т. к. «коммуникация связывает мышление и деятельность, дает возможность переводить мышление в деятельность и деятельность поднимает до мышления» [16, с. 467].

Ориентирами в формировании мыслящей личности, создающей инновационный продукт, могут быть следующие ее особенности:

– приспособляемость мыследеятельности личности к реалиям, изменениям, вызовам социального и экономического развития; умение видеть значение и смысл того или иного явления, происходящего события, процесса раньше других;

генерировать новообразования и разрабатывать способы их внедрения; «личность есть динамическая организация тех психофизических систем в индивиде, которые детерминируют его уникальное приспособление к среде» [3, с. 27];

– креативность мышления как творческая направленность на создание принципиально новых идей, нетрадиционных схем мышления; способность достигать цели, находить нетривиальное решение проблемы, используя условия, обстоятельства, знания, другие ресурсы оригинальными способами. Креативная личность обладает повышенной чувствительностью к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний, инициирует действия по определению этих проблем, поиску их решений, проверке и изменению, формированию результата решения. П. Торранс отмечает зависимость креативности личности от уровня пластичности его нервной системы и культурной среды, в которой формируется эта личность. Критериями креативности являются создание нового продукта деятельности и реализация человеком собственной индивидуальности;

– логичность мышления, целенаправленность мысли и действия связаны с аналитическими процессами, интуицией, реалистическими отражениями явлений, процессов, прагматикой, основанными на глубоких знаниях в той или иной области знаний, научных исследований; умение создавать взаимосвязи вещей; понимание основных принципов, законов и взаимосвязей в исследуемой проблеме, эффективности новаций. «… Дьявол играет нами, когда мы не мыслим точно. Точность мышления есть нравственная обязанность того, кто к этому мышлению приобщен» [10, с. 131];

– оперативность мышления, характеризующая поведение человека в проблемных ситуациях, степень его реагирования на различные действия и ситуации (сознательно контролируемые реакции, устойчивость реакций, автоматизм, управляемость); способность рисковать и брать на себя ответственность за генерирование нестандартных идей, результат инновационной деятельности;

– предприимчивость - способность извлекать пользу из предоставленных возможностей. Предприимчивый ум характеризуется энергичностью, находчивостью, изобретательностью, практической сметкой, ловкостью, осознает выгодность того или иного действия, той или иной деятельности, ставит цель развивать новые начинания в среде существования и обогащаться самому своими идеями и нововведениями. Здесь проявляются такие личностные качества человека, «… как живость мышления, способность к сотрудничеству, умение брать на себя ответственность и управлять ситуацией с учетом риска, гибкость поведения, настойчивость, целеустремленность и уверенность в себе» [6, с. 20];

– технологичность мышления – способность аккумулировать для рационального решения той или иной задачи знаниевый потенциал, методический ресурс, технический инструментарий и на основе этого создавать модели и конструкции, представляющие собой новые технологические решения, преобразования действительности;

– коммуникативность мыследеятельности, заключающаяся в движении, обмене информацией и выработке общего смысла. Продуктивность мышления проявляется во взаимодействии, коммуникации. «Личность тем значительнее, чем значительнее, чем полнее и шире представлены в ней – в ее делах, в ее словах, в поступках – коллективно-всеобщая, а вовсе не индивидуальная ее неповторимость. Неповторимость подлинной личности состоит именно в том, что она по-своему открывает нечто новое для всех…» [5, с. 413]. Коммуникативность – это умение решать проблемы во взаимодействии, взаимопонимании, взаимопринятии мыслей и образов, различных «парадигмальных схем» существования личностей, развивая системы индивидуальных кодов с целью адекватного восприятия, понимания, принятия и интерпретации информации, создания новых смыслов. «Коммуникация позволяет преодолеть индивиду и сообществу созерцательную позицию наблюдателей» [15, с. 408].

Коммуникация коллективной мыследеятельности по совместному постижению сущности предметов, процессов, явлений и созданию новых знаний, отношений, технологий обеспечивает продвижение как самой личности, так и «коммуникативного разума» (Ю. Хабермас).

Коммуникативность – интегративное качество личности, объединяющее в себе когнитивный и технологический аспекты эффективного взаимодействия, «…коммуникация является тем стержнем, который и дает нам возможность объединить мышление, понимание, рефлексию и деятельность в одно целое…» [16, с. 452].

В коммуникации проявляются характерные особенности инновационно мыслящей личности: приспособляемость к процессам изменения в реальной действительности; креативность в создании принципиально нового продукта деятельности; точность и целенаправленность мыслей и действия; оперативность мыслительных процессов; технологичность и конструктивность мышления.

Список литературы

1. Бакумцев Н. И. Инновационный менеджмент и охрана промышленной собственности. Волгодонск, 2003.

2. Гершунский Б. С. Философия образования XXI века. В поисках практико ориентированных образовательных концепций. М.: Совершенство, 1998. 608 с.

3. Гордон Оллпорт. Allportt, Y. W. Personality:psyholocical interpretation. New York: Hole, 1937.

4. Делия В. П. Инновационная образовательная среда гуманитарного вуза // Актуальные проблемы педагогической инновации: материалы междунар. научно-практ. конф.; под ред. В. П. Делия; ИСЭПиМ. 22–23 апреля 2009 г. Балашиха: ИСЭПиМ, 2009. 373 с.

5. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991.

6. Йохансон М., Иенсон Й. Лицом к реальности: Обучение через предпринимательство / пер. с англ. О. Ревач. М.: Ломоносовъ, 2009. 192 с.

7. Кинелев В. Г. Образование должно открыть человеку самого себя // Платное образование. 2005. № 10.

8. Колесников В. А. Образование в XXI веке: к новому концептуальному видению // Философия образования. 2009. № 1. С. 10–16.

9. Кондаков А. М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. 2010. № 5.

10. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / сост. Ю. П. Сенюкова. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

11. Медведев Д. А. Послание Федеральному собранию Российской Федерации. 12.11.2009 г.

12. Пушкарёв Ю. В. Направление инновационного развития системы образования в современных условиях // Философия образования. 2010. № 1.

13. Тимербулатова А. Р., Шуткова С. А. Современный этап развития образования и педагогические инновации // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 1. С. 347–352.

14. Тряпицына А. П. Построение содержания дисциплины «Педагогика» в контексте стандарта высшего профессионального образования третьего поколения// Педагогика. 2010. № 5.

15. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне; пер. с нем. М.: Весь мир, 2003. 416 с.

16. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005.

УДК 3/8.147:5
ББК Ч 486.44

Е. А. Игумнова
г. Чита

Подготовка бакалавров и магистрантов естественно-научного образования к сопровождению процесса воспитания экологической культуры учащихся в региональном образовательном пространстве

В статье анализируется проблема подготовки бакалавров и магистрантов естественно-научного образования к сопровождению процесса воспитания экологической культуры учащихся в региональном образовательном пространстве. На примере образовательной программы курса «Технологическое обеспечение воспитания экологической культуры в системе естественно-научного образования (региональный аспект)» демонстрируется, как магистранты в ходе решения профессиональных задач овладевают компетенциями в контексте сопровождения процесса воспитания экологической культуры учащихся.

Ключевые слова: бакалавр; магистрант; естественно-научное образование; профессиональная задача, педагогическое сопровождение; экологическая культура; региональное образовательное пространство.

E. A. Igumnova
Chita

Training Bachelors and Candidates for Master's Degree in Natural Sciences to Support the Process of Students' Ecological Culture Education in Regional Educational Space

The article is devoted to the analysis of training bachelors and candidates for master's degree in Natural Sciences to support the process of students' ecological culture education in regional educational space. The curriculum of the course "Technological provision of ecological culture education in Natural Sciences (regional aspect)" shows the ways professional tasks are solved in the context of students' ecological culture.

Key words: bachelor, candidate for master's degree, Natural Sciences education; professional task, pedagogical guiding, ecological culture, regional educational space.

Инновационные процессы в образовании предопределены изменениями, связанными как с быстро протекающими социально-экономическими преобразованиями в постиндустриальном обществе, так и с исчерпанием природных ресурсов, деградацией природной среды. «Воздействие человека так быстро меняет среду, что обратное влияние изменяющихся условий на жизнь человека становится определяющим фактором его судьбы» [6, с. 45]. Экологическое образование в последние годы в стратегическом развитии России стало рассматриваться в контексте обеспечения национальной безопасности страны, ее энергоэффективности и ресурсосбережения. Необходимость развития экологического образования в Российской Федерации, включения его в состав государственного стандарта среднего общего образования неоднократно формулировалась в качестве одного из ключевых направлений образовательной политики. В 2010 г. Президент Российской Федерации поручил правительству принять меры по включению экологии в число обязательных школьных предметов.

Итак, в связи с необходимостью активизации экологического образования, предусмотренного в стратегическом развитии России, актуализируется подготовка будущих учителей, способных инициировать процесс экологического воспитания в школе, эффективно взаимодействующих с субъектами регионального образовательного пространства. В статье обоснуем, почему наиболее достоверно процесс воспитания экологической культуры учащихся в региональном образовательном пространстве можно раскрыть с позиции педагогического сопровождения. На примере подготовки бакалавров и магистрантов естественнонаучного образования раскроем некоторые аспекты формирования у них профессиональных компетенций, связанных с педагогическим сопровождением процесса воспитания экологической культуры учащихся.

В социально-педагогической и психологической науке феномен сопровождения широко обсуждается в различных контекстах. Обратимся к значению слова «сопровождение», которое в толковых словарях (Д. Н. Ушакова, С. И. Ожего-

ва, Т. Ф. Ефремовой) трактуется, во-первых, как процесс действия (сопровождать), во-вторых, как то, что сопровождает какое-нибудь явление, процесс или действие; в-третьих, как группа людей, сопровождающая кого-либо или что-нибудь [12; 13; 14]. Приставка «со» означает рядом, вместе, она подчеркивает, что сопровождение предполагает именно совместные действия. Анализ перевода слова на английский язык позволил выявить близость с такими понятиями, как «поддержка», «забота», «услуга» (например, техническое средство).

Понятие «педагогическое сопровождение» по смыслу близко таким понятиям, как педагогическая поддержка (тактика защиты, помощи, содействия, взаимодействия) [9], функция профессионально-педагогической деятельности учителя – содействие учащемуся [7], педагогическое взаимодействие, социальное партнерство (сотрудничество) в образовании, педагогическое обеспечение.

Сущность педагогического сопровождения современными исследователями раскрывается с учетом различных объектов сопровождения: во-первых, объектом сопровождения может быть какая-либо группа людей, например, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с проблемами в развитии, дети с признаками одаренности, учащиеся различных образовательных учреждений и др., во-вторых, объектами сопровождения может выступать образовательный процесс, например, процесс воспитания экологической культуры учащихся, подготовки учащихся к школе, профессиональной подготовки студентов и т. д.

Обобщенно, применительно к различным объектам сопровождения, И. А. Липский выделяет цель педагогического сопровождения как целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образование, просвещение, воспитание, обучение, подготовка) в их институциональном (структурном) оформлении [5]. В вышеназванном контексте педагогическое сопровождение, по мнению С. Г. Косарецкого, выступает в качестве комплексной технологии, особой культуры поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, социализации [4].

Е. А. Александрова, обосновывая теоретические аспекты создания системы педагогического сопровождения старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий, определяет педагогическое сопровождение как педагогическую деятельность, «суть которой заключается не только в превентивном научении старшеклассника самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, разрешать проблемные ситуации, но и в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на физический и эмоциональный дискомфорт ученика и/или окружающих его людей, на его запрос о взаимодействии» [1, с. 11].

Итак, педагогическое сопровождение современными исследователями рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, осуществляемая с различных позиций:

– во-первых, как помощь в развитии и социализации личности, решении ею личностных проблем;

– во-вторых, как содействие организации процессов воспитания, развития и обучения образовательным учреждениям;

– в-третьих, как создание комплекса средств (ресурсного обеспечения), способствующего успешности протекания вышеназванных процессов (развитие, воспитание, обучение, социализация).

Для изучения закономерностей воспитания экологической культуры в региональном образовательном пространстве с позиции педагогического сопровождения данного процесса будем опираться на теоретические основания сопровождения личности, раскрытые И. А. Липским. Нам импонирует его точка зрения о рассмотрении данной проблемы как комплексной и требующей структуризации на основе уровневого характера, что предполагает использование категорий «всеобщее (социальное взаимодействие) – отдельное (например, педагогическое сопровождение наряду с медицинский и др. видами) – единичное (например, конкретный аспект педагогического сопровождения – нормативно-правовой, научно-методический и др.). Педагогическое сопровождение характеризуется социальностью, педагогичностью, пространственностью и временным характером» [5].

На основе вышесказанного можно сделать вывод, что наиболее полно процесс воспитания экологической культуры учащихся в региональном образовательном пространстве раскрывает именно категория «педагогическое сопровождение». Во-первых, сопровождение как комплексное явление нами рассматривается в региональном образовательном пространстве на разных уровнях (личности, образовательного учреждения образовательной системы региона), а также в разных аспектах (нормативно-правовой, кадровый, методический, информационный и др. аспекты); во-вторых, с позиции сопровождающих для содействия процессу воспитания особое значение придается взаимодействию субъектов сопровождения в образовательном пространстве с целью объединения их усилий (педагогическое сопровождение в образовательном пространстве как пространстве взаимодействия); в-третьих, данный процесс нами рассматривается в контексте ком-

плексного ресурсного обеспечения функционирования процесса воспитания экологической культуры на уровне регионального образовательного пространства.

Таким образом, педагогическое сопровождение процесса воспитания экологической культуры учащихся в региональном образовательном пространстве нами интерпретируется как совместная деятельность субъектов региональной образовательной политики, направленная на создание комплекса условий в регионе, включающих нормативно-правовое, организационное, информационное, научно-методическое, кадровое, материально-техническое и финансовое обеспечение, которые ориентированы на модернизацию образования и стимулируют процесс воспитания экологической культуры учащихся в образовательных учреждениях.

В контексте нашего исследования продуктивной является точка зрения С. Г. Косарецкого по вопросу перехода сопровождения на опережающий характер: «Недостаточным оказывается и принцип работы системы «по запросу» субъектов образовательного процесса. Сегодня осуществляется переход системы на принципы опережающего (превентивного) сопровождения. Осуществляется поиск форм и способов работы не столько для образования, сколько – с самим образованием: его процессами и участниками» [3].

В целях придания опережающего характера педагогическому сопровождению процесса воспитания экологической культуры учащихся актуально в региональном образовательном пространстве организовать инновационную деятельность, одним из направлений которой является подготовка будущего учителя, способного осуществлять данный процесс.

Нами разработана концепция и модель подготовки будущего учителя по естественно-научному направлению как активного субъекта регионального образовательного пространства, который способен сопровождать процесс воспитания экологической культуры учащихся. Идеологическим ориентиром при разработке модели подготовки послужили требования к образовательным результатам бакалавров и магистров естественно-научного образования в соответствии с Федеральным государственнымобразовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения [16], квалификационные требования к учителю и обновленные функции учителя в современных социокультурных условиях [7], идеи проектно-исследовательской модели обучения – «модели обучения действием» [15], идеи устойчивого развития общества, концепция социоприродного окружения образовательного учреждения [10].

Элементы вышеназванной концепции и модели подготовки будущего учителя по естественно-научному направлению апробируется на базе Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского (ЗабГГПУ) при подготовке бакалавров естественно-научного образования (с 2006 г.) и магистрантов естественно-научного направления по магистерским программам «Естественно-научное образование», «Биологическое образование», «Экологическое образование» (магистерские программы открыты УМС по направлению «Естественнонаучное образование» УМО по направлениям педагогического образования РГПУ им. А. И. Герцена с 2008 г.) [2; 3].

В подготовке будущего учителя нами осуществляется преемственность в процессе аудиторных занятий, внеаудиторной работы (различные виды практики, научно-исследовательской и волонтерской работы) по овладению ими умениями решать педагогические задачи, соответствующие основным группам профессиональных задач учителя: уметь «видеть» ученика в образовательном процессе; строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования; устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы; создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы); проектировать и осуществлять профессиональное самообразование [7].

Нами были проанализированы компетенции, которыми должен овладеть выпускник в соответствии с требованиями стандарта третьего поколения высшего педагогического образования [8; 16]. Из заданных стандартом компетенций выбраны те, которые содействуют приобщению студентов к ресурсам регионального образовательного пространства в контексте сопровождения процесса воспитания экологической культуры учащихся. Продемонстрируем, как студенты овладевают компетенциями на примере анализа образовательной программы курса «Технологическое обеспечение воспитания экологической культуры в системе естественно-научного образования (региональный аспект)», которая разработана нами для магистрантов естественно-научного образования. В данном курсе предлагаются профессиональные задачи, связанные с проектированием студентами вариантов использования ресурсов регионального образовательного пространства в естественно-научном образовании в контексте сопровождения процесса воспитания экологической культуры учащихся. В таблице приведем пример, демонстрирующий организацию работы студентов в контексте компетентностного подхода при изучении нормативно-правового компонента педагогического сопровождения процесса воспитания экологической культуры учащихся.

Таблица

Выявление роли нормативно-правового компонента в педагогическом сопровождении процесса воспитания экологической культуры учащихся

Профессиональная задача для решения	*Задания, способствующие решению профессиональной задачи (для работы в команде)*	*Формируемые профессиональные компетенции (ПК) в соответствии с ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование»*
В России более полутора десятка лет рыночные отношения через систему неформальных каналов образования – СМИ, рекламу, пропаганду богатства в среде «звезд» и богемы – формируют у россиян и, в первую очередь, у молодежи потребительское отношение к ресурсам жизнеобеспечения, которые в основе своей являются природными. Этому, по нашему мнению, должны противостоять институты формального образования – в первую очередь, государственные образовательные учреждения, включая сеть дополнительного образования, а также музеи, зоопарки, ботанические сады, ресурсные центры особо охраняемых природных территорий, социальная реклама, образовательные передачи и фильмы, сайты в сети Интернет, пропагандирующие здоровый образ жизни, духовное самосовершенствование человека, ресурсосбережение в быту, гуманное отношение к миру природы. Какие могут быть механизмы, содействующие целенаправленной систематической работе по экологическому образованию в каждом образовательном учреждении, а не только в том, где работает энтузиаст-эколог?	1. Сопоставительный анализ нормативно-правовых региональных документов по экологическому образованию на примере Забайкальского края и одного из регионов или городов Российской Федерации, в котором на достаточно высоком уровне развито нормативное обеспечение (например, Ханты-Мансийский автономный округ, Республика Саха (Якутия), Иркутская область, г. Москва). Форма представления материала: составление сопоставительнойтаблицы и презентация перед группой. 2. Знакомство с состоянием экологического образования на территории Забайкальского края в 2005 и 2010 гг. и выявление позитивных тенденций в его организации (по результатам исследований лаборатории экологического образования ЗабГГПУ). Форма представления материала: статья и выступление перед группой, а затем на студенческой внутривузовской конференции. 3. Опрос учителей естественно-научного направления на предмет их информированности и использования в своей деятельности стратегии организации и развития системы экологического образования и формирования экологической культуры на территории Забайкальского края на период до 2020 г. [11]. Форма представления материала: графический материал по результатам исследования и презентация его перед группой. 4. Моделирование взаимодействия учителя естественно-научного направления с социальными партнерами по организации экологического воспитания школьников во внеурочной деятельности в соответствии с региональной стратегией экологического образования. Форма представления материала: план реализации приоритетных направлений стратегии экологического образования на уровне старшей школы и презентация его перед группой	Готов изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружение путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа (ПК -10). Способен анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач (ПК-5). Готов самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки (ПК-7). Способен формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-3). Готов к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов (ПК-14). Способен разрабатывать просветительные программы в целях популяризации научных знаний и культурных традиций (ПК-19)

При выполнении заданий в команде у магистрантов в процессе взаимодействия друг с другом наряду с профессиональными совершенствуются общекультурные компетенции (ОК), которыми должны овладеть студенты на уровне бакалавриата, например, готовность к кооперации с коллегами и к работе в коллективе (ОК-7), способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16). В целом организация аудиторной и самостоятельной внеаудиторной работы магистрантов как активных субъектов регионального образовательного пространства содействует развитию у них общекультурной компетенции, проявляющейся в готовности использовать знание современных проблем науки

и образования при решении образовательных и профессиональных задач (ОК-2).

При проведении анализа результатов сформированности какой-либо профессиональной компетенции нами используется метод самооценки и критериального оценивания образовательного продукта (проекта), выполненного в группе, например, сопоставительной таблицы по анализу нормативно-правового обеспечения экологического образования в различных субъектах Российской Федерации; научной статьи по результатам проведенного интервьюирования; графики, показывающей динамику состояния экологического образования в школах края; плана реализации стратегии экологического образования на старшей ступени школы при взаимодействии учителя естественно-научного направления с социальными партнерами. При самоанализе своей деятельности, связанной с выполнением задания в группе, магистранты используют так называемый «Рефлексивный экран». Например, после выполнения задания студенты анализируют, что узнали нового, чему научились, какие приобрели умения, какие новые вопросы у них возникли и т. п.

Анализ работы студентов по изучению нормативно-правового компонента педагогического сопровождения процесса воспитания экологической культуры учащихся показал, что магистранты естественно-научного образования первого года обучения освоили метод сопоставительного анализа при изучении документов, владеют методикой проведения интервьюирования, но затрудняются проектировать свою профессиональную деятельность по реализации стратегии экологического образования во взаимодействии с партнерами регионального образовательного пространства. От современного же учителя требуется выполнять такие профессиональные функции, как создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (образовательное пространство школы), включая в нее различные ресурсы социоприродного окружения, взаимодействовать с образовательными, культурными и природоохранными учреждениями. Поэтому магистрантам было дано задание посетить ботанический сад и предложить варианты включения его ресурсов для расширения образовательного пространства школы в процессе воспитания экологической культуры учащихся на уроках биологии или во внеурочной деятельности. В разработке по заданной теме требовалось отразить следующее: класс (возраст), с которым планируется организация познавательной и экологосозидательной деятельности; тему урока по биологии (или внеурочной деятельности); цели и задачи; форму организации работы учащихся: фронтальную, групповую, индивидуальную (сочетание различных форм); задания для выполнения учащимися во время экскурсии, дома и форму отчета; критерии оценки выполнения задания; список литературы (обязательно включая электронные ресурсы); субъекты образования, с которыми планируется взаимодействие, и рефлексию.

Анализ выполнения задания показал, что, решая педагогическую задачу, лишь незначительная часть магистрантов первого года обучения (15 %) выходит на эталонный уровень сформированности компетенции, связанной со способностью формировать образовательное пространство и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики в контексте системно-деятельностного подхода как приоритетного в соответствии с идеологией нового школьного стандарта. Причин, на наш взгляд, такого результата несколько: во-первых, большинство студентов не имеет собственного опыта освоения школы развивающего обучения; во-вторых, в соответствии с ФГОС ВПО третьего поколения только начинает в широкой практике реализовываться компетентностная модель выпускника, начинают разрабатываться рабочие программы учебных дисциплин с ориентиром на ожидаемые результаты обучения, и идет переосмысление их с точки зрения методов достижения через интерактивные технологии. Поэтому нами для выполнения в ходе научно-педагогической и педагогической практики были разработаны профессиональные задачи, связанные с реальным взаимодействием с потенциальными социальными партнерами в сфере экологического образования, которые планируются на втором году обучения в магистратуре.

Итак, анализ реализации разработанного нами курса «Технологическое обеспечение воспитания экологической культуры в системе естественно-научного образования (региональный аспект)» показал эффективность подготовки магистрантов естественно-научного образования к сопровождению процесса воспитания экологической культуры учащихся в региональном образовательном пространстве при организации деятельности студентов с позиции учителя-исследователя, решающего профессиональные задачи, связанные с использованием его ресурсов.

Список литературы

1. Александрова Е. А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис. … докт. пед. наук. Тюмень, 2006. 40 с.

2. Игумнова Е. А., Пушкарёва М. С. Формирование у бакалавра естественно-научного образования компетенций по проектированию предпофильного обучения в школе // Ученые записки ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. № 2009. № 6 (29). С. 128–132. (Серия «Професиональное. образование, теория и методика обучения»).

3. Игумнова Е. А. Формирование профессиональных компетенций в сфере природоохранной деятельности у магистрантов естественно-научного образования // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2010. № 7–9 (30). С. 124–130.

4. Косарецкий С. Г. Методологические основы системы психолого-педагогического сопровождения. URL: www.humanities.edu.ru/db/msg/ (дата обращения 20.05.2010).

5. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания. Воспитание как социальный институт // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2004. С. 280–287.

6. Моисеев Н. Н. Система «УЧИТЕЛЬ» и современная экологическая остановка // Историческое развитие и экологическое образование. М.: Изд-во МНЭПУ, 1995. 56 с.

7. Пискунова Е. В. Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: автореф. дис. … докт. пед наук. СПб., 2005. 44 с.

8. Проект Федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям педагогического образования для общественной экспертизы и обсуждения в академическом сообществе. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 601 с.

9. Русаков А. Педагогика поддержки и педагогика общей заботы. Лаб. Олега Газмана. URL: http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/22/4/4 (дата обращения 20.05.2010).

10. Социоприродное окружение образовательного учреждения как фактор воспитания экологической культуры / Е. А. Игумнова, В. П. Горлачёв, О. В. Корсун [и др.]; отв. ред. В. П. Соломин. Новосибирск: Наука, 2008. 284 с.

11. Стратегия организации и развития системы экологического образования и формирования экологической культуры на территории Забайкальского края на период до 2020 года / отв. ред. Е. А. Игумнова. Чита: Экспресс-издательство, 2010. 28 с.

12. Толковый словарь Ефремовой (онлайн). URL: http://www.efremova.info/ (дата обращения 20.05.2010).

13. Толковый словарь Ожегова (онлайн). URL: http://slovarozhegova.ru/ozhegov.php (дата обращения 20.05.2010).

14. Толковый словарь Ушакова (онлайн). URL: http://ushakovdictionary.ru/ (дата обращения 20.05.2010).

15. Тряпицына А. П. Ценностно-смысловые ориентиры построения содержания дисциплины «Педагогика» // Электронное научное издание «Письма в Эмиссия. Оффлайн» (The Emissia.Offline Letters): электронный науч. журн. Июль 2009, ART 1339 . СПб., 2009. URL:http://www.emissia.org/offline/2009/1339.htm http://www.emissia.org/ (дата обращения: 15.04.2010).

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 *Педагогическое образование* (квалификация (степень) «магистр»). URL: www.aspu.ru/images/File/urovnev_syst/050100_ped_obr_mag.pdf (дата обращения 20.10.10).

УДК 781
ББК Щ310.5

П. В. Гайдай
г. Чита

Диалог культур как ведущая тенденция в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая

В статье рассматриваются вопросы расширения межнационального пространства в сфере музыкального образования, повышения роли музыкального искусства и музыкального обучения в осуществлении межкультурного диалога. Присутствие китайских студентов-музыкантов в российских вузах стало импульсом к знакомству и познанию культуры крупнейшего восточного государства. Сложность восприятия и интерпретации китайской музыки актуализируют вопросы понимания художественной культуры этой страны. В публикации раскрываются различные аспекты изучения российскими студентами музыкального искусства Китая, анализируются проблемы освоения китайской фортепианной музыки.

Ключевые слова: диалог культур, музыкальное образование, музыкальное искусство Китая, музыкальное произведение, исполнительская деятельность.

P. V. Gaidai
Chita

Dialogue of Cultures as a Leading Tendency in the Modern Musically-pedagogical Education Russia and China

In the article the questions of expansion of international space in the sphere of music education, increase of the role of musical art and musical training in realization of intercultural dialogue are considered. Presence of Chinese students-musicians at Russian higher schools has become an impulse to acquaintance and knowledge of culture of the largest eastern state. Complexity of perception and interpretation of the Chinese music actualize questions of understanding artistic culture of this country. Various aspects of studying musical art of China by Russian students are revealed in the article. The problems of development of the Chinese piano music are analyzed.

Key words: dialogue of cultures, music education, musical art of China, musical composition, performance activity.

В наше время формируется новый тип культуры, вбирающий в себя достижения всех предшествующих эпох. Многогранность современной картины мира, ее изменения во времени должны находить свое отражение и в содержании образования, поскольку последнее является одним из основных средств целостного миропонимания личности. Смена содержания и функций образования, его модели определяется как динамикой культурных эпох, так и конкретной исторической ситуацией. Образование в таких условиях рассматривается не только как способ трансляции и усвоения накопленного человечеством социального опыта, наследия, но и как творческий акт, который способствует созданию у субъектов образа мира в целом. Именно диалогичность сознания личности, позволяющая ей вступать в диалог людей и культур, выступает, по мнению ученых (М. М. Бахтин, В. С. Библер, А. Н. Леонтьев. Ю. М. Лотман и др.), важнейшим условием освоения мира культуры.

Понятие диалога культур сегодня является одним из наиболее часто употребляемых в самых разных областях знаний – в философии, культурологии, педагогике, искусствознании, лингвистике. Подробному анализу феномен диалога был подвергнут выдающимися отечественными мыслителями: М. М. Бахтиным и В. С. Библером. Диалог, по М. М. Бахтину, – это явление межчеловеческое, естественное, ненасильственное, динамичное, допускающее «другие голоса» в общении людей. Диалог не уничтожает собственной позиции, а предусматривает ее, но в соизмерении с другими точками зрения. В понимании философа диалог представлен как способ гуманитарного мышления, диалог логик и смыслов, предполагающий авторство и плюрализм одновременно [1].

Высказанные М. М. Бахтиным взгляды имели дальнейшую глубокую проработку в исследованиях автора концепции Школы диалога культур В. С. Библера, который рассмотрел эту проблему в аспекте диалога эпох и культур. Раскрывая сущность диалога, он отмечал: «…культура как диа-

лог предполагает неразрывное сопряжение двух полюсов: полюса диалогичности сознания… и полюса диалогичности мышления, логики…» [2, с. 300].

Как ведущая характеристика культуры, ее естественное и природное начало, диалог рассматривается в теории культуры Ю. М. Лотмана [5]. По мнению философа-искусствоведа, диалогическое свойство культуры является фактором продуцирования новых смыслов, фактором творческого саморазвития культуры. «Любая система, – писал Ю. М. Лотман, – живет не только по законам саморазвития, но также включена в разнообразные столкновения с другими культурными структурами» [5, с. 63]. Согласно ученому, изолированное развитие культуры возможно лишь в абстракции, каждая культура вписывается в контекст другой культуры, обмен с которой создает неисчерпаемые возможности дальнейшего движения и развития.

Взаимодействие культур начинается, как правило, с художественно-эстетической сферы, поскольку эта часть культуры является наиболее активной и подвижной в системе национальной культуры. При этом диалог в сфере искусства позволяет осуществлять обмен лучшими художественными достижениями и ценностями каждой из культур.

Глубокая интеграция во всех сферах межкультурного сотрудничества привела к расширению межнационального пространства и в отечественной системе музыкального образования. В значительной степени это связано с интенсивным межкультурным взаимодействием с азиатскими странами и, прежде всего, с Китаем. Обсуждение проблемы образовательного диалога с этим крупнейшим государством невозможно, на наш взгляд, вне осмысления философских и историко-педагогических аспектов его культуры, поскольку формирование представления о феномене образования как онтологическом основании культуры предполагает изучение самого способа накопления и передачи исторического опыта человечества.

Эстетика в Древнем Китае не являлась предметом отдельной науки и была неразрывно связана с нравственным воспитанием, научным познанием, политикой, всеми сторонами быта. Согласно китайским философским традициям, эстетическое воспитание – это процесс внутреннего совершенствования человека, пробуждения в нем способности постигать красоту мира, ощущать гармонию человеческого духа и природы [3]. Особо значимым в истории образования Китая стал рубеж XIX и XX вв., когда в результате активизации контактов с другими странами в Китае начала осуществляться модернизация системы образования, появлялись новые педагогические направления. Под воздействием этих преобразований в начале второго десятилетия XX в. как педагогическое течение оформилась китайская теория эстетического воспитания. В ее создании приняли участие такие мыслители, общественные деятели и педагоги-просветители, как Цай Юаньпэй, Лян Цичао, Хуан Яньпэй, Тао Синчжи и др. Сформулированные ими принципы эстетического воспитания в школе базировались на традиционных китайских и западных философских идеях (в особенности учения И. Канта) и в то же время являлись новым словом китайской педагогической мысли XX в. Основой эстетического воспитания в Китае стали всеобщность, трансцендентность и самоценность, а главной особенностью – его многофункциональность. В наше время (начиная с конца XX в.) проблемы эстетического воспитания вновь стали очень актуальными в образовательной политике Китая. Опираясь на идеи Цай Юаньпэя и Тао Синчжи, современные китайские педагоги понимают эстетическое воспитание как процесс, направленный на нравственное совершенствование личности и пробуждающий в человеке способность наслаждаться прекрасным и создавать прекрасное.

Являясь уникальным культурным феноменом, музыкальное искусство Китая представляет пример неразрывности духовных связей между прошлым и настоящим. Особое место в нем принадлежит народному музыкально-инструментальному творчеству, имеющему древние традиции и глубокие философские основания. Однако практика исполнительства на фортепиано (как наиболее распространенного в мировом музыкальном искусстве инструмента) и обучения игре на нем начала свое развитие в Китае примерно со второй половины XIX в. – времени усиления воздействия на китайскую культуру западноевропейской музыки. После образования в 1949 г. Китайской Народной Республики многие китайские композиторы и музыканты (Си Синхай, Лю Шикунь, Ли Минцян, Инь Ченцзун, Сан Тун, Чэнь И, Е Сяоян и мн.др.) получали образование или стажировались в СССР (в более поздний период – в США и в странах Западной Европы). Многие выдающиеся китайские пианисты прошлого (например, Дин Шан Дэ) и настоящего обучались в Китае у российских преподавателей.

Эволюция культурных отношений продолжается и в современный период. Так, достаточно распространенной формой музыкально-образовательных контактов стало обучение студентов-музыкантов из КНР в российских учебных заведениях. При этом китайские студенты, овладевающие в России музыкально-исполнительским и педагогическим мастерством, ставят перед собой, прежде всего, задачи изучения

европейской музыкальной культуры, традиции которой в высокой степени сильны в отечественной системе музыкального обучения. В свою очередь, присутствие иностранных студентов-музыкантов в российских вузах стало импульсом к знакомству и познанию культуры крупнейшего восточного государства. Уместно вспомнить высказывание Ю. М. Лотмана: «Имманентное развитие культуры не может осуществляться без постоянного притекания текстов извне» [5].

Непосредственно данные процессы инициируются наличием в учебном репертуаре китайских студентов их национальной вокальной и инструментальной музыки (как народной, так и профессиональной). Новизна и самобытность этих сочинений пробуждают интерес к их исполнительскому освоению российскими студентами. Вместе с тем, сложность восприятия и интерпретации китайской музыки актуализируют вопросы понимания художественной культуры другой страны, которые находятся в проблемном поле концепции межкультурного диалога.

Музыкальное искусство, как неотъемлемая часть культуры любого народа, является мощным средством проникновения в глубины его духовной сущности. При этом, в отличие от вербальных сфер человеческой деятельности, музыка, в силу специфики своего языка, более доступна для восприятия, что в некоторой степени ускоряет процессы познания «иноязычной» культуры. Вместе с тем, выступая своего рода механизмом осуществления межкультурного диалога, музыкальное искусство не становится им одномоментно и механически, поскольку сам процесс восприятия «другой» музыкальной культуры должен пройти стадию ее познания, а после нее перейти к приятию (пониманию) или отчуждению. Как указывал В. С. Библер, «“присвоение” естественного и гуманитарного знания отдельным человеком приводит к столкновению различных способов понимания мира, различных типов мышления в одном сознании» [2, с. 303]. Другой выдающийся деятель российской культуры XX в. Д. С. Лихачев писал: «На границах культур воспитывается их самосознание. Если граница сохраняется как зона общения – она обычно и зона творчества, зона формирования культур. Если граница – зона разобщения, она консервирует культуру, омертвляет ее, придает ей жесткие и упрощенные формы» [4, с. 98].

Таким образом, в решении задач постижения межнационального музыкального пространства возникает проблема воспитания готовности личности к межкультурному диалогу. В музыкальном образовании – это задача создания условий для становления личности, стремящейся к постижению музыкального художественного пространства как целостной системы, включающей в себя множество оригинальных художественных миров. Музыкальное искусство любой страны является неотъемлемой составляющей ее художественной культуры, для постижения которой личность должна знать определенный комплекс ее фактов, т. е. иметь опыт их восприятия, анализа, сопоставления и оценки. Следовательно, в процессе освоения китайской народной и профессиональной музыки, прежде всего, предполагается изучение китайских национальных музыкальных традиций, знакомство с жанрами и формами творчества китайских композиторов, приобретение опыта восприятия китайской музыки, изучение ее жанрово-стилевых, интонационных, метроритмических, ладогармонических и других особенностей.

Имеющиеся в отечественной культурологии и музыкознании работы Е. В. Васильченко, М. Е. Кравцовой, В. В. Малявина, В. П. Шестакова, Г. М. Шнеерсона и ряда других авторов в основном посвящены культуре традиционного Китая или рассматривают философско-эстетические аспекты функционирования музыкального искусства этой страны. Поэтому изучение стилевых особенностей фортепианных сочинений китайских авторов осуществляется преимущественно эмпирическим путем.

Сопоставление психолого-педагогических и методических аспектов инструментального обучения российских студентов при освоении ими традиционного («европоцентричного») учебного репертуара и китайской музыки позволяет выделить ряд проблем, препятствующих активному введению последней в учебную практику отечественного музыкального образования. По нашему мнению, среди них можно выделить трудности культурологического и методического характера: обусловленность содержания китайской музыки мировоззренческими аспектами национальной философии и культуры, что требует при изучении ряда сочинений историко-философских и искусствоведческих знаний; слабая ориентация студентов и преподавателей в творчестве китайских композиторов; недостаточное знание инструментально-исполнительских принципов и традиций этой страны; проблема освоения стилевых особенностей китайской музыки (что выражается в трудности понимания формы произведений, сложности интонирования и музыкальной фразировки и др.); виртуозная оснащенность исполнителя и др. Кроме того, обращение к китайской музыкальной культуре выдвигает вопросы языкового барьера, поскольку на сегодняшний день многие нотные издания китайских композиторов оформлены иероглифически (в редком случае имеется англоязычный вариант).

Вместе с тем, процесс введения в инструментально-исполнительскую подготовку

российских студентов произведений китайских авторов, на наш взгляд, непосредственно связан с формированием образовательный среды диалога культур при условии ее соответствующей организации. Развитию умений диалогичности в процессе музыкального обучения, в данном случае, способствуют следующие факторы. Прежде всего, это ценностный аспект, поскольку только осознание и понимание ценностей другой культуры обеспечивает взаимопонимание культур. Признание и уважение чужих ценностей и признание у другого прав на эти ценности ведут к воспитанию толерантности в межэтнических отношениях. Кроме того, изучение «инонационального» музыкального искусства позволяет: развивать восприятие нового для большинства студентов музыкально-интонационного стиля; изучать его как одно из направлений развития музыкального искусства на современном этапе; рассматривать развитие музыкальной культуры как целостное явление в контексте взаимодействий с европейской культурой, как диалогическое взаимодействие культур.

Подводя итог, отметим следующее. В современных условиях концепция диалога должна быть понята не просто как обычный источник информации, но и как средство, позволяющее более глубоко изучить особенности Другого, и на этой основе прийти к своему самопониманию, но уже на ином, качественно новом уровне. В условиях мировой интеграции происходит трансформация парадигмы образования, в соответствии с которой значимой личностной и профессиональной характеристикой будущего специалиста становится его способность участвовать в диалоге культур. Активное развитие межкультурных контактов нашей страны с другими государствами актуализирует поиск путей освоения и взаимообогащения национального и зарубежного художественно-педагогического опыта. Возрастающая открытость отечественной системы образования, развитие межкультурных контактов позволяют расширять межнациональное пространство музыкального образования, что усиливает роль музыкального искусства и музыкального образования в осуществлении межкультурного диалога. Данные процессы обнаруживают ряд теоретических и методических проблем в отечественной системе музыкального обучения и диктуют необходимость перехода от принципа европоцентризма к осуществлению принципа «универсального» (М. С. Каган) межкультурного диалога. В свою очередь, образовательная среда диалога культур качественно изменяет весь учебный процесс, включая содержание обучения, и обусловливает поиск путей взаимодополнения отечественного и зарубежного опыта.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 445 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
3. Боревская Н. Е. Очерк истории школы и педагогической мысли в Китае. М.: Ин-т Дальнего Востока РАН, 2002. 146 с.
4. Лихачёв Д. С. Очерки по философии художественного творчества. СПб.: БЛИЦ, 1996. 158 с.
5. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство СПб., 2000.704 с.

УДК 372:811.111
ББК 74.261.7.Англ.

Н. Ю. Гусевская
г. Чита

Проблема и опыт создания учебного пособия по английскому языку

В статье обсуждается проблема разработки учебных пособий по иностранному языку в связи с переходом к новым образовательным стандартам. Автором предлагается новое учебное пособие по английскому языку, основанное на коммуникативном подходе к обучению иностранному языку и направленное на формирование всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. В пособии «English for Science Students» особое внимание уделяется развитию навыков общения. От традиционных учебников английскому языку курс отличается актуальными и интересными темами, творческими заданиями, посильным языковым материалом.

Ключевые слова: учебное пособие по английскому языку, коммуникативный подход, иноязычная коммуникативная компетенция.

N. Yu. Gusevskaya
Chita

The Problem and Experience of English Text-Book Development

The article deals with the problem of English textbook development in view of new educational standards. The author presents a new effective English textbook based on the communicative approach to the foreign language teaching and aimed at formation of all components of foreign language communicative competence. The textbook «English for Science Students» gives special emphasis to communication skills. The course differs from traditional English textbooks in motivating and interesting topics, creative tasks, grammar and vocabulary, which are in students' ability.

Key words: English textbook, communicative approach, foreign language communicative competence.

Одной из актуальных проблем современного образования является его качество и соответственно конкурентоспособность выпускников российских вузов, успешность которых не в последнюю очередь зависит от способности осуществлять общение на иностранном языке. Требование владеть иностранным языком предъявляется любому специалисту, вне зависимости от его профиля. Оно занимает второе место среди требований, предъявляемых к выпускникам неязыковых вузов, уступая только профессиональной компетенции и опережая компьютерную грамотность.

В настоящий момент наш вуз переходит на обучение по новым государственным стандартам высшего профессионального образования, согласно которым уровень владения иностранным языком выпускников вуза должен быть не ниже разговорного. Надо признаться, что заявленный уровень чрезвычайно высок и едва ли достижим при том незначительном количестве учебных часов, отводимых на изучение дисциплины «Иностранный язык» в вузе и, к сожалению, зачастую очень слабой школьной языковой подготовке.

Одним из решений данной проблемы должна стать разработка и издание учебников нового поколения, в которых найдут отражение конкретное содержание учебной дисциплины, основные цели обучения иностранному языку, представлены формы и виды работ, направленных на формирование языковой и речевой компетенции. Без создания учебников нового поколения невозможно достижение современного качества обучения иностранному языку. Высшая школа нуждается в учебниках, в которых актуальные, аутентичные, коммуникативно направленные материалы были бы методически разработаны на основе мирового опыта и с учетом достижений отечественной школы преподавания иностранных языков.

Существующие учебники можно условно разделить на две группы. Первая группа представлена отечественными, авторитетными и уже ставшими классическими изданиями, выдержавшими большое количество переизданий и широко использующимися в качестве базового учебного пособия в вузах и иных учебных заведениях по всей стране. Проблема этих книг заключается в том, что первые их издания приходятся на 70–80-е гг. XX в., а все последующие либо подвергались незначительным правкам без заметных изменений языкового и методического плана, либо и вовсе воспроизводились репринтным способом, изобилуя языковыми и иллюстративными анахронизмами.

Во вторую группу существующих пособий входят многочисленные издания, написанные и выпущенные в сравнительно недавнее время. При том что содержательная сторона этих пособий выглядит более современно, эти пособия также не лишены недостатков. Зачастую возникает ощущение, что они были сделаны «на скорую руку», без должной проработки и апробации. Подача лексико-грамматического материала производит впечатление бессистемности. Пособия часто перегружены стремлением авторов к активизации и развитию «креативных и логических способностей обучаемых». Студентам, не владеющим элементарными речевыми навыками, предлагается порассуждать на тему будущего науки, написать эссе и т. п. В итоге время и силы растрачиваются на заведомо невыполнимые вещи. При этом многие пособия изобилуют недопустимым для учебного издания количеством опечаток и ошибок, которые подрывают доверие к данным источникам.

В настоящее время на кафедре иностранных языков Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета ведется работа по созданию учебных пособий нового типа. Она началась с изучения специальной литературы, рассматривающей вопросы теории учебника, существующих учебников, а также научно-методической литературы по основным вопросам методики преподавания иностранных языков. Нами были изучены и проанализированы: 1) теория речевой деятельности, представленная работами Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, 2) работы по теории учебника В. П. Беспалько, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, и др.; 3) работы И. Л. Бим, посвященные характеристикам и принципам построения современного учебника иностранного языка и многие другие. В процессе работы над литературой происходило обобщение и осмысление педагогического и методического опыта, обогащение и расширение собственной позиции авторов учебного издания.

Разработанное учебное пособие «English for Science Students» (авторы Н. Ю. Гусевская, В. М. Еремина) предназначено для обучения английскому языку студентов, специальностью которых являются информационные технологии, программирование, физико-математические дисциплины. В основу учебного пособия положен коммуникативно-деятельностный подход. Как известно, коммуникативная компетенция, формирование которой является основной целью обучения иностранным языкам, включает несколько составляющих – лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, стратегическую, дискурсивную, социальную компетенции. Следовательно, основной целью учебного пособия стало формирование всех вышеназванных компетенций.

Обязательным для учебника требованием является системное и последовательное изложение материала. И. Я. Лернер на основе рассмотрения структуры учебника с позиции содержания образования пришел к выводу о наличии в учебнике особой внутренней структуры, т. е. связи элементов, отражающих процесс обучения [3]. Многими исследователями подчеркивается значение учебника как модели учебного процесса. Об этом пишет, в частности, И. Л. Бим, которая подчеркивает, что учебник в учебном процессе «с одной стороны, моделирует, преобразует его, а с другой стороны, адаптируется к нему. А это значит, что учебник не должен представлять собой замкнутую, застывшую схему; он должен содержать в себе достаточно подвижную программу действий учителя и учащихся, учитывающую возможное наличие разных уровней обученности учащихся и другие конкретные условия обучения» [1, с. 12]. По мнению А. А. Миролюбова, учебник состоит из циклов, внутри которых выделяются цепочки уроков, «объединенных конкретным набором иноязычных средств – лексики, грамматики, фонетики, единой темой для устной речи и общностью информации, которой учащиеся обмениваются на данном отрезке занятий, учебной целью, намеченной для данного отрезка педагогического процесса» [4, с. 133].

Учебное пособие «English for Science Students» имеет четкую структуру, состоит из 5 уроков. Трудность обучения ИЯ в неязыковом вузе заключается в том, что студенты имеют крайне разнородный уровень подготовки по предмету. Поэтому первые два раздела учебника предназначены для «выравнивания» знаний студентов. В них представлены задания, варьирующиеся по степени трудности и объему. С учетом уровня обученности студентов лексический и грамматический материал пособия может формироваться у одних студентов с целью его использования только в рецептивных видах речевой деятельности, а у других также и в продуктивных.

Текстовой материал пособия, связанный общей тематикой и представленный в логической последовательности, способствует закреплению знаний и расширяет кругозор студентов. В плане языковой организации тексты выдержаны в стиле достаточно простого, стилистически нейтрального изложения средней степени сложности. Запоминание и усвоение таких образцов речи учит студентов выражать свои мысли на английском языке максимально просто и четко, что и является, в конечном счете, целью обучения иностранным языкам для профессионального и повседневного общения.

Различные тренировочные грамматические, лексические, переводческие и коммуникативные упражнения и задания, включенные в каждый раздел, обеспечивают вместе активную деятельность в области речевой практики. Особое внимание уделяется таким видам работ, как извлечение информации из прочитанного, доклад, сообщение, реферирование.

Каждый урок (Unit) включает несколько разделов, направленных на формирование речевой и языковой компетенции и контроль усвоения языкового материала.

Раздел "Reading and Discussion" направлен на развитие навыков понимания при чтении (извлечения информации) и включает в себя базовые и дополнительные тексты. Тексты по специальности студентов представляют информацию для профессионального общения, рассматривают вопросы развития науки (математики, физики, информатики), ее будущего и будущего человечества, судьбы и биографии выдающихся ученых. Основной задачей профессионально ориентированных текстов пособия является рассмотрение гуманитарной составляющей в естественно-научных текстах. Специальные тексты содержат сведения об историческом развитии изучаемой науки, роли научного творчества и духовной позиции творцов науки, о нравственных проблемах в сфере науки и техники, множественности картин мира, давая тем самым основу для диалога между естественно-научной и гуманитарной, технической и духовной культурами.

При отборе текстового материала для дисциплин, изучаемых в вузе, учитывались такие принципы, как: 1) развитие профессиональной мотивации и профессионально значимых качеств; 2) ориентация на самообразование, самореализацию в рамках профессии; 3) формирование мировоззренческих ценностей; 4) гуманитаризация курса (т. е. придание личностного смысла представляемому материалу, опора на субъектный опыт студента) [5].

В языковом плане тексты, представленные в пособии «English for Science Students» средней степени сложности, доступны и удобны для запоминания и воспроизведения. Тексты данного блока можно использовать для разноцелевого чтения, а также как ориентир для самостоятельного поиска студентами материалов по теме урока в Интернете и других источниках.

Представляется, что в пособии «English for Science Students» весьма успешно решается проблема учета и формирования социолингвистического опыта учащихся. Вопросам языковой и речевой допустимости, умению выбирать уместную языковую форму, использовать ее и преобразовывать в соответствии с контекстом уделяется в нем большое внимание. Лексические единицы и грамматические формы вводятся в широком контексте реального языкового общения. При этом в пособии предлагаются различные функционально-стилистичестические тексты. В этой связи следует подчеркнуть, что, к сожалению, программы по русскому языку до сих пор уделяют недостаточно внимания функционально-стилистическим аспектам владения родным языком и тем важнее, что в курсе иностранного языка студенты получают представление о прагматике текста, о прагматике разных видов дискурса.

Разделы "Talking about you" и "Everyday English" развивают навыки устной речи (монологической и диалогической). Здесь предлагаются темы для организации обсуждения в учебной аудитории, иногда в виде ролевой игры; содержатся задания, направленные на поиск дополнительной информации, подготовку устных сообщений и т. п. Для эффективной межкультурной коммуникации студенты должны усвоить нормы поведения, принятые в иноязычной культуре. Помимо значений слов и правил грамматики нужно знать, когда сказать/написать, как, кому, где, т. е. быть подготовленным в коммуникативном плане. В связи с этим в пособии для усвоения студентам предлагаются диалоги этикетного характера. Они формируют умения приветствовать, прощаться, извиняться, благодарить так, как это принято в иноязычной культуре.

Социальные навыки и знания культурологического характера, однако, недостаточны для решения задач общения. Чтобы добиваться желаемых результатов, необходимо уметь организовать свою речь, выстроить ее логично, последовательно, убедительно. Это в материалах Совета Европы называется стратегической и дискурсивной компетенцией. В обсуждаемом пособии представлены задания, направленные на решение этих задач, несмотря на то, что в курсе родного языка соответствующим навыкам уделяется очень мало внимания. Так, в разделе, "Writing" студенты учатся писать электронные сообщения, письма личного и делового характера, резюме для трудоустройства и др.; передавать чужие высказывания и т. д.

Как показывают наблюдения, чрезмерное увлечение коммуникативной методикой без осознания языковых форм и структур зачастую приводит к ослаблению системного подхода к изучению языка, что влечет за собой снижение общего уровня овладения языком. Владение речевыми клише без понимания формальных, структурных и грамматических особенностей языка не дает возможность учащемуся свободно выражать свои мысли. Для этого необходимо понимание всей языковой системы неродного языка со всеми ее многоплановыми и многоуровневыми взаимосвязями.

В этой связи мы после тщательного системного анализа существующих коммуникативно ориентированных учебников, использующихся для обучения английскому языку, поставили перед собой задачу, не покидая позиций коммуникативного подхода, усилить формально-структурный аспект в учебнике посредством поэтапного введения грамматического материала и подтверждения его системой специальных упражнений. С этой целью был разработан раздел “Grammar”, в котором представлены грамматические явления, подлежащие активному усвоению, так как они становятся основной грамматической базой для чтения текстов по специальности и общения на изучаемом языке.

Особенностью данного учебного пособия является то, что каждый последующий раздел построен на материале предыдущих, и поэтому требуется строгая последовательность в изучении и усвоении материала. Разговорная практика построена в основном с опорой на тематику изучаемых текстов. Такое логическое построение позволяет варьировать формы работы, вовлекать обучающихся в дискуссии, организовывать ролевые игры, а также стимулировать монологическое высказывание.

Комплексное использование заданий, предложенных в учебном пособии, дает возможность переходить от учебной деятельности к выполнению самостоятельных творческих заданий, тематика которых определяется изучаемыми темами. К таким заданиям можно отнести организацию и проведение тематических конференций, презентаций, проектную деятельность. Все они нацелены на развитие самостоятельности и творчества студентов, позволяют повысить практическую направленность обучения, дают возможность сочетать индивидуальные, парные и групповые виды работы, значительно повышают уровень владения языковым материалом и внутреннюю мотивацию.

Важным методическим принципом, лежащим в основе обсуждаемого учебного пособия, является ориентация на усиление самостоятельности обучаемых, которые выступают в качестве активных субъектов учебной деятельности. Это достигается за счет четкого планирования и организации аудиторной и самостоятельной работы студентов, путем использования творческих заданий, определенных форм и методов работы, а также благодаря подробным методическим рекомендациям по отдельным темам, видам и формам заданий. Ключи к упражнениям позволяют студентам проверять успешность самостоятельной работы.

Обсуждаемое учебное пособие апробировано в практике преподавания английскому языку в ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского и рекомендовано Учебно-методическим объединением по направлениям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений.

Список литературы

1. Бим И. Л. Методика и теория практика обучения немецкого языка в средней школе: Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
2. Ленский Б. В. Учебные издания для профессионального образования: с грифом или без? // Университетская книга. 2005. № 5. С. 2–4.
3. Митяева А. М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели // Педагогика. 2008. № 8. С. 57–65.
4. Общая методика преподавания иностранных языков в средних специальных учебных заведениях: учебно-метод. пособие / под ред. А. А. Миролюбова и А. В. Парахиной. М.: Высшая школа. 1984. 240 с.
5. Пищулина Т. В. Принципы отбора содержания базовых курсов в вузах // Педагогика. 2008. № 4. С. 60–64.
6. Черкезова М. В. Концепция построения учебников по русской литературе // Педагогика. 2008. № 1. С. 29–42.

УДК 371.037
ББК Ч 471.354

П. В. Дианов
г. Чита

Реформирование процесса физической культуры в среднем специальном учебном заведении

В статье рассматривается теоретическое обоснование блочно-модульной рабочей программы по физической культуре, направленной на формирование надпрофессиональных компетенций. Модульная рабочая программа предусматривала повышение общей и профессионально прикладной физической подготовленности студента при соответствующей подготовке к службе в армии и выполнению обязанностей на предприятии по организации и проведению спортивно-массовой работы.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, блочно-модульная рабочая программа, физическая подготовленность, общая и профессионально-прикладная физическая подготовка.

P. V. Dianov
Chita

Reforming Physical Culture Teaching in Vocationally Oriented College

The paper in question is concerned with theoretical consideration of physical culture curriculum consisting of blocks and modules. It is aimed at the forming of “pre-professional competences”. The modular curriculum provided advance of student’s general, vocational and physical training skills including his readiness to serve in the army, to perform duties properly when running sports.

Key words: vocational college education, curriculum consisting of blocks and modules, physical training skills, general vocational and applied physical training schooling.

Концепция развития системы среднего профессионального образования (СПО) в целом исходит из того, что всякая система воспроизводства трудового потенциала страны получает новый социальный заказ, включающий в себя признание рынка рабочей силы, усиление ее конкурентоспособности на основе повышения профессионализма, компетентности и мобильности [3].

Цель среднего профессионального образования заключается в направленности на качественное усвоение студентами необходимого содержания программы, которая с одной стороны, направлена на развитие личностных качеств, с другой, обусловлена потребностью общества в специалисте, способном мобильно преобразовать свою деятельность и самого себя в соответствии с требованиями развивающего социума. В связи с этим модель личности выпускника среднего профессионального учреждения представляется, как гибкая, с определенным набором надпрофессиональных компетенций по физической культуре, конкурентоспособная, готовая к постоянному росту, социальной и профессиональной деятельности. Этот социальный запрос лежит в основе модернизации профессионального образования на компетентностной основе [7].

В настоящее время развернулась активная работа по реализации положений Болонского процесса в системе высшего и среднего профессионального образования. Основная цель этого процесса – установить единое Европейское пространство высшего и среднего образования. Имеется ввиду введение в действие государственных стандартов высшего и среднего профессионального образования третьего поколения, учебных планов и программ на основе компетентностного подхода [1].

За последние годы вопросы «Реализации компетентностного подхода в профессиональном физкультурном образовании» изучали ряд авторов. О. В. Дулова (2010) в своей работе предлагала использовать технологию реализации модульно-компетентностного подхода на основе современной модели подготовки педагогов по физической культуре и спорту. Применение такой технологии позволяет решить задачу эффективности воздействия на процесс формирования профессиональной компетентности выпускников в системе среднего учебного образования.

В. В. Погодин (2007) рассматривает компетентность учащегося профессионального училища как способность и желание выполнять физкультурно-спортивную деятельность на осно-

ве полученных знаний, умений и навыков с обязательным получением результата, соответствующего требованиям учебной программы и другим нормативным документам.

Одним из самых приоритетных направлений в среднем профессиональном образовании является разработка и реализация новых подходов в формировании надпрофессиональных компетенций. Необходимость этого диктуется прежде всего тем что профессиональное учебное заведение является субъектом рыночных отношений и подготовку специалистов должно производить с учётом запросов заказчиков в лице различных организаций, принимающих выпускников на работу. При этом очень важно, чтобы молодой специалист отвечал ведомственным, профессиональным и индивидуальным представлениям заказчика. Сегодня обучение, основанное на компетентностном подходе, признается основой обновления среднего профессионального образования. Нужна квалификация, опирающаяся на совокупность свойств личности, которая будет способствовать удовлетворению образовательных потребностей в соответствии с интересами общества, производства и государства [8;10;13].

Неудовлетворительное состояние существующей системы общего среднего образования в области физической культуры в школе приводит к откровенной подмене образовательного содержания учебных занятий содержанием других форм физического воспитания: общей физической подготовкой, лечебной физической культуры, оздоровительными или развлекательными мероприятиями. Факт подобной деградации учебной дисциплины, носящей статус базовой общеобразовательной, воспринимается в школе и в обществе как нечто само собой разумеющееся. Все это происходит на глазах и с молчаливого согласия органов управления образованием всех уровней, вплоть до федерального. Именно реализуемый в течение всего этого времени сугубо прагматический подход во многом и явился причиной плачевного состояния как уровня физкультурной образованности, так и двигательной подготовленности, физического развития и состояния здоровья учащихся [9].

Все это предъявляет новые требования к проведению занятий в СПО, направленных на формирование надпрофессиональных компетенций по физической культуре в процессе подготовки специалистов среднего управленческого звена, повышение физического развития, физической подготовленности студентов.

В связи с этим актуальным является разработка и внедрение инновационного подхода к физической культуре, ориентированного на формирование надпрофессиональных компетенций у студентов средних специальных учебных заведений.

Целью нашей работы являлось теоретическое обоснование реформирования учебно-воспитательного процесса по физической культуре в среднем специальном учебном заведении на основе формирования надпрофессиональных компетенций.

На основе анализа литературных источников была разработана модульная рабочая программа по физической культуре, состоящая из пяти блоков и двадцати специальных учебно-тренировочных модулей–мезоциклов, направленных на формирования надпрофессиональных компетенций по физической культуре. Программа предусматривала повышение общей и прикладной физической подготовленности у студентов экспериментальной группы при соответствующей подготовке к службе в армии и выполнению обязанностей на предприятии по организации и проведению спортивно-массовой работы [1; 2; 5; 6; 10; 11; 12].

Программа первого года обучения состояла из двух блоков, способствующих формированию двигательной компетенции, по развитию физических качеств на основе применения восьми специальных учебно-тренировочных модулей. На протяжении всего курса обучения в начале и конце каждого блока проводилось тестирование для оценки уровня физической подготовленности. Первый и пятый модули «Выносливость» были представлены кроссовой и лыжной подготовкой, включавшими учебные элементы, циклические движения, прыжковые упражнения длительного характера, подвижные игры, упражнения с непрерывным чередованием различных видов движений переменной интенсивности, упражнения, выполняемые в режиме волевой ликвидации глубокого дыхания, упражнения на развитие способности к расслаблению мышц. Второй модуль – «Гибкость», включающий гимнастику, совершенствование упражнений с элементами акробатики предполагал собственно активные динамические упражнения на гимнастической скамейке и с гимнастической палкой, гимнастических снарядах (конь, козел, бревно, брусья), активные статические упражнения, пассивные статические упражнения с партнером, упражнения для сопряженного развития силы и гибкости. Третий модуль – «Скоростно-силовой», ориентированный на занятия баскетболом, предусматривал совершенствование упражнений, характеризуемых высокой мощностью мышечных сокращений с преодолением веса собственного тела, с различными дополнительными отягощениями. Четвертый и седьмой модули «Координационные особенности» включали в себя совершенствование технических и тактических действий при игре волейбол и баскетбол. Шестой модуль – «Сила» был представлен занятиями атлетической гимнастикой,

совершенствование упражнений с внешним сопротивлением, с преодолением веса собственного тела, изометрическими упражнениями. Восьмой модуль – «Быстрота» был связан с легкой атлетикой и включал совершенствование упражнений для развития быстроты отдельного движения, для развития быстроты реакции, частоты движений, способностей к расслаблению мышц.

Программа второго года обучения состояла из двух блоков, направленных на формирование технической компетенции и навыков судейства в избранном виде спорта (баскетбол) на основе применения восьми учебно-методических модулей. Первый модуль « Выносливость» был представлен кроссовой подготовкой и учебно-методическими занятиями на совершенствование технических действий при игре в баскетбол. Второй, четвертый и седьмой модули состояли из учебно-методических занятий, направленных на формирование навыков судейства, технических и тактических действий при игре в баскетбол. Третий – «Гибкость» – включал занятия гимнастикой с элементами акробатики и направлен на развитие общей и профессионально-прикладной физической подготовленности. Пятый модуль «Выносливость» включал лыжную подготовку, был направлен на повышение физических качеств общей и профессионально-прикладной физической подготовленности. Шестой модуль «Сила» был представлен атлетической гимнастикой и направлен на повышение физических качеств общей и профессионально-прикладной физической подготовленности, формирование технической компетенции при проведении спортивных и подвижных игр. Восьмой модуль «Быстрота» включал легкую атлетику и был направлен на совершенствование технической компетенции и физических качеств обшей и профессионально-прикладной физической подготовленности.

Программа третьего года обучения состояла из одного блока, ориентированного на обучение сопряженно-последовательным методом и формирование социальной компетенции, повышение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности студента при соответствующей подготовке к службе в армии и выполнению обязанностей на предприятии по организации и проведению спортивно-массовой работы, на основе применения четырех методико-практических модулей. Первый модуль «Быстрота» был представлен легкой атлетикой и направлен на повышение уровня физических качеств, формирование навыков проведения спортивных и подвижных игр. Второй и четвертый модуль «Скоростно-силовой, спортивное совершенство» включал сопряжено-последовательный метод, направленный на развитие физических качеств, использование методико-практических занятий, на повышение уровня общих и профессионально-прикладных физических качеств. Третий модуль «Сила» был представлен гимнастикой с элементами акробатики и направлен на повышение общих и профессионально-прикладных физических качеств, формирование навыков проведения спортивных игр.

Для оценки уровня теоретической и практической подготовленности была разработана и внедрена в учебный процесс рейтинговая система. В каждом блоке студенту для зачета необходимо было набрать не менее 50, баллов при условии сдачи требований по четырем модулям.

Современное реформирование образования и спрос на рынке труда специалистов среднего звена в СПО определяет модель выпускника, который должен владеть профессиональными компетенциями, необходимыми для обеспечения конкурентоспособности в профессиональной деятельности, быть предельно компетентным и самостоятельным в реализации и обновлении своих знаний в соответствии с высокой динамичностью сферы труда. Разработанная и внедренная блочно-модульная программа по физической культуре предусматривала повышение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности студента, соответствующей подготовке к службе в армии и к выполнению обязанностей на предприятии по организации и проведению спортивно-массовой работы.

Список литературы

1. Агентова Н. В. Сравнительная характеристика компетентностных моделей выпускника СПО и бакалавра технического профиля // Среднее профессиональное образование. 2009. № 6. С.10.

2. Балашова В. Ф. Понятия «компетенция» и «компетентность» как базовые составляющие компентентностного подхода к образованию // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2008. № 5. С. 59–63.

3. Дуброва Т. И. Модель дифференциации среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2010. № 3. С. 9–10.

4. Дулова О. В. Технология реализации модульно компетентностного подхода в системе среднего образования: автореф. дис. … канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2010.

5. Железняк Ю. Д. Подготовка специалистов по физической культуре и спорту в системе педагогического образования // Теория и практика физической культуры. 2002. № 5. С. 47–53.

6. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие / А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. М.: Моск. псих.-социальный ин-т, 2005. 216 с.

7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая.

8. Котова Е. В. Курсовое проектирование как средство развития компетентностей студентов // Среднее профессиональное образование (приложение), 2009. № 8. С. 35–36.

9. Лукьяненко В. П. Концепция модернизации системы общего среднего физкультурного образования в России. М.: Советский спорт, 2007. 120 с.

10. Неделько С. С. Ориентирование обучения на формирование компетенций // Среднее профессиональное образование (приложение). 2008. № 7. С. 127–128.

11.Петрова Н. Г. Формирование надпрофессиональных компетенций на уроках русского языка // Среднее профессиональное образование. 2009. № 1. С. 92–93.

12. Погодин В. В. Дидактические условия формирования компетентности в области физической культуры учащихся профессиональных училищ: автореф. дис. … канд. пед. наук. Ульяновск. 2007.

13. Тихонова Т. А. Организационная работа // Среднее профессиональное образование (приложение). 2008. № 2. С. 97–98.

14. Холодов Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. для вузов. М.: Академия, 2004. 480 с.

УДК 378.147: 15
ББК Ч 486. 61

Е. В. Зволейко
г. Чита

Профессиональные и специальные компетенции бакалавров специального образования (профиль – Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии)

В статье определены общепрофессиональные и специальные компетенции бакалавров специального образования по профилю психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии по основным видам деятельности: диагностической, коррекционно-развивающей, консультативной, профилактической, экспертной, организационно-методической. Определение состава компетенций поможет в дальнейшем сформировать компетентностную модель выпускника по направлению и профилю подготовки, систематизировать виды профессиональных задач специалиста.

Ключевые слова: специальная психология и педагогика; профессиональные и специальные компетенции; диагностическая деятельность; коррекционно-развивающая; консультативная; профилактическая; экспертная; организационно-методическая

E. V. Zvoleyko
Chita

Professional and Special Competencies of Bachelor's Special Pedagogics (Psychological Guidance in Education of Individuals with Various Disorders)

In the article the author defined professional and special competencies for bachelors of special pedagogics (psychological guidance in education of individuals with various disorders) in major activities such as didactical, correctional-development, consultative, preventive, expert and organizational-methodic ones. Structure definition of competencies can help in future to make a competent model of a final-year student in the course of studies, to plan a fundamental educational program, to systematize the forms of professional goals of a specialist.

Key words: special psychology and pedagogics, professional and special competencies; diagnostics, correctional-development, consultative, prophylactic, expert, organizational-methodic.

Переход отечественной системы высшего образования на новую парадигму – компетентностный подход, ставит задачу структурирования содержания образования в компетентностном формате. Проектирование состава общепрофессиональных и специальных компетенций было произведено через процедуры: анализа задач профессиональной деятельности бакалавра (профиль – психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии), содержащегося в ФГОС ВПО (2010); анализа современной нормативно-правовой базы системы специального образования; функционального анализа профессиональной деятельности специального психолога. Исследование базируется на концепции реформирования специального образования РФ (ИКП РАО, г. Москва); на материалах, раскрывающих теоретико-методологические основы организации коррекционно-образовательного процесса в специальных образовательных учреждениях (В. И. Лубовский, Е. А. Стребелева, С. Г. Шевченко и др.), интегрированного обучения (Н. Н. Малофеев, Л. М. Шипицына и др.); на работах, определяющих основные направления деятельности специального психолога (М. М. Семаго).

Системообразующим фактором, регламентирующим деятельность специального психолога, является участие его в процессе психолого-педагогического сопровождения, организуемом в образовательном учреждении. Психологическое сопровождение – это комплексный подход, одна из вариативных моделей оказания специализированной помощи ребенку и семье. В рамках сопровождающей деятельности бакалавр осуществляет следующие виды профессиональной деятельности: диагностическую, консультативную, коррекционно-развивающую, профилактическую, просветительскую, экспертную, а также сопутствующую им организационно-методическую.

Компетенции в области диагностической деятельности

Результаты психолого-педагогического обследования определяют тип образовательного учреждения, соответствующий образовательным

потребностям ребенка, формы обучения; являются основой для определения видов и объема помощи. Объект психолого-педагогической диагностики – процесс изучения психического развития детей, имеющих отклонения в развитии. Однако возможно выделение психологической и педагогической линии в диагностике [1]. В комплексном обследовании психологическое изучение первично, направлено на выявление имеющихся нарушений и вторичных отклонений, его цель – изучение уровня сформированности возрастных новообразований, мотивации и уровня обучаемости. К специфическим психологическим аспектам диагностики относится: изучение умственного, речевого, моторного развития, гнозиса и праксиса, межанализаторного взаимодействия, пространственно-временных представлений, характера произвольной деятельности, а также характерологических черт личности. Психологическое изучение позволит определить причины и механизмы возникших учебных проблем, спрогнозировать возможные трудности обучения.

Задачами диагностики при комплексном психолого-педагогическом подходе является: раннее выявление отклонений; определение причин и характера первичного нарушения, степени его выраженности; выявление индивидуально-психологических особенностей развития; определение специфических образовательных потребностей и путей коррекционно-педагогического воздействия; определение условий воспитания и психологической помощи семье; обоснование психолого-педагогического прогноза (Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева, 2007). Диагностическая деятельность специалиста строится по двум направлениям – диагностика ребенка и социальной ситуации его развития (его семьи). Основная задача психодиагностики – выявить своеобразие психического развития конкретного ребенка, результат – постановка психолого-педагогического диагноза, типологизирующего характер и специфику отклоняющегося развития. Выявление этого своеобразия позволяет определить основные направления обучения ребенка с недостатками развития – тип учреждения, специальные образовательные условия, указания к индивидуальной программе обучения. К основным трудностим в диагностической деятельности относятся: отсутствие тестов, предназначенных для «специфических популяций»; статистических нормативов для большинства категорий детей (Анастази А., 1982). Перечень компетенций – в табл. 1.

Таблица 1

Компетенции в области диагностической деятельности

Общепрофессиональные	*Специальные*
1. Способен отбирать и применять методы диагностики развития, общения, деятельности, личности детей разных возрастов	1. Способен отбирать и применять методы качественной оценки психического развития
2. Способен организовать этапы исследования: сбор анамнестических сведений; использование методов скрининговой, углубленной диагностики; интерпретацию полученных данных; оформление результатов обследования; формулирование психологического заключения и рекомендаций; определение вероятностного прогноза развития	2. Способен выстраивать диагностическую деятельность на основе принципов диагностики применительно к отклоняющемуся развитию. Способен осуществлять контроль динамики психического развития ребенка, эффективности специализированной помощи. Способен осуществлять диагностику социальной ситуации развития ребенка
3. Способен использовать результаты диагностики в консультативной, коррекционно-развивающей работе	3. Способен на основе результатов диагностики определить образовательный маршрут, формы обучения, объем и виды помощи

Компетенции в области консультативной деятельности

Консультативная деятельность – это оказание помощи обучающимся, их родителям, педагогическим работникам в вопросах развития, воспитания и обучения. Консультирование определяется как «информационный, индивидуально и психотерапевтически ориентированный процесс, обладающий определенными временными параметрами» [3, с. 148], оно нацелено на решение конкретных проблем, возникающих у участников образовательного процесса. Задачами его являются: оказание помощи педагогам (родителям) в вопросах обучения, воспитания; выбор стратегии семейных взаимоотношений с учетом возраста ребенка, структуры дефекта; включение педагогов и родителей в реализацию индивидуальной коррекционно-развивающей программы.

Виды консультирования – по обращениям; по итогам обследования; обучающее (разъяснение этапов работы по коррекционной программе, демонстрация приемов работы); этапное (корректировка программ, сбор дополнительных данных). Формы консультирования – беседы с родителями с использованием анкетирования (сбор дополнительной информации; помощь в формулировании проблем ребенка); оформление рекомендаций для педагогов, родителей. Перечень компетенций представлен в табл. 2.

Таблица 2

Компетенции в области консультативной деятельности

Общепрофессиональные	*Специальные*
1. Способен осуществлять консультирование педагогов по вопросам: – трудностей усвоения программ обучения учащимися; проблемам мотивации учения; выявления и развития способностей учащихся; – особенностей познавательного, эмоционального, личностного развития; – причин нарушения поведения; конфликтных отношений со взрослыми и сверстниками; – проведения профориентационной работы с учащимися	
2. Способен осуществлять консультирование родителей по вопросам: – готовности детей к обучению в школе; проблемам мотивации учения; – трудностей адаптации ребенка в школе, причин нарушения поведения; – особенностей познавательного, эмоционального и личностного развития; – внутрисемейных отношений с другими членами семьи; – трудностей профессионального самоопределения	
3. Способен осуществлять консультирование учащихся по вопросам: – школьной успеваемости; особенностей личностного развития; – межличностных отношений; взаимоотношений в семье	
4. Готов проводить профконсультирование, профориентационные мероприятия в целях профессионального самоопределения учащихся	

Компетенции в области коррекционно-развивающей деятельности

Развивающая и коррекционная работа – это разработка и реализация развивающих и коррекционных программ, составленных на основе результатов психолого-педагогической диагностики, ее цель – воздействие на системы: взрослый-взрослый, взрослый-ребенок, ребенок-ребенок, индивид-группа. В коррекционной работе специалист ориентируется на определенный эталон психического развития, к которому стремится приблизить ребенка, а в развивающей – на средневозрастные нормы развития для создания таких условий, в которых ребенок сможет подняться на оптимальный для него уровень развития. За коррекционной работой закрепляется смысл «исправления» отклонений, а за развивающей – смысл раскрытия потенциальных возможностей ребенка [2]. Содержание программ коррекции всегда индивидуально, что обусловлено неоднородностью состава учащихся. Индивидуальная программа – это описание комплекса взаимосвязанных задач и направлений в работе специалиста с ребенком, охватывающих все стороны его личности (физическая и психическая сферы). Для составления индивидуальной программы коррекции необходимо определить структуру нарушения, выявить первично пострадавшее звено и вторичные отклонения. Определение структуры нарушения позволит правильно определить очередность коррекционных воздействий.

Для каждой категории детей с отклонениями в развитии существуют приоритетные направления работы. При разработке индивидуальной программы коррекции определяется ведущее направление, которое составляет ее основу, а также последовательность и объем сопутствующих мероприятий. К наиболее востребованным направлениям работы относятся: умственное развитие; формирование представлений о предметах и явлениях окружающего мира, о времени и пространстве; развитие речи, обогащение словаря; сенсорное и сенсомоторное развитие; нормализация ведущей деятельности; подготовка к восприятию учебного материала, формирование учебных умений и навыков. Перечень компетенций – в табл. 3.

Таблица 3

Компетенции в области коррекционно-развивающей деятельности

Общепрофессиональные	*Специальные*
1. Умеет использовать рекомендованные способы и приемы для организации совместной и индивидуальной деятельности детей. Готов организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую	
2. Умеет определять цель и задачи совместной и индивидуальной деятельности, готов выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка	2. Умеет определять цель и задачи коррекционно-развивающих занятий, готов разрабатывать и применять коррекционно-развивающие технологии с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей
3. Способен организовать совместную деятельность, межличностное взаимодействие субъектов образовательной среды	3. Способен обучать родителей и педагогов приемам эффективного взаимодействия в коррекционно-развивающей работе с детьми

Продолжение табл.

Общепрофессиональные	*Специальные*
4. Владеет способами оказания психологической помощи в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального происхождения	4. Владеет методами психологической коррекции: по развитию психических функций, эмоционально-волевой сферы, формированию учебно-познавательной мотивации
5. Способен оценить эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы	

Компетенции в области психопрофилактической деятельности

Психопрофилактическая работа обеспечивает психологизацию образовательного процесса: позволяет оказать помощь педагогам и родителям в реализации потенциальных возможностей ребенка, предупреждении возможных нарушений в становлении его личности и интеллекта. Первичная психопрофилактика включает мероприятия по созданию благоприятных условий для обучения. В центре внимания специалиста – забота о психическом здоровье и психических ресурсах детей. Учитывая, что психолог имеет дело с детьми, у которых уже имеются трудности в адаптации, в усвоении программы обучения, используются методы вторичной профилактики, подразумевающие раннее выявление проблем и проведение работы по их преодолению. Биологическое неблагополучие ребенка служит первичной предпосылкой нарушения его взаимодействия с окружающим миром, способной вызвать вторичные отклонения в развитии, которые могут быть в значительной степени преодолены посредством обучения, специально организованного и особым образом устроенного. Поэтому задача третичной профилактики – предотвращение возникших вторичных отклонений, обусловленных первичным недостатком. Перечень компетенций представлен в табл. 4.

Таблица 4

Компетенции в области психопрофилактической деятельности

Общепрофессиональные	*Специальные*
1. Способен организовать работу по предупреждению неблагополучия в психическом и личностном развитии	1. Способен организовать работу по предупреждению вторичных нарушений в развитии
2. Способен создавать оптимальные условия для адаптации учащихся к начальному периоду учебной деятельности, этапу перехода из начальной школы в среднюю	2. Готов вести разъяснительную работу среди нормально развивающихся детей, их родителей по проблемам детей с ОВЗ, формировать толерантное к ним отношение

Компетенции в области просветительской деятельности

Специалист должен быть источником информации для родителей, ориентирован на расширение внешних информационных ресурсов и поиск недостающей информации. Осведомленные о доступных вариантах помощи, родители чаще прибегают к консультационным услугам, занимают более заинтересованную позицию, принимая на себя ответственность за благополучие ребенка и обеспечение нормального хода его психического развития.

Цель просветительской работы – формирование у педагогов и родителей психологической компетентности в вопросах обучения и развития ребенка. Задачами является: своевременное информирование об особенностях развития психики ребенка, о необходимости специальных коррекционных занятий; формирование активной позиции в вопросах обучения и воспитания и адекватных форм взаимодействия с детьми. Формы просвещения для родителей – родительские собрания, семинары, «круглые столы», лектории (с приглашением узких специалистов); для педагогов – выступления на методобъединениях, педсоветах, в ходе консультирования. Перечень компетенций представлен в табл. 5.

Таблица 5

Компетенции в области просветительской деятельности

Общепрофессиональные	*Специальные*
1. Способен осуществлять просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей	1. Способен осуществлять просвещение педагогов и родителей по вопросам особенностей психического развития детей с различными типами нарушений
2. Готов обучать педагогов способам эффективного взаимодействия с детьми в учебных и внеучебных ситуациях	2. Готов предоставлять информацию об учреждениях, оказывающих специальную помощь в лечении, обучении, развитии ребенка с ОВЗ

Компетенции в области экспертной деятельности

Экспертная деятельность выстраивается по двум направлениям: экспертиза образовательной среды, образовательных условий и экспертиза участников образовательного процесса. В рамках первого направления специалист проводит экспертизу психолого-педагогических программ, образовательных проектов; опытно-экспериментальной работы; нормативно-правовых документов, учебно-методических пособий. В рамках второго – участвует в экспертизе уровня квалификации педагогов, планов учебной и воспитательной работы, авторских программ, учебно-методических комплексов; осуществляет экспертную деятельность в составе ПМПк образовательного учреждения (в определении образовательного маршрута ребенка, в выявлении детей, нуждающихся в дополнительной помощи и определении ее видов и объема). К экспертной относится деятельность по определению уровня готовности ребенка к началу школьного обучения [4, с. 48]. Перечень компетенций – в табл. 6.

Таблица 6

Компетенции в области экспертной деятельности

Общепрофессиональные	***Специальные***
1. Готов организовать экспертизу соответствия образовательной среды, образовательных программ, учебных планов и учебно-методических пособий возрастным и психологическим возможностям учащихся	
2. Готов работать в составе ПМПк образовательного учреждения	
3. Умеет определять уровень готовности ребенка к школе	

Компетенции в области организационно-методической деятельности

Организационно-методическая деятельность является комплексным направлением, включает следующие ее виды:

– *планово-прогностическую*: проектирование психолого-педагогических условий, технологий, видов работ, адекватных состоянию обучающихся, задачам коррекционно-педагогического процесса. Виды работ: анализ и планирование деятельности; ведение форм учета и отчетности;

– *аналитическую:* анализ научной и практической литературы для подбора инструментария, разработки программ коррекции; анализ результатов комплексного изучения учащихся; анализ процесса коррекционного воздействия на развитие учащихся; супервизорство; составление аналитических отчетов о проделанной работе, статистических справок, выписок по запросам;

– *организационно-исполнительскую:* участие в межведомственном взаимодействии; в междисциплинарных психолого-педагогических и медико-социальных мероприятиях; взаимодействие со смежными специалистами; обеспечение взаимосвязи направлений в работе ПМПк;

– *методическую:* адаптация содержания образовательных программ и способов их освоения к возможностям обучающихся; содействие в обеспечении педагогических работников научно-методическими материалами; создание материально-технических условий (оформление кабинета, специально оборудованных зон и помещений, наполнение педагогического процесса дидактическим оборудованием); ведение форм учета и отчетности;

– *контрольно-оценочную:* изучение эффективности усвоения программ обучения и коррекции; оформление психологического заключения;

– *исследовательскую:* проведение научно-исследовательской работы в сфере образования; руководство исследовательской деятельностью учащихся; в сфере повышения квалификации: участие в курсах повышения квалификации, в семинарах и конференциях; методобъединениях; работа по самообразованию.

Список литературы

1. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Методика педагогического обследования ребенка младшего дошкольного возраста с умственной недостаточностью // Дефектология. 2007. № 6. С. 49–59.

2. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования // Письмо Минобразования РФ от 27. 06. 2003. № 28 – 51 – 513/16.

3. Семаго М. М., Семаго Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования. М.: АРКТИ, 2005. 336 с.

4. Семаго М. М. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения. М.: Айрис-пресс, 2005. С. 48.

ББК 74 р
УДК 378

Т. Б. Михеева
г. Ростов-на-Дону

Профессиональная толерантность учителя (на примере деятельности учителя русского языка полиэтнической школы)

В статье раскрываются психолого-педагогические основы толерантного взаимодействия в пространстве полиэтнической школы. Дается понимание сущности толерантности, ее психологических составляющих. Определены аспекты необходимых учителю деятельностных и коммуникативных проявлений его толерантного поведения. Выделены качества личности учителя, способствующие формированию готовности работать в новых условиях полиэтнической школы.

Ключевые слова: толерантное взаимодействие, полиэтническая школа, социокультурная толерантность, межличностная коммуникация, восприятие, нравственные ориентиры, профессиональное мастерство.

T. B. Mikheeva
Rostov-on-Don

Teacher's Professional Tolerance (in Polyethnic School as the Example)

In the article psychological-pedagogical bases of tolerant interaction in the space of Polyethnic School are revealed. The understanding of the essence of tolerance, its psychological components are given. Aspects necessary for the teacher's activity and communicative manifestations of his/her tolerant behavior are defined. Personal qualities of teachers encouraging formation of readiness to work in new conditions of Polyethnic School are marked.

Key words: tolerant interaction, Polyethnic School, social- cultural tolerance, interpersonal communications, perception, moral reference points, professional skill.

При переходе к постиндустриальному обществу, расширении масштабов межкультурного взаимодействия особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности. Хотя для отечественных психолого-педагогических исследований понятие «толерантность» достаточно новое, знание о толерантности является важным составляющим профессиональной компетентности современного учителя, осознающего необходимость совершенствовать коммуникативную сферу, анализировать процесс профессионально-педагогического общения, выявлять причины успехов и неудач в собственной профессиональной деятельности.

В полиэтнической школе (в российской школе с многонациональным составом учащихся на всех ступенях обучения) деятельность учителя строится с учетом его понимания сущности *толерантности.* 16 ноября 1995 г. резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО была установлена специальная «Декларация принципов толерантности». В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века, представленном ЮНЕСКО в Париже (1997), подчеркивается, что одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам [7, с. 52]. Полиэтничность, а вследствие этого и поликонфессиональность общества требует разработки новых норм общежития, среди которых заметную роль должна играть социокультурная толерантность. «Социокультурная толерантность – многомерная и многоплановая философская категория, сложность формирования и понимания которой зависит от состояния общества и межкультурных коммуникаций внутри этого общества. Социокультурная толерантность должна быть изучена как в рамках самостоятельного проблемного поля, так и в рамках концепции национальной безопасности» [5, с. 14].

Толерантность – ценность, т. к. имеет положительную эмоционально-оценочную окраску. Она предполагает терпимость ко всем идеям и убеждениям людей и к формам их поведения, хотя вовсе не предполагает, что человек разделяет эти мнения и убеждения. Это форма цивилизованного восприятия действительности, цивилизованного отношения ко всему «иному», «чужому», к инакомыслию. Для полиэтнической школы толерант-

ность рассматривается нами как коммуникативная категория внутри поликультурного пространства.

Толерантность межкультурных отношений определяется как моральный долг, политическая и правовая потребность: «Толерантность означает уважение, принятие и понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой идентичности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира. «Будьте терпеливы, уважайте «чужие», не свои культуры, и жить станет легче и спокойнее. Три «Т» – терпение, терпимость, толерантность – вот формула межличностной коммуникации» [8, с. 260].

Основные психологические составляющие толерантности – эмпатия, коммуникативная толерантность, принятие себя и принятие других. Эти составляющие в совокупности являются отличительными признаками толерантного человека. Толерантность как составляющая психологической культуры человека способствует спокойному усвоению знаний и корректному, бесконфликтному участию в любой коммуникации.

«Реальность свидетельствует, что педагоги чаще демонстрируют адаптивную модель поведения, основой которой является стандартизация внутреннего мира, отсутствие четко выраженной профессиональной позиции, подчинение внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий и норм, доминирование консерватизма, авторитаризма, условностей и формально-инструктивных предписаний. В сознании накапливаются безличные формы поведения» [1, с. 127]. Следует отметить, что выработка толерантного отношения к собеседнику, успешность толерантного общения и взаимодействия достигаются не столько техникой и приемами (психологи разработали систему практического обучения толерантному общению), а тем, насколько осознана и проанализирована данная проблема.

Толерантность учителя как ментальная установка имеет два аспекта проявления – *деятельностный* (в формах поведения, действиях людей по отношению друг к другу) и *коммуникативный* (в формах межличностного, межнационального, межгруппового общения). Коммуникативный аспект толерантности – способность личности и общества в целом к нормативному, этикетному, бесконфликтному, гармонизирующему общению; формирование у всей лингвокультурной общности в целом умения слушать собеседника и уважать его мнение, сохранять спокойствие в споре и конфликте; умение спокойно и этично вести межличностный спор и публичную дискуссию.

«Восприятие другого как иного дается нам трудно и порождает нетерпимость в общении. Первоначальная установка, что иной – он иной, он – не-Я, позволяет выстроить нормальное общение, в котором он мне интересен, ибо он иной: иные потребности, иное внутреннее содержание, иные способности. Это ставит психологическую задачу понять его, для чего необходимо проявить внимание, увидеть, услышать, воспринять, адаптироваться к собеседнику как к среде общения» [3, с. 42].

Особого внимания требует исследование психолого-педагогических основ деятельности учителя русского языка в полиэтнической школе. Современная ситуация в полиэтнических школах такова, что в одном классе вместе с русскими детьми обучаются дети-мигранты нескольких национальностей. Причем родными языками этих детей являются языки разных групп (семей), например, армянский, азербайджанский, чеченский, турецкий, украинский, таджикский и др.

Однако совершенно очевидно, что человек, обучающий языку тех, для кого этот язык не является родным, отличается от прочих носителей языка (даже и имеющих специальную филологическую подготовку) типом владения этим языком, отношением к нему, повышенной рефлексией и т. д. Речь идет об особенностях языкового сознания учителя, которые обнаруживаются именно на уровне не только практического владения языком, но и на уровне профессионального отношения к языку.

Для достижения взаимопонимания с участниками образовательного пространства (учащимися, их родителями) учитель-русист полиэтнической школы должен владеть и учитывать национально-исторические культурные ценности и носителей русского языка, и представителей других этносов. Представитель иной языковой общности хотя и говорит по-русски (и ребенок, и взрослый), видит мир несколько иначе, чем русский человек. Другой важной предпосылкой успешности деятельности учителя-русиста полиэтнической школы является его уважение и бережное отношение к национальной ментальности, конкретным формам ее проявления, возникающим в процессе обучения русскому языку детей, для которых русский язык является неродным. Содержание культуроведческой (как, впрочем, и методической) компетенции учителя-русиста полиэтнической школы обогащается за счет использования в своей профессиональной деятельности наряду с коммуникативным – социокультурного подхода к обучению. Социокультурный подход к обучению заключает-

ся в том, что коммуникативно-ориентированное обучение *языку как неродному «*тесно связано с использованием языка как средства познания мировой и национальной *культуры, субкультуры* страны изучаемого языка, духовного наследия стран и народов, способов достижения межкультурного понимания. Социокультурный подход при обучении русскому языку школьников важен и в воспитательном аспекте. Акцент делается на выявлении общих нравственных ориентиров разных народов; для этого учитель-русист полиэтнической школы использует социальный опыт своих учеников, их родителей. Благотворным фактором для таких детей является постоянное воздействие на учащегося русской языковой среды в школе и включение ребенка в постоянную языковую практику.

Немаловажную роль играет знание учителем национальных особенностей, ментальности различных этнических групп учащихся, особенности этнопедагогики. Учет национально-психологических особенностей учащихся различных этнических групп, на наш взгляд, – важное условие педагогической деятельности всего педагогического коллектива полиэтнической школы. Для учителя-русиста обязательно знание и правильное использование конкретных форм коммуникативного воздействия, необходимых для моделирования эффективного учебного процесса на уроках русского языка и диктуемых многокультурным режимом коммуникации. Много- (ино-) культурный режим коммуникации – специфика проявлений в процессе межнационального общения совокупности языка, менталитета, норм и правил поведения представителей другой этнической общности. Национальные режимы коммуникации взаимно влияют на людей, вынуждая их адаптироваться к новым условиям жизнедеятельности и профессиональной деятельности.

На наш взгляд, формирование готовности учителя работать в новых для него условиях полиэтнической школы обусловлено изменением его «Я-концепции». Как известно, готовность – это определенный уровень развития личности, предполагающий сформированность целостной структурированной системы ценностно-ориентированных, когнитивных, эмоционально-волевых и операционально-поведенческих качеств личности, обеспечивающих оптимальное функционирование личности, совокупность которых мы и называем компетенциями.

Изменения профессиональной «Я-концепции» учителя могут выражаться в появлении новых элементов, исчезновении старых, изменении характера связи между ними; в изменении степени осознанности различных компонентов, их субъективной значимости; в изменении представления об идеальном профессионале. Показателями начавшихся изменений «Я-концепции» учителя-русиста, связанных с существованием полиэтнического контингента в школе, являются появление негативных переживаний, осознание необходимости изменения содержания собственных компетенций (методической, культуроведческой и др.). Психологи считают, что изменение «Я-концепции» конкретного специалиста может протекать как адаптация, конструктивное создание новых представлений о себе, активизация защитных форм поведения. При этом подчеркивается индивидуальный характер процесса профессионального становления и изменения личности. Необходимость изменения профессиональной компетентности учителя-русиста объясняется, в первую очередь, изменением социальной ситуации в школе, уровня мотивации, соотносящегося с профессиональной деятельностью, сменой характера ведущей деятельности и способов ее выполнения [2].

Таким образом, появляется насущная потребность в профессиональной адаптации, эффективность которой связывается со сформированностью представлений о себе как о профессионале. Профессиональная «Я-концепция» учителя-русиста понимается нами как способность к целеполаганию, осознанию своих мотивов и целей в профессиональной деятельности, с постепенным формированием профессиональной позиции и нахождением глубинных смыслов своей деятельности. По мнению Р. Бернса, изменение Я-концепции нельзя рассматривать как процесс механического дополнения ее новыми элементами. Более ранние представления либо отбрасываются, либо интегрируются в более сложную картину самовосприятия и самосознания в целом [2].

Процесс становления специалиста имеет ряд стадий (профессиональное образование, профессиональная адаптация, первичная и вторичная профессионализация, совершенствование компетенций, профессиональное мастерство), обладающих спецификой и существующих во взаимодействии и связи с уровнями профессиональной компетентности (элементарный, пороговый, уровень адаптации, компетентный, новаторский, творческий, или мастерский уровень). Другими словами, – от ситуации первичного «вхождения» до достижения вершин («акме») профессионального мастерства. В последнее время интенсивно определяет свой предмет новая наука «акмеология», которая рассматривает высшие достижения в области профессионального мастерства.

Акмеологический подход заключается в том, что совершенствование профессиональной компетентности учителя основывается на общих психолого-акмеологических факторах. Это по-

требность учителя в достижении цели, т. е. высокий уровень мотивации «изменить себя», это высокие профессионально-личностные стандарты. Используя акмеологический подход для выявления уровня мастерства учителя, мы исходили из того, что «акмеология разрабатывает новые подходы и методы совершенствования профессионального мастерства в различных областях профессиональной деятельности, исследует закономерности этого процесса» [6, с. 98]. Акмеологический подход к выработке современных технологий обучения профессиональному мастерству, к изменению «Я-концепции» учителя в сторону толерантного поведения и взаимодействия ориентирован на раскрытие психологических резервов и личностного потенциала профессионала (его способностей, компетенций, умелости, готовности к деятельности), на увеличение меры его свободы, на стимулирование процесса целеполагания, целеосуществления и целеутверждения. Именно профессиональная деятельность учителя-мастера помогает учащимся осознавать духовное и материальное многообразие мира. При этом формируется уважение и понимание ими ценностей другой культуры, в конечном счете формируется умение жить и общаться в многонациональном коллективе. Очевидным и для учителя, и для учащегося становится понимание, что русская культура не является единственной. «Воспитание собственного и национального достоинства у представителя каждой из культур способствует выработке твердой гражданской позиции в отношении своей и пограничной культуры. Национальное самосознание – основа уважительного, доброго отношения к другим народам (высоко ценишь свою культуру – постарайся узнать и оценить культуру другого народа)» [4, с. 3].

Все психолингвистические и социокультурные исследования проблем толерантности убеждают нас в том, что развитие толерантности является одной из важных сторон подготовки и совершенствования взаимоотношений участников образовательного процесса, а также развития профессиональной компетентности учителя-русиста полиэтнической школы. Толерантность в полиэтническом обществе позволяет достичь согласия, обеспечивает взаимодействие в многонациональных коллективах. Межнациональная толерантность становится нормой жизни в многообразной этнокультурной среде.

Список литературы

1. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. М.: Вербум-М, 2003.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
3. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
4. Дейкина А. Д. Концепция развития русской национальной школы вне России // Русский язык в школе. 1995. № 2. С. 30–33.
5. Зязиков М. М. Опыт кавказской цивилизации: толерантность, а не цивилизационные разломы // Социально-гуманитарные знания. 2005. № 4. С. 12–24.
6. Козырева О. А. Акмеологические основания развития профессиональной компетентности учителя // Школьные технологии. 2005. № 6. С. 98.
7. Образование – сокрытое сокровище: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Париж, 1997.
8. Тер-Минасова С. Т. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.

УДК 378
ББК Ч 481.2

И. В. Руденко
г. Тольятти

Социально-воспитательные технологии в образовательном процессе вуза

Статья посвящена рассмотрению сущности категории «социально-воспитательные технологии». Автор делает акцент на различии понятий «социально-воспитательные технологии» и «воспитательные технологии», приводит примеры использования их в практике образовательного процесса вуза в аспекте компетентностного подхода.

Ключевые слова: социально-воспитательные технологии, воспитательные технологии в вузе, компетентностный подход, социальное прокетирование, флешмоб.

I. V. Rudenko
Tolyatti

Social Educational Technologies in the Education Process of Higher School

The article is devoted to the essence of the category «social educational technology». The author makes an accent on the difference of conceptions: «social educational technology» and «educational technology», he brings forward examples of using them in the practice of educative process of Higher Educational Institution in the aspect of the competence approach.

Key words: social educational technology, educational technology, educational technologies in Higher Educational Institution, competence approach, social projecting, flashmob.

В связи с разработкой Основных образовательных программ нового поколения по требованиям ФГОС ВПО актуализировалась деятельность преподавательских коллективов вузов по изучению и обобщению собственного профессионального опыта и опыта коллег из других регионов по использованию образовательных технологий в учебном процессе.

Проблема технологизации образования связана с проблемой повышения продуктивности обучения и воспитания будущих специалистов, бакалавров, магистров.

Активное применение технологий в образовательной практике, по мнению академика РАО Н. В. Бордовской, позволяет:

– *повысить качество образовательного процесса, сделать обучение более комфортным*. Повышается эффективность учебного процесса за счет представления и усвоения большего количества информации в единицу времени, самоорганизации образовательной деятельности, изменяется позиция всех субъектов – повышается мера ответственности за образовательные результаты и процесс их достижения. Повышается доступность учебных материалов и другой информации, свобода выбора способов и условий освоения образовательных программ;

– *оптимизировать расходы на обеспечение образовательного процесса.* Более эффективный образовательный процесс снижает нагрузку на учителя и ученика, преподавателя и студента, позволяет оптимизировать ресурсы, сокращает время на репродуктивные виды работы, снижает относительные расходы на издание печатных учебных материалов;

– *повысить уровень общей культуры молодого поколения в работе с информацией, техникой и людьми, над собой,* делая его успешным и толерантным в жизни и профессии [4].

В науке нет однозначного толкования термина «образовательная технология», что в значительной мере обусловлено сложностью проблемы и разнонаправленностью путей реализации технологического подхода в образовательной практике. Как известно, термин «технология» первоначально стал применяться для планирования и более успешного достижения учебных целей. По определению Юнеско 1986 г., технология обучения – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технологических и человеческих ресурсов, ставящих своей задачей оптимизацию форм и способов организации учебного процесса. Изучение работ разных авторов: В. П. Беспалько, В. А. Сластенина, Г. К. Селевко, В. М. Монахова и др. – позволило взять за основу определение Б. Т. Лихачева, которое стало базовым при разработке основных образовательных программ ФГОС ВПО.

В процессе развития образовательной практики наблюдается определенная эволюция используемых технологий, которая тесно связана с

самим процессом развития системы образования, ходом социального и научно-технического прогресса, требованиями общества и рынка труда. На разных этапах развития отечественной и мировой образовательной практики появляются созвучные времени образовательные технологии, которые затем переходят в разряд основных и традиционных. В классификации образовательных особое место занимают социально-воспитательные технологии.

Социальная деятельность человека как разновидность человеческой деятельности опирается на совокупность знаний, умений, способностей, черт характера и сердцевину личности – нравственность. Эта совокупность определяет неоднозначность «формулы успеха» педагога и порождает разнообразие мнений и суждений о существовании категории «социально-воспитательные технологии». Ведь технология – это то, что предопределяет и гарантирует результат любого процесса.

Чаще всего в научно-методической литературе и практике социальной деятельности термин «социально-воспитательные технологии» применяется как синоним понятий «социально-воспитательная система», «педагогическая система». Толкование социально-воспитательных технологий локального характера почти полностью перекрывается понятием «методика» данного вида деятельности. Разница между ними заключается в расстановке акцентов. В технологиях, как утверждает Г. К. Селевко, больше представлена целевая и процессуальная сторона; в методике – содержательная, качественная, вариативная. Между тем, технология отличается от методики:

– воспроизводимостью;

– наличием конкретных целей;

– определенной концепцией;

– поэтапной пошаговой структурой деятельности [3].

Ряд авторов понимает *социально-воспитательные технологии,* как:

– систему приемов, направленную на решение типовых задач;

– способ реализации обоснованной модели педагогической ситуации.

Решение вопроса о выделении социально-воспитательных технологий затрудняется поиском надежного инструментария, позволяющего получать устойчивые, прогнозируемые, а главное ***гарантированные*** результаты.

Что может быть конечной целью, результатом использования социально-воспитательных технологий? Человек «природный» превращается в человека «культурного», как считал С. И. Гессен, посредством воспитания образованности, гражданственности, цивилизованности. Без этих качеств нет личности, нет человека как представителя социума, человечества. Личность нельзя сформировать вне социальной сферы. «Лишь одновременное, параллельное развитие индивидуальных наклонностей и общих социальных навыков определяет путь нормального развития личности» [2]. Чтобы войти «во время», сделать его «своим», человек должен развить в себе способность к восприятию социального опыта (В. В. Зеньковский), а педагог – найти *механизмы приобщения молодого поколения к общекультурным ценностям.* Одним из этих механизмов можно считать социально-воспитательные технологии. Социально-воспитательные технологии включают человека в социальный контекст, обеспечивают усвоение и освоение определенных социальных норм. В этом их целевое назначение. Мы относим некоторые виды деятельности в социальной среде к технологиям (социальное проектирование, коллективную творческую деятельность, PR-технологии, волонтерство, дебаты и др.) потому, что именно их технологический алгоритм влияет на нормирование способов социально-воспитательной деятельности, улучшает ее качество и позволяет достигнуть эффективных результатов. То есть социально-воспитательная технология включает практические действия, направленные на готовность субъекта к воспитательной ситуации в социальной среде. Иными словами, понятие «социально-воспитательные технологии» связывается с определенными действиями индивида в социальной среде, влияющими на его личностное развитие.

Согласимся с мнением тех авторов, кто считает некорректным употребление понятия «технология» в контексте воспитания качеств личности (технология воспитания патриотизма, гуманности и т. д.). Вряд ли качества личности могут выступать как гарантированный, устойчивый, прогнозируемый результат. Социально-воспитательные технологии, прежде всего, ориентированы на организацию различных видов деятельности в социальной среде. «Учебное заведение должно быть органом не только умственного воспитания, но и органом социального воспитания, цель которого привитие обучающимся высших идеалов общественности, формирование гражданской позиции, воспитание «вкуса» к социальной активности» [2].

Понимая ***технологию воспитания*** как «освоенную в практике профессионального сообщества последовательность форм и методов, разворачивающих воспитательный процесс от момента выдвижения цели до получения и оценки результатов» [1], будем считать *социально-воспитательные технологии* частью воспитательной деятельности вуза (технологии воспитательной деятельности вуза). А что такое технология воспитательной деятельности вуза?

Имея в виду, что цели профессиональной подготовки специалистов на современном этапе развития высшей школы формулируются в контексте компетентностно ориентированного подхода, представим «специальный набор, компоновку форм, методов, приёмов обучения, воспитательных средств; организационно-методический инструментарий педагогического процесса» (Б. Т. Лихачев), сложившиеся в Тольяттинском государственном университете, как технологию воспитательной деятельности вуза, где определенное место занимают социально-воспитательные технологии.

Таблица

Формы, методы и средства воспитательной, внеучебной и социальной работы Тальятинского госуниверситета по формированию общекультурных компетенций студентов, представленных в ФГОСе нового поколения (2010 г.)

№ п/п	*Компетенции*	*Формы, методы, средства воспитательной, внеучебной и социальной деятельности*
1	Навыки межличностных отношений	Формы: 1) учебная группа, студенческие саморегулируемые организации, например: студенческий парламент, студенческий комитет, студенческий центр добровольчества, SPC «Formula TSU» и т. д.; 2) круглые столы, конференции, семинары, проектные, рабочие, творческие группы, например встречи с иностранными студенческими делегациями и т. д.; 3) дебат-клуб, КТД
		Методы: деловые переговоры, публичные выступления, беседы, дебаты, заседания, обсуждения, процедуры выборов и т. п.
		Средства: 1) непосредственные: дискуссии, внутрикомандная коммуникация и т. п.; 2) дистанционные: социальные сети, например «В контакте», «Одноклассники», образовательный портал и т. п.
2	Работа в команде	Формы: соревнования, конкурсы, занятия в творческих коллективах, спортивных секциях, командах, тренировки, подготовка мероприятия, социальное проектирование, волонтерская деятельность, флешмоб и т. п.
		Методы: личный пример руководителя, тренера и т. п.; убеждение, мотивация, поощрение
		Средства: положение о конкурсе, соревновании; приз, победа (кубок, медаль, грамота и т. п.); реклама (анонс, буклеты и т. п.)
3	Приверженность этическим ценностям и здоровому образу жизни	Формы: 1) профилактические и пропагандистские беседы, лекции, встречи; 2) акции, смарт-мобы, флешмобы и т. п.; 3) спортивные секции, соревнования, волонтерская деятельность, PR-технологии
		Методы: личное и общественное порицание; личный пример ППС, других сотрудников, студенческих лидеров; реклама.
		Средства: сайт, газета, буклеты
4	Принятие различий и мультикультурности	Формы: акции, встречи, конференции, правовые лекции и т. п.
		Методы: личный пример, демонстрация модели отношения и поведения
		Средства: сайт, газета, буклеты
5	Способность адаптироваться к новым ситуациям	Формы: 1) мероприятия, направленные на адаптацию студентов: вводные лекции по истории ТГУ, «посвящение в студенчество» и т. п.; 2) работа кураторов, КТД
		Методы: беседы, примеры, демонстрация модели поведения и действий и т. п.
		Средства: программа адаптации первокурсников

Таблица представляет лишь несколько компетенций, заложенных в стандартах нового поколения, но позволяет продемонстрировать логику планирования воспитательной деятельности вуза, направленной на формирование социально-воспитательного компонента профессиональной подготовки в аспекте компетентностного подхода. Опишем подробнее социально-воспитательные технологии, которые нашли отражение в таблице.

Социальное проектирование – особый вид деятельности, результатом которого является создание реального социального продукта (проекта), имеющего для участников процесса практическое значение.

Социальный проект представляет собой описание конкретной ситуации, которая должна быть улучшена, и конкретных методов и шагов по ее реализации. Эти «шаги» придают определенную

технологичность процессу социального проектирования и позволяют выделить основные этапы:

1 этап: выбор проблемы, которая базируется на изучении общественного мнения.

2 этап: исследование проблемы. Осуществляется на основе получения дополнительной информации из газет, журналов, опросов-интервью, Интернета. Важность социальной проблемы изучается и с точки зрения тех, для кого эта проблема является значимой. Обычно это можно определить по результатам опроса. Этот этап можно считать качественно пройденным, если: ясно, какие обстоятельства побудили написать проект; проблема выглядит значимой для вашей территории, в целом для общества; исполнитель является достаточно компетентным для реализации проекта; масштабы проекта разумны; проект поддерживается статистическими и аналитическими данными, ссылками на экспертов, ключевые научно-методические источники; проблема сформулирована с точки зрения того, чьим нуждам служит проект, а не с точки зрения «удобства» исполнителя; четко определен способ решения проблемы.

3 этап: определение цели, задачи проекта. Основные требования к формулировке цели таковы: достижимость в рамках этого проекта; безусловность, так как для проектной деятельности изучение возможных условий должно быть завершено до начала работ; соответствие компетентности, подготовленности, финансово-экономическим, материально-техническим, организационным условиям реализации проекта.

4 этап: выработка проектной идеи. Все содержание проекта можно сначала представить в виде схемы, так как это позволяет легче представить «что», «где», «в какой последовательности будет проводиться при реализации проекта».

5 этап: подготовка календарного плана по проекту. План в проекте требует установления перечня и порядка действий по реализации. Мероприятия логически выстраиваются в соответствии с задачами по направлениям, этапам, модулям и т. д. Все виды работ увязываются с ресурсами, устанавливаются сроки, ответственные исполнители.

6 этап: подготовка проекта бюджета.

№	Статьи расходов	Имеющиеся средства	Необходимые ресурсы	Итого

7 этап: определение обязанностей и их распределение.

8 этап: оценка эффективности результатов по проекту. Очень важно отразить систему показателей эффективности проекта. Показатели – инструмент, позволяющий точнее определить и разъяснить цель проекта и измерить его эффект; это характеристика отдельной стороны объекта или процесса, имеющая количественно-качественное выражение. Однако в социальной сфере, а тем более в психолого-педагогической практике, показатели приобретают специфические черты. Достаточно мало универсальных критериев, которые однозначно подтвердили бы успешность того или иного социально полезного дела. Примерные ориентиры для оценки выполнения проекта могут быть следующими:

- количественные показатели (востребованность проекта, охват общественности, количество конкретных дел, акций, мероприятий, др.);
- показатели социального развития личности (динамика уровня развития личности: не умел – научился, не знал – узнал, не имел – приобрел и т. п.; качество продуктов социально-творческой деятельности (поделки, рисунки, походы, акции, др.), характер реализованных инициатив, др.);
- показатели социальной адаптации личности (снижение риска асоциальных явлений, повышение уровня социальной успешности участников, активность);
- показатели общественного мнения (популярность проекта, социально-профилактический эффект, заинтересованность социальных партнеров, отклик в средствах массовой информации);
- технологические показатели (уровень организации в целом и отдельных мероприятий, четкость и эффективность управления, организационная культура участников);
- экономические показатели (соотношение затрат с социально-педагогическим эффектом, привлечение дополнительных материально-технических ресурсов).

9 этап: оформление проекта.

10 этап: определение перспектив развития проекта. Ответьте на вопросы: будет ли ваш проект долгосрочным, нужны ли дополнительные средства на его реализацию. Если да, то приступайте к фандрайзингу или пишите заявку на грант.

Новым явлением в социальном пространстве современной молодежи становится технология, получившая название «флешмоб». Феномен «флешмоба» совсем недавно обозначил себя в современной культуре и многими пока еще просто не замечен. Flash mob, или в переводе с английского «мгновенная толпа», относительно новый и стремительно набирающий популярность способ выразить себя.

Явление флешмобов началось после того, как в октябре 2002 вышла книга социолога Говарда Рейнгольда «Умная толпа: следующая социальная революция» (англ. *Smart Mobs: The Next Social Revolution*), в которой автор предсказывал, что люди будут использовать новые коммуникационные технологии (Интернет, сотовые телефо-

ны) для самоорганизации. Флешмоб (англ. *flash* – вспышка, *mob* – толпа, переводится как «вспышка толпы» или как «мгновенная толпа») – это заранее спланированная массовая акция, в которой большая группа людей (мобберы) внезапно появляется в общественном месте, в течение нескольких минут с серьезным видом выполняют заранее оговоренные действия определенного характера (сценарий) и затем одновременно быстро расходятся в разные стороны как ни в чем не бывало.

Психологический принцип флешмоба в том, что мобберы создают непонятную, абсурдную ситуацию, но ведут себя в ней как будто для них это вполне нормально и естественно. Во многих крупных городах мира уже сформировались группы, которые никогда не афишируют свои акции заранее. Стать участником флэшмоба можно лишь по приглашению, исходящему от одного из руководителей группы. Для того чтобы акция удалась, мобберы должны действовать в определенной степени слаженно. Как правило, все участники сверяют свои часы по определенному эталону – либо по часам на каком-нибудь здании, либо согласно показаниям определенного интернет-сайта. Все мероприятие рассчитано поминутно! Действо длится обычно четверть часа, не больше. Меньше – возможно.

Условия просты: несколько десятков или сотен людей – чем больше, тем лучше – договариваются в один момент времени в одном и том же месте совершить одно и то же действие. Например, открыть книгу (флешмоб «Читальный зал»).

Флешмоб нельзя отнести к несанкционированному митингу по той простой причине, что участники никак друг с другом не общаются и действуют максимально естественно.

Флешмоб – это представление, рассчитанное на случайных зрителей, у которых возникает букет чувств: полное непонимание, интерес, недоумение. Участники акции не получают и не платят никаких денег за участие в ней. Это совершенно добровольное занятие. Участники одного и того же мероприятия могут преследовать различные цели. Среди возможных вариантов: развлечение, пропаганда определенных моральных норм, произведение впечатления на окружающих, самоутверждение (испытать себя: «Смогу ли я это сделать на людях?»), ощущение причастности к общему делу. Все акции флэшмоба происходят в общественных местах и в очень непродолжительные периоды времени. Людей завораживает эффект толпы. Иногда к мобберам присоединяются посторонние люди, те, кто о встрече заранее не договаривался. Потом акции обсуждаются на форуме, а о наиболее ярких и впечатляющих могут написать статьи журналисты.

Инициативная группа бросила клич в сети интернет о проведении флешмоба для поддержки Чеипионата мира-2018 по футболу в Самаре. Организаторы хотели показать в первую очередь, что Чемпионат мира – желаемое и ожидаемое событие в городе. Причем право проведения матчей организаторы рассматривали не только как возможность посмотреть мировое первенство по футболу «не по телевизору», но и как толчок к развитию города – новые дороги, строительные объекты, современный стадион и аэропорт, новые рабочие места – изменение облика города в целом.

Для участия во флешмобе организаторы рекомендовали принести с собой 26 декабря 2010 года в 14. 00 на пл. Славы один или два из указанных атрибутов: футбольный мяч, шарф ФК «Крылья Советов», флаг РФ, форму зарубежной сборной, воздушный шарик с гелием, а также нарисовать на щеке или на другой части лица флаг любой страны. Все это требуется для постановки флешмоба. Обязательный атрибут участника – любая красная материя или предмет: именно красный цвет – символ единения и солидарности участников флешмоба в желании принять ЧМ 2018 в Самаре.

Люди на вопрос «Что Вас привлекает в флэшмобе?» отвечают почти одинаково: «это весело», «это похоже на приключение», «это какой-то элемент игры, секретности», «это позволяет нарушить привычный ход жизни».

Флешмобы все чаще находят место в студенческой среде, привлекая участников своей новизной и свободой сценария.

Таким образом, теория и практика образовательных технологий значительно расширяется и обогащается за счет социального опыта молодежи. Использование этого опыта в вузе вооружает организаторов воспитательной деятельности в вузе новыми современными формами работы со студентами. Социально-воспитательные технологии способствуют эффективному достижению конечной цели образовательной системы: готовят молодое поколение к жизни, воспитывают «вкус» гражданской активности.

Список литературы

1. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. М.: Академия, 2005. 336 с.

2. Зеньковский В. В. Социальное воспитание, его задачи и пути. М., 1918. С. 49.

3. Селевко Г. К., Селевко А. Г. Социально-воспитательные технологии. М.: Народное образование, 2002. С. 24.

4. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. М.: Кнорус, 2010. С. 11.

УДК 316.647.8
ББК Ю 95

Н. В. Сорокина
г. Чита

Национальный стереотип как междисциплинарная проблема

В статье рассматриваются наиболее значимые вехи в истории исследования (национальных) стереотипов: от первого опыта научного осмысления этого явления в социальной психологии до результатов его изучения другими гуманитарными науками, в частности филологией и педагогикой. Автор представляет стереотип как всеобъемлющий и многогранный феномен и постулирует необходимость усиления междисциплинарной координации в его дальнейшем исследовании.

Ключевые слова: стереотип, национальный (этнический) стереотип, социальная теория стереотипа, функции стереотипа, межгрупповые отношения.

N. V. Sorokina
Chita

National Stereotype as an Interdisciplinary Problem

The article considers the most important historical milestones in investigating (national) stereotypes: from the first attempt to introduce them into social psychology to the results of their research by other humanities, by philology and pedagogics in particular. The author presents the stereotype as a universal and many-sided phenomenon and postulates the necessity to intensify interdisciplinary coordination in its further research.

Key words: stereotype, national (ethnic) stereotype, social theory of stereotype, functions of stereotypes, intergroup relations.

Проблема национальных стереотипов, устойчивых образов-представлений одного народа о других и о себе самом (например, «немцы – педантичные», «русские – открытые») является чрезвычайно актуальной в наши дни. Развитие в мировом сообществе глобализационных и интеграционных процессов, увеличение мобильности во всех смыслах, в том числе и в сфере миграционных процессов, расширение информационного пространства за счет развития современных технологий – эти и другие факторы приводят к тому, что взаимопроникновение и взаимовлияние национальных культур становится все сильнее. Параллельно с этими процессами современное общество переживает также возрастание напряженности в связи с угрозой терроризма, ксенофобией, естественным стремлением сохранить свою национальную самобытность в эпоху глобализации, обострением «национального вопроса» вплоть до возникновения локальных войн, вооруженных столкновений, убийств и насилия на национальной почве. Во всех этих процессах национальные стереотипы играют существенную роль.

Неслучайно феномен национального стереотипа становился предметом исследования широкого спектра наук – социологии, психологии, истории, политологии, философии, культурологии, филологии, педагогики. На сегодняшний день разными науками накоплен большой объем данных о сущности, свойствах, видах стереотипов, особенностях их формирования и функционирования в обществе. Однако, анализ этих исследований позволяет констатировать их недостаточную междисциплинарную скоординированность. Ценные данные, полученные учеными в одной научной области, мало учитываются при исследовании того же объекта в другой области. Это существенно снижает результативность научных поисков, ведь без эффективной междисциплинарной координации невозможно представить себе качественное современное гуманитарное исследование.

В данной статье предпринимается попытка частично восполнить этот пробел и рассмотреть междисциплинарный генезис понятия стереотипа и специфику приращения научного знания о стереотипе на пути его распространения в разные науки. Целью исследования является выявление наиболее значимых вех в истории изучения стереотипа и определение современных тенденций и проблем в исследовании этого феномена. В рамках краткого обзора представляется возможным назвать лишь некоторые наиболее ценные работы каждого научного направления.

Поскольку национальные стереотипы являются одним из видов социальных стереотипов, обратимся сначала к феномену стереотипа как к родовому понятию. Слово «стереотип» греческого происхождения: stereos – твердый, прочный, typos – форма, образец. Как термин это слово пер-

воначально употреблялось в сфере полиграфии для обозначения печатной формы – копии с типографского набора [19]. Довольно скоро, примерно с середины XIX в., в русском и европейских языках слово начинает употребляться и в переносном значении – как прочно сложившийся, постоянный образец чего-нибудь, стандарт. Таким образом, еще до своего введения в научный оборот слово «стереотип» имело широкое хождение на уровне обыденного сознания. Это сохраняется и сегодня и оказывает влияние на научную дискуссию.

«Отцом» современного научного понятия стереотипа практически единогласно признается американский журналист У. Липпманн [32], который в 1922 г. заимствовал термин «стереотип» из сферы книгопечатания и определил его с социально-психологических позиций. Он сравнил процесс возникновения стереотипов с изготовлением типографских печатных форм, матриц, которые позволяют осуществлять массовое тиражирование без необходимости всякий раз заново делать набор. В этом смысле изначально изменчивая структура становится неизменной. Этот метафорический перенос из мира техники в сферу человеческого мышления и восприятия позволил Липпманну ярко и образно представить закономерности стереотипного мышления, что оказало сильное влияние на дальнейшее исследование этого феномена.

В своих рассуждениях Липпманн разграничивает и тем самым противопоставляет внешний мир и картины (этого мира) в наших головах. Эти картины возникают не на основе нашего личного опыта, а усваиваются в процессе социализации в качестве готовых образов: «Нам рассказывают о мире, прежде чем мы его увидим. Мы представляем себе вещи, прежде чем мы переживаем их. И все эти предубеждения, если только образование не заставило нас их остро осознавать, глубоко управляют всем процессом восприятия» [32, с. 34]. Заметим, что уже сам родоначальник научного изучения стереотипов указал на образование и воспитание (в английском языке понятие «education» включает в себя и то, и другое) как на единственную сферу возможного решения проблем негативного влияния стереотипов и впервые наметил пути этого решения – способствовать осознанию стереотипных представлений.

Возникновение и функционирование стереотипов Липпманн объясняет объективной сложностью реальной действительности и склонностью человека к упрощению и шаблонности мышления. Важнейшими функциями стереотипов он считал экономию умственных усилий и защиту ценностей и традиций. Эти процессы Липпманн рассматривал в целом как естественные, а их роль как позитивную. Однако те же свойства и функции стереотипов имеют и негативную сторону, ведь подталкивание к шаблонности обедняет восприятие человеком мира. Наибольшую же опасность Липпманн видел не в самих стереотипах, а в их использовании в обществе, и потому ратовал за разумное обращение со стереотипами и недопущение с их помощью манипуляции общественным мнением. Вся его работа звучит как постановка серьезной проблемы, требующей своего решения в демократическом обществе.

К сильным сторонам теории Липпманна современные ученые относят объяснение специфики действия стереотипа не врожденными свойствами психологии мышления и восприятия, а функцией защиты социальных ценностей, функцией ориентира при определении отношения личности к объекту или явлению [21], широкий анализ влияния окружающего мира [31], наглядное описание и операциональный язык.

Есть и такие аспекты теории Липпманна, которые подвергаются критике. Например, П. Н. Шихирев считает концепцию общественного мнения Липпманна проявлением сугубо прагматического интереса к обыденному сознанию, «для которого поиски истины заканчиваются после получения «инструментального» знания, т. е. знания, обеспечивающего эффективность поведения в повседневной жизни» [21, с. 113]. Немного забегая вперед, отметим, что подобного рода критическое замечание, возможно, является справедливым и по отношению к большинству других американских исследований стереотипа. Это обусловлено, скорее всего, противоречивой ситуацией в американском обществе, которую Г. Мирдалл позднее (1944) назовет «американской дилеммой», заключающейся в наличии острых национальных и особенно расовых проблем и стремлением к развитию демократии. От ученых общество ожидало, прежде всего, практического разрешения данного противоречия, именно «инструментального» знания, которое бы способствовало устранению антидемократических явлений расовой дискриминации и сегрегации. Эти обстоятельства являются, со всей очевидностью, одной из причин того, что феномен стереотипа впервые был научно осмыслен именно в США.

Резюмируя вклад Липпманна в изучение стереотипов, следует отметить, что по сей день представители широкого спектра научных дисциплин ссылаются на выдвинутые им положения и считают его концепцию стереотипа научно дееспособной и востребованной и в наше время. Именно Липпманн заложил основание и дал толчок многочисленным исследованиям стереотипа, продолжающимся и сегодня.

Дальнейшее изучение проблемы представляло собой попытку эмпирически доказать теорию

Липпманна и пошло по пути разработки соответствующих методов выявления и измерения стереотипов. Одним из первых исследований в этом направлении была работа С. А. Райса [35], который предлагал испытуемым соотнести фотопортреты людей с родом их занятий. В ходе эксперимента была выявлена высокая степень согласованности как правильных, так и неправильных ответов респондентов, что, по мнению Райса, подтверждало наличие коррелирующих с картинками (портретами) стереотипов.

Следует отметить, что исследование стереотипов почти с самого начала сопровождалось негативным отношением к ним. Даже сам термин приобрел негативные коннотации. Возможно, это связано с достаточно долгой практикой употребления слова на уровне обыденного сознания, характеризующегося противопоставлением стереотипного мышления творческому. Другой возможной причиной может быть концентрация внимания исследователей исключительно на негативно заряженных, агрессивных, опасных предрассудках и стереотипах, сопровождающих ситуации этнической напряженности. Кроме того, долгое время распространенной была оценка стереотипа как ложного знания. Отрицательное отношение к стереотипу сохраняется в обществе и в научных кругах и по сей день, несмотря на попытки некоторых ученых изменить это положение и обратить внимание коллег на нейтральные и позитивные стороны феномена стереотипа [34; 31; 21]. «Эпизодически проводившиеся исследования, в которых приводились и эмпирические данные, и теоретические аргументы против стереотипного мнения о стереотипе, не смогли поколебать закрепившийся за ним общепринятый смысл», – отмечает П. Н. Шихирев [21, с. 267]. Как видим, ученые, несмотря на их профессиональное стремление к непредвзятости, также подвержены влиянию стереотипов, что лишний раз указывает на всеобъемлющую природу этого феномена.

Другой традицией в исследовании стереотипов, сохранившейся до сегодняшнего дня, является преимущественное внимание к национальным (этническим), расовым стереотипам и предрассудкам. Этот факт вызывает справедливую критику, так как исследования гендерных, возрастных, профессиональных и других стереотипов, действительно, не столь многочисленны. Однако, занимаясь исследованием национальных стереотипов в контексте преподавания иностранных языков, такое положение вещей мы считаем скорее преимуществом, поскольку оно позволяет нам опираться на солидную методологическую базу.

Продолжая наш экскурс в историю исследования стереотипов, хотелось бы особо отметить работы Э. Богардуса [24], Д. Катца и К. Брейли [29], обеспечившие большой прорыв в эмпирическом изучении стереотипов. Предложенная Богардусом шкала социальной дистанции, позволяющая измерять симпатии и антипатии представителей различных этнических групп, по сей день используется многими исследователями. Катц и Брейли разработали методику «Приписывание качеств» (adjective checklist), которая также получила широкое распространение во всем мире и «в рамках описательного направления изучения стереотипов до сих пор считается непревзойденной» [19, с. 242]. Помимо разработки методов исследования стереотипов заслугой ученых также является выдвижение концепции общей согласованности представлений членов определенной социальной группы в качестве центральной в изучении стереотипов и сближение понятий стереотипа и предрассудка.

Исследователей интересовали не только природа и механизмы функционирования стереотипов, но и механизмы их формирования. Американские ученые видели основы этих механизмов в психодинамике личности. Так, например, для объяснения формирования этнических стереотипов и предрассудков широко использовалась гипотеза фрустрации-агрессии Д. Долларда [27]. Согласно этой гипотезе, фрустрация вызывает негативные эмоции, в том числе и агрессию, которая направляется необязательно на непосредственно фрустрирующий агент, а часто переадресуется и реализуется против менее опасного объекта, например, против представителя другой национальности.

Позднее, уже после второй мировой войны (1950) появляется одна из наиболее известных работ, направленная на прояснение роли психологических факторов в формировании расовых и этнических предрассудков, способствовавших, в частности, усилению тоталитарных режимов. Это публикация Т. Адорно, западногерманского ученого, работавшего в США [2]. Следуя идеям З. Фрейда, Адорно и его коллеги выводят тип личности (названный авторитарным), наиболее склонный к усвоению, распространению предрассудков (в частности, антисемитской направленности) и действиям, побуждаемым ими. Причины этой склонности авторы видят в особенностях социализации ребенка, выросшего в семье с жесткими, формальными отношениями. Расовая ненависть возникает, согласно Адорно, как следствие амбивалентности эмоциональных отношений – любви и ненависти к родителям. Подавление враждебных чувств создает психическое напряжение, которое выплескивается в виде агрессии на тех, кто представляется слабым и неопасным, часто на внешние группы, например, этнические меньшинства. Отсюда второе название теории ав-

торитарной личности – теория козла отпущения (scapegoating). Стереотип рассматривается как когнитивная составляющая предрассудка, а стереотипность мышления называется среди типичных черт авторитарной личности. По сути,95

Адорно подразделяет всех людей на склонных к предрассудкам и толерантных.

Психоаналитический (или психодинамический) подход к социальному по своей сути явлению обусловил спорность ряда положений Адорно и оставил нерешенными много вопросов. Следует заметить, что данный подход имеет и в истории изучения стереотипов и в настоящее время «гораздо меньше сторонников, нежели точка зрения, основанная на признании решающей роли социальной общности в процессе формирования, функционирования стереотипов и их усвоения личностью» [21, с. 119], что не означает, однако, полного отрицания роли психодинамики. Например, Г. Олпорт [23] ссылается в ходе своей аргументации на результаты экспериментов Адорно и также подчеркивает важную роль наличия или отсутствия аффилиативных отношений в семье.

В центре внимания работы Олпорта «Природа предрассудка» [23] оказываются социальные группы в их стремлении отграничиться друг от друга и всеми возможными способами сохранить это разграничение. Он объясняет это человеческой склонностью к большему удобству, меньшему напряжению, конгениальности (сходству, близости) и гордости своей собственной культурой, из чего следует общая склонность людей к предубежденности. Важную роль в трактовке Олпорта играет понятие категории и категоризация как основа предрассудка. Стереотип рассматривается им преимущественно в негативном свете как преувеличенное убеждение, связанное с категорией. Концепция Олпорта оказывала большое влияние на исследование стереотипов в течение многих десятилетий и, кроме прочего, способствовала закреплению в научных кругах представления о негативном «заряде» стереотипов.

По мере накопления научных сведений о стереотипах убежденность ученых в их исключительной ложности стала сменяться более дифференцированным подходом к этому вопросу. Важнейшую роль в этом сыграла выдвинутая О. Клайнбергом в 1950 г. гипотеза о «зерне истины» в стереотипе, согласно которой общий объем истинных знаний в стереотипе превышает объем ложных [30]. Большинство современных исследователей, к коим присоединяется и автор статьи, соглашаются с данной гипотезой. Как считает Т. Г. Стефаненко, «теперь уже не вызывает сомнений, что социальные стереотипы вовсе не сводятся к совокупности мифических представлений. Большинство современных исследователей определяют социальный стереотип как образ социального объекта, а не просто как мнение об этом объекте, никак не обусловленное объективными характеристиками последнего и всецело зависящее от воспринимающего (стереотипизирующего) субъекта» [19, с. 245]. В качестве аргумента Стефаненко ссылается также на высказывание А. Н. Леонтьева: «Образ может быть более или менее адекватным, более или менее полным, иногда даже ложным, но мы всегда «вычерпываем» его из реальности» [10, с. 255].

После появления гипотезы о «зерне истины» усилия многих ученых были направлены на выявление условий, при которых доля истинности стереотипа будет выше. Одним из значимых результатов этих поисков стала «гипотеза контакта» Д. Кэмпбелла [25], согласно которой, чем дольше и глубже контактируют группы, тем выше истинность стереотипа.

Экспериментальное исследование стереотипов продолжалось в США после ужасов второй мировой войны на фоне теперь уже холодной войны в основном в русле поиска причин межгрупповых конфликтов. В этой связи следует упомянуть «теорию реального конфликта», выдвинутую М. Шерифом [37]. На основе серии полевых экспериментов, проведенных в 1949–1953 годах в летних лагерях для мальчиков-подростков, он установил, что межгрупповые конфликты есть результат несовместимых групповых интересов. Конкуренция ведет к враждебности по отношению к другой группе и росту сплоченности внутри самой группы, все это вместе приводит к враждебным действиям. Стереотипы рассматривались как одно из проявлений враждебности. Современные исследователи не вполне соглашаются с концепцией Шерифа, поскольку существуют такие конфликты, называемые, например, конфликтами-погромами или конфликтами-бунтами, когда реальный конфликт интересов между группами отсутствует. Однако именно с исследований Шерифа начинает развиваться «социально-психологический подход к изучению межгрупповых отношений, когда источник межгрупповой враждебности ищут не в особенностях индивидов – всех людей, обладающих агрессивностью, или отдельных (авторитарных) представителей рода человеческого, а в характеристиках самого межгруппового взаимодействия» [19, с. 265].

Значительным шагом вперед в изучении функционирования стереотипов стали исследования западноевропейских ученых, находившихся в несколько иных по сравнению с их американскими коллегами условиях. В Европе тогда не было такого сильного давления со стороны общества, как в США, требовавшего от науки скорейшего практического решения расовых и национальных

проблем. Европейская научная дискуссия протекала более свободно, что способствовало большей фундаментальности исследований.

Особенного внимания заслуживает теория социальной идентичности, разработанная в 60–70-е гг. XX столетия группой британских социальных психологов под руководством Г. Тэджфела. Новизна научных результатов Тэджфела обусловлена отходом от методологического индивидуализма и позитивистских установок, в целом свойственных американской социально-психологической научной школе, а также тщательной теоретической проработанностью, предшествующей эмпирическим исследованиям [21]. Ученые основываются на ином понимании группы, которая рассматривается ими уже «не как сумма, скопление индивидов, а как качественно своеобразное целое, определяется через сопоставление с другими группами, а ее характеристики раскрываются в системе межгрупповых отношений» [21, с. 259].

Тэджфелом были получены данные о том, что «межгрупповая дискриминация проявляется в отсутствие явного соревнования между группами или какой-либо предыстории отношений между ними, которая могла бы служить основанием для враждебности и, кроме того, не связана с возможностью индивида извлечь личную выгоду» [21, с. 265]. Минимальным достаточным основанием межгрупповой дискриминации является социальная идентичность, т. е. осознание принадлежности к группе. Социальная категоризация и самоопределение сопровождаются постоянным сравнением. «Группы стремятся фиксировать и поддерживать свое позитивное отличие от других групп. Эту функцию призваны выполнять различные психологические процессы, среди которых ведущую роль играет социальная стереотипизация» [21, с. 261].

Заслугой Тэджфела стало выявление роли каузальной атрибуции (объяснения человеком причин своего или чужого поведения) как одного из механизмов формирования стереотипов наряду с известными ранее механизмами схематизации, категоризации и другими, а также закономерностей обратного влияния стереотипов на эти процессы. Кроме того, Тэджфел выделил функции стереотипов не только на индивидуальном, но и на групповом уровне, что способствовало развитию теории социального стереотипа.

К недостаткам теории Тэджфела относят чрезмерную субъективизацию восприятия межгрупповых отношений (невнимание к вопросу объективности суждения индивида о своей и других группах), уравнивание разных социальных групп с точки зрения их роли в общественном процессе, недостаточную исследованность мотивационного, ценностного, аффективного компонентов и сконцентрированность преимущественно на ситуациях этнического взаимодействия [21; 19].

В отечественной науке первым на стереотип как на явление сознания обратил внимание В. А. Ядов [22]. Он рассматривал стереотипы как продукты социальной среды и социального восприятия и подчеркивал их высокую устойчивость. Что касается национальных стереотипов, то они стали объектом изучения относительно недавно, после того, как в России был снят идеологический запрет на этнопсихологические исследования [14]. В СССР до 80-х годов было опубликовано по этнической тематике лишь несколько работ, наиболее значимыми из которых считаются работы И. С. Кона [7]. В дальнейшем стали развиваться социально-психологические, этносоциологические, этнопсихологические исследования широкого спектра вопросов – наиболее значимые работы [1; 12; 19; 18; 17; 9; 21; 8].

Развитие исследований феномена стереотипа уже с начала 70-х гг. XX в. пошло по пути экспансии этого понятия за рамки социальной психологии в другие науки. Стереотипы стали объектом исследований лингвистики, литературоведения, истории, политологии, культурологии, философии и других научных дисциплин. Каждая из наук занималась определенным аспектом формирования, функционирования, распространения стереотипов, какой-то одной гранью этого сложного феномена. Историки заинтересовались содержанием стереотипов и их влиянием на международные отношения, развитие дипломатии в различные исторические периоды. Политологи исследовали механизмы формирования общественного мнения, использование стереотипов в различных политических технологиях. Культурологи и философы пытались осмыслить стереотип на наиболее абстрактном уровне как феномен культуры.

Одним из наиболее значимых направлений в исследовании стереотипов стало лингвистическое. Его вклад в понимание языкового измерения стереотипа заслуживает более подробного рассмотрения. Основу для исследования стереотипов с позиций лингвистики создает постулат о взаимообусловленности языка и культуры. Тесная взаимосвязь стереотипов и языка очевидна. Распространение стереотипов как горизонтально – в широкие массы общества, так и вертикально – в процессе их усвоения в рамках социализации личности – происходит через язык. Кроме того, язык является средством выражения стереотипов. Стереотипы «проявляются», становятся видимыми в текстах, в языковом поведении людей, поэтому усилия лингвистов направлены, в основном, на раскрытие механизмов кодирования и декодирования стереотипов в языке.

Следует отметить, что ученые-лингвисты довольно быстро отходят от социально-психологического понимания стереотипа и переносят это понятие на языковые явления. Например, Е. Гюлих подразделяет стереотипы на языковые (Sprachstereotype) – готовые устойчивые языковые формулы, например, «Приятного аппетита!», и мыслительные (Denk-Stereotype) – готовые устойчивые мыслительные схемы, например предрассудки по отношению к работающим женщинам [28]. Позже Л. Зыбатовым [38] была предложена классификация мыслительных стереотипов, которые ученый подразделяет на «словесные» или «лексические» (wortbezogene), функционирующие в качестве социокультурного знания для интерпретации лексических значений, и текстовые (textbezogene), функционирующие на уровне интерпретации текстов. То есть даже мыслительные стереотипы лингвистика рассматривает в языковой проекции (что и является ее задачей), подчеркивая органическую связь стереотипа со своим вербальным выражением. Как справедливо отмечает А. Шафф, «стереотип не существует без вербального выражения, и вербальное выражение не существует без стереотипа» [36, с. 74].

Несмотря на господствующую в лингвистике тенденцию рассмотрения стереотипа как постоянно повторяющегося вербального клише, есть и такие подходы, которые демонстрируют бо́льшую близость к социально-психологической трактовке этого феномена. Такие исследования выполнены чаще всего с позиций языковой прагматики. Одним из примеров может служить концепция У. Квастхоф, которая определяет стереотип как «вербальное выражение убеждения о социальных группах или отдельных людях как их представителях» [34, с. 28]. Это выражение имеет, по Квастхоф, логическую форму суждения и лингвистически может быть описано как предложение. В центре внимания исследовательницы находятся говорящий и слушающий как партнеры по коммуникации и способы оперирования стереотипами в речевом поведении. Этот подход послужил основой для многих исследований языкового выражения стереотипов в социальном контексте.

Одним из наиболее значимых лингвистических исследований стереотипов является работа Т. А. ван Дейка, посвященная анализу этнических предрассудков в дискурсе [5]. Материалом его исследования стали тексты интервью с белыми жителями Амстердама об этнических меньшинствах. Подобные разговоры, по мнению ученого, стали особым жанром фольклора, основывающимся на внутригрупповой предубежденности. В ходе исследования были выделены две конфликтующие стратегии: 1) выражение своего негативного отношения и негативной оценки группы этнического меньшинства; 2) положительное самопредставление («сохранение лица»), обусловленное существующими социальными нормами, обязывающими людей производить хорошее впечатление и не казаться расистами [5, с. 175]. Противоречие стратегий можно наблюдать в семантических процессах, стилистическом выборе, риторических приемах, разговорных элементах. В работе ван Дейка выявлены многочисленные семантические и другие ходы, используемые говорящими для разрешения вышеупомянутого противоречия. На основе полученных эмпирических данных ван Дейк создал когнитивную модель этнических ситуаций.

Среди работ отечественных ученых следует особо отметить труды Ю. Е. Прохорова [13], выполненные на стыке лингвистики и методики преподавания русского языка как иностранного. Ученый исследовал национальные социокультурные стереотипы речевого общения и создал их типологию.

В целом, лингвистика внесла в научную дискуссию о стереотипах не только более глубокое понимание механизмов их формирования и функционирования, но и способствовала усовершенствованию и обогащению исследовательского инструментария. Лингвистический анализ прочно утвердился среди методов исследования стереотипов. Справедливая критика лингвистами некоторых ранее использовавшихся методов исследования выявила их недостатки и установила ограничения в их использовании [34]. На наш взгляд, разработанные на протяжении многих десятилетий эмпирические методики исследования стереотипов нуждаются в современной лингвистической экспертизе, поскольку большинство из них, если не все, организуют получение информации от испытуемых вербальным путем, где наличие или отсутствие контекста, степень свободы выражения мыслей, стилистические и другие особенности формулировок оказывают огромное влияние на результаты исследования и качество их анализа.

Относительно недавно (примерно с 90-х годов) проблема национальных стереотипов стала рассматриваться и педагогическими науками, преимущественно в области теории и методики преподавания иностранных языков. Это произошло в связи с появлением нового подхода к обучению иностранным языкам – межкультурного. Генеральной идеей этого подхода является тезис о том, что общение с носителем иностранного языка является межкультурной коммуникацией, и вся система обучения должна готовить к ее эффективному осуществлению. Методическая наука рассматривает национальные стереотипы в достаточно широком контексте формирования

и совершенствования межкультурной компетенции изучающих иностранный язык, т. е. сугубо с прикладной целью. Следует оговориться, что в педагогических исследованиях национальные стереотипы пока не становились непосредственным предметом фундаментальных исследований, однако, их проблематика так или иначе отражена в целом ряде межкультурно-ориентированных работ.

В теории и методике обучения иностранным языкам исследование стереотипов идет по двум направлениям, отличающимся друг от друга объектами исследования. В рамках первого направления речь идет о социокультурных стереотипах речевого (и неречевого) поведения, т. е. об устойчивых схематизированных моделях поведения [16; 13 и др.]. Стереотипы поведения имеют монокультурную направленность – они формируются и функционируют внутри определенной культуры, как бы безотносительно к другим культурам. Проблемы в межкультурной коммуникации возникают тогда, когда коммуникант не знает и не учитывает различия стереотипов поведения в разных культурах.

Второе направление [6; 3; 33] исследует совершенно другой объект – национальные стереотипы как социальные образы народов. Такие стереотипы изначально формируются относительно других культур, в сопоставлении с ними и во многом детерминируют процесс межкультурной коммуникации. Исследователи, разрабатывая ту или иную межкультурную методическую модель, подспудно пытаются определить место стереотипов в системе обучения иностранным языкам. Так, например, Г. В. Елизарова, включает «знание о наличии и природе явлений этноцентризма, стереотипов, предрассудков и обобщений» в межкультурный аспект стратегической компетенции [6, с. 230].

В работе В. П. Фурмановой [20] мы встречаем и стереотипы речевого поведения, и стереотипы как «образ-представление». Это объясняется тем, что автор постулирует необходимость введения в филологическое образование новой учебной дисциплины – культуроведения – и моделирует такой глобальный феномен, как культура, куда, безусловно, входят оба феномена. Стереотипы поведения Фурманова относит к социокультурному фону функциональной модели культуры, а фоновые знания об этнокультурном стереотипе немцев, о национальном характере – к этнокультурному фону.

Как видим, включение стереотипов в структуру целевой компетенции последовательно проецируется разработчиками межкультурного подхода на содержание обучения, проявляясь в системе знаний. При этом компонент знаний не конкретизируется (какие именно знания о стереотипах необходимы изучающему иностранный язык). Другие же компоненты содержания (умения, навыки, отношения), а также принципы, методы, приемы, формы работы над стереотипами остаются пока без должного внимания.

Попытка восполнить этот пробел представлена в работе В. А. Гончаровой [3]. Суть подхода автора заключается в направленности обучения на дезабсолютизацию стереотипов. Гончарова из всех свойств стереотипов особо выделяет одно – абсолютность, которую она предлагает снимать путем преобразования стереотипных представлений в обобщения. На наш взгляд, это не совсем логично, так как стереотипы сами по себе уже являются обобщениями высшего порядка. Кроме того, в предложенной методике недостаточно учтены другие свойства стереотипов, а также наличие у них положительных функций.

Поскольку научно-методическая разработка проблемы стереотипа в сфере обучения иностранным языкам находится на начальном этапе, большой пласт вопросов остается пока нерешенным. Одной из задач, требующих первоочередного внимания, является постановка корректной цели работы над стереотипами. Предлагаемые методистами цели обучения – искоренить, разрушить, преодолеть, снять стереотипы – являются, на наш взгляд, нереалистичными и неоправданными, поскольку противоречат данным социальной психологии и смежных наук о природе и динамике социальных стереотипов. Так как цели определяют все остальные элементы системы обучения, требуется некий пересмотр существующих методик работы над стереотипами, их коррекция и усовершенствование, дальнейшая разработка содержания, принципов, методов, технологии обучения языкам с учетом проблематики национальных стереотипов.

Что касается общей педагогики, то национальные (этнические) стереотипы до сих пор не находились в фокусе внимания исследователей и лишь упоминаются в некоторых работах, связанных с патриотическим и интернациональным воспитанием, формированием национального самосознания и культурой межнационального общения [4; 15; 11 и др.]. В основном это исследования первого десятилетия XXI века, осмысливающие упадок российского патриотизма и обострение национального вопроса на территориях национальных республик и округов после распада СССР, а также в условиях диаспор.

В завершении нашего обзора исследований по проблеме стереотипов мы можем сделать следующие выводы. Благодаря усилиям ученых из разных областей научное знание о стереотипе существенно обогатилось за прошедшее столетие.

Однако недостаточная междисциплинарная координация обусловила целый ряд проблем, продолжающих оставаться нерешенными. К ним относятся предвзятое негативное отношение многих исследователей к стереотипам, убежденность в их абсолютной ложности и приписывание им исключительно отрицательной роли, постановка заведомо нереалистичных целей борьбы со стереотипами, использование не совсем адекватных методов исследования, недостаточный учет свойств и функций стереотипов и другие проблемы. Поэтому мы присоединяемся к исследователям, призывающим к объединению усилий ученых из разных областей и проведению совместных исследований междисциплинарного характера. Именно такого подхода требует столь всеобъемлющий и многогранный феномен как стереотип.

Список литературы

1. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во МГУ, 1983. 144 с.
2. Адорно Т. Типы и синдромы. Методологический подход (фрагменты из «Авторитарной личности») // Социологические исследования. 1993. № 3. С. 75–85.
3. Гончарова В. А. Методика преодоления национальных социокультурных стереотипов в обучении иностранным языкам (языковой вуз, старший этап): дис. … канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2008. 229 с.
4. Датский В. А. Патриотическое воспитание страшеклассников в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы: дис. … канд. пед. наук. М., 2006. 153 с.
5. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
6. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. 352 с.
7. Кон И. С. К проблеме национального характера // История и психология / под ред. Б. Ф. Поршнева, Л. И. Анцыферовой. М.: Наука, 1971. С. 122–158.
8. Крысько В. Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. Курс лекций. М.: Экзамен, 2002. 448 с.
9. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: учеб. пособие. М.: Ключ-С, 1999. 224 с.
10. Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. С. 251–261.
11. Магомедова А. С. Патриотическое воспитание учащейся молодежи в условиях диаспоры: дис. … канд. пед. наук. Махачкала, 2004. 177 с.
12. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 208 с.
13. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд-е 5-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 224 с.
14. Резников Е. Н. Психология этнического общения. М.: Ин-т психологии РАН, 2007. 160 с.
15. Савзиханова М. А. Народно-патриотическое воспитание учащихся в условиях межкультурной коммуникации: дис. … канд. пед. наук. Махачкала, 2007. 155 с.
16. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: дис. … док. пед. наук. М., 1992. 672 с.
17. Сикевич З. В. Русские: «образ» народа (социологический очерк). СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. 152 с.
18. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998. 389 с.
19. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М.: Ин-т психологии РАН, Академический проект, 1999. 320 с.
20. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз): дис. … док. пед. наук. М., 1994. 475 с.
21. Шихирев П. Н. Современная социальная психология. М.: ИП РАН; КСП+; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 448 с.
22. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. 1975. С. 89–105.
23. Allport G. The nature of prejudice. New York: Doubleday, 1958. 496 p.
24. Bogardus E. W. Stereotypes versus sociotypes // Sociology and Social Research. 34. 1950. P. 286–291.
25. Campbell D. T., Levine R. A. Ethnocentrism: theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior. New York, London, Sydney. 1972. 310 p.
26. Dąbrowska J. Stereotype und ihr sprachlicher Ausdruck im Polenbild der deutschen Presse: eine textlinguistische Untersuchung. Tuebingen: Narr, 1999 (Studien der deutschen Sprache. Bd.17), 341 p.
27. Dollard J., Miller N. et. Frustration and Aggression. London: H. Milford, Oxford University Press. 1939. 209 p.
28. Gülich E. „Was sein muss, muss sein“. Überlegungen zum Gemeinplatz und seiner Verwendung. Bielefelder Papiere zur Linguistik und Literaturwissenschaft 7. Bielefeld. 1978. 41 p.
29. Katz, D., Braly, K. W. Racial stereotypes of 100 college students // Journal of Abnormal and Social Psychology. Vol. 28. 1933. P. 280–290.

30. Klineberg O. Tensions Affecting International Understanding. A Survey of Research. Social Science Research Council, 1950. 227 p.

31. Konrad J. Stereotype in Dynamik. Zur kulturwissenschaftlichen Verortung eines theoretischen Konzepts. Tönning: Der Andere Verlag, 2006. 249 p.

32. Lippmann W. Public Opinion. BN Publishing. USA, 2007. 127 p.

33. Löschmann M. “Stereotype, Stereotype und kein Ende” // Löschmann, Stroinska (Hrsg.): Stereotype im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M. : Peter Lang, 1998. P. 7–34.

34. Quasthof U. Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps. Frankfurt a. M., Athenaum Fischer Taschenbuch Verlag, 1973. 312 p.

35. Rice S. A. „Stereotypes“: a source of error in judging human character // Journal of Personnel Research. 5. 1926. P. 267–276.

36. Schaff A. Stereotypen und das menschliche Handeln. Wien. 1980. 137 p.

37. Sherif M., Sherif C. Groups in harmony and tension: an integration of studies on intergroup relations. New York: Octagon Books, 1973. 316 p.

38. Zybatow L. Stereotyp und sprachliche Bedeutung (an Beispielen eines neuen politischen Diskurses der sowjetischen Presse) // Feldbusch E. (Hrsg.) Neue Fragen der Linguistik. Akten des 25. Linguistischen Kolloquiums Padeborn, 1990. Bd. 1. Tübingen, 1991. S. 151–158.

УДК 378. 147:53
ББК. Ч 486. 51

С. В. Христофорова
г. Чита

Диалог как основа подготовки будущего учителя физики к реализации регионального компонента содержания образования

В статье рассматривается диалог как характерная особенность современной культуры. Педагогическое общение представляется в качестве универсальной характеристики образовательных технологий. Диалог как основа подготовки будущего учителя физики представляется на конкретных примерах, реализуемых в рамках спецкурса «Региональный компонент содержания физического образования».

Ключевые слова: диалог, взаимосвязь личностного, регионального и глобального, диалог культур, внутренний диалог, универсальный диалог.

S. V. Khristoforova
Chita

Dialogue as a Basis of Training of Future Physics Teacher for Realization of Regional Component of Education Content

The article deals with the dialogue as the main peculiarity of modern culture. Pedagogical communication is presented as a universal characteristic of educational technologies. Dialogue as a basis of training of future Physics teachers in certain examples is realized within a special course «Regional Component of Content of Physics Education».

Key words: dialogue, interconnection of personal, regional and global, dialogue of cultures, inner dialogue, universal dialogue.

Основой становления современного человечества и единой всечеловеческой культуры, существующей и развивающейся через взаимодействие и взаимообогащение различных культур, служит единство и целостность мира, непрерывный диалог эпох.

В середине прошлого века идея диалога вошла в проблемное поле философии познания и неуклонно расширяет сферу своего влияния. Диалог как способ бытия человека и познания им мира, как характерное проявление современной культуры находит отражение в исследованиях М. М. Бахтина, В. С. Библера, М. С. Кагана, Ю. М. Лотмана и др. [1; 4; 6]. В. С. Библер утверждает, что диалог есть суть современной мысли тогда, когда сама жизнь человека поставлена под вопрос, вовлечена в контекст вопросно-ответных отношений [1]. Ю. М. Лотман считает, что культура диалогична по своей природе и является плодом сознательной мыслительной деятельности людей. Отношение культуры и ее истории Ю. М. Лотман обозначает как диалог настоящего с прошлым: «Взаимоотношения памяти культуры и ее саморефлексии строятся как постоянный диалог…» [6, с. 389]. В связи с этим непрерывный диалог таит в себе возможности порождения новых смыслов прошлого, его интерпретации в настоящем и прогнозирование будущего.

Суть диалогического взаимодействия культур, с точки зрения Ю. М. Лотмана, состоит в том, что оно ведет лишь к осознанию культурой своего смыслового поля, но не к уничтожению своей уникальности. Диалог культур позволяет разным типам культур сохранить свое своеобразие, свое лицо; диалогичность культуры является фактором продуцирования новых смыслов и творческого ее саморазвития [6].

Говоря о современной культурно-исторической ситуации, называемой эпохой постмодернизма, М. С. Каган считает, что ее «следовало бы определить как наступление эпохи многомерного диалога – многомерного, именно потому, что в отличие от всех предыдущих эпох с диалогической доминантой, действовавшей лишь в каком-то направлении и в каких-то разделах культуры, наше время должно сделать диалог универсальным, всеохватывающим способом существования культуры и человека в культуре» [4, с. 406].

Сила постмодернистского мышления заключается в признании культурного релятивизма и полиморфизма, открывающего простор для подлинного диалога: диалог науки и искусства, диалог Восточной и Западной культуры, диалог природы и культуры и т. д., отхода от фрагментарности и перехода к целостности. По мнению М. С. Кагана, постмодернистская ситуация вносит

новый опыт видения и владения своими и чужими ценностями, стимулирует интеграцию различных культур, способствует выработке целостного воззрения на мир и формированию единой взаимопроникающей и взаимодополняющей культуры человечества [4].

Ученые (В. С. Библер, А. А. Вербицкий, И. А. Колесникова, С. Ю. Курганов, Ю. В. Сенько, В. В. Сериков и др.) считают, что воспитать человека культуры возможно только в условиях диалогической образовательной среды. Поэтому одну из причин кризиса в сфере образования видят в отсутствии достаточно разработанной концепции диалога как главного метода образования, как основы подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности.

Многочисленные исследования показывают, что в современном образовании на уровне высшей школы сложилась достаточно сложная ситуация, обусловленная группами проблем. Среди них: характерная предметная дифференциация приводит к утрате целостного восприятия научного знания и осмысления мира как единого организма; редкое обращение студентов в ходе своих рассуждений к приему синтезирования индивидуального опыта (так называемой «жизненной философии») и знаний, получаемых в учебном заведении; слабая способность диалогического и полилогического мышления и общения; низкий уровень сформированности у студентов навыков сравнения, соотнесения, сопоставления, противопоставления, экстраполяции, трансформации, интерпретации, нахождения общих точек соприкосновения между разнокачественными явлениями, противоположными позициями, а также представлениями, синтезированными на совокупности знаний различной природы.

Обозначенные выше проблемы обостряют противоречие между возрастающими требованиями современного общества к уровню профессиональной подготовки специалиста, его общей культуре и фактическим уровнем образования и развития выпускников высших учебных заведений.

Важнейшим направлением исследования проблемы учебного диалога сегодня становится рассмотрение диалога как содержания и как метода современного образования, как целостной диалогической модели образования. Диалогичность рассматривается в качестве универсальной характеристики образовательных технологий. Диалог в этом смысле предстает как «специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов и т. п. » [5, с.123].

Личности, встречающиеся в образовательном пространстве, по мнению исследователей, представляют собой разные «культуры мышления», «различные формы разумения», уникальные «тексты», и в способе организации прочтения этих «текстов», в форме их взаимодействия, в накоплении опыта пониманий субъективных реальностей будет находиться собственно-диалогическое содержание, которое необходимо усвоить [1].

Большинство исследователей (Т. Б. Алексеева, Л. А. Бордонская, С. М. Марчукова, Р. Н. Щербаков и др.) подчеркивают необходимость диалогического осмысления научных знаний учащимися, основываясь на том, что диалог разных культурных смыслов является сутью современной логики мышления, сутью современной эпохи.

Физика имеет огромное значение не только для развития личности, но и для культуры в целом. Обращение к диалогу культур в обучении физике, по мнению исследователей, помогает учащимся выйти за рамки узкопредметного видения физического знания, ощутить его соприкосновение с другими сторонами человеческого бытия и культуры. Сама наука предстает при этом как творческое осмысление мира человеком. Физика не просто решает проблемы, а «углубляет и переформулирует, заостряет и проблематизирует исходные вопросы…» [5, с. 7]. Вне диалога, как считают ученые, гуманистический потенциал современной физики и ее философские основы могут остаться нераскрытыми для ученика.

Рассматривая проблему диалога культур, Л. А. Бордонская [2] приходит к выводу о том, что при изучении физики возможен диалог культур как в рамках культуры отдельной исторической эпохи, так и диалог культур в целом. По мнению исследователя, диалог культур на примере физики – это: диалог эпох – «фундаментальные споры эпох» (перекличка эпох при рассмотрении эволюции конкретных идей, понятий и т. п.); диалог науки и культуры – рассмотрение культуры определенной эпохи в единстве и целостности (наука, техника, искусство); диалог науки и искусства в рамках определенной эпохи; диалог научного и художественного взглядов на мир; диалог ученых разных эпох (сопоставление творчества); внутренний диалог научного и художественного познания в творчестве ученого (взаимодействие и взаимосвязь культур в творчестве ученых); диалог науки и искусства в творчестве великих художников, писателей, музыкантов и других деятелей культуры.

Подчеркивая необходимость диалогического осмысления научных знаний, Р. Н. Щербаков замечает, что диалогическая форма усвоения научных знаний и ценностей представляет собой весьма непростую форму освоения мира как для

учащихся, так и для учителя, который организует диалогический процесс [9].

Диалог как основа подготовки будущего учителя физики к реализации регионального компонента содержания образования занимает достойное место в рамках спецкурсов. Так, например, для студентов-физиков нами разработан и реализован на практике интегрированный курс «Региональный компонент содержания физического образования». Уникальность курса состоит в том, что специфические особенности природы и культуры Забайкалья рассматриваются в контексте взаимосвязи личностного, регионального и глобального. В результате диалогического взаимодействия участников образовательного процесса имеет место «восхождение к Универсуму» через своеобразную цепочку «Личность-Регион-Мир-Вселенная». Данный курс позволяет: углубить, расширить и систематизировать знания по физике, наполнить их конкретным содержанием, отражающим специфику Забайкалья; способствовать развитию коммуникативных способностей, умению работать в команде; формировать ценностное отношение к миру и ощущать себя «человеком Мира»; осуществлять подготовку к будущей профессиональной деятельности через выполнение творческих заданий и привлечения студентов к непосредственной работе с учащимися. На занятиях спецкурса осуществляются различные формы диалога, такие как диалог у карты мира, диалог у карты звездного неба, виртуальный диалог, диалог – образовательное путешествие, диалог культур и т. д.

Комплекс учебных заданий предполагает междисциплинарный подход и проблемную ориентацию знания на основе диалога. Можно выделить некоторые группы заданий для студентов, направленные на последовательное раскрытие определенной проблемы, темы.

1. Задания, призванные раскрыть многостороннюю ценность природы и ее компонентов для человека. Особое внимание уделяется формированию лично значимых знаний. Способствуют этому задания, включающие персонификацию идеи, обращенные к личному опыту студентов, оценке природы и ее компонентов. Это задания типа: как вы думаете; оцените; сравните высказывания; согласны ли вы с мнением ученого и т. д.

Приведем пример виртуального диалога «Физика и климат». Данная форма предполагает активный диалог студента с компьютером. Главное в этом общении – умение правильно задать вопрос «собеседнику». Например, необходимые статистические сведения об основных физических характеристиках климата можно найти на Интернет-сайте Госкомстата России, ООН. С целью эффективности работы используется технология учебных проектов. Продуктом проекта или мини-проекта является презентация, выполненная с помощью программы MS EXEL. Используются сайты метеорологических компаний в online режиме, демонстрируются Интернет-снимки территории Забайкалья и других регионов страны и мира. Наиболее популярными и используемыми ресурсами в Интернете являются картографические сервисы: Карты Google и Google Планета Земля. Средством быстрого создания и публикации данных в Интернете являются возможности виртуальных глобусов: Google Maps, Google Earth, Arc GIS, Virtual Earth. Таким образом, студенты в режиме виртуального диалога открывают для себя «окно в мир», чтобы реализовать затем полученные навыки в своей профессиональной деятельности со школьниками на уроках физики и во внеурочной деятельности.

2. Задания, раскрывающие пути гармонизации отношений человека и природы. Знания о природе родного края основываются на раскрытии целостности природной среды, ритмичности в природе, во Вселенной в целом, взаимосвязи уникального и глобального. Задания предполагают рассмотрение природы с точки зрения важнейшего сохранения физического и духовного здоровья человека. Выполняя эти задания, студенты оперируют знаниями, умениями, ценностными ориентациями по прогнозированию и разработке путей сохранения природных объектов.

Приведем пример диалога культур «Памятники природы». Студенты работают с таблицами «Памятники природы и культуры Забайкалья», проводят учебно-исследовательскую деятельность в этом направлении, собирают собственный мини-архив «Регион и Мир», пополняют и совершенствуют дидактический компендиум курса. В результате диалога культур появляются авторские работы. Например, Гомбожапова Ирина, уроженка села Алханай Дульдургинского района Забайкалья написала стихотворение о своей малой родине. Когда стихотворение набрали на компьютере, то оно превратилось в настоящее произведение искусства:

Алханай
Арбаадхан наһандаа
Алдар суута Алханала
Альган дээрээ мэтэ
Аба эжы мэтээр мэдээлби.
Хадаараа ойгоороо баялигтай
Халуун булагтай нютаг юм.
Аршаан унданиинь эртаэтэй
Арюухан мини тоонто.

3. Задания, призванные раскрыть истоки региональной или глобальной проблемы как объективного противоречия между сре-

дообразующим и ресурсным значением природы. Задания предполагают моделирование экологических ситуаций, осуществление микромониторинга объектов живой и неживой природы и т. п. В эту группу заданий входят задания типа: что будет, если; выявите связи; объясните высказывания; найдите логическую ошибку; выявите противоречие.

Приведем пример диалога эпох «Великие люди о главном». Студенты сравнивают, анализируют высказывания великих людей, интерпретируют, обосновывают выводы, осуществляют подборку высказываний великих людей, определяют личную идентификацию: «я – мы», «я – они», «я – человек мира».

Парные высказывания:

«Как солнце и каждый атом эфира есть шар, законченный в самом себе и вместе с тем только атом недоступного человеку по огромности целого, – так и каждая личность носит в самой себе свои цели и между тем носит их для того, чтобы служить недоступным человеку целям общим» (Лев Толстой).

«Целью, которую следует поставить превыше всего, должен быть открытый мир, в котором место каждой нации будет определяться только тем вкладом, который она может внести в общую культуру, и ее помощью другим народам своим опытом и ресурсами» (Нильс Бор).

Онтологические основания образовательной системы, несущей гуманистические основания новой эпохи, – это, прежде всего, ценности и смыслы, выражающие связь человека с окружающим миром. Принципиально необходимой идеей в современном мире является включенность человека в непрерывный образовательный процесс – универсальный диалог, который учит настоящему, прошлому и возможному.

Список литературы

1. Библер В. С. Культура. Диалог культур // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31–42.

2. Бордонская Л. А. Отражение взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2002. 237 с.

3. Брунер Дж. Культура образования / пер. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьёва; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2006. 223 с.

4. Каган М. С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 416 с.

5. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. М.: Академия, 2001. 272 с.

6. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб.: Искусство – СПБ, 2000. 704 с.

7. Проект ФГОС ВПО по направлению подготовки 44б. *Педагогическое образование.* ГОУ ВПО РГПУ им. А. И. Герцена, 18 мая 2009. 30 с.

8. Садовничий В. А. Путь мудреца // В мире науки. 2006. № 1. С. 67–73.

9. Щербаков Р. Н. Ценностные аспекты процесса обучения и воспитания на уроках физики. М.: Прометей, 1998. 267 с.

УДК 378. 147:796
ББК Ч 486. 73

Н. И. Самойлова
г. Чита

Роль теоретической подготовки будущих специалистов в области физической культуры в процессе формирования профессиональной подготовки

Основная цель статьи – показать роль теоретической подготовки будущих специалистов в области физической культуры в обеспечении социокультурного развития личности и ценностного отношения к физическому и духовному здоровью человека, формировании общеинтеллектуальных умений и навыков в процессе изучения дисциплины «Теория и методика физической культуры» и в ходе выполнения самостоятельной работы по предмету.

Ключевые слова: физическая культура, модернизация образования, теоретическая подготовка, самостоятельная работа, профессиональная компетентность.

N. I. Samoylova
Chita

The Role of Theoretical Preparation of Future Physical Training Specialists in the Process of Professional Competence Formation

The main purpose of the article is to show the role of theoretical preparation of future physical training specialists in socio-cultural personal development and value attitude to physical and spiritual man's health, forming general intellectual skills in the process of studying the course "Theory and of methods of physical training" and in the process of doing independent work on the subject.

Key words: physical training, modernization of education, theoretical preparation, independent work, professional competence.

Система образования становится все более важным показателем развития любой страны, ее экономического, научного, технического и культурного потенциала. Это предполагает поиск новых теоретико-методологических оснований построения образования и обоснования путей практического воплощения концептуальных положений. Преобразования, происходящие в России, повлияли также на поиск новых подходов к физкультурному образованию и воспитанию личности, выражающих интересы государства, общества и самого гражданина в физическом совершенствовании и здоровом образе жизни. Двадцатый век дал людям электричество, радио, телевидение, современный транспорт, Интернет и много других благ. Однако вместе с этим принес уменьшение объема двигательной активности человека. Бесспорно, двигательная активность явилась естественной основой, на базе которой происходило физическое развитие человека; как бесспорно и то, что «окультуренная» определенным образом двигательная деятельность составляет специфическое наполнение физической культуры. Этот вопрос подробно раскрыт в теории физической культуры (М. Я. Виленский, Л. И. Лубышева, Л. П. Матвеев [и др.]). Физическая культура предполагает не только занятия физическими упражнениями для развития силы, выносливости, быстроты и др. физических качеств, но и умение управлять своим самочувствием, активно использовать естественные факторы природы (солнце, воздух, вода), гигиенические условия труда, быта, отдыха, питания для своего физического совершенствования, сохранения и укрепления здоровья. Двигательная активность является одним из основных элементов здорового образа жизни. В своем послании Федеральному собранию России (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» от 04 февраля 2010 г. Пр-271) Д. А. Медведев отметил, что в школьный период формируется здоровье человека на всю последующую жизнь, а здоровье человека является важным показателем жизни. Важно пробудить желание личности заботиться о своем здоровье.

Основные положения государственной политики в области физической культуры и спорта в Российской Федерации и Олимпийского движения России определены в Федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006 – 2015 годы», утвержденной постановлением Правительства РФ от 11 января 2006 г. № 7, «Федеральном законе о физической культуре и спорте в Российской Федерации» (от 1 декабря 2007 г. № 310-ФЗ). В документах указывается, что стратегической целью системы физической культуры и спорта яв-

ляется формирование физической культуры человека как неотъемлемого компонента всесторонне развитой личности, характеризующейся деятельным самоопределением к творческому освоению физкультурных ценностей. Физическая культура человека рассматривается как процесс овладения знаниями, умениями и навыками воспитательной, учебной, оздоровительной, рекреационной деятельности для последующего использования в процессе самосовершенствования и как результат уровня физического здоровья, который человек смог сохранить или улучшить благодаря своему желанию, знаниям, здоровому образу жизни и двигательной активности.

Стратегическая цель функционирования физической культуры как социально-педагогической системы конкретизируется в общих задачах, детализирующих ее содержание, выделяя при этом задачи обучения, воспитания, физического развития личности. К образовательным задачам относят овладение целостной системой знаний, необходимых для сознательного освоения двигательными умениями и навыками, для физического совершенствования и развития способностей к конструированию индивидуальных систем занятий физическими упражнениями, для укрепления и сохранения здоровья и т. д. К воспитательным задачам относят формирование мировоззрения (убеждений, установок, ценностных ориентаций, потребностей, мотивов, интересов, активного и сознательного отношения к деятельности определенной сферы физической культуры), а также нравственных, эстетических, волевых и иных свойств, отражающих социально-психологические особенности личности, обусловливающих ее физкультурно-спортивную активность. К оздоровительным задачам относят оптимальное развитие физических качеств (способностей), совершенствование телосложения, укрепление и сохранение здоровья, многолетнее сохранение высокого уровня работоспособности.

В настоящее время возникла серьезная необходимость пересмотра организации содержания физического воспитания в области физической культуры в образовательных учреждениях всех уровней, вследствие крайне неблагополучного состояния здоровья молодого поколения России. Очевидно, что недостаточно только пропагандировать оздоровительные формы физической культуры, надо создавать условия, чтобы человек сознательно выбирал для себя правильный образ жизни, а для этого необходимо усиление роли и значения теоретических знаний о важности двигательной активности, о значении ее на разных этапах жизни – от рождения до старости [1; 2; 5].

Эта идея закреплена Федеральным компонентом ГСОО [4; 7], где утверждено за учебным предметом «Физическая культура» утвержден статус области образования с закреплением в ней позиции инвариантной составляющей федерального компонента (базовой части) образовательного стандарта. В базовую часть одним из разделов входят «Основы знаний», которые предполагают изучение теоретических вопросов в области физической культуры и формирование ценностно-мотивационной сферы на их фундаменте. Требования ГСОО служат эталоном оценки основных сторон общего среднего образования по физической культуре: системы знаний, умений и навыков, уровня физической подготовленности, а также сформированности видов физкультурно-спортивной деятельности и здорового образа жизни школьников. В педагогическом плане базовая часть составляет основу для физического развития личности и для ее вхождения в контекст физической культуры в целом как вида культуры человека, направленной на его целостное развитие. Образовательная область предмета «Физическая культура» призвана сформировать у учащихся устойчивые мотивы и потребности в повышении роли знаний как одного из условий успешного формирования общекультурной компетентности. В результате изучения физической культуры ученик должен знать/понимать: роль физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни, организации активного отдыха и профилактике вредных привычек; влияние оздоровительных систем физического воспитания на укрепление здоровья, профилактику профессиональных заболеваний и увеличения продолжительности жизни; формы занятий физической культурой, их целевое назначение и особенности проведения; требования безопасности на занятиях физической культурой; способы закаливания организма и основные приемы самомассажа; способы контроля и оценки индивидуального физического развития и физической подготовленности. В социальном плане приобщение личности к физической культуре означает формирование здорового общества как с телесной точки зрения, так и духовной.

В этой связи происходит обогащение содержания теории и практики школьной физической культуры: выделяется как доминирующая физкультурно-оздоровительная направленность, которая связана с бережным отношением к своему здоровью, с целостным развитием физических и психических качеств, с творческим использованием средств физической культуры в организации здорового образа жизни. Все эти вопросы связаны с освоением теоретических знаний, в результате освоения которых ученик должен овладеть следующими видами компетентностей в области физической культуры:

– оздоровительно-реабилитационной компетентностью, то есть иметь позитивное отношение к укреплению здоровья и организации здорового образа жизни, умение использовать здоровьесберегающие технологии при организации учебной деятельности, самостоятельных занятий физическими упражнениями;

– двигательной компетентностью. Выпускнику необходимо обладать всесторонней физической подготовленностью и многообразием двигательного опыта, умением использовать его в массовых формах соревновательной деятельности и организации активного отдыха;

– компетентностью в сфере самоконтроля и физического саморазвития, то есть иметь представление об индивидуальных возрастных особенностях и физических возможностях, уметь подбирать средства и методы для индивидуальных форм занятий физическими упражнениями, планировать их содержание и осуществлять контроль за функциональным состоянием организма, проводить наблюдения за индивидуальным физическим здоровьем и физической подготовленностью. Кроме этого, на профильном уровне обучения учащиеся должны овладеть организационно-методической компетентностью. Она проявляется в позитивном отношении обучающихся к педагогической деятельности специалиста в области физической культуры, умениях организовывать и проводить занятия физическими упражнениями, способности в комплексе решать образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи физического воспитания. Овладев всеми видами компетентностей, выпускник сможет использовать их в практической деятельности, повседневной жизни и в соревновательной деятельности избранного вида спорта.

Таким образом, у школьников необходимо сформировать целостное представление о физической культуре как социальном явлении в единстве биологического, психического и социального в человеке, о законах и закономерностях развития и совершенствования его психосоматической природы.

В реализации данных задач особая роль принадлежит учителю физической культуры. Вместе с тем, практика показывает, что в вузы на данном этапе поступает молодежь, имеющая низкий уровень теоретической подготовки по предмету «Физическая культура». Проведенный срез на констатирующем этапе экспериментальной работы (2008–2009 гг.) показал, что 60 испытуемых человек на 60 вопросов теста по физической культуре в сумме набрали 956 баллов, средний показатель – 15,93 балла, а в процентном отношении средний показатель – 25,08 %.

В соответствие с этим у специалиста в области физической культуры и спорта должна быть сформирована компетентность: к педагогической и тренерской деятельности во всех типах образовательных учреждений, в организациях, на предприятиях различной формы собственности, в сборных командах по видам спорта, включая сборные команды Российской Федерации; к управленческой деятельности в сфере физической культуры и спорта на местном, региональном и федеральном уровнях; к выполнению рекреационных и реабилитационных задач средствами физической культуры и спорта в физкультурно-спортивных, спортивно-зрелищных, туристических, лечебных, реабилитационных и профилактических учреждениях любой формы собственности. Все эти виды компетентностей предполагают достаточно высокий уровень теоретической подготовки, что и осуществляется в ходе освоения дисциплины «Теория и методика физической культуры» (ТМФК).

ТМФК – одна их ведущих дисциплин, обеспечивающая глубокое теоретическое осмысление основ физического воспитания, формирование умения практической реализации основных теоретико-методических положений в профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта; формирование у студентов целостного представления о профессиональной деятельности специалиста в области физического воспитания и спорта. ТМФК является интегративной, основополагающей дисциплиной для будущих специалистов в области физической культуры. В процессе подготовки происходит изучение гуманитарных дисциплин, таких как иностранный язык, отечественная история, русский язык и культура речи, философия, что способствует формированию необходимой общей культуры будущего специалиста, формированию ключевых социокультурных, коммуникативных компетенций, навыков взаимодействия в коллективе, культуры речи – необходимых в профессиональной деятельности.

В ходе становления будущего специалиста в области физической культуры особая роль отводится таким наукам, как психология и педагогика. Профессионал в области физической культуры должен знать психические процессы: познавательные, эмоциональные, волевые; психические свойства личности. Педагогика устанавливает принципы и правила, определяет средства, методы и условия решения задач физического воспитания, с целью способствования укреплению здоровья, улучшению физического развития, совершенствованию двигательных способностей.

Процесс изучения ТМФК очень тесно связан с познаниями в области медико-биологических дисциплин: анатомии и физиологии, возрастной физиологии – наук, исследующих природное (биологическое) состояние человека как в норме, так и

в патологии, которые составляют теоретическую базу, без знаний закономерностей которых невозможно формирование двигательных умений и навыков, а также воспитание физических качеств (способностей) человека. Предметом изучения на уроках физической культуры являются двигательные действия, основа которых есть движение. Анатомические сведения нужны для понимания сущности движений человека. Движение человека – это взаимодействие его внутренних систем с внешним окружением. Значение физиологических знаний о функциях и механизмах деятельности клеток, органов, систем и всего организма заключается в том, что они дают понимание многообразных внутри и межсистемных взаимосвязей сложного человеческого организма и сведение их в конкретные функциональные образования, в единую теоретическую картину. Без понимания нормального течения физиологических процессов специалист по физической культуре не может оценить функциональное состояние занимающихся, их работоспособность в различных условиях. Знание физиологических механизмов регуляции функций организма имеет значение и в понимании хода восстановительных процессов во время и после напряженного мышечного труда. Физиологические особенности детей и подростков, закономерности их становления в процессе индивидуального развития, закономерности высшей нервной деятельности детей и подростков и функциональные особенности их нервной системы изучает учебная дисциплина «Возрастная физиология».

Кроме того, изучение таких дисциплин, как: история физической культуры и спорта, теория и методика физической культуры и спорта, психология физической культуры, физиология физического воспитания и спорта, социология физической культуры и спорта, менеджмент в физической культуре и спорте, биомеханика, спортивная метрология, спортивная медицина, гигиена физического воспитания и спорта, биохимия, основы научно-методической деятельности, физкультурно-спортивные сооружения; а также базовые физкультурно-спортивные виды: гимнастика, спортивные игры – волейбол, баскетбол, футбол, хоккей, подвижные игры, легкая атлетика, лыжный спорт, плавание, единоборства, шейпинг, где преломляются общие закономерности теории и методики физического воспитания – является важным для управления физическим развитием. Эти дисциплины – основа формирования профессиональной компетентности специалиста в области физической культуры, а ТМФК, соответственно, является методологической базой для многих общепрофессиональных дисциплин.

Таким образом, все дисциплины, так или иначе затрагивающие разные научные аспекты, составляют основу профессиональной подготовки будущего специалиста в области физической культуры, а курс «Теория и методика физической культуры» интегрирует разнообразные знания. Анализ задач, содержания данного курса позволяет увидеть, что в ходе изучения дисциплины ТМФК формируются узкоспециальные компетентности и происходит расширение кругозора и становление общей культуры за счет установления разнообразных связей с другими дисциплинами.

Богатейшие возможности дисциплины в процессе формирования профессиональной компетентности, в частности теоретической подготовки, определяют значимость эффективной организации самостоятельной работы будущих специалистов в области физической культуры. Рациональная организация самостоятельной деятельности значительно усиливает все познавательные процессы (ощущения, восприятие, память, внимание, воображение, мышление, речь), однако к самостоятельной деятельности студенты должны быть готовы. Г. Ц. Молонов [3] готовность определяет в двух аспектах – как состояние и как качество личности. В первом значении это единство содержательного нравственно-волевого и духовного начал. Во втором значении – это образовательная, профессиональная, специальная, целенаправленная подготовленность. Т. К. Тихонова в своем исследовании [4] в области физического воспитания выделяет три вида готовности: интеллектуальную, психологическую и деятельностную. Нас интересует интеллектуальная готовность – достижение достаточного уровня зрелости познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения, речи) для начала систематического обучения, самоопределения своего трудового, профессионального пути, осознания собственных интересов, индивидуальных психологических особенностей своей личности. Интеллектуальная готовность включает в себя широкий спектр теоретических и практический знаний, касающихся естественно-научных знаний о человеке, знаний основ теории физической культуры и теории самовоспитания, а также знаний самого себя, своих физических возможностей и психологических особенностей.

Самостоятельную работу подразделяют: по типу – на воспроизводящую, реконструктивно-вариативную, эвристическую, творческую. Воспроизводящие работы (по образцу) предполагают действия студентов по алгоритму или инструкции преподавателя. Овладение системой алгоритмов приводит к формированию умения самостоятельно разработать метод решения поставленной задачи. Определенный стереотип самостоятельной работы задает преподаватель, организуя познавательную деятельность студента: определяет объем заданий, предлагает расшифровку проблемы,

вопросы и задания для самоконтроля, назначает корректирующие консультации и обосновывает формы контроля. Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы имеют целью инициировать студентов к самостоятельному решению сообщаемой преподавателем общей проблемы, основываясь на имеющихся знаниях, сформированных навыках, приобретенных умениях. Эвристические самостоятельные работы предполагают нестандартную ситуацию, нетиповые задачи. В основе работы поиск: самостоятельная формулировка, обоснование идеи и путей ее решения. Подобные задания (домашние) включаются в отдельные семинарские занятия, при выполнении рефератов, курсовых работ. Творческие (исследовательские) самостоятельные работы являются «венцом» самостоятельной деятельности. В ходе их выполнения проявляется самый высокий уровень самостоятельности и познавательной активности студента. Через творческое задание студент глубоко проникает в сущность изучаемого вопроса, находит новые пути решения проблем. Как правило, этот тип работы проявляется при выполнении дипломного исследования, подготовке научного доклада, в ходе выполнения творческого задания.

Самостоятельную работу по дидактическому назначению классифицируют на виды: «самостоятельные работы для получения новых знаний, для применения знаний, для повторения и проверки знаний, умений и навыков». Виды самостоятельных работ, функции которых заключаются в том, чтобы содействовать оптимальному усвоению учебного материала, развитию у учащихся умственных способностей, овладению методами познания и формированию у студентов потребности в самообразовании в практике обучения, представлены большим разнообразием: работа с учебником и методическими пособиями; работу со справочной литературой; работы-задания; написание рефератов, работа в Интернете и др. Все эти виды самостоятельной работы выполняются как в аудиторное, так и во внеаудиторное время.

Итак, самостоятельная работа студентов по овладению дисциплиной «Теория и методика физической культуры» способствует овладению теоретическими знаниями и интеллектуальными умениями, входящими в содержание обучения учебному предмету; удовлетворяет потребность студентов в самосовершенствовании по предмету в соответствии как с программным материалом, так и за его пределами.

Таким образом, современные подходы к физическому воспитанию трактуют его значительно шире, утверждая во всей полноте задачи в становлении физической культуры личности. В этом контексте усиливается интеллектуально-смысловая ее составляющая, предполагающая понимание сути физического развития, совершенствования, не сводимого только к внешним и телесным проявлениям. Увеличивается внимание в этой связи к теоретической подготовке будущего специалиста в сфере физической культуры. Ему необходимо владеть, разносторонними знаниями в области антропологических наук, компетенциями интеллектуальной деятельности. Все это обуславливает особое место интегрированного курса «Теория и методика физической культуры», обеспечивающего достижение указанных целей.

Список литературы

1. Куланин Б. Ф. Влияние специальных знаний, убеждений и потребностей на практику самостоятельных занятий физической культурой студенческой молодежи (на примере вузов РСФСР): автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 1986. 22 с.

2. Лукьяненко В. П. Современное состояние и концепция реформирования системы образования в области физической культуры : моногр. М.: Советский спорт, 2005. 256 с.: ил.

3. Молонов Г. Ц. Фундаментализация общеобразовательной подготовки школьников. Улан-Удэ, 2002. 142 с.

4. Сборник нормативных документов. Физическая культура / сост.: Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. 3-е изд., доп. М.: Дрофа, 2007. 103 с.

5. Столяров В. И., Бальсевич В. К., Моченов В. П., Лубушева Л. И. Модернизация физического воспитания в общеобразовательной школе: моногр. М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2009. 319 с.

6. Тихонова Т. К. Формирование готовности студентов вуза к физическому самовоспитанию: дис. … канд. пед. наук. М., 2000. 152 с.

7. Физическая культура. ОБЖ: сб. материалов по реализации федерального компонента гос. стандарта общего образования в общеобраз. учр. Волгоградской области / авт.-сост. И. И. Колусева. Волгоград: Учитель, 2006. 91 с.

УДК371.2
ББК У 9 (2) 49:Ч 31

Р. В. Никонов
г. Чита

Бизнес планирование как инструмент продвижения образовательных услуг образовательного учреждения

В статье рассматриваются проблемы позиционирования школы на рынке образовательных услуг. Автор обращает внимание на проблему маркетинга школы и составления бизнес-плана, основанных на предшкольной подготовке. В статье приведены некоторые элементы процесса бизнес-планирования.

Ключевые слова: маркетинг, бизнес-плана, фандрайзинг, брендинг школы, пиар бренда, внутреннее и внешнее окружение, креативный подход, предшкольная подготовка, SWOT-анализ.

R. V. Niconov
Chita

Business-planning as a means of promotion of educational service at school

The article deals with the problems of school-position on the market of educational service. The author pays attention to the problem of school marketing and business plan compilation based on pre-school education. Some elements of business-planning process of pre-school education are given.

Key words: marketing, business plan, fund raising, school branding, brand PR, inner and outer surrounding, creative approach, pre-school education, SWOT-analysis.

Постоянно меняющиеся социальные условия жизни нашего общества, ведущие сферу образования к рыночным отношениям, востребовали от современных управленцев внедрения новой практики управления – менеджмента. Это обусловило необходимость выстраивания системы управления общеобразовательной школой на качественно новом уровне. В ряде государственных документов: в Модели российского образования до 2020 г., Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», Федеральном Законе № 83 – акцентируется проблема поиска и выбора методологических, теоретических и методических основ управления качеством образования, адекватных вызовам современного общества. Решение этой проблемы необходимо для профессионального выполнения фактически новой функции менеджмента в образовании – управления экономикой и финансами образовательного учреждения. При этом особенностью решения проблемы определяется всевозрастающей потребностью позиционирования школ и создания педагогических условий внедрения системы менеджмента качества в межкультурное пространство образовательных учреждений.

Одним из новых и чрезвычайно важных направлений в деятельности современного менеджера образования является управление маркетингом. Маркетинг в образовании можно рассматривать как управленческий процесс, направленный на создание услуг, определение их цены и средств продвижения на рынке для удовлетворения потребностей покупателей, организации и общества в целом. Целью маркетинговой деятельности в школе является оказание учащимся качественных услуг, стремящихся удовлетворить потребности, как школьников, так и сотрудников.

В условиях современного экономического положения могут выжить только те школы, которые готовы, изучив потребности заинтересованных сторон, предложить наиболее востребованные услуги. Это становится реально возможным, потому что, во-первых, значительно обновилась законодательная база как предпосылка развития рынка образовательных услуг. Во-вторых, снижение рождаемости побуждает образовательные учреждения искать свой собственный путь развития, в котором интерес должны обнаружить и родители.

Таким образом, задача современной школы состоит в гибком реагировании на динамично изменяющиеся потребности и разногласия в интересах и запросах субъектов социального заказа, что открывает дополнительные возможности для нового роста школ.

Реализуя дополнительные платные образовательные услуги, школа решает несколько задач: удовлетворяет спрос и материальные потребности сотрудников образовательного учреждения; ориентируется на достижение высокого уровня результата своей работы; обеспечивает конкурентоспособность учебного заведения, создает и поддерживает свой благоприятный имидж; получает возможность дополнительного привлечения

средств на улучшение материально-технического оснащения процесса обучения.

Решение этих задач мы начинаем с общего анализа: исследование текущей маркетинговой ситуации, изучение не только спроса, но и информации о конкурентах, об особенностях района, города, где находится школа, целевых рынков, прогнозирование рисков и возможностей образовательного учреждения и его окружения.

В задачи прогнозирования входит предварительное определение уровня доходов и издержек при оказании услуг и определение приоритетных направлений расходования прибыли. Изучив мнение потребителей, мы устанавливаем уровень удовлетворенности результатами работы школы родителей и учащихся, результатами сотрудничества, выявляем характер замечаний и жалоб с их стороны.

На основе результатов исследования определяются маркетинговые цели и вырабатываются соответствующие стратегии, бизнес-план.

Бизнес-план предназначен для выполнения множества функций и достижения различных целей. Независимо от структуры организации бизнес-план характеризуется, по крайней мере, одной общей особенностью: он должен помочь в создании гибкой рабочей структуры и выработке стратегических указаний для решения краткосрочных и среднесрочных задач, а, в конечном счете, и в достижении долгосрочных целей. Для этого необходимо четко представить, где находится организация сегодня, куда она движется и каким образом она может достигнуть поставленной цели. Будучи рабочим документом, который регулярно подвергается корректировке с тем, чтобы организация придерживалась правильного пути, бизнес-план и его различные варианты помогут осуществлять современный фандрайзинг и получить финансовые средства, привлечь инвесторов или партнеров, разработать программу дальнейшего развития, даст критерии, на основании которых можно принимать конкретные решения в бизнесе.

Очень востребована дошкольная подготовка, задачами которой является социальное прогнозирование потребителей школы и правильное выстраивание преемственности между дошкольным и школьным образованием. В городе с каждым годом открывается все большее количество всевозможных центров по подготовке учащихся к школе, к экзаменам и т. п. Возникают случаи спекуляции руководителями подобных центров возможностью реального устройства детей в школы, по программам которых они обучают. Так называемое использование брендинга школ посредниками вводит в заблуждение потребителей и приводит к неприятным последствиям. Поэтому по причине высокой востребованности нашей школы систематически проводится изучение социального заказа в целях гибкости реагирования на ожидания потенциальных заказчиков образовательных услуг. По результатам опросов родителей нашу школу выбирают по двум основным критериям: привлекательность языкового обучения и высокое качество образования.

Умелое бизнес-планирование чрезвычайно важно для развития и процветания школы. Краткосрочный успех в значительной степени зависит от объема планирования бизнеса, в то время как устойчивый рост в течение продолжительного периода возможен только в том случае, если он хорошо спланирован. Представим схему процесса планирования на примере нашей «Школы раннего развития».

Схема 1

Миссией «Школы раннего развития» является предоставление возможности дошкольникам и учащимся развития созидательности и подготовки к школе.

Целью «Школы раннего развития» является социальное прогнозирование потенциальных потребителей школы через раскрытие и развитие индивидуальных потребностей и задатков.

Задачами «Школы раннего развития» являются:

– расширение и развитие бренда школы;

– пиар бренда на рынке образовательных услуг;

– выявление детей дошкольного возраста для развития по специальным программам;

– предоставление возможности предшкольной подготовки детям дошкольного возраста;

– предоставление дополнительного образования учащимся дошкольного и школьного возраста;

– предоставление возможности изучения портфеля образовательных услуг школы потребителям и поставщикам;

– привлечение внутренних и внешних специалистов для работы с детьми;

– система диагностики и мониторинга развития учащихся;

– предоставление рабочих мест;

– дополнительный источник финансирования школы.

В осуществлении стратегии и тактики чрезвычайно важно постоянно контролировать текущее положение организации. Каждый человек как индивидуум и каждый конкретный бизнес имеют свою специфику, поэтому нужно задать немало точно выверенных вопросов. Убедившись в том, что имеется ясное представление о целях бизнеса, следует дать ему объективную оценку, определив, что в нем хорошо, а что плохо, оценить его сильные и слабые стороны, т. е. провести оценку текущего положения. Рассмотрим части этого процесса.

Программа подготовки учащихся в центре базируется на программе развивающего обучения «Школа-2100» дошкольного обучения. В дополнение к ней привлечены программы развития интеллектуальной, креативной, когнитивной и аксиологической сфер детей. Данное сочетание программ позволяет родителям и детям адаптироваться к среде обучения в психологическом и эмоциональном плане, что способствует повышению мотивации и заинтересованности.

ВНУТРЕННЕЕ ОКРУЖЕНИЕ

– услуги и маркетинговая смесь
– люди, их квалификация и слабости
– материальные ресурсы – оборудование, помещение
– финансы – потоки денежных средств, прибыль, балансовый отчет и возможности получения займов

ВНЕШНЕЕ ОКРУЖЕНИЕ

– потребители – сегменты потребителей, их потребности
– конкуренты – маркетинговая смесь, результаты деятельности
– социальные факторы – тенденции, демография
– технологические факторы – изменения и разработки
– экономические факторы – рост, инфляция
– политические факторы – законы, постановления правительства

Подбор персонала проходит в соответствии с заданными критериями: опыт работы с детьми дошкольного возраста, знание детской психологии и физиологии, владение уникальными методами работы, креативным подходом и способностью генерировать продуктивные идеи.

Очень важно создать условия для учебно-игровой деятельности, где организация разнообразных форм работы должна быть сопряжена с высокой технологичностью и качеством. Занятия проводятся в группах 10–15 человек с учетом занятости родителей и психологических особенностей детей.

По запросу родителей привлекаются специалисты, развивающие математическое и логическое мышление, изобретательность, проводящие психологический тренинг и социальное ориентирование.

Портфель образовательных услуг центра востребован социальными заказчиками, желающими интеллектуально диагностировать, развить и сохранить своих детей. Современный родитель понимает требования общества относительно молодых специалистов и выстраивает траекторию развития своего ребенка. Школа, имеющая свою собственную предшкольную подготовку, – один из удачных и современных способов стратегии развития.

Семьям, в которых по разным причинам (нет мест в детских садах, предпочтение семейному

образованию и т. п.) дети не посещают детский сад, воспитываются гувернерами, детям бизнесменов (людей постоянно занятых), чиновников, социальных работников будет интересен подход к современной подготовке дошкольников.

Конкурентами центра являются отдельные учебно-подготовительные центры, подготовительные курсы в системе дополнительного образования, подготовительные курсы, проводимые в школах города, семейное обучение. Конкуренция достигается за счет престижа школы, гарантированного качества предшкольного образования, преемственности дальнейшего обучения в этой же школе.

Проведение SWOT-анализа дает возможность рассмотреть скрытые риски и угрозы конкуренции. Изучение мнений, критики является важной информацией для внесения корректировок. В процессе обучения специалисты проводят диагностику развития учащихся и доводят ее до родителей. Основными проблемами является увеличение нагрузки у детей, расхождение в вопросах обучения и воспитания между семьей и школой.

Опыт расширения бизнеса организаций и открытия организаций внутри организаций – не новый и приветствуется во многих сферах бизнеса. У нас в регионе на рынке образовательных услуг, когда не хватает образовательных дошкольных учреждений и школ, эта форма очень актуальна. Таким образом, для школы такая форма очень перспективна в целях развития и предоставления образовательных услуг населению.

УДК 378
ББК Ч 481.2

Б. Н. Токуренова
г. Чита

Текстовая работа на основе коммуникативно-деятельностного подхода как способ интенсификации обучения профессионально ориентированному общению в неязыковом вузе

Статья посвящена основным формам текстовой работы на основе коммуникативно-деятельностного подхода. Рассмотрены особенности текстовой работы в целях улучшения коммуникативных умений у студентов неязыкового факультета.

Ключевые слова: текстовая работа, коммуникативно-деятельностный подход, коммуникативные умения, неязыковой факультет.

B. N. Tokurenova
Chita

Text Work based on Communicative Activity Approach as a Way of Intensification of Teaching Professionally Oriented Communication at Non-Linguistic University

The article deals with the text work based on communicative activity approach. It enables us to improve communicative skills of non-linguistic department students. The article describes text work peculiarities to improve professionally oriented communication.

Key words: text work, communicative activity approach, communicative skills, non-linguistic department.

Новая политическая обстановка, расширение международных связей и международного сотрудничества требуют сегодня свободного владения иностранным языком. В материалах для специалиста образовательного учреждения эта проблема освящается следующим образом: «Новые политические и социально-экономические изменения в России в последние десятилетия, ее стремление активно и плодотворно сотрудничать с западными странами существенно повлияли на расширение функции иностранного языка как предмета и привели к переосмыслению цели, задач и содержания обучения иностранным языкам» [8, с. 3]. Поэтому ключевой проблемой современной системы высшего профессионального образования является развитие социально активного, профессионально компетентного специалиста. Одним из наиболее важных аспектов этой проблемы выступает овладение основами профессиональной коммуникации, обеспечивающее комфортное включение в профессиональную деятельность. Таким образом, профессионально ориентированное общение на иностранном языке приобретает ценностную значимость для студентов. Одним из факторов подготовки таких специалистов является процесс обучения студентов педагогического университета иноязычной коммуникации.

По мнению многих исследователей в области теории и методики преподавания иностранных языков, коммуникативно ориентированное обучение обеспечивает лучшее усвоение языка, т. к. именно в условиях общения язык выступает в своей естественной функции. При этом, выдвигая в качестве доминанты коммуникативную природу текста, следует уделить особое внимание текстовой работе как одной из самых важных видов учебной деятельности при овладении студентами неязыкового факультета основами профессиональной коммуникации.

В свете коммуникативной направленности обучения иностранному языку особого внимания требует вопрос рассмотрения текстов, используемых для текстовой работы. Минимальной единицей, интегрирующей в себе соответствующие языковые элементы для процесса коммуникации, является такой речевой акт, в котором осуществляется именно общение, а не просто передача безадресной информации [4]. Поэтому и тексты, использующиеся в текстовой деятельности, рассматриваются нами как коммуникативные единицы, преследующие обязательно определенную коммуникативную цель, выражающие конкретное коммуникативное намерение и обладающие всеми характеристиками и свойствами, присущими любому тексту.

Проблемой определения текста как объекта лингвистического анализа занимались многие исследователи-лингвисты. До сих пор нет общепринятого определения текста. Однако существует множество определений, основанных

на тех или иных доминирующих признаках: содержательных, коммуникативных, гносеологических и т. д. Большинство из них содержит ряд существенных признаков текста, имеет комплексный характер, что в большей степени соответствует самой природе текста. По определению А. И. Новикова, текст представляет собой «целостный комплекс языковых, речевых и интеллектуальных факторов в их связи и взаимодействии» [7, с. 4]. На наш взгляд, особый интерес представляют определения, построенные на выдвижении в качестве доминанты коммуникативной природы текста. «Текст представляет собой основную единицу коммуникации, способ хранения и передачи информации, форму существования культуры, продукт определенной исторической эпохи и т. д. » [2, с. 6]. В. А. Пищальникова утверждает, что «текст можно определить как коммуникативно направленное вербальное произведение, обладающее эстетической ценностью, выявленной в процессе его восприятия» [10, с. 3]. «Понятие «текст» не может быть определено только лингвистическим путем. Текст есть, прежде всего, понятие коммуникативное, ориентированное на выявление специфики определенного рода деятельности. Иными словами, текст как набор некоторых знаков, текст как процесс (порождение знаков коммуникатором и восприятие-оценка его реципиентом) и продукт знаковой и паразнаковой деятельности коммуникатора и реципиента (для последнего он выступает каждый раз в качестве переструктурированного продукта) является в контексте определенной реализацией некоторого текстуалитета» [11, с. 66]. Таким образом, по мнению исследователей, текст как таковой должен иметь коммуникативную направленность, смысловую завершенность, структурную и коммуникативную целостность, композиционную оформленность, стилистическую и жанровую отнесенность, наличие разных типов связи между его элементами, а также наличие прагматической установки. Сохранение перечисленных характеристик и свойств аутентичного текста при преобразовании его в учебный текст является непременным условием, соблюдение которого обязательно при обучении коммуникации на иностранном языке. Мы полагаем, что при подготовке и разработке текстового материала необходимо учитывать следующие факторы:

1. Выбор учебного материала должен иметь коммуникативную целесообразность, что является основой для моделирования учебной ситуации и составления заданий к тексту для оценки качества понимания самого текста на английском языке.

2. Необходимо учитывать степень реальной коммуникативной ориентированности при разработке заданий для моделирования ситуации опосредованного общения.

3. Следует уделять большое внимание образовательной и воспитательной ценности предлагаемых текстовых материалов.

Вслед за К.-Д. Бауманом [13, с. 149] мы принимаем за важную составную часть профессиональной коммуникативной компетенции специалистов различного профиля, в том числе и специалистов в области психологии, межкультурную компетенцию. Профессиональная деятельность в психолого-педагогической практике имеет, как известно, следующие основные направления: психологическое просвещение, психологическую профилактику, психотерапию, психологическое консультирование и, наконец, психологическую диагностику. При обучении студентов иностранному языку этим направлениям следует уделять особое внимание. Эти направления, в частности, важно учитывать при выборе тематики и при отборе лексики, необходимой для профессионально ориентированного общения. С этой точки зрения удачным, на наш взгляд, является учебное пособие под авторством Л. А. Мельник, Е. Б. Зенкевич «Английский язык для психологических факультетов», выпущенное в 2007 г. издательством «Проспект» и предназначенное для обучения иностранному языку (английскому) в сфере психолого-педагогической деятельности. В этом пособии представлена наиболее важная информация в сфере психологии – основные подходы в психологии, история развития психологии как науки, а также информация, освещающая разные направления и разделы психологии. Данное пособие ставит своей задачей научить студентов читать и понимать англоязычную литературу по специальности, привить им навыки учебного реферирования и устного общения на профессиональные темы. Структура пособия предусматривает девять циклов-занятий, объединенных по тематическому принципу. Они строятся по единой общей схеме, но различаются разнообразием конкретного наполнения. Заключительный десятый цикл является завершающим этапом профессионально ориентированного обучения и моделирует информационно-поисковую деятельность научного работника. Учебный материал данного раздела представлен в виде каталогов издательств, библиографических материалов и аннотаций. Такое непосредственное обращение к профессиональной практике способствует эффективному формированию профессиональной компетенции будущих специалистов.

Другим удачным качеством, на наш взгляд, является то, что пособие ориентировано на коммуникативно-деятельностный подход в преподавании английского языка. Предлагаемые формы,

методы и средства обучения как бы помогают в решении поставленной задачи перед системой образования, прописанной в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия; люди, которые способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством отвественности…» [5]. Можно ли в вузе воспитать такого выпускника? Мы полагаем, что можно, если уделять должное внимание образовательному и воспитательному значению предмета. Образовательное и воспитательное значение дисциплины «Иностранный язык» определяется социальными функциями иностранного языка; является средством общения в диалоге культур, познания реалий стран изучаемого языка, приобщения к иноязычной культуре. Однако донести это понимание до современного студента непросто, поэтому выбор принципов, средств, методов и приемов обучения требует от преподавателя вуза таких знаний и умений, которые были бы адекватны современным научным достижениям. А адекватным современной ситуации нам видится такой выпускник вуза, который является деятелем. В свете заданной проблемы востребованным становится иной тип образования, где «внимание концентрируется на деятельности самого ученика, его внутреннем образовательном приращении и развитии» [1, с. 29]. Образование в этом случае выступает не как передача, трансляция знаний для усвоения обучающимся, а организация деятельности по созданию личностного содержания образования, где учебный материал становится не предметом усвоения, а внешней составляющей образования, образовательной средой для деятельности самого обучающегося.

Деятель – это личность, которая способна умело, правильно ориентироваться в быстро меняющихся обстоятельствах, готовая творить и созидать, профессионально импровизировать в рамках конкретно заданной ситуации, имеющая способность к деятельному общению, плодотворному взаимодействию с представителями различных сфер общественной жизни. Сформировать такую личность, по мнению научного педагогического сообщества, можно при создании такой образовательной системы, где огромное внимание уделяется не столько знанию конкретного учебного предмета (в частности иностранного языка), сколько умению действовать на основе этих знаний в конкретной ситуации. В контексте конкретно-заданной ситуации выпускник вуза способен проанализировать ее, выявить возникшую реальную проблему, поставить правильно цель, определить сферу тех предметных знаний, которые необходимо задействовать в решении проблемы, и, наконец, выявить способы, позволяющие адекватно подойти к решению этой же проблемы.

Умение коммуницировать, т. е. вести целенаправленный диалог адекватными языковыми средствами, импровизировать на ходу, перестраиваться, гибко реагировать даже на малейшие изменения рабочей ситуации – одно из необходимых качеств будущего специалиста. Эти знания, умения и навыки необходимы выпускнику профессиональных вузов, будь то учитель или педагог-психолог. Умения эти интеллектуальные и обнаруживаются в области мышления и речи. Наблюдение, анализ, постановка задачи, принятие решения, квалифицированная оценка происходящего, правильное речевое сопровождение учебной деятельности становятся ведущими умениями в содержании образовательного процесса.

Традиционно одним из основных видов деятельности на занятиях по иностранному языку со студентами психологического факультета является работа с текстом. При этом тексты, как мы уже отмечали, используемые для развития навыков профессионально ориентированного чтения, должны отражать основные сферы профессионального общения и иметь страноведческую и социокультурную ценность. А также следует отметить, что использование аутентичного материала на занятиях (тексты из научных работ зарубежных психологов, газетных и журнальных статей, специализированных учебников по психологии и т. д.) играет важную роль при обучении профессионально ориентированной коммуникации.

Известно, что в реальном общении всегда используются тексты, которые относятся к тому или иному определенному жанру. Поэтому весьма существенным, на наш взгляд, для успешности обучения профессионально ориентированной коммуникации студентов является жанровый вопрос текстов, применяемых в учебной деятельности. По мнению исследователей, в основе выделения любого жанра лежит «представление о стандартизированной структуре речевых произведений, выделение и описание наиболее устойчивых, регулярно повторяющихся содержательных и формальных признаков, объединяющих группу текстов, с их последующей типизацией» [12, с. 25]. Иными словами, все тексты, относящиеся к одному жанру, обладают сходными характеристиками и с точки зрения их функциональной нагрузки, и в плане их логико-смысловой структуры. Это обстоятельство приводит к очень важному методическому выводу. Если познакомить студентов с образцами текстов какого-то одного определен-

ного жанра, показать им его коммуникативную функцию, логико-смысловую структуру и языковое оформление, понимание других текстов этого же жанра станет более точным, глубоким и полным. Это позволит сократить учебное время, отводимое на данный вид учебной деятельности, и сэкономить усилия обучающихся. После ознакомления студентов с особенностями жанра преподаватель иллюстрирует их на материале конкретного текста, а затем обучающиеся анализируют сами прочитанные или прослушанные сообщения.

Целесообразно знакомить учащихся с жанрами последовательно, соблюдая закон перехода «от простого к сложному». Переходить к освоению текстов следующего жанра можно лишь в том случае, если обучающиеся уже на достаточно хорошем уровне понимают тексты изучаемого жанра. А затем, на этапе ознакомления с новым жанром, рекомендуется одновременно работать и с текстами ранее изученных жанров. На завершающем этапе освоения курса иностранного языка обучающиеся смогут успешно работать с текстами любых жанров. По мнению Н. В. Елухиной [3] можно взять следующую систему последовательности работы с жанровыми текстами:

1. Письменные тексты: описание; беседа/ диалог; рассказ/ сказка.

2. Устные тексты: комментарий к фильмам/ повествование; устный рассказ/ сообщение; устная беседа, интервью; сцены из спектаклей/ фильмов; дискуссия.

В нашем случае, исходя из профессиональной специфики, мы имеем дело с текстами научного характера. Помня о том, что текст есть понятие коммуникативное, ориентированное на выявление специфики определенного рода деятельности и представляет собой единое смысловое целое, мы рекомендуем студентам начинать воспринимать текст с его названия. Заголовок является неотъемлемой частью текста, и очень часто по нему можно определить заданную тематику и основное содержание информации, предоставленной в тексте. Иными словами, опираясь только на заголовок, можно спрогнозировать основную идею текста, а также выделить ключевые слова и словосочетания, которые могут варьироваться и многократно повторяться на протяжении всего текста. Работа с текстом предполагает его многократное чтение. Каждое прочтение текста преследует конкретную задачу, результатом чего является понимание заложенной в тексте информации. При первичном прочтении, которое называется просмотровым чтением, мы уделяем внимание общему знакомству с текстом, определяем его тематику с целью получения представления о тексте в целом. При вторичном прочтении текста мы называем его ознакомительным, осуществляется понимание отдельных частей текста, его абзацев и, наконец, отдельных предложений. При ознакомительном чтении допускается пользование словарем, в отличие от просмотрового. При третьем (изучающем) прочтении текста, как правило, вычленяются ключевые слова и выражения, служащие в качестве основных показателей понимания содержания текста. Изучающее чтение требует детального прочтения, при котором осуществляется перевод и анализ прочитанного материала. Адекватный перевод текста на русский язык служит при этом средством контроля понимания его содержания. При изучающем чтении следует уделять внимание определению грамматической категории слова, соотнесенности слова к той или иной части речи, установлению исходной формы слова.

Вслед за Е. А. Маслыко [6] мы считаем, что при просмотровом, ознакомительном, изучающем чтении особый интерес представляют следующие письменные упражнения:

– найдите в тексте и выпишите необходимую информацию;

– сделайте письменный обзор по теме или проблеме, используя при этом различные источники на иностранном языке;

– по аналогии со статьей (ее структурой) подготовьте материал для предполагаемой публикации в специальном журнале;

– в процессе чтения текстов сделайте письменные заметки для последующей работы с материалом;

– составьте аннотации по статьям специального журнала (сборника).

Мы со студентами, работая с научным текстом (статьями), составляем обычно аннотации к ним. Характерной особенностью аннотации является то, что она должна быть тесно связана со сведениями, включенными в библиографическое описание, и при этом не повторять их. Согласно Н. И. Колесниковой [9, с. 166], при составлении аннотаций мы обычно используем следующие стандартные обороты речи или речевые клише:

– Статья опубликована в журнале (газете)…

The paper (the article) is / was published in the magazine (the newspaper)…

– Монография вышла в свет в издательстве…

The monograph is / was published by…Press in…

– Статья посвящена вопросу (теме, проблеме)…

The paper (the article) is devoted to the problem of…

– Автор ставит (освещает) следующие проблемы…

The author informs (dwells on, touches upon) next problems…

– В статье рассматривается (затрагивается, обобщается)...; говорится о...; представлена точка зрения……

The paper considers… (is about…,presents a point of view on…, focuses on…).

Таким образом, учебная деятельность на основе коммуникативно-деятельностного подхода может интенсифицировать образовательный процесс. Отказавшись от устаревшей практики увеличивать объем знаний по предмету, преподаватель старается не загружать студента все новой и новой информацией по данной дисциплине, а строит с ним систему связей и отношений между основополагающими понятиями своего учебного предмета, опираясь в основном на их роль, которую они выполняют непосредственно в жизненной ситуации. Тем самым преподаватель демонстрирует на каждом занятии, что деятельность как способ познания вооружает обучающегося умениями самостоятельно осваивать любую область знания. Правильно организованная учебная деятельность воспитывает деятелем и самого студента.

Список литературы

1. Антропологический, деятельностный и культурологический подход. Тезаурус // Новые ценности образования, 2005. Вып. 5(24).

2. Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1988. 120 с.

3. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики // Иностранные языки в школе, 1989. № 2.

4. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // Иностранные языки в школе. 1985. № 1.

5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Приложение к приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 11 февраля 2002 г. № 393.

6. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. 8-е изд., стер. Минск: Вышейшая школа, 2003. 522 с.

7. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983. 216 с.

8. Обучение иностранным языкам: материалы для специалиста образовательного учреждения. М., 2003.

9. От конспекта к диссертации: учеб. пособие по развитию навыков письменной речи / Н. И. Колесникова. 3-е изд., испр. М.: Флинта; Наука, 2006. 288 с.

10. Пищальникова В. А. Проблемы лингвоэстетического анализа художественного текста. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1984. 211 с.

11. Сорокин Ю. А. Текст, цельность, связность, эмотивность // Аспекты общей и частной лингвистической теории текста. М., 1982.

12. Филологический анализ текста: учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / Н. А. Николина. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2008. 272 с.

13. Baumann K.-D. (2000): Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik. In: Baumann, K.-D. / Kalvenkämpfer, H./ Steinberg-Rahal, K.(Hrsg.); Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven.- Tübingen.

УДК 372.217
ББК Ч 411.382

Н. В. Машинистова
г. Чита

Характеристика лингвистической образовательной программы для старших дошкольников в системе дополнительного образования

Статья касается вопроса лингвистического образования в дошкольных учреждениях. Изучение иностранных языков в дошкольном возрасте соответствует требованиям современного общества и способствует развитию гармоничной личности. Современная лингвистическая образовательная программа для дошкольников должна быть тесно связана с лингвистической программой начальной школы и реализована в соответствии с требованиями новых образовательных стандартов. Являясь дополнительной программой, она базируется на основных принципах основной программы. Программа должна также развивать универсальные учебные действия, личностные компетенции и специальные способности для изучения иностранных языков.

Ключевые слова: лингвистическая образовательная программа, система дополнительного дошкольного образования, новые образовательные стандарты, универсальные учебные действия, личностные компетенции.

N. V. Mashinistova
Chita

Characteristic of linguistic educational program for senior preschool children in the system of supplementary education

The article deals with the problem of linguistic education in pre-school institutions. Study of foreign languages at under school age meets the requirements of modern society and promotes the development of harmonious personality. The modern linguistic educational preschool program should be closely connected with the linguistic program of primary school and realized in accordance with demands of new educational standards. Being a supplementary program it is founded on the main principles of the basic program. The program should also develop universal educational operations, personal competences and special abilities for learning foreign languages.

Key words: linguistic educational program, system of supplementary preschool education, new educational standards, universal educational operations, personal competence.

Одной из задач современной системы образования является воспитание активной, целеустремленной, разносторонне развитой, самостоятельно мыслящей и творческой личности, способной к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию. В 2010 г. был утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования второго поколения, в основе которого лежит системно-деятельностный подход, т. е. ребенок должен овладеть не только определенной суммой знаний, но и конкретными способами деятельности, применением приобретенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях [3]. Особую роль в образовании и в жизни общества в целом выполняет язык, который является средством познания окружающего мира и общения людей. Без соответствующего уровня лингвистического образования затруднено формирование гармоничной личности ребенка. В настоящее время в связи с широко распространяющимся процессом глобализации взаимодействия культур вопрос повышения мотивации изучения иностранного языка на раннем этапе приобретает новую значимость. Иностранный язык необходим для разностороннего развития ребенка и полноценной реализации его возможностей в будущей самостоятельной жизни. Дошкольный возраст особенно благоприятен для начала изучения иностранного языка, т. к. дети этого возраста отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта. Недавние исследования ведущих университетов США и Канады показали, что у детей, которые изучают иностранные языки в дошкольном возрасте, когнитивные способности развиваются лучше; они раньше овладевают чтением, способны гибко и на абстрактном уровне усваивать язык.

Научно-экспериментальное исследование Е. И. Негневицкой подтвердило целесообразность и эффективность раннего изучения иностранных языков с 4 лет. Это способствует фор-

мированию всесторонне развитой личности, развивает языковые способности детей и обеспечивает более прочное усвоение иностранных языков в дальнейшем [6]. «Современное состояние раннего обучения иностранным языкам характеризуется тем, что, во-первых, практическое овладение иностранными языками стало насущной потребностью широких слоев общества, во-вторых, общий педагогический контекст создает благоприятные условия для дифференциации обучения иностранным языкам, использования гибкой системы выбора условий и вариантов их изучения» [6, с. 3].

В настоящее время параллельно с традиционными формами дошкольного образования существуют дошкольные группы на базе учреждений дополнительного образования. В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. подчеркнута важнейшая роль учреждений дополнительного образования детей как одного из определяющих факторов развития склонностей, способностей и интересов личностного, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. Согласно Концепции модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 г., дополнительное образование детей – это мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно.

Какое место занимает лингвистическая образовательная программа в системе современного дошкольного образования? В условиях модернизации образования многообразие программ рассматривается как важнейшее условие соблюдения Закона РФ «Об образовании» [3]. Современные программы классифицируются на вариативные и альтернативные; базовые, федеральные, региональные, муниципальные; основные и дополнительные; примерные; комплексные и парциальные программы. В 1995 г. постановлением Правительства РФ было утверждено «Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении», в котором отмечалось, что дошкольное учреждение имеет право самостоятельно выбирать программы из комплекса вариативных программ и технологий, рекомендованных органами управления образованием, вносить изменения в них, а также разрабатывать собственные (авторские) программы [3].

Вариативные программы могут быть основными и дополнительными. Согласно ФГТ к структуре *основной* общеобразовательной программы для дошкольного образования от 2009 г. программа должна соответствовать принципу развивающего образования, сочетать принципы научной обоснованности и практической применимости, соответствовать критериям полноты, необходимости и достаточности, обеспечивать единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей дошкольного возраста, строиться с учетом принципа интеграции, основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса, предусматривать решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей, предполагать построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра. На основании п. 6 ст. 14 Закона РФ «Об образовании» образовательное учреждение в соответствии со своими уставными целями и задачами может наряду с основными реализовывать дополнительные образовательные программы и оказывать дополнительные образовательные услуги за пределами определяющих его статус основных образовательных программ [3]. К *дополнительным* относятся образовательные программы различной направленности, в том числе и коммуникативно-речевой. Поэтому лингвистическая образовательная программа является *дополнительной* программой в системе дошкольного образования.

Что представляет из себя лингвистическая программа дополнительного образования дошкольников? На основании требований к психолого-педагогической программе в ее структуру должны входить:

– *пояснительная записка* с описанием актуальности программы, ее концептуальных основ и принципов; целью и задачами; указанием вида программы (модифицированная, экспериментальная, авторская), возрастных особенностей детей; с прогнозируемыми результататами реализации программы;

– *календарно-тематический план* (по годам обучения);

– *содержание программы* (краткое описание разделов и тем внутри разделов);

– *методическое обеспечение программы* (способы и формы работы с детьми, перечень дидактических материалов);

– *список литературы.*

Выбор тем определяется содержанием основной программы, которая является базовой в данном дошкольном учреждении. Например, «Программа воспитания и обучения в детском саду» под ред. М. А. Васильевой предлагает такие темы для занятий по развитию речи: «Семья», «Времена года», «Транспорт», «Животные» и др. [2].

Общая **цель** дошкольного языкового образования – общекультурное, личностное и познавательное развитие ребенка, которое создает предпосылки для формирования элементарной коммуникативной компетенции в начальной школе. Поэтому изучение иностранного языка, согласно стандартам второго поколения, направлено на решение следующих задач:

– формирование представлений об иностранном языке как средстве общения;

– расширение лингвистического кругозора;

– обеспечение коммуникативно-психологической адаптации;

– развитие личностных качеств;

– развитие эмоциональной сферы;

– приобщение к новому социальному опыту;

– духовно-нравственное воспитание;

– развитие познавательных способностей [5].

Согласно «Типовому положению об образовательном учреждении для детей дошкольного и младшего школьного возраста» от 2008 г. должна обеспечиваться преемственность общеобразовательных программ дошкольного и начального общего образования по следующим направлениям:

– развитие любознательности у воспитанника дошкольного возраста как основы развития познавательных способностей обучающегося;

– формирование творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития воспитанника и обучающегося;

– развитие коммуникативности – умения общаться со взрослыми и сверстниками как одного из необходимых условий успешности учебной деятельности.

Лингвистическая программа для дошкольников должна способствовать развитию:

1. Универсальных учебных действий (УУД).

Преемственность разных ступеней образовательной системы ориентируется на ключевой стратегический приоритет – формирование умения учиться. «Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности: 1) познавательные и учебные мотивы; 2) учебную цель; 3) учебную задачу; 4) учебные действия и операции» [1, с. 27]. В составе основных компонентов УУД можно выделить четыре блока: 1) личностный (знание моральных норм, соотношение поступков и событий с этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения); 2) регулятивный (организация учебной деятельности); 3) познавательный (общеучебные, логические универсальные действия, постановка и решение проблемы); 4) коммуникативный (социальная компетентность и учет позиции других людей, умение слушать и вступать в диалог, участие в коллективном обсуждении проблем, продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми) [1].

2. Личностных компетенций, а именно:

– расширение представлений о мире как многоязычном и поликультурном сообществе;

– осознание себя гражданином своей страны;

– осознание языка, в том числе иностранного, как основного средства общения между людьми;

– развитие психических процессов: внимания, памяти, восприятия, воображения, мышления;

– развитие эмоционально-волевой сферы;

– развитие чувства коллективизма, ответственности друг за друга, формирование опыта нравственного поведения;

– развитие творческой, поисковой активности, самостоятельности.

3. Специальных способностей, необходимых для усвоения иностранного языка:

– фонематического слуха;

– объема слухоречевой памяти;

– имитационных способностей;

– скоростного проговаривания;

– языковой догадки [4].

Таким образом, в основе лингвистического образования дошкольников лежит системно-деятельностный подход, который нацелен на развитие личности, на формирование гражданской идентичности, указывает и помогает отследить ценностные ориентиры, которые встраиваются в новое поколение стандартов российского образования. Реализация лингвистической программы возможна не только на базе традиционных форм дошкольных учреждений, но и в учреждениях дополнительного образования. Являясь дополнительной программой, она базируется на основных принципах основной образовательной программы и реализуется параллельно с ней. Лингвистическая программа для старших дошкольников должна соответствовать требованиям ФГОС и обеспечивать преемственность с начальной школой. Кроме этого, она должна способствовать развитию универсальных учебных действий, личностных компетенций и специальных способностей дошкольников для изучения иностранного языка.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В. [и др.]. Как проектировать учебные действия в начальной школе. М.: Просвещение, 2010. 152 с.

2. Васильева М. А, Гербова В. В, Комарова Т. С. Программа воспитания и обучения в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 208 с.

3. Грибанов В. И., Капустняк А. К., Шупта А. Б. Общее и дошкольное образование: сб. нормативных правовых документов. М.: МЦФЭР, 2005. 448 с.

4. Микляева Н. В., Ревенкова К. М., Шматко Н. Ю. Лингвистический поезд: методика обучения английскому языку дома и в детском саду. М.: Перспектива, 2010. 80 с.

5. Примерные программы по учебным предметам: в 2-х ч. Начальная школа. М.: Просвещение, 2011. 231 с.

6. Шабельникова Е. Ю. Обучение детей 5–6 лет английскому языку. Волгоград: Учитель, 2009. 127 с.

УДК371
ББК Ч 31.2

Е. В. Мальцева
г.Чита

Формирование здорового образа жизни учащихся с учетом гендерного подхода, ключевые понятия

Изменения, происходящие в последнее десятилетие практически во всех областях нашей жизни, коснулись и проблем воспитания подрастающего поколения. В этой связи появилась необходимость более глубокого изучения проблемы здорового образа жизни учащихся с учетом гендерных различий. В статье проведен анализ ключевых понятий педагогического исследования по проблеме здорового образа жизни учащихся. Исследован учет гендерных различий в образовательном процессе, использование гендерного подхода, педагогических технологий. Исследовано ключевое понятие данной проблемы «здоровый образ жизни». Выделены его основные компоненты. Рассмотрено использование принципа здоровьесбережения в образовательном процессе.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, гендерные различия, гендерный подход, педагогическая технология, развивающая среда, принцип здоровьесбережения.

E. V. Maltseva
Chita

Formation the pupils' healthy life-style according to gender approach, the key concept

Last decade changes in all areas of our life touched adolescents' educational problems. So, there is a necessity of deep study of such problem as pupils' healthy life-style taking into account gender difference.

The authors of the article analyze the key concepts of pedagogical research of the given problem; the authors also investigate the gender difference in educational process, gender approach to educational process and pedagogical technologies. The intrinsic characteristics of developing environment of educational institution are determined; the key concept of the problem "healthy life-style" is investigated. The authors also determine the basic components of healthy life-style, and consider the principle of health-protection in an educational process.

Key words: healthy lifestyle, gender difference, gender approach, pedagogical technologies, developing environment, principle of health-protection.

Сегодня женщины в Европе имеют одинаковые с мужчинами права и свободы, поэтому любые действия или разговоры на тему дифференциации развития по половому признаку могут быть расценены как дискриминационные со всеми вытекающими последствиями [13]. В обществе сложилось мнение, что гендерные различия в развитии и формировании если и имеются, то совсем незначительные, а на практике на них не следует обращать внимание.

Еще в 80-е гг. гендерные различия привлекали внимание генетиков, психологов, философов, социологов, но почти не интересовали педагогов. Между тем гендерные различия существуют, они очень значительные, их необходимо учитывать в обучении и воспитании. Об этом свидетельствуют работы Ж. Пиаже, К. Хорни, Л. Виткина, И. С. Кона, Н. Ю. Ерофеевой, Р. Сабирова и многих других исследователей. Сегодня педагоги большинства цивилизованных стран не сомневаются в том, что мальчиков и девочек, юношей и девушек необходимо воспитывать по-разному, потому что в жизни им придется выполнять неодинаковые роли [8].

С учетом гендерных различий развивающая среда для мальчиков и девочек должна быть разной, соответственно и обучение должно быть раздельным. Это приводит к выводам, которые в традиционной педагогике считались естественными и не вызывали сомнений: девочек и мальчиков следует готовить к выполнению предписанных им функций и предназначенных ролей, опираясь на заложенные природой особенности их организма и связанную с этим специфику развития и формирования.

Раздельное образование – это обучение и воспитание мальчиков и девочек раздельно. В нашей стране и за рубежом возрождается традиция раздельного обучения мальчиков и девочек. Исследования психологов доказали, что мальчики и девочки развиваются неравномерно, они по-разному усваивают материал, реагируют на различные события, переживают. Именно на этом основано раздельное обучение [7].

Гендерный подход в обучении основан на принципе половой дифференциации. В словаре практического психолога дифференциация определяется как внутригрупповой процесс – положение, статус членов данной общности (группы, коллектива и пр.), *где каждый занимает* определённое положение – с позиций авторитета, занимаемого поста и пр. Половая дифференциация – это совокупность генетических, морфологических и физиологических признаков, на основании которых различаются мужской и женский пол; фундаментальное и универсальное свойство живого связано с функцией воспроизведения себе подобных [1]. У человека половая дифференциация социокультурно обусловлена.

Гендерный подход в образовательном процессе, как педагогическая проблема, предполагает специфику содержания и качества образования, используемых технологий [2]. Под технологией понимают стабильное сочетание нескольких последовательно применяемых операций или приемов для получения какого-либо результата или продукта [5]. Многие исследователи рассматривают технологию как воспроизводимое ядро методики, которое обеспечивается сочетанием логики и техники. Главные вопросы, на которые отвечает технология: как учить, как воспитывать, как развивать, каким путем вести учеников, как создавать наиболее благоприятные условия для их познавательной деятельности, как получить продукт заданного количества и качества [11]. Фактически все эти вопросы можно свести к одному, но важнейшему – как действовать, чтобы результаты отвечали целям обучения?

Профессиональное мастерство педагога предполагает владение педагогическими технологиями. Сущность педагогической технологии как всеобъемлющего многостороннего явления лучше всего, по мнению И. П. Подласого, определена американской Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологиям: «Педагогическая технология – это комплексный непрерывный процесс, охватывающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности по анализу проблем и планированию, обеспечению, осуществлению и руководству решением проблем, относящихся ко всем аспектам усвоения знаний» [8].

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения. В понимании Г. А. Селевко, педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов (источников) [10].

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами: 1) научным: педагогические технологии – часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы; 2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения; 3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств. Иначе говоря, педагогическая технология – это связанные в одно целое методы, формы, средства, способы, материальные ресурсы и т. д., обеспечивающие достижение цели; технология – это все то, что находится между целью и результатом [9].

М. Я. Виленский считает, что существует устойчивое мнение, что технология приближает педагогику к точным наукам, а педагогическую практику, включающую творчество преподавателя, – делает вполне организуемым, управляемым процессом с предсказуемыми позитивными результатами. Именно в этом и состоит глубокий смысл значимости педагогических исследований по данной проблеме. Объясняется это прежде всего тем, что: во-первых, посредством педагогической технологии педагоги стремятся свести к минимуму педагогические экспромты в практическом преподавании и перевести последнее на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего воспроизведения (согласно концепции технологии) на языке понятий «дидактическая задача» и «технология обучения»; во-вторых, в отличие от ранее использовавшихся методических поурочных разработок, предназначенных для преподавателя, педагогическая технология предполагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося; в-третьих, существенная черта педагогической технологии – процесс целеобразования. Если в традиционной педагогике проблема целей задается весьма нечетко, степень их достижений весьма примерная, то в педагогической технологии эта центральная проблема рассматривается с позиции двух аспектов: 1) диагностичного целеобразования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала и 2) развития личности в целом [2].

Таким образом, педагогическая технология – системная *категория*, ориентированная на дидактическое применение научного знания, научные подходы к *анализу* и *организации* научного *процесса* с учетом эмпирических инноваций и направленности на достижение высоких результатов в развитии личности. Педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей

наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Одним из ключевых понятий данной проблемы является понятие «здоровый образ жизни». Исследователи различают здоровый и нездоровый образ жизни. На сегодняшний момент нет единого общепринятого определения здорового образа жизни. Основным содержанием данного феномена является забота о физическом, психическом и социальном здоровье как высшей ценности.

Понятие «здоровый образ жизни» имеет глубокие корни. В античном мире появляются первые концепции здорового образа жизни – «познай себя» и «заботься о самом себе». Великие мудрецы Китая Лао-Цзы, Конфуций, говоря о мудром благоустройстве жизни, подчеркивали значимость здорового и гармоничного существования. Уже в древности подчеркивалось, что каждый человек в ответе за свое здоровье, каждый самостоятельно созидает свое здоровье и благополучие [6].

Современные исследователи определяют здоровый образ жизни как модель поведения индивида в данных конкретных условиях жизни, уменьшающую риск возникновения заболеваний. Образ жизни формируется обществом или группой, в которой живет индивид. Главным регулятором образа жизни человека являются нравственные отношения, складывающиеся в обществе. Поэтому формирование здорового образа жизни – задача не медицинская, а прежде всего воспитательная [4]. В то же время разработка принципов здорового образа жизни является прерогативой медицины и других наук о человеке.

Положительно влияя на образ жизни, мы можем существенно повысить потенциал здоровья. ЮНЕСКО считает, чтобы адаптировать человека к современному миру, надо: делать акцент на индивидуальное развитие; формировать отношение к жизни, выраженное постулатом «Жить здесь и сейчас»; уметь жить в условиях постоянных перемен; целью жизни ставить саморазвитие [1]. Организуя воспитательную работу в образовательных учреждениях, следует ориентироваться на основные составляющие компоненты здорового образа жизни:

– наследственность (биологические факторы) – определяет здоровье на 20 %;

– условия внешней среды (природные и социальные) – на 20 %;

– деятельность системы здравоохранения – на 10 %;

– образ жизни человека – на 50 % [11].

Из этого соотношения видно, что главным резервом здоровья человека является его образ жизни. Под образом жизни понимают индивидуальные особенности жизнедеятельности.

Необходимость активизации оздоровительной работы с детьми нашла свое отражение в целом ряде правительственных документов (СанПиНы, приказы Министерства образования, Доктрина развития образования в РФ и др.). В них подчеркивается, что любой тип образовательного учреждения должен стать образовательно-оздоровительным. Чтобы успешно осуществлять оздоровительную работу, учитель должен осознать свою ответственность за здоровье детей и овладеть знаниями, позволяющими организовать здоровую школьную среду, использовать принципы и технологии здорового урока, интегрировать валеологическую тематику с другими предметами, осуществлять валеологическое воспитание. Учитель должен использовать принципы здоровьесбережения. Главная особенность здоровьесберегающего воспитания – это формирование мотивационной сферы детей, т. е. поведенческих реакций, направленных на сохранение и укрепление собственного здоровья [4].

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Обучение здоровому образу жизни с учетом гендерных особенностей учащихся требует отбора такого содержания учебного материала и применения таких методов и форм обучения, которые соответствуют разному типу функциональной асимметрии мозга в восприятии информации девочками и мальчиками, отвечают запросам и тех и других в отношении к учебной, оздоровительной работе. При построении процесса обучения на основе учета идей гендерного подхода следует руководствоваться тем, что при одних и тех же методах обучения, при одном и том же учителе мальчики и девочки приходят к знаниям и умениям разными путями, используя разные стратегии мышления. Существуют половые различия и в процедурах сбора информации, в методах решения задач здоровьесбережения.

В современных российских условиях только система образования может обеспечить формирование здорового образа жизни детей, а это позволит постепенно осуществить оздоровление всего общества. Поэтому необходимо стимулировать выполнение в образовательных учреждениях программ, направленных на охрану и укрепление всех аспектов здоровья учащихся, дальнейшее развитие системы здоровьесберегающей и психологической службы, повышение квалификации педагогов в вопросах гендерного обучения и воспитания.

Список литературы

1. Белов В. И. Энциклопедия здоровья. М.: Химия, 1994.
2. Вершловский С. Г. Петербургская школа: проблемы и поиски: из опыта работы школ-лабораторий. СПб.: СПбГУПМ, 2001.
3. История отечественного образования: учеб. пособие; хрестоматия.
4. Колбанов В. В. Забота образовательных учреждений о здоровье детей : материалы междунар. науч. симп. СПб.: СПбАППО, 2006.
5. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-метод. пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000.
6. Никифорова Г. С. Диагностика здоровья: психологический практикум. СПб.: Речь, 2007.
7. Пискунов А. И. История педагогики и образования: учеб. пособие для педагогических заведений. М.: Сфера, 2006.
8. Подласый И. П. Педагогика: учеб. М.: Высшее образование, 2006.
9. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1, 2. М., 1993.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998.
11. Сократова Н. В. Современные технологии сохранения и укрепления здоровья детей: учеб. пособие. М.: Сфера, 2005.
12. Татарникова Л. Г. Введение в педагогику здоровья: научно-метод. пособие. СПб.: АППО, 2006.
13. Фроянов И. Я. История России с древнейших времен до начала XX века. М., 1992.

УДК 378
ББК Ч 481.20

А. Н. Бирюкова
г. Чита

Физика в медицинском вузе как профессионально ориентированный курс

В статье рассматривается дисциплина «физика», которая изучается в медицинских вузах. Проводится анализ содержания данной дисциплины. Выделяются профессионально ориентированные вопросы, раскрываемые в рамках дисциплины «физика». Дается классификация профессионально ориентированных вопросов. Описываются физические задачи профессионально ориентированного характера, которые могут быть использованы в процессе изучения физики в медицинских вузах.

Ключевые слова: физика, профессионально ориентированные вопросы, физическая задача.

A. N. Biryukova
Chita

Physics as Professionally Oriented Course in Medical Higher School

The article deals with physics as a subject which is studied in medical higher schools. The analysis of the content of the given subject is being carried out. Professionally oriented questions within this subject are revealed. Classification of such questions is given. Problems of studying physics in medical higher schools are described.

Key words: physics, professionally oriented questions, problem of studying physics.

Как известно, в основе ряда физиологических процессов, протекающих в организме человека, лежат общие физические закономерности. Многие диагностические методы, а также методы лечения основаны на применении физических принципов, использовании физических явлений и процессов. Большинство медицинских приборов по своей конструкции представляют физические приборы. Медицина использует результаты теоретических и экспериментальных достижений в области физики. Таким образом, физика имеет исключительно важное значение для медицины в целом, а также для становления будущего врача.

Необходимые для врача вопросы прикладной биофизики вместе с элементами общей физики, касающиеся применяемых в медицине физических методов диагностики и лечения, принципы устройства соответствующей аппаратуры составляют содержание физики, изучаемой в медицинских вузах.

Дисциплина «физика, математика» согласно ГОС ВПО *3-го поколения* включена в базовую часть математического, естественно-научного и медико-биологического цикла. В результате изучения *физической* составляющей данной дисциплины студенты должны:

знать основные физические явления и закономерности, лежащие в основе процессов, протекающих в организме человека; характеристики воздействия физических факторов на организм; физические основы функционирования медицинской аппаратуры; правила техники безопасности, работы с физическими приборами; правила использования ионизирующего облучения и риски, связанные с их воздействием на биологические ткани; методы защиты и снижения дозы воздействия; основные законы биомеханики и ее значение для стоматологии;

уметь пользоваться физическим оборудованием; работать с увеличительной техникой (микроскопами, оптическими и простыми лупами);

владеть простейшими медицинскими инструментами (фонендоскоп, неврологический молоточек и т. д.); стоматологическим понятийным аппаратом, медицинским и стоматологическим инструментарием;

обладать следующими компетенциями:

общекультурными:

– способен и готов использовать на практике методы естественно-научных наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности;

профессиональными:

– способен и готов выявлять естественно-научную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности врача, использовать для их решения соответствующий физико-химический и математический аппарат;

– способен и готов к участию в освоении современных теоретических и экспериментальных методов исследования с целью создания новых перспективных средств, в организации работ по практическому использованию и внедрению результатов исследований;

– способен и готов к интерпретации лабораторных, аппаратных результатов проведенных исследований [2; 3; 4].

Проведем анализ содержания учебного материала, предусмотренного программой по курсу физики, который изучается в медицинском вузе.

Цель данного курса – обучение студентов-медиков физико-техническим и биофизическим знаниям и умениям, необходимым как для обучения другим учебным дисциплинам, так и для непосредственного формирования врача как будущего специалиста [1].

В рамках рассматриваемого курса для изучения предлагаются следующие разделы: «Механические колебания и волны. Акустика»; «Процессы переноса в биологических системах. Биомеханика»; «Биоэлектрогенез. Электрические и магнитные свойства тканей и окружающей среды»; «Электромагнитные колебания и волны»; «Медицинская электроника»; «Оптика»; «Физика атомов и молекул. Элементы квантовой биофизики»; «Ионизирующее излучение. Основы дозиметрии».

В каждом из указанных выше разделов можно выделить *профессионально ориентированные вопросы*. При этом под профессионально ориентированными вопросами будем понимать вопросы, изучение и решение которых может быть необходимым для будущей профессиональной деятельности врача. Мы предлагаем классификацию профессионально ориентированных вопросов по рассматриваемому курсу. В нее включены вопросы, посвященные:

– *основным методам определения физических величин в медицине;*

– *специфике физических явлений и процессов в медицинской практике;*

– *применению в медицине физических явлений, процессов, приборов (применение в диагностике для исследования, применение в лечебной практике);*

– *описанию принципа действия медицинских приборов, являющихся по своей сути физическими приборами.*

В качестве примера остановимся более подробно на одном из разделов курса физики, изучаемой в медицинском вузе, – «Механические колебания и волны. Акустика». В табл. 1 укажем конкретные примеры профессионально ориентированных вопросов, изучаемых студентами-медиками в рамках рассматриваемого раздела.

Таблица 1

Профессионально ориентированные вопросы раздела «Механические колебания и волны. Акустика»

Типы профессионально ориентированных вопросов курса физики, изучаемой в медицинском вузе		***Примеры профессионально ориентированных вопросов раздела «Механические колебания и волны. Акустика»***
Основные методы определения физических величин в медицине		– Характеристики слуховых ощущений. Звуковые измерения. – Измерение доплеровского сдвига частот
Специфика физических явлений и процессов в медицинской практике		– Действие ультразвука на клетки и ткани организма. – Биофизические основы действия инфразвука. – Физика слуха
Применение в медицине физических явлений, процессов, приборов	*Применение в диагностике для исследования*	– Эффект Доплера и его использование для медико – биологических исследований. – Физические основы звуковых методов исследования в клинике. Фонокардиография. Аудиометрия
	Применение в лечебной практике	– Использование ультразвука для лечения
Описание принципа действия некоторых медицинских приборов		– Аудиометр, фонокардиограф – Аппараты ультразвуковой терапии и ультразвуковой хирургии

Профессионально ориентированные вопросы курса физики в медицинском вузе можно изучать и при решении *физических задач профессионально ориентированного характера.* Под физическими задачами профессионально ориентированного характера мы понимаем физические задачи, содержание которых имеет ярко выраженный профессионально ориентированный характер, решение может оказаться полезным в будущей профессиональной деятельности врача.

На основе приведенной выше классификации профессионально ориентированных вопросов предложим классификацию физических задач профессионально ориентированного характера по курсу физики, который изучается студентами медицинского вуза (схема 1).

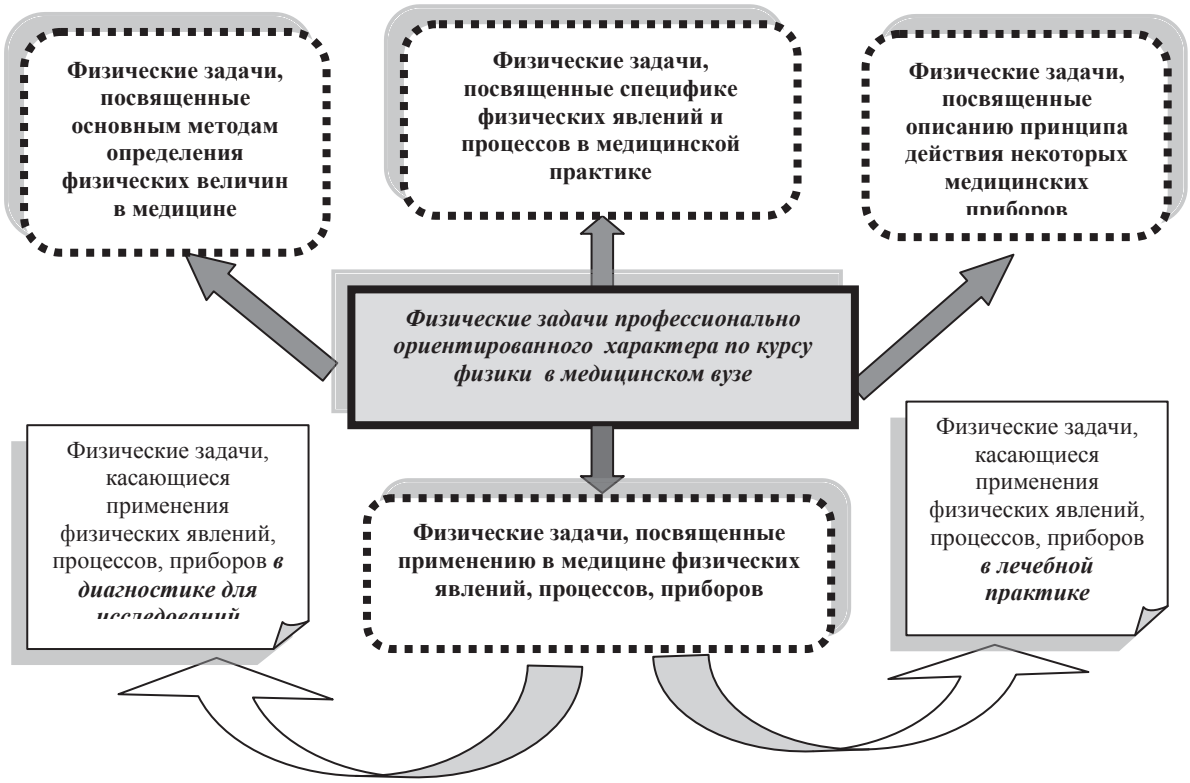


Схема 1. Классификация физических задач профессионально ориентированного характера по курсу физики в медицинском вузе

В каждом из указанных типов физических задач профессионально ориентированного характера по курсу физики в медицинском вузе можно выделить количественные (расчетные), качественные и творческие физические задания и задачи.

Приведем примеры составленных нами физических задач профессионально ориентированного характера по разделу «Механические колебания и волны. Акустика» (табл. 2).

Таблица 2

Примеры физических задач профессионально ориентированного характера

Физические задачи профессионально ориентированного характера	***Примеры задач***
Количественные (расчетные) задачи	– Найти, на какой глубине в мышечных тканях организма находится неоднородность, если при диагностировании ультразвуковым методом отраженный сигнал был принят через $3{,}5*10^{-5}$с после излучения (плотность здоровой мышечной ткани составляет 1060 кг/м^3, ее волновое сопротивление равно $1{,}6*10^6$ кг/(м^2*с) – При ультрафонофорезе (сочетание воздействия на определенные участки тела больного ультразвуком и нанесение на кожу или слизистые лекарственных веществ) осуществляют воздействие ультразвуком на кожу пациента интенсивностью 0,2–0,6 Вт/см^2 и частотой 850 Гц. Найти амплитуду колебаний молекул при воздействии ультразвуком с данными характеристиками на мягкие ткани организма
Качественные задания и задачи	– Перечислите колебательные процессы в организме человека. Какими медицинскими приборами (укажите название и принцип действия приборов) можно корректировать данные процессы в случае патологии? – В чем преимущества и недостатки применяемых в медицине звуковых методов исследования (фонокардиография, аускультация, перкуссия, аудиометрия)? Как на основе данных, полученных с помощью конкретного звукового метода исследования, можно судить о наличии патологий у человека?
	– Опираясь на понятие коэффициента отражения ультразвука, поясните, для чего покрывают маслом или гелем поверхность контакта ультразвукового излучателя с телом человека?

Творческие задания и задачи	– Исследуйте особенности влияния шума (например, транспортного) на слух человека. – Исследуйте особенности звуков, возникающих при работе сердца, легких. – Предложите и оцените свой метод звукового исследования в медицине

Применение при обучении будущих врачей физических задач профессионально ориентированного характера, как показали результаты проведенного нами исследования, положительно влияет на результаты обучения студентов, способствует развитию творческой личности будущего специалиста, формированию у него ценностного отношения к профессии врача. Физические задачи профессионально ориентированного характера могут быть использованы во время учебных занятий при изучении нового материала, повторении, закреплении и обобщении изученного, при организации аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Применение физических задач профессионально ориентированного характера дает возможность индивидуализировать процесс обучения.

Список литературы

1. Ремизов А. Н., Антонов В. Ф., Владимиров Ю. А. Программа по медицинской и биологической физике для студентов медицинских вузов. М.: ВУНМЦ, 2000.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060101 *Лечебное дело*. *Квалификация врач-лечебник*. М., 2009.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060103 *Педиатрия*. *Квалификация врач-педиатр*. М., 2009.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060201 *Стоматология*. *Квалификация врач-стоматолог*. М., 2009.

УДК 37.01
ББК Ч.74

Е. В. Гольберт
г. Чита

Представления родителей о семейных отношениях

Данная статья посвящена изучению представлений родителей о семейных отношениях. Автор выявляет представления родителей о ролевой структуре семьи, выделяет такие показатели семейных отношений, как поле представлений, внутреннее психологическое пространство, вклад в семью, систему отношений. Представленные показатели рассматриваются на трех уровнях, а также в соответствии с выделенными четырьмя критериями моделей отношений, автор определяет преобладающие модели семейных отношений у мужчин и женщин.

Ключевые слова: представления, семейные отношения, мужчина, женщина, модель.

E. V. Golbert
Chita

Parents' Representations about Family Relations

The article is devoted to studying of parents' representations about family relations. The author reveals representations of parents about role structure of a family, marks such indicators of family relations as a field of representations, internal psychological space, the contribution to a family, system of relations. The presented indicators are considered at the three levels, and in accordance with four given criteria of models of relations the author defines prevailing models of family relations at men and women.

Key words: notions, family relations, man, woman, model.

Семья как малая группа создает своим членам такие условия для эмоциональных проявлений и удовлетворения эмоциональной потребности, которые дают возможность человеку ощущать свою принадлежность к обществу. Семья отличается от других малых групп многообразием, глубиной и длительностью связей, объединяющих ее членов. Именно эти особенности семьи делают ее незаменимой в воспитании подрастающего поколения, т. к. они обеспечивают длительное, глубоко эмоциональное и многостороннее влияние на формирование личности ребенка.

На важность влияния семьи, на воспитание ребенка указывали педагоги и психологи. По мнению Кочубея Б. И., Лосевой В. К., Лунькова А. И., Макаренко А. С., Сатир В., Сорокиной А. И., Токаревой Е., большое значение в развитии полноценных семейных отношений имеет дошкольный возраст, когда дети, воспитываясь в семье, приобретают представления о семейных ролях, которыми наделены их родители [1–6].

На основании теоретического анализа литературы по проблеме исследования нами были выделены следующие показатели семейных отношений: поле представлений, внутреннее психологическое пространство, вклад в семью, система отношений.

Представленные выше показатели мы рассматриваем на трех уровнях: когнитивном, эмоциональном, поведенческом.

Так как семья – это важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство, мы, в соответствии с выделенными четырьмя критериями моделей отношений, определили преобладающие модели семейных отношений у мужчин и женщин. Полученные результаты исследования распределились следующим образом:

I модель семейных отношений:

Поле представлений: в результате проведенного опроса нами был сделан вывод, что все опрашиваемые обладают знаниями о семейных отношениях. Каждый из них с легкостью и без затруднений определяет состав семьи, называет необходимых ее членов, а также отмечает функции семьи и связывает их с удовлетворением ее членами своих потребностей, среди которых выделяют следующие: репродуктивную, экономическую, хозяйственно-бытовую, эмоциональную, воспитательную и досуговую. Нами было отмечено, что опрашиваемые супруги с большим интересом обсуждали вопросы, касающиеся обязанностей и прав своего партнера. Расхождений в вопросах приоритетности той или иной функции и в эмоциональном принятии определяемой данной функцией семейной роли в парах, относящихся к I модели семейных отношений, не было.

Внутреннее психологическое пространство: супруги, относящиеся к данной модели семейных отношений, определяют свое внутреннее психологическое пространство как «вместе», объясняя, что в их семьях не возникает проблем с распределением сфер влияния и обязанностей, что их отношения строятся как равные и основаны на чувстве бережливости, взаимоуважения и ответственности по отношению к партнеру. Нами отмечено, что данные респонденты стремятся к оптимальному, приемлемому для обоих супругов распределению психологического пространства общения.

Вклад в семью: приоритет в вопросах экономики среди опрашиваемых, т. е. основной вклад в семейный бюджет, принадлежит мужчине, лишь несколько человек отметили, что должна вноситься равная доля. Тем не менее, отмечается, что не важно, кто и сколько вкладывает материально. В данном вопросе не всегда и не все зависит от желания самого человека, важно то, как данное обстоятельство воспринимается супругом, понимает ли он, что его вклад тоже очень важен, и в какой степени партнер по браку делает все от него зависящее, чтобы вклад в семью оставался равным если не в материальном, то в эмоциональном отношении. Кроме того, опрашиваемые считают, что распределяться он должен по согласованию с партнером. В решении бытовых вопросов, связанных с ведением хозяйства, приоритет отдается женщине. В частности мужчины отмечают, что поддержание порядка и чистоты в доме является обязанностью жены, женщины согласны с данным мнением. Покупки продуктов и одежды также осуществляются женой. Тогда как крупные покупки мужчины оставляют за собой. Женщины в ответах выражают согласие, на себя они возлагают обязанность покупки продуктов, одежды и только изредка ответственны за приобретение крупных покупок. Вопросы приготовления пищи у респондентов не вызывают разногласий: большинство мужчин считают это обязанностью жены, и женщины с ними согласны. Тем не менее, мужчины готовы помогать жене и делают это при первой необходимости.

Нами выяснилось, что на момент вступления в брак двоих детей планировали иметь большинство мужчин и женщин. В настоящее время двое детей имеют не все пары, относящиеся к I модели семейных отношений, но оба супруга отмечают, что такая возможность ими рассматривается на данный момент. На вопрос о том, кто из родителей должен заниматься воспитанием детей, и мужчины, и женщины признают равенство в этом вопросе независимо от пола ребенка. Матери-одиночки также отмечают необходимость принятия участия мужчины в этом вопросе.

В процессе воспитания необходимость учитывать индивидуальные особенности ребенка отмечают как отцы, так и матери. Матери-одиночки на этот вопрос также ответили утвердительно.

Система отношений: мужчины и женщины отмечают, что испытывают жажду общения ради общения и переживают удовольствие оттого, что вместе, и не указывают на наличие эгоистичности у супруга. А также часто испытывают нежность и ласку по отношению к себе и с радостью готовы дарить ее супругу. Нами отмечено, что супруги удовлетворены своим браком, а во взаимоотношениях между ними существует взаимное влечение друг к другу, присутствуют желаемые личностные качества партнера, терпимость к его недостаткам характера. У них имеется налаженный быт, собственное жилье, устоявшиеся отношения с прародительской семьей, они относят себя к материально обеспеченным людям, что позволяет им считать свой брак благополучным. Все опрашиваемые мужчины и женщины считают психологический микроклимат своей семьи благополучным. В таких семьях взаимоотношения основаны на взаимопомощи и понимании.

В неполных семьях больше половины женщин микроклимат семьи определяют как благополучный, указывая на взаимопонимание в семье, отсутствие конфликтов.

II модель семейных отношений:

Поле представлений: все опрашиваемые в достаточной мере обладают знаниями о семейных отношениях. Каждый из них, так же, как и в семьях с I моделью семейных отношений, без затруднений определяет состав семьи, необходимых ее членов; а также отмечает функции семьи и связывает их с удовлетворением ее членами своих потребностей. Расхождения возникают лишь в вопросах приоритетности той или иной функции.

Нами было отмечено, что большинство опрашиваемых с большим интересом обсуждали вопросы, касающиеся обязанностей и прав своего партнера, а о себе старались упомянуть вскользь. В данном случае, нами фиксировались высказывания типа: «как обычно», «как все», «это же понятно» и т. д. Лишь после уточняющих вопросов давались развернутые ответы. Тем не менее, мужчины были более сдержаны в своих высказываниях и ограничивались небольшим количеством фраз в отличие от женщин, ответы которых становились не только более развернутыми, но и отличались ярко выраженной эмоциональной окрашенностью, а также сопровождались некоторыми примерами, позволяющими, с их точки зрения, более полно понять смысл сказанного.

Внутреннее психологическое пространство: супруги в данных семьях более дистанцированны друг от друга, чем в I модели семейных от-

ношений. Тем не менее, и мужчины, и женщины объясняют, что в их семье не возникает проблем с распределением сфер влияния и обязанностей, что их отношения строятся как равные, но в силу занятости не всегда удается оптимально распределить пространство общения. Часто данное обстоятельство объясняется недостаточным пространством проживания, количеством квадратных метров на каждого члена семьи. Женщины чаще, чем мужчины, отмечают, что ввиду большой занятости домашними обязанностями им крайне редко удается найти не только время, но и место для отдыха.

Вклад в семью: опрашиваемые отмечают, что приоритет в вопросах экономики семьи, т. е. основной вклад в семейный бюджет, принадлежит мужчине. Большинство мужчин и женщин отмечает, что в настоящее время «добытчиком» является муж, объясняя это более высокооплачиваемой работой мужа и его основной обязанностью в семье. На уточняющий вопрос: «Кто реально в вашей семье зарабатывает деньги?» опрашиваемые, как правило, отвечали что мужчина, муж, значительно реже – жена. В неполных же семьях реально зарабатывают деньги женщины, и лишь двое отмечают, что находятся на содержании другого члена семьи (родителей) либо получают алименты на ребенка.

С другой стороны, половина мужчин и большая часть женщин указывают на то, что семейный бюджет должен формироваться обоими супругами в силу возможностей. Матери-одиночки считают, что мужчина должен вносить большую долю.

Из всех опрошенных супругов лишь треть мужчин и большинство женщин считают, что супруги должны вкладывать все деньги в бюджет семьи. Остальные опрашиваемые оставляют за собой право иметь часть денег на мелкие расходы. Распределение же семейного бюджета, по мнению мужчин, должно происходить следующим образом: приоритет отдается расходам на квартиру, затем на машину, отдых и путешествия. В ходе опроса выяснилось, что предпочтения отдаются тем сферам семейного бюджета, за которые мужчины берут ответственность на себя. В группе женщин сфера распределения расходов более широкая. Ее можно представить следующим образом по мере приоритетности: питание, одежда, обувь, квартирные расходы, другое, мебель, отдых, расходы на содержание машины и покупка литературы. Женщины чаще берут на себя ответственность за траты на обустройство дома, приготовление пищи, уходу за детьми и мужем, а также на непредвиденные расходы. Подобное распределение можно объяснить принятием на себя роли «хозяйки дома» и «матери».

В неполных семьях приоритетными статьями расходов являются одежда и обувь, продукты и крупные покупки. В процессе беседы это обстоятельство объясняется тем, что основные траты приходятся на ребенка.

В решении бытовых вопросов, связанных с ведением хозяйства, приоритет отдается женщине. В частности, мужчины отмечают, что поддержание порядка и чистоты в доме является обязанностью жены, и женщины согласны с данным мнением. При этом и те и другие готовы разделить их с супругом, но не всегда в данном вопросе находят поддержку. Покупки продуктов и одежды также принадлежат жене. Тогда как крупные покупки мужчины оставляют за собой.

Вопросы приготовления пищи у супругов не вызывают больших разногласий: значительное большинство мужчин считают это обязанностью жены, и женщины с ними согласны. Многие мужчины готовы помогать жене в решении бытовых вопросов, но в силу своей занятости лишь половина из них делает это. Женщины отмечают, что получают помощь, объясняя это тем, что даже незначительная, по мнению мужчин, помощь является для нее значимой.

Половина незамужних женщин считают, что мужчина должен помогать в домашних делах, а также указывают на то, что получают помощь часто.

Все опрашиваемые отмечают, что главной обязанностью мужа является материальное обеспечение семьи, лишь затем отмечаются помощь в бытовых вопросах и участие в воспитании детей. Полная согласованность проявляется и в определении обязанностей жены. На передний план ставятся ведение домашнего хозяйства и воспитание детей.

При анализе ситуации реального распределения семейных обязанностей выяснилось, что расхождений между идеальным представлением и существующим нет. Главной обязанностью мужа по-прежнему остается материальное обеспечение семьи, это отмечают даже те женщины, которые так или иначе не совсем удовлетворены финансовой стороной брака. Но в отношении женщин картина несколько другая. Если мужчины одной из первостепенных обязанностей женщины считают ведение хозяйства и воспитание детей, то женщины определяют для себя такую обязанность, как зарабатывание денег, а уже потом речь ведется о воспитании детей и хозяйственно-бытовых вопросах.

В неполных семьях на вопрос о распределении семейных обязанностей ответы опрашиваемых не отличались от результатов, полученных при анализе ответов респондентов из полных семей. Здесь так же, как и в предыдущем случае,

главной обязанностью мужчины в семье считается ее финансовое обеспечение, а женщина должна выполнять роль «хозяйки и хранительницы семейного очага» по мере возможности.

Нами выяснилось, что на момент вступления в брак двоих детей планировали иметь большинство мужчин и женщин, но в настоящее время двое детей не все в силу сложившихся обстоятельств. На вопрос о том, кто из родителей должен заниматься воспитанием детей, большинство и мужчин, и женщин признает равенство в этом вопросе. Расхождения возникают в случае приоритетного начала в воспитании – превосходящее большинство и мужчин и женщин отмечает, что воспитанием мальчика в семье должен заниматься отец. Такого же мнения придерживаются женщины, воспитывающие детей одни. Активное участие в воспитании девочек готовы взять на себя не все мужчины и большинство женщин. В процессе воспитания необходимость учитывать индивидуальные особенности ребенка отмечают как отцы, так и матери. Матери-одиночки также на этот вопрос ответили утвердительно.

Система отношений: как мужчины, так и женщины отмечают, что испытывают жажду общения ради общения, однако женщины в большей мере, чем мужчины, переживают удовольствие оттого, что вместе. Кроме того, супруги чаще указывают на наличие эгоистичности у партнера.

В ходе опроса мужчины пытаются объяснить наличие эгоистичности у жен их частым требованием внимания к себе и невозможностью удовлетворения этих требований в силу занятости мужа, а также ограниченностью экономических возможностей. Женщины объясняют эгоистичность мужчин большой поглощенностью профессиональными проблемами. Тем не менее, большинство женщин и мужчин отмечает, что часто испытывают нежность и ласку по отношению к себе, хотя женщины чаще готовы дарить ее супругу, чем мужчины. Эти показатели можно объяснить тем, что в обыденной жизни некоторые знаки внимания со стороны супруга воспринимаются как должное, и только в процессе последующего анализа может быть должным образом оценена степень их значимости.

Нами отмечено, что большинство мужчин и женщин в целом удовлетворены своим браком. В этих семьях между супругами существует взаимное влечение друг к другу, присутствуют желаемые личностные качества партнера, терпимость к его недостаткам характера. Основными же мотивами неудовлетворенности являются: недостаточный заработок со стороны мужа или жены, проблемы в решении жилищного вопроса, большая загруженность на работе, недостаточное уделение внимания досугу, некоторые расхождения в вопросах воспитания детей.

Отвечая на вопросы, касающиеся благополучности и неблагополучности микроклимата семьи, значительное большинство опрашиваемых мужчин и женщин считают психологический микроклимат своей семьи благополучным. В таких семьях взаимоотношения основаны на взаимопомощи и понимании.

В неполных семьях больше половины женщин микроклимат семьи определяют как благополучный, указывая на взаимопонимание в семье, отсутствие конфликтов. В ряде случаев женщинами отмечается, что так было не всегда, спокойствие в их семьях наступило после того, как ушел раздражающий фактор, т. е. для них развод явился благом.

III модель семейных отношений:

Поле представлений: в результате проведенного опроса нами был сделан вывод, что все опрашиваемые в достаточной мере обладают знаниями о семейных отношениях. Каждый из них без затруднений определяет состав семьи, называет необходимых ее членов. При этом, отмечая функции семьи и связывая их с удовлетворением ее членами своих потребностей, в высказываниях часто употребляется личное местоимение «я».

Расхождения также возникают в вопросах приоритетности той или иной функции и в эмоциональном принятии определяемой данной функцией семейной роли. Нами было отмечено, что большинство опрашиваемых, которых мы отнесли к III модели семейных отношений, без особого интереса обсуждали вопросы, касающиеся обязанностей и прав своего партнера, свои же права респондентами рассматривались через призму «Не считаю необходимым, но приходится. Никуда не денешься…», «Почему я должна? Конечно, если нужно…», «А чем будет заниматься он (она)» и т. д. Ответы, как и в предыдущей модели, отличались ярко выраженной эмоциональной окрашенностью.

Внутреннее психологическое пространство: на основании проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что мужчины и женщины, отнесенные нами к III модели семейных отношений, более дистанцированны в отношениях с супругом. Среди опрашиваемых были выявлены существенные расхождения в восприятии межличностного пространства.

Вклад в семью: приоритет в вопросах экономики семьи, т. е. основной вклад в семейный бюджет, принадлежит мужчине. Но, несмотря на то, что и в реальном формировании семейного бюджета приоритет отдается мужчине, в связи с более высокооплачиваемой работой, респонденты, отнесенные нами к данной модели семейных

отношений, отмечают, что это обстоятельство не вполне их устраивает, т. к. является обязанностью, которую не всегда хотелось бы выполнять. Женщины отмечают, что небольшая заработная плата ставит их в зависимое положение от мужа, что является для них нежелательным. С другой стороны, половина мужчин и большая часть женщин указывают на то, что семейный бюджет должен формироваться обоими супругами в силу возможностей, но при этом каждый из супругов имеет право оставлять себе деньги на мелкие расходы без уведомления об этом супруга. Распределение же семейного бюджета должно происходить целесообразно вновь появляющимся потребностям, но необходимо учитывать обязательные статьи расходов, такие, как питание, оплата коммунальных услуг и т. д. Мужчинами приоритет отдается расходам на квартиру, затем на машину, отдых и путешествия, т. е. тем сферам семейного бюджета, за которые они берут ответственность на себя. В группе женщин сфера распределения расходов более широкая. Ее можно представить следующим образом по мере приоритетности: питание, одежда, обувь, квартирные расходы, другое, мебель, отдых, расходы на содержание машины и покупка литературы. Женщины чаще берут на себя ответственность за траты на обустройство дома, приготовление пищи, уходу за детьми и мужем, а также на непредвиденные расходы. Подобное распределение можно объяснить принятием на себя роли «хозяйки дома» и «матери».

В решении бытовых вопросов, связанных с ведением хозяйства и приготовлением пищи, приоритет отдается женщине. Тем не менее, женщины отмечали, что некоторые обязанности хотели бы разделить с мужем. Многие мужчины готовы помогать жене в решении бытовых вопросов, но в силу своей занятости лишь половина из них делает это, кроме того, ими отмечается, что часть бытовых вопросов ими не решалась бы и вовсе, если бы не настоятельные просьбы со стороны жены.

Нами выяснилось, что на момент вступления в брак многие планировали иметь двоих детей. В настоящее время двоих детей имеют незначительное количество опрашиваемых, ссылаясь на сложности, возникающие при воспитании детей и недостаточно прочное финансовое положение. Мужчины и женщины признают равенство в вопросе воспитания детей. Но мужчины считают, что они должны заниматься воспитанием только мальчика, а «…девочки – это женское дело». Женщины же отмечают, что в воспитании детей обоих полов мужчина должен принимать активное участие, при этом следует отметить, что мотивируют женщины данное обстоятельство следующим образом: «Одной тяжело, пусть помогает…».

Система отношений: в вопросах межличностных отношений были получены следующие результаты: мужчины и женщины отмечают, что испытывают жажду общения ради общения очень редко, и не всегда переживают удовольствие оттого, что вместе. Кроме того, они часто указывают на наличие эгоистичности у супруга. В ходе опроса мужчины пытаются объяснить наличие эгоистичности у жен их частым требованием внимания к себе и невозможностью удовлетворения этих требований в силу занятости мужа и ограниченности экономических возможностей. Женщины объясняют эгоистичность мужчин большой поглощенностью профессиональными проблемами и нежеланием активно участвовать в решении бытовых вопросов.

Нами отмечено, что большинство мужчин и женщин в целом не удовлетворены своим браком. Основными же мотивами неудовлетворенности являются: недостаточный заработок со стороны мужа или жены, проблемы в решении жилищного вопроса, большая загруженность на работе, недостаточное уделение внимания досугу.

При выявлении степени несоответствия желаемых и имеющихся у партнера характеристик нами сделан вывод, что значимые расхождения отмечались в парах, попадающих в такие категории удовлетворенности браком, как «переходная» и «скорее неблагополучная».

IV модель семейных отношений:

Поле представлений: опрашиваемый в достаточной мере обладает знаниями о семейных отношениях: без затруднений определяет состав семьи, называет необходимых ее членов. При этом, отмечая функции семьи и связывая их с удовлетворением ее членами своих потребностей, в высказываниях часто употребляются местоимения «я», «меня», «мне».

Нами было отмечено, что опрашиваемый, которого мы отнесли к IV модели семейных отношений, без интереса обсуждал вопросы, касающиеся обязанностей и прав своего партнера, свои же права респондентами рассматривались через призму «Не хочу», «Почему я должен? Ну, если очень нужно…», «Не мое это дело» и т. д. Ответы, в отличие от предыдущей модели, отличались слабой эмоциональной окрашенностью.

Внутреннее психологическое пространство: на основании проведенного нами исследования можно сделать вывод о том, что мужчина, отнесенный нами к IV модели семейных отношений, дистанцирован в отношениях с супругой.

Вклад в семью: приоритет в вопросах экономики семьи, т. е. основной вклад в семейный бюджет, принадлежит мужчине. Но, несмотря на то, что и в реальном формировании семейного бюджета приоритет отдается мужчине, в связи с

более высокооплачиваемой работой, респонденты, отнесенные нами к данной модели семейных отношений, отмечают, что это обстоятельство не вполне их устраивает, т. к. является обязанностью, которую не всегда хотелось бы выполнять. С другой стороны, половина мужчин и большая часть женщин указывают на то, что семейный бюджет должен формироваться обоими супругами в силу возможностей, но при этом каждый из супругов большую часть доходов имеет право оставлять себе без уведомления об этом супруга, а совместные покупки должны делаться в случае крайней необходимости. В решении бытовых вопросов, связанных с ведением хозяйства и приготовлением пищи, приоритет отдается женщине.

Система отношений: в вопросах межличностных отношений мужчины отмечают, что не испытывают жажду общения, ради общения, и не переживают удовольствие оттого, что вместе. Кроме того, они указывают на наличие эгоистичности у супруга. Кроме того, несколько раз мужчина настойчиво повторяет, что проживает вместе с супругой только из-за ребенка, с которым проводит все свободное время и который является для него единственной «отдушиной». Нами отмечено, что мужчина не удовлетворен своим браком и относит свою семью в категорию удовлетворенности браком как «совсем неблагополучная».

Нами были определены некоторые причины несчастливой семейной жизни: отсутствие эмоциональной и моральной поддержки со стороны супруга, эмоциональное переживание пустоты, одиночества, такого чувства, как грусть, неразрешенный конфликт и обида, психологическое напряжение в отношениях между супругами. А также финансовые проблемы – неудовлетворение потребностей в одежде, благоустройстве, обеспечении ребенка. В некоторых случаях отмечается, что приходится много работать, чтобы содержать семью, поэтому ребенку уделяется не так много времени, как хотелось бы. Сказывается проживание с родителями (бабушкой, дедушкой), которое сопровождается разногласиями по поводу воспитания ребенка.

В этих семьях и мужчины, и женщины считают брак неблагополучным. И объясняют такую позицию некоторой напряженностью в отношениях между супругами; подверженностью одного из супругов влиянию прародителей; отсутствием единства взглядов на планирование бюджета семьи, экономику семьи (хозяйственно-бытовой союз), репродуктивную функцию семьи (рождение детей, их воспитание) и отсутствием единства взглядов на отношение друг к другу (доверительность, понимание, эмоциональное отношение друг к другу).

В семьях матрифокального типа, отмечая неблагополучие микроклимата, указывается на постоянную занятость, отсутствие свободного времени, тревожность за ребенка, нервозность.

В результате анализа полученных данных нами отмечено, что большинство мужчин в семейных отношениях занимают позицию, свойственную моделям II и III. Женщинам как находящимся в браке, так и не состоящим в нем, в большей степени присущи модели I и II.

Данные показатели можно объяснить культурно-историческим распределением семейных ролей: женщина – жена, мать, хранительница очага; мужчина – защитник, добытчик.

Список литературы

1. Кочубей Б. И. Мужчина и ребенок. М.: Знание, 1990. 80 с.
2. Лосева В. К., Луньков А. И. Техника ролевой игры // Семейная психология и семейная терапия. № 4. 1998.
3. Макаренко А. С. Книга для родителей. М.: Учпедгиз, 1950. 360 с.
4. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика-Пресс, 1992. 192 с.
5. Сорокина А. И. Дидактические игры в детском саду. М.: Просвещение, 1982. 98 с.
6. Токарева Е. Женское одиночество // Узы брака, узы свободы. М.: Молодая гвардия, 1990. 205 с.

УДК 378
ББК Ч 481.2

О. Н. Клейнос
г. Чита

Роль критического мышления в формировании профессиональной компетентности будущего юриста

В статье раскрывается значение критического мышления, его роль в формировании профессиональной компетентности будущего юриста. Представлены три исторических этапа исследований критического мышления. Понятие критического мышления рассматривается с различных позиций; описаны его главные характеристики. Приведены примеры образовательных технологий, направленных на развитие критического мышления.

Ключевые слова: критическое мышление, профессиональная компетентность, юрист, образовательные технологии, исследования.

O. N. Kleinos
Chita

The Role of Critical Thinking in the Development of a Future Lawyer's Professional Competence

The article is concerned with the meaning of critical thinking, its role in the development of a future lawyer's professional competence. Three historical stages of the researches of the critical thinking are presented in the article. The concept of critical thinking is considered from different points of view; its main characteristics are described. The examples of educational technologies oriented on the critical thinking development are observed.

Key words: critical thinking, professional competence, lawyer, educational technologies, research.

В современных социально-экономических условиях одним из приоритетных направлений высшей школы является подготовка компетентного специалиста, обладающего высокой культурой мышления, способного самостоятельно принимать ответственные и профессиональные решения, творчески действовать в нестандартных ситуациях. Так, к примеру, профессиональная деятельность будущего юриста включает знание законов, нормативно-правовых актов, умение толковать и применять их в практической деятельности. Эта потребность современного российского общества находит отражение в компетентностной модели образования. Сформированная компетентность базируется на способности свободной ориентации в нетипичных ситуациях, креативно их разрешать, быть открытым к новациям и дальнейшему самообразованию. Все эти качества чрезвычайно актуальны для профессии юриста, предполагающей высокое развитие интеллектуальной сферы, на основе которого формируется умение многогранного видения возникающей проблемы и творческого ее решения. Для данной профессиональной компетентности важное значение имеет высокий уровень критического мышления.

К проблеме формирования критического мышления обращались как зарубежные, так и отечественные ученые. В своих работах проблему формирования критического мышления рассматривали Р. Пол, Дж. А. Браус, Д. Вуд, Д. Халперн, С. Д. Брукфилд и др. Среди отечественных исследователей можно выделить работы Н. В. Богатенковой, Т. А. Галактионовой, И. О. Загашева, Е. В. Иваньшиной, Ю. Н. Кулюткина, Е. А. Трифоновой и др.

В целом, как показывает анализ литературы, выделяют три этапа исследований критического мышления. Первый этап – *1970–1982 гг.* В этот период исследователи обращают свое внимание на значение логического мышления, считая, что именно оно образует ядро критического мышления. Э. Глассером была разработана программа обучения критическому мышлению, в которой рассматривались такие вопросы, как формирование определения, умение делать выводы. Изучались функции установок и ценностей, обращалось внимание на роль предрассудков и предубеждений. Для оценивания степени развитости критического мышления им были выделены следующие компоненты: а) уровень настроя на обдуманное рассмотрение проблем, случаев из личного опыта; б) знание методов логического исследования и рассуждения; в) некоторые навыки применения этих методов [1, с. 14].

Второй этап – *1980–1994 гг.* В этот период исследований к атрибутам критического мышле-

ния стали относить эмоции, интуицию, воображение, были также предприняты попытки определить основные умения, выступающие условием формирования критического мышления. Так, Р. Эннис, С. Норрис отмечали, что критически мыслящий человек открыт для разных точек зрения, он не должен делать преждевременных выводов, не обосновав в достаточной мере, собственное мнение и свои поступки. При этом к основным показателям они относили: а) ясное мышление; б) конструирование и оценка выводов; в) здравомысленность выводов; г) эффективность процесса критического мышления [1, с. 18].

Третий этап начинается с *90-х гг. XX* в. Результатом продолжаемых исследований стало выявление и описание компонентов критического мышления, разработка образовательной технологии развития такого мышления у обучающегося. Так, Д. Халперн определяет следующие составляющие критического мышления, выступающие его основой: готовность к планированию (упорядоченность мыслей, последовательное изложение); гибкость (готовность воспринимать идеи других, опора на различные источники информации); настойчивость (в напряжении ума при решении трудной задачи); готовность исправлять свои ошибки (умение сделать верные выводы в такой ситуации); осознание (умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, отслеживать ход рассуждений); поиск компромиссных решений (восприятие другими людьми принятых решений) [2, с. 8].

Разрабатывая технологию развития критического мышления, И. В. Муштавинская указывает на следующие моменты этой образовательной технологии: а) умение работать с информацией; сбор информации, «активное чтение», анализ качества информации; б) рассмотрение ситуации, учебной задачи, проблемы в целом; в) выявление и четкое описание проблемы, выяснение причин и последствий, построение логических выводов; г) выработка собственной позиции по изучаемой проблеме, умение найти альтернативы, умение изменить свое мнение в зависимости от очевидного.

Продолжая исследовать проблему, В. А. Попков, А. В. Коржуев, Е. Л. Рязанова выделяют такие составляющие критического мышления, как : умение выражать простое (элементарное) суждение на основе непосредственного взгляда на объект; умение формулировать два полярных, заведомо неприемлемых подхода к решению поставленной проблемы; выявление возможных вариантов последствий (того, что могло произойти) в случае полного отсутствия или максимальной выраженности некоторого свойства, качества, отношения и т. д. ; умение выявлять ошибочность утверждения (решения) относительно поставленной проблемы через последовательное установление несоответствия данного утверждения ряду общепризнанных положений и принципов; выявление противоречий между высказанной точкой зрения и получаемым результатом; всестороннее осмысление какого-либо явления (ситуации), что предполагает глубокий, многоплановый, многофакторный анализ, разложение проблемы на положительные и отрицательные составляющие, установление факторов и условий, влияющих на протекание исследуемого процесса [4, с. 11].

В итоге, обобщая имеющиеся исследования, можно выделить ряд основных показателей критического мышления: 1) показатели, отражающие сформированность индивидуально-личностных качеств (готовность, способность, гибкость, настойчивость); 2) показатели, отражающие сформированность общеинтеллектуальных умений и навыков (анализ, синтез, систематизация, классификация, владение логическими приемами рассуждений и т. д.); 3) показатели мотивации и целеполагания как направляющие, системообразующие факторы любой деятельности.

При этом отечественными исследователями в области разработки технологии развития критического мышления (И. В. Муштавинская, С. И. Заир-Бек и др.) была сформулирована система, объединяющая приемы учебной работы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания, которая включает три основных стадии: первая стадия – *вызов*. Цель: стимулирование интереса к новой теме, побуждение к работе с новой информацией через актуализацию имеющихся знаний, пробуждение интереса к получению новой информации, формирование мотивации для дальнейшей работы обучающихся. Вторая стадия – *осмысление*. Цель: упорядочивание, систематизации данной информации и поддержания интереса к изучаемой теме, с помощью получения новой информации через наблюдение, чтение, конспектирование и т. д. Третья стадия – *рефлексия*. Цель: обеспечение обмена мнениями, выработка собственной позиции через анализ, переработку полученной информации, переход от размышления над новой информацией к возникновению нового знания.

К настоящему времени накоплен значительный объем материалов о сущности критического мышления и технологиях его развития. Понятие «критическое мышление» рассматривается учеными с различных точек зрения:

Дж. А. Браус, Д. Вуд, Р. Эннис, С. Норрис – рассудительное и рефлексивное мышление, сфокусированное (направленное) на определении что делать и во что верить [1, с. 17]. Под рассудительным мышлением понимается мышление, осно-

ванное на правильных суждениях, которые приводят к лучшим выводам. Под рефлексивным – сознательный поиск несуразности и противоречия в рассуждении.

Д. Халперн – направленное мышление (а именно – осознаваемая целенаправленная деятельность), отличающееся взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, использованием таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата [1, с.18].

Дж. Курфис – рациональный ответ на вопросы, на которые нет известного ответа в ситуации дефицита знаний. Исследование с целью изучения ситуации, феномена вопроса, проблемы с выходом на гипотезу, объединяющую всю доступную информацию, с последующим убедительным ее подтверждением. Результатом критического исследования является вывод (гипотеза) и его подтверждение убедительными аргументами [1, с. 19].

С. Д. Брукфилд – позитивная и продуктивная деятельность (ядро активного отношения к жизни), представляющая собой не только процесс, но и результат. Формы проявления критического мышления изменяются в зависимости от условий. Критическое мышление инициируется позитивными, негативными событиями. Критическое мышление эмоционально так же, как и рационально [1, с. 22].

А. В. Бутенко, Е. А. Ходос – мышление, выполняющее особую работу по своеобразной «проверке на прочность» уже имеющихся продуктов мышления, мыслительной деятельности в целом, направленной на выявление основательности, возможных вариантов улучшения, оценки их адекватности и эффективности [1, с. 26].

В. А. Попков, А. В. Коржуев – специфическая форма оценочной деятельности субъекта познания, направленная в самом общем смысле на выявление степени соответствия (или не соответствия) того или иного продукта принятым эталонам и стандартам; включающая специфическую последовательность мыслительных операций и способствующая смысловому самоопределению субъекта познания по отношению к самым разнообразным проявлениям окружающего мира и его продуктивному преобразованию [4, с. 11].

С. И. Заир-Бек – открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт [2, с. 8].

Таким образом, анализируя критическое мышление с различных позиций, можно выделить ряд его характерных черт: 1) критическое мышление – это рассудительное, рациональное, мышление, основой которого выступает правильность суждений, их логичность, взвешенность, что обусловлено знанием логики; 2) критическому мышлению свойственна рефлексивность, т. е. осмысление человеком своих действий, размышление о них; 3) критическое мышление носит характер оценочной, исследовательской деятельности, направленной на изучение ситуации, вопроса, проблемы, результатом которой является вывод (гипотеза) и его подтверждение убедительными аргументами; 4) критическое мышление предполагает открытость (гибкость) к окружающему миру, восприятие других мнений, идей на основе новой информации и жизненного личного опыта человека; 5) критическое мышление направлено на самостоятельное принятие человеком решения в различных ситуациях (стандартных, нестандартных), а также поиск альтернативных решений и их эффективности, прогнозирование конечного результата.

Следовательно, критическое мышление представляет собой особый вид мыслительной деятельности, основой для которого выступают индивидуально-личностные качества, различные общеучебные и общеинтеллектуальные умения обучающегося; направленность на самостоятельное принятие решений в различных ситуациях.

Развитое критическое мышление выступает значимой предпосылкой формирования профессиональной компетентности будущего юриста. Особенностью этой профессии является то, что обстоятельства, в которых применяется та или иная правовая норма, как правило, представляют собой уникальную (нетипичную) ситуацию, которую невозможно предугадать заранее. Поэтому умение критически мыслить позволяет оценивать реальную ситуацию с различных позиций, выявлять противоречия, устанавливать необходимую правовую норму.

Сущностно близкой технологии развития критического мышления выступает технология проблемного обучения. Ключевым понятием для них является понятие «проблема» (противоречие), выступающая движущей силой мыслительной деятельности. Проблема – это осознание субъектом невозможности разрешить сложившееся противоречие, возникшее в той или иной ситуации, средствами наличного знания или опыта [6, с. 71]. При этом познавательная проблема описывается как явление, имеющее двойственную природу (внешнюю и внутреннюю стороны): внешняя (объективная) сторона порождается действительностью, внутренняя (субъективная) – отражает состояние напряжение человека, которое возникает (либо не возникает) в момент столкновения с тем или иным противоречием. Объективная сторона предполагает установление факторов, условий в их причинно-следственной связи, которые способ-

ствуют возникновению проблемной ситуации. Субъективная сторона предполагает установление противоречия между тем, что известно обучающемуся, и тем, что необходимо знать, чтобы решить проблему.

В соответствии с результатом решения познавательные проблемы исследователи подразделяют на следующие группы: проблемы на основе необходимости в открытии неизвестных ранее фактов, понятий, законов, теорий, знаний о способах деятельности, оценочных знаний (результат – новое знание); проблемы, связанные с условием овладения логическими, предметно-типовыми, научно-предметными умениями, в том числе умением критически оценивать явление, процесс, ситуацию (результат – новое умение); проблемы как источник освоения опыта творческой деятельности (результат – опыт творчества); проблемы как источник опыта формирования оценочных суждений (результат – ценностно-эмоциональное отношение).

Таким образом, использование проблемного обучения содействует развитию критического мышления, позволяет сформировать необходимые как личностные качества, так и интеллектуальные умения и навыки, определяющие профессиональную компетентность будущего юриста.

Список литературы

1. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно-метод. пособие. М.: МИРОС, 2002. 176 с.

2. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2004. 175 с.

3. Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке в системе подготовки учителя: учебно-метод. пособие. СПб.: КАРО, 2009. 144 с.

4. Попков В. А., Коржуев А. В. Критический стиль мышления у субъектов профессионального образования. М.: Агроконсалт, 2002. 236 с.

5. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1–3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т. Высшая школа экономики. М.: ГУ ВШЭ. 39 с.

6. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2010. 432 с.

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159
ББК Ю 940

Н. И. Виноградова
г. Чита

Психологические основания выделения акмеологических закономерностей становления профессионализма учителя начальной школы

Автором выявлена система закономерностей продуктивного становления профессионализма учителей начальной школы, которая выполняет функцию регуляции качества становления профессионализма и мастерства учителя на уровне целостной профессиональной биографии и в рамках четырехлетнего образовательного цикла.

Ключевые слова: акмеологические закономерности, профессионализм учителя начальной школы, продуктивное становление профессионализма, факторы профессионализации, уровни продуктивности деятельности**.**

N. I. Vinogradova
Chita

Psychological Bases of Pointing out Acmeological Regularities in Making of Professionalism of Elementary School Teachers

The author reveals the system of regularities which performs regulating function of qualitative training of the teacher's professionalism at the level of complete professional biography and within a four-year educational functional course.

Key words: acmeological regularities, professionalism of teachers of elementary school, productive formation of professionalism, professionalizing factors, levels of activity efficiency.

Выявление субъективно обусловленных условий и факторов развития разных сторон, сфер, «пластов» личности и деятельности педагога, обуславливающих повышение продуктивности его труда, требует привлечения научного аппарата акмеологии. Ее предметом выступают закономерности, психологические механизмы продуктивности субъекта деятельности, содействующие прогрессивным профессиональным достижениям и развитию зрелой личности.

Акмеологические закономерности отражают существенные связи между уровнями продуктивности деятельности и субъективными проявлениями профессионализма, выступающими факторами (причинами) созидательной профессионализации. Анализ таких связей позволяет объяснить механизмы продуктивных способов действий, предсказать направление созидательного развития профессионализма будущих и состоявшихся специалистов, гарантирующее достижение высокопродуктивных результатов в соответствии с критериями, отражающими специфику труда.

Учитель начальных классов – объект исследования педагогической акмеологии, изучающей субъективно обусловленные условия и факторы, обеспечивающие продуктивное становление профессионала, который с помощью средств учебных дисциплин целостно развивает те индивидуально выраженные, природосообразные психофизиологические и личностные способности школьников, которые позволяют им творчески преобразовывать самообразовательные действия до уровня познавательного саморазвития.

Акмеологические закономерности становления профессионализма учителя начальной школы определяются:

– специфическими особенностями продукта педагогической деятельности;

– готовностью младших школьников к познавательному саморазвитию. Такая готовность выступает ведущим критерием оценки продуктивности труда учителя. Сущностные признаки становления школьника как субъекта познавательного саморазвития в каждом возрастном классе начальной школы выполняют функцию ориентиров

в поиске механизмов продуктивного становления профессионализма учителя;

– особенностями гетерохронного «развертывания» субъективных компонентов профессионализма педагога: индивидно-типологических, личностно-профессиональных и деятельностно-процессуальных по мере его поэтапного созидательного преобразования в профессионала, сознательно контролирующего качество процесса и результата труда. Влияние субъективно обусловленных факторов на продуктивность содействия школьнику в познавательном саморазвитии и зрелость личности учителя свидетельствует о возрастании качества самоуправления профессионализацией.

Акмеологоориентированное (продуктивное) становление профессионализма учителя начальной школы подчиняется универсальным, общим и особенным закономерностям. Универсальные закономерности, объясняющие механизм «обеспечения высокой стабильной эффективности деятельности, независимо от ее содержания и специфики» (А. А. Деркач, 2000), обусловливают действие общих и особенных закономерностей. Современный уровень психолого-акмеологического знания о развитии профессионалов (О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, А. С. Гусева, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин и др.) задает ориентир к поиску общих закономерностей становления профессионализма специалистов образования.

Общие закономерности становления профессионализма учителей обоснованы Н. В. Кузьминой в акмеологической теории профессионализма созидательной деятельности и повышения качества подготовки специалистов образования (2001). В рамках теории разработана модель образовательной системы, позволяющая обозначить значимые субъективные, субъективно-объективные факторы, детерминирующие становление профессионализма учителя любой специальности до уровня эффективного саморазвития. Взаимосвязи между элементами модели отражают общие теоретические закономерности. Они конкретизируются и уточняются в соответствии со спецификой становления профессионализма учителей разных специальностей на уровне особенных закономерностей. Ведущие положения теории предоставляют исследователям «инструмент», способ познания созидательного становления профессионализма учителя через выявление значимых проблем профессиональной деятельности и личностного развития «при восхождении от профессионализма к мастерству» (Н. В. Кузьмина). В соответствии с положениями теории, установленные эмпирическим путем существенные, устойчивые, повторяющиеся причинно-следственные взаимосвязи между проявлениями высокопродуктивного содействия учителя познавательному саморазвитию школьников и объективно-субъективными (индивидно-типологическими) условиями, а также субъективными (личностно-профессиональными и деятельностно-процессуальными) факторами, его обеспечивающими, отражают сущность акмеологических закономерностей, которым подчиняется становление профессионализма учителя начальной школы.

Разная природа условий и факторов, детерминирующих становление профессионализма педагога, свидетельствует о том, что акмеологические закономерности отражают «разноуровневые» механизмы исследуемого процесса. Закономерности предшествующего уровня выступают основаниями для проявления закономерностей последующего уровня. Механизм действия взаимообусловленных процессов дифференциации-интеграции состояний и действий субъекта педагогической деятельности позволяет структурировать акмеологические закономерности становления профессионализма педагога. Закономерности, связанные с действием личностно-профессиональных (интегрированных по своему основанию) факторов, относятся к группе базовых, т. к. они отражают единый механизм становления личностно-профессиональных качеств педагогов всех специальностей. Закономерности, связанные с действием действенно-процессуальных факторов, соотносятся с группой специфических, т. к. они отражают дифференцированные (отличительные) основания становления компонентов педагогической компетентности педагога начальной школы.

Понимание обусловленности действия базовых и специфических акмеологических закономерностей дает возможность обосновать концепцию становления профессионализма специалистов в области содействия школьникам в преобразовании общепознавательных состояний и действий в эффективное познавательное саморазвитие.

Выделение механизмов регуляции акмеологоориентированного становления профессионализма учителя требует анализа уровней его вертикального измерения: уровня индивидных проявлений в совокупности морфологических и физиологических типологических качеств, определяющих стадийно-возрастные изменения профессионала; уровня психологических личностно-профессиональных оснований; уровня технологических деятельностно-процессуальных характеристик, проявляющихся в форме компетентностей.

Гетерохронно развивающиеся базисные основания профессионализма интегрируются в функциональные комплексы, обеспечивающие качество принятия ответственных решений в

области содействия школьнику в познавательном саморазвитии. Качественные преобразования функциональных комплексов отражают целостную картину индивидуально выраженного акмеологоориентированного становления профессионализма учителя как субъекта педагогической деятельности и собственной жизнедеятельности, находящегося на определенной ступени зрелости.

Анализ категории «становление» как высшего личностно обусловленного развития человека позволяет исследовать профессионализацию педагога как поэтапное вызревание активного, самостоятельного, ответственного, педагогически ориентированного выбора и принятия решений относительно способов и сроков реализации профессиональных действий.

Осмысление становления профессионализма учителя начальных классов как акмеологической категории, фиксирующей наиболее узловые, опорные представления о внутренних потенциях саморазвития человека на этапе зрелости, дает возможность моделировать технологии достижения профессиональных высот с позиций оптимизации личностно-профессионального и деятельностно-процессуального потенциала педагога.

Категория эффективности характеризует внешний объективный результирующий план становления профессионализма через оценку меры содействия школьникам в познавательном саморазвитии. Категория продуктивности выражает внутренний субъективный функциональный план становления профессионализма через оценку меры зависимости качества профессионализации от ее внутренне детерминированных проявлений. Продуктивность профессионализма личности и деятельности учителя отражает качество соорганизации внутренних (субъективных) компонентов в функциональные комплексы, обеспечивающих возрастание качества педагогического труда. Обозначение личностных и деятельностных регуляторов становления профессионализма позволяет оценить качество зрелости субъекта на этапах профессионального маршрута.

Понятие «акмеологоориентированное (продуктивное) становление профессионализма учителя» предполагает анализ меры выраженности качества соорганизации индивидно-типологических, личностно-профессиональных и деятельностно-процессуальных оснований профессионализма в функциональные комплексы, содействующие младшим школьникам в познавательном саморазвитии.

Акмеологические закономерности становления профессионализма педагога фиксируют устойчивые, повторяющиеся связи и отношения, имманентно присущие всем этапам профессионализации. Они носят объективно-субъективный характер. Субъективность акмеологических закономерностей обусловлена многообразными индивидуально выраженными особенностями преломления индивидно-типологических условий сквозь призму личностно-профессиональных и деятельностно-процессуальных факторов профессионализации. Такие закономерности отражают механизм обоснованного, планомерного, стадийного «развертывания» готовности педагога к содействию школьникам в самообразовании до уровня, обеспечивающего познавательное саморазвитие учащихся в системе предметного обучения средней школы.

Многогранность факторов становления профессионализма требует вычленения той их совокупности, которая в максимальной степени способствует достижению вершин мастерства в области содействия школьникам в преобразовании отдельных самообразовательных действий во внутренне мотивируемое эффективное познавательное саморазвитие. Анализ проявлений личности и деятельности учителя свидетельствует, что акмеологоориентированное становление профессионализма обусловлено многоплановым воздействием следующих составляющих:

а) индивидно-типологических: продуктивной самооценки валеологических показателей профессионального здоровья; личностной тревожности; опыта содействия школьнику в познавательном саморазвитии. Они *выступают важными условиями* (значимыми обстоятельствами) продуктивного становления профессионализма;

б) личностно-профессиональных: ответственности за отсроченную результативность познавательного саморазвития школьников; потребности в рефлексии качества становления профессионализма; направленности на согласование временно-темповых характеристик становления профессионализма с показателями мониторинга качественных характеристик готовности выпускников начальной школы к познавательному саморазвитию в любых профильных классах среднего звена школы; соотношения проявлений неудовлетворенности - удовлетворенности процессом и результатом становления эффективного самообразовательного действия школьника; ориентации на доминирование рационального и интуитивного каналов эмпатийного понимания сущности психологических механизмов познавательного саморазвития детей, проживающих посткризисный период семи лет. Они *выступают базовыми факторами* продуктивной профессионализации;

в) деятельностно-процессуальных, определяющих уровень компетентности учителя в области решения системы задач: индивидуализация нормативных требований ГОС к становлению

учащихся как субъектов познавательного саморазвития; выделение сущности компонентов такой готовности в каждом возрастном классе; прогнозирование отдаленных перспектив развития познавательных интересов учащихся; «улавливание» признаков индивидно-личностной совместимости в системе «ученик – родители ребенка»; побуждение школьников к непрерывному усложнению самообразовательных действий. Они *являются специфическими основаниями* (путями) продуктивного становления профессионализма учителя.

Этапы выявления устойчивых зависимостей между проявлениями профессионализма разных уровней продуктивности и системой субъективных научных исследований таковы:

1 этап: выделение сущностных механизмов развития готовности младших школьников к познавательному саморазвитию в 4-летнем образовательном цикле;

2 этап: проектирование уровней готовности учащихся к познавательному саморазвитию и шкал выявления соответствующей готовности как инструмента ранжирования педагогов по уровням продуктивности педагогической деятельности;

3 этап: проектирование уровней готовности педагогов к содействию школьникам в познавательном саморазвитии, разработка шкал измерения соответствующей готовности как базового инструмента выделения проблемных звеньев в становлении профессионализма педагогов разного уровня продуктивности;

4 этап: привлечение педагогов среднего звена школы к экспертному оцениванию и ранжированию учителей по уровням продуктивности педагогической деятельности;

5 этап: оценка и самооценка педагогами начального звена школы уровней профессиональной аутокомпетентности;

6 этап: сравнительно-сопоставительный анализ взаимосвязей между проявлениями разных уровней продуктивности содействия школьникам в познавательном саморазвитии и системой: а) индивидно-типологических условий; б) личностно-профессиональных – базовых факторов; в) деятельностно-процессуальных – специфических оснований продуктивной профессионализации.

Акмеологическая интерпретация понятия «содействие школьнику в познавательном саморазвитии» смещает акценты анализа взаимодействия в системе «учитель-ученик» на исследование качества саморегуляции (произвольного управления) учителем индивидно-типологическими, личностно-профессиональными и процессуально-деятельностными основаниями профессионализма до уровня, обеспечивающего последовательное преобразование образовательной ситуации в ситуацию самообразования ученика. Психологическим механизмом актов содействия выступает регулирующая функция неудовлетворенности учителя. Она возникает в процессе переживания им качества самообразовательной деятельности ученика как значимой профессиональной проблемы. Неудовлетворенность проявляется как результат когнитивной оценки (сознательной, подсознательной) качества рассогласования между реально диагностируемыми состояниями профессионализации и прогнозируемыми потенциально возможными.

Содержание актов содействия раскрывает сущность становления профессионализма учителя. Ядром содействия выступает динамическая самоорганизация его значимых оснований в специфические функциональные комплексы, инициирующие творческое преобразование самообразовательных состояний и действий школьника в цикле интериоризации–экстериоризации познания.

Устанавливаемые зависимости между уровнями продуктивности деятельности и субъективными проявлениями профессионализма позволяют выявлять механизмы становления профессионализма специалиста в области содействия младшим школьникам в преобразовании общепознавательных состояний и действий в элементы продуктивного познавательного саморазвития.

Список литературы

1. Деркач А. А. Акмеология. М.: Изд-во РАГС, 2002. 650 с.

2. Деркач А.А, Зазыкин В. Г., Маркова А. К. Психология развития профессионала. М.: Изд-во РАГС, 2000. 124 с.

3. Ежевская Т. И. Ценности как важнейший психологический ресурс личности // Гуманитарный вектор. 2010. № 2. С. 55–60. Чита, ЗабГГПУ. 2010.

4. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования: монография. М.: Исслед. центр проблем качеств подготовки специалистов, 2001. 144 с.

5. Кузьмина (Головко-Гаршина) Н. В. Предмет акмеологии. 2-е изд., испр. и доп. СПб.: Политехника, 2002. 189 с.

УДК 152.3
ББК Ю952

Т. И. Ежевская
г. Чита

Личностные ресурсы в обеспечении информационно-психологической безопасности человека

В статье рассматривается значимость свойств личности в обеспечении информационно-психологической защищенности человека. Основной акцент делается на психологическом здоровье, психологической устойчивости, системе личностных ценностей, мотивационной включенности, мотивации достижения, адекватности отражения мира, адаптации человека к воздействию информационной среды и его активности.

Ключевые слова: информационно-психологическая безопасность, личностные ресурсы, психологическое здоровье, психологическая устойчивость.

T. I. Ezhevskaya
Chita

Personal Resources in Information and Psychological Security Providing of a Person

The article deals with the importance of personality traits in providing information and psychological security of a person. It emphasizes psychological health, psychological stability, the system of personal values, motivational involvement, achievement motivation, adequate reflection of the world, human adaptability to the impacts of information environment and man's activity

Key words: information-psychological safety, personal resources, psychological health, psychological stability.

Информационно-психологическая среда оказывает существенное влияние на нормальное функционирование и развитие человека, адекватность его поведения, отношение к себе и окружающей реальности. В настоящее время ученые и практики все чаще поднимают вопросы, связанные с информационно-психологической защищенностью человека. Проблема информационно-психологической безопасности людей в связи с все возрастающей актуальностью требует своего дальнейшего исследования и нахождения эффективных механизмов обеспечения данного вида безопасности. Под информационно-психологической безопасностью понимается, с одной стороны, устойчивое состояние защищенности личности от негативных информационных воздействий, способных изменять психические состояния и психологические свойства человека, модифицировать его поведение; а с другой стороны, возможность личности сохранять свои системообразующие свойства и основные психологические характеристики по отношению к данным воздействиям.

Современная психологическая наука понимает личность как психологическую самодетерминирующуюся систему, которая стремится к сохранению своей целостности в любых взаимодействиях с внешней средой, обладает избирательным отношением к действительности и избирательной надситуативной активностью, обеспечивающими ее психологическое благополучие при воздействии окружающей негативной информационной реальности.

В современных условиях информационно-психологическая безопасность личности не может обеспечиваться без комплексного учета всех ее психологических ресурсов. В этой связи, решение проблемы информационно-психологической защищенности личности возможно через активизацию ее внутренних ресурсов.

Безопасность человека напрямую связана с сохранением его психологического здоровья, которое, в свою очередь, является значимым личностным ресурсом, защищающим человека от дестабилизирующего и дисфункционального воздействия информационной среды. Уровень психологического здоровья зависит от наличия определенных личностных свойств и характеристик. По мнению О. В. Хухлаевой, для определения уровня психологического здоровья важно наличие таких личностных характеристик, которые способствуют успешной адаптации и продуктивному развитию личности, динамическому равновесию между индивидом и средой обитания [10].

Результаты теоретического анализа психологических работ и наши исследования позволили заключить, что критериями психологического здоровья личности выступают: самоценность и ценность другого, адекватность самовосприятия и восприятия окружающего мира, психологическая

устойчивость к негативным информационным влияниям, внутренний локус контроля при взаимодействии с информационными потоками, мотивационная готовность к активной деятельности и достижению своих целей, самоактуализация.

Психологическое здоровье человека связано с его системой ценностей, психологической устойчивостью, эмоционально-деятельностной адаптивностью, мотивацией достижения, потребностью в саморазвитии и самоактуализации, субъективным ощущением благополучия и многим другим.

Одним из важных психологических ресурсов обеспечения информационно-психологической безопасности личности будет являться ее система ценностей как интегральный внутренний и внешний показатель сущности, целостности и зрелости личности, во всем многообразии, широте и многоуровневости ценностных взаимосвязей. Система ценностей как сущностное ядро личности является образованием сознания и в то же время определяет сознание человека при взаимодействии с окружающей информационной реальностью, влияет на его самовосприятие, восприятие действительности, ощущение благополучия и защищенности. Устоявшаяся ценностная система личности при взаимодействии с информационной средой проявляется через феномен надситуативной активности, что обеспечивает личности относительную автономность в неблагоприятных ситуациях информационного влияния, определенный уровень контроля своих реакций и действий.

Система ценностей личности образована из взаимосвязей ценностей разной степени осознанности, устойчивости, направленности. Разнообразие и многоплановость ценностных взаимосвязей обеспечивает личности не только определенную стабильность, но и некую гибкость в ситуации, видение надситуативного смысла своего поведения и действий, что позволяет ей в определенной мере сохранять свои психологические характеристики и целостность.

На основе относительно устойчивого ядра взаимосвязанных личностных ценностей происходит отражение психологического поля поступающей информации и осуществляется формирование и актуализация определенного ценностного отношения к поступающей информации, что, в свою очередь, обусловливает мотивацию человека к определенным поступкам и действиям как в конкретных обстоятельствах, так и вне данной ситуации. Формирование, переструктурирование и развитие определенной системы ценностных связей позволит личности самой обеспечить свою информационно-психологическую безопасность и безопасность другого, а также сохранить свои системообразующие качества в ситуациях вредоносного влияния информационных потоков.

В обеспечении информационно-психологической безопасности значимое место занимает мотивационная включенность в достижении цели, которая опирается на устойчивое мотивационно-ценностное ядро личности, состоящее из совокупности мотивов, главными из которых являются смыслообразующие мотивы. Мотивация достижения тесно связана с ценностно-смысловыми ориентирами жизненного поля человека, позволяет личности сохранять не только определенную автономность, но влияет на внутренний локус контроля и настойчивость в достижении намеченной цели, что помогает личности противостоять негативным информационно-психологическим эффектам воздействия и видеть надситуативный смысл своих реакций и действий в конкретной ситуации.

В качестве основного личностного критерия обеспечения информационно-психологической безопасности личности С. Ю. Решетина и Г. Л. Смолян рассматривают чувство удовлетворенности или неудовлетворенности собственной информированностью [8]. Чувство удовлетворенности связано с относительно устойчивым положительным эмоциональным переживанием и осознанием личностью возможности удовлетворения своих основных потребностей даже в неблагоприятной ситуации, при возникновении обстоятельств, которые могут блокировать или затруднять их реализацию. Это чувство может оцениваться как чувство информационной недостаточности или избыточности. Нарушение безопасности сопровождается возникновением у человека ряда состояний, связанных с эмоциональным фоном, – тревоги, страха, напряженности, стресса, что может привести к нарушению различных сфер личности. Состояние безопасности же сопровождается чувством спокойствия, удовлетворенности, уверенности.

Следующий критерий, позволяющий обеспечить определенную степень личностной защищенности, – это адекватность отражения окружающего мира. Под адекватностью отражения понимается установление такого отношения между отображаемым и отображающим, которое наилучшим образом помогает сохранению и совершенствованию функциональных свойств личности. Образ мира в качестве психологической категории обозначает результат и идеальную форму отражения предметов и явлений внешнего мира в сознании человека. Качественность образа мира обусловлена адекватностью отражения окружающей среды. Субъективный образ мира является механизмом построения отношений личности со средой. Основное препятствие для усвоения личностью информационных воздействий, направленных на восстановление адекватной картины мира, представляют механизмы психологической

защиты, т. е. искажение информации в случае ее несовпадения с установками личности. Обычно личность реагирует адекватно на изменения окружающей среды, но в случае же, если воздействие среды выходит за пределы норм реакции, человек может отражать их неадекватно, что является основанием психологического нездоровья человека.

Адекватность отражения мира напрямую связана с адаптированностью личности. Адаптация – это результат активного поиска личностной системой наиболее оптимального и наиболее устойчивого состояния системы для конкретного сочетания внутренних и внешних условий существования личности, путем активизации своих резервных возможностей в условиях изменения окружающей среды. Другими словами, можно сказать, что адаптация – это оптимальная саморегуляция в изменяющихся условиях информационной среды.

Цена адаптации – это особое напряжение управляющих систем, которое необходимо для обеспечения адаптационной деятельности человека в отклоняющихся от нормы условиях. Адаптация к определенным условиям может обернуться обратной стороной – дезадаптированностью личности, неумением оценивать ситуацию и действовать в изменяющихся условиях. Если информационная среда оказывает на человека сверхсильное воздействие, то это может привести к стрессу. Нарушение сбалансированности системы «человек-среда» влечет за собой напряжение адаптационных компонентов системы и, соответственно, влияет на личность в целом. Неспецифические адаптационные процессы, развертывающиеся в ответ на воздействие стрессоров в системе приема и переработки информации, обеспечивают ограничение числа перерабатываемых единиц информации. Чем хуже функционируют механизмы неспецифической адаптации, тем ниже стрессоустойчивость системы приема и преобразования информации и тем выше подверженность возникновения личностных изменений. Механизмы сохранения здоровья, способность адаптироваться к условиям окружающей среды зависят от силы и длительности воздействующих факторов и от индивидуальных качеств организма и личностных свойств.

Следующим важным условием информационно-психологической защищенности личности является ее устойчивость к различным информационным воздействиям, что проявляется в избирательности при выборе информации, в умении оценивать негативные и противоречивые воздействия, т. к. с каждым днем появляются все новые, трудно прогнозируемые, информационные риски. Л. И. Божович под устойчивостью личности понимала такой уровень сформированности личности, на котором человек при различных внешних воздействиях сохраняет свои личностные позиции, обладает иммунитетом по отношению к воздействиям, противоречащим его личностным установкам и ценностям [2].

Анализ научных работ показывает, что психологическую устойчивость не следует понимать только как косность, ригидность. Она предполагает определенную гибкость и учет обстоятельств. Таким образом, под психологической устойчивостью личности рассматривают «подвижное равновесное ее состояние, сохраняемое путем противодействия, нарушающего это равновесие внешних и внутренних факторов, и как целенаправленное нарушение этого равновесия в соответствии с задачами, возникающими при взаимодействии личности со средой. Относительно этих задач личность формирует внутреннюю модель внешней (проблемной) ситуации, которая и определяет ее поведение» [7, с. 13]. «Личность можно считать устойчивой, если она способна произвести критический анализ, оценку поступившей к ней информации, если у нее сформированы умения принимать решения, производить анализ и синтез информации, выбирать из альтернатив, смотреть на предмет или явления с разных точек зрения. Это предполагает определенный уровень развития сознания, сформированность определенных когнитивных структур» [6, с. 24].

Исследуя проблему психологической безопасности, Н. Л. Шлыкова отмечает, что такие личностные характеристики, как высокий уровень личностной выносливости, активные тактики сопротивления стрессу, внутренний локус контроля будут факторами, обеспечивающими психологическую безопасность человека [9].

Локус контроля – характеристика локализации причин, исходя из которых, человек объясняет свое поведение и ответственность, как и наблюдаемое им поведение и ответственность других людей. Д. Роттер (разработчик данного концепта) считает, что локус контроля определяет, насколько эффективно может человек контролировать окружающую реальность и владеть ею. Люди с интернальным локусом контроля чаще используют активные стратегии по преодолению опасных ситуаций.

Таким образом, важными внутренними критериями психологического здоровья и детерминантами информационно-психологической безопасности личности являются такие личностные ресурсы, как субъективная удовлетворенность информацией, адекватность отражения мира, психологическая устойчивость к информационным влияниям, внутренний локус контроля, личностная активность и автономность, развитая система личностных ценностей, мотивационная включенность в достижение цели и адаптированность к информационным влияниям.

Список литературы

1. Бодров В. А. Информационный стресс: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕРСЭ, 2000. 352 с.
2. Божович Л. И. Проблема формирования личности. М.: Междунар. пед. академия, 1995. 208 с.
3. Виноградова Н. И. Логика исследования профессионального здоровья преподавателя педагогического вуза // Гуманитарный вектор. 2010. № 1(21). С. 70–74.
4. Ежевская Т. И. Информационная среда и психологическая безопасность личности // Безопасность в современном мире: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чита: ЗабГГПУ, 2007. С. 18–22.
5. Клочко В. Е. Психологическое здоровье и онтопедагогика // Психологическое здоровье участников образовательного процесса: материалы региональной конференции, 11 мая 2001 г. Барнаул: БГПУ, 2002. С. 4–7.
6. Краснянская Т. М. Безопасность человека: психологический аспект: учеб. пособие. Ставрополь: Пресса, 2005. 216 с.
7. Крупник Е. П., Лебедева Е. Н. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 12–13.
8. Решетина С. Ю., Смолян Г. Л. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) // Проблемы информационно-психологической безопасности : сб. статей и материалов конференции) / под ред. А. В. Брушлинского и В. Е. Лепского. М.: Ин-т психологии РАН, 1996. С. 18–30.
9. Шлыкова Н. Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности. Тверь: Триада, 2004. 151 с.
10. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я: программа формирования психологического здоровья у младших школьников. М.: Генезис, 2001. 280 с.

УДК821.111
ББК 82.1 В-47

Т. И. Волкова
г. Воронеж

Заимствование как результат и проявление взаимодействия культур

Статья посвящена актуальной проблеме языкознания – «заимствованиям» в современном немецком языке. В статье раскрываются суть, причины, формы, виды и функции заимствований в единой системе современного немецкого языка, а также значение и роль «заимствований» и иноязычной лексики в век стремительно развивающихся международных связей и контактов в современных условиях. В статье «заимствования» представлены как универсальное лингвистическое явление. Важное место отводится также фонетическому отличию заимствований от системы реципиента, что является несомненным достоинством статьи.

Ключевые слова: заимствования, языковые контакты, языковые связи, коммуникации, морфемы, заимствование предметов, заимствование слов, калькирование, процесс заимствований, язык-реципиент.

T. I. Volkova
Voronezh

Loans as a Result and Manifestation of Culture Interaction

The article deals with a linguistic problem of “loans” in modern German. The author reveals the essence, reasons, forms and kinds, functions and the importance of “loans” in the united system of modern German, as well as the value and the role of “loans” and foreign vocabulary in the century of rapidly developing international links and contacts in modern conditions. In the article “loans” are presented as the universal linguistic phenomenon. An important place is also given to the phonetic difference of “loans” from the system of recipient, which is undoubtedly valuable for the article.

Key words: loans, language contacts, language connections, communications, morphemes, borrowed subjects, loan-words, tracing, process of loans, language – recipient.

В настоящее время изучение заимствования как проявление взаимодействия того или иного языка с языками других народов занимает одно из важных мест среди актуальных проблем языкознания. Это находит свое отражение в постоянном внимании отечественных и зарубежных ученых к вопросам, связанным с проблемой языковых контактов. Заимствование и использование слов иноязычного происхождения представляют собой результат диалектического взаимодействия факторов, которые обусловлены потребностями развития лексико-семантической системы заимствующего языка с внеязыковыми факторами. Следует отметить, что значение тех и других на различных этапах развития языка и в отдельных языковых явлениях неодинаково. Мы видим, как стремительно развиваются международные связи и контакты в условиях научно-технической революции, как совершенствуются средства массовой коммуникации, которые приводят к активизации процессов заимствования, открываются новые возможности и пути проникновения иноязычной лексики. В настоящее время мы наблюдаем тенденцию к расширению общественных функций различных языков, что приводит к усилению процессов межъязыкового взаимодействия.

Мы знаем, что языковое заимствование известно со времен римской и греческой литератур. В результате анализа научной литературы по лингвистике мы выявили, что еще Леонард Блумфильд [1, с. 487–505] и Эдвард Сепир [10, с. 170] уделяли большое внимание заимствованию и межкультурным взаимодействиям.

Следует отметить, что немецкий язык на протяжении истории многократно обогащался другими языками. И, в свою очередь, немецкая лексика заимствовалась другими языками. Анализ научной литературы показал, что заимствовались, как правило, слова (звуковой комплекс + содержание) и значение из других языков. Гораздо реже заимствовались фразеологические обороты и синтаксические конструкции и совсем редко – словообразовательные морфемы.

Прежде чем перейти к рассмотрению темы, нам следует сначала выяснить, что мы понимаем под словом «заимствование».

Обратимся к специальной литературе [11, с. 48], где дано определение понятия «заимствование». Под заимствованием понимают процесс за-

имствования, т. е. принятие иностранного словарного состава, а также результат этого процесса – сами заимствованные чужие языковые формы.

Научный поиск исследования показал, что по виду заимствования различают следующим образом:

1) заимствования предметов и слов;
2) заимствования слов.

В первом случае из языка «А» перенимаются формативы, денотаты которых (предметы, явления) в заимствующем языке «В» являются новыми или неизвестными. Таким образом проникли в немецкий язык генетически латинские слова, которые перенимались германскими племенами вследствие их контактов с римлянами.

Многие англоамериканизмы, например, в XX в. в немецком языке укоренились как заимствования предметов и слов. Примером заимствования слов является заимствование дублетов, которые дифференцируются раньше или позже по содержанию или по стилю. В этом случае перенимаются иностранные формативы, денотаты которых уже выражены во взаимодействующем языке собственными словами

В рамках исследования необходимо также выяснить: по каким формам следует различать заимствования. Из всего многообразия точек зрения мы остановим свое внимание на тех формах заимствований, которых придерживаются М. Д. Степанова и И. И. Чернышова [11, с. 49].

1. Формальное, простое или прямое заимствование. В данном случае иностранные формативы принимаются в заимствующий язык с минимальными изменениями.

2. Осложненное заимствование, т. е. копирование иностранного содержания имеющимися средствами своего языка.

Здесь необходимо выделить три важнейших подвида: калькирование (структурные кальки), перенос значения слова (этимологические кальки) и заимствование значений слов. А теперь более подробно разберем эти пути подвидов. Первый подвид – калькирование.

Когда мы говорим о калькировании, то мы имеем в виду копирование морфемной структуры иностранных слов или словосочетаний. В данном случае осуществляется перевод члена за членом (морфема за морфемой, слово за слово) – термин Т. Шиппан [12, с. 281]. Такой процесс называют структурным заимствованием [4, с. 159]. Таким путем вошли в немецкий язык многие лексемы политического словаря из русского языка, так называемые «совьетизмы».

Второй подвид – этимологические кальки, которые являются свободной передачей морфемной структуры иностранного слова.

Третий подвид – заимствование значений слов. В этом случае иностранное значение относится к немецкому формативу. В качестве примера такого подвида является слово «Akademiker». Наряду с традиционным значением лицо с (законченным) высшим образованием имеет заимствованное из русского языка новое значение «член академии (наук)».

Следует обратить внимание еще и на то, что в немецком языке есть еще термины – экзотизмы, которые обозначают реалии, учреждения: Rubel, Duma, Torero и др.

Таким образом, согласно определению, заимствование представляет собой универсальное лингвистическое явление, заключающееся в акцепции лингвистического материала одним языком из другого вследствие экстралингвистических контактов между ними, различающихся по уровню и формам [2, с. 11].

Исходя из этого, мы можем отметить, что любой лингвистический материал может быть заимствован, когда он попадает в благоприятные условия, которые способствуют процессу заимствования:

1) наличие языкового контакта (контакты культур или народов), определенный уровень двуязычия, количественное соотношение контактирующих народов, продолжительность и интенсивность контактов;

2) степень владения билингвами обоими языками;

3) функциональная роль обоих языков в жизни двуязычного общества, статус и престиж контактирующих языков и культур народов, их представляющих;

4) оценка и отношение к би- или мультилингвизму, а также к интерференции, сопровождающей явление.

Научный поиск исследования заимствований обнаружил, что лексический материал (существительные, глаголы, прилагательные) подвергаются заимствованию в первую очередь. Заимствование же нелексического материала (буквы, звуки, фонетические правила грамматические единицы, семантические ассоциации, междометия, способы построения синтаксических структур и т. д.) более затруднено.

Еще в глубокой древности между народами существовали контакты. Ярким примером этого является становление франкского диалекта. Уже в VI–VII вв. он был самостоятельным языком германского племени искевонов, которые в различные периоды включали в свой состав и чужие элементы, но имели достаточно сил, чтобы их ассимилировать [2, с. 11]. При этом попадание иностранного слова из языка-донора в язык реципиента происходит различными путями:

1) через речевую коммуникацию народов-соседей;

2) дистантные контакты вследствие обмена культурными ценностями, импорта разнообразных товаров;

3) через книги и перевозы;

4) путем использования новых информационных технологий.

Научный поиск исследования также показал, что часто заимствованные слова попадают в язык-реципиент косвенным путем из языка происхождения в другой или другие языки-доноры.

Так, например, слово Grenadier пришло в немецкий язык следующим путем: латинский → итальянский → французский→ немецкий. А такое слово, как shampoo вошло в английский из языка хинди в значении «взбивать», «массировать», т. е. траектория его выглядит так:

хинди→ английский→немецкий.

Исследования показали, что некоторые заимствованные слова имеют довольно сложную траекторию, например слово coffe:

эфиопский→арабский→турецкий→итальянский→другие европейские языки и английский. На наш взгляд, приведенные факты указывают нам на то, что мы должны четко разграничивать язык происхождения и язык-донор, а также пути проникновения слов из одного языка в другой.

Данное положение может быть актуальным в рамках исследования, т. к. является важным инструментом изучения истории и характера контактов между народами.

Далее нами были исследованы причины заимствований иностранных слов в немецком языке. Важнейшие из них обуславливаются контактами и связями между народами и культурами. В данной статье мы не будем останавливать свое внимание на этой проблеме, т. к. она довольно хорошо изложена во многих научных источниках.

В рамках нашего исследования стоит поставить акцент на функциях заимствований [5, с. 68–74]. В системе языка-реципиента они играют немаловажную роль:

1) обогащают словарный запас путем номинации иностранных предметов, явлений, идей;

2) заполняют лексическое пространство, не заполненное коренным словом реципиента вследствие неудачной номинации;

3) обогащают словарь синонимов вследствие более точной семантической дифференциации;

4) расширяют грамматические, синтаксические возможности языка-реципиента;

5) создают новый и обогащенный существующий терминологический корпус лексикона;

6) являются источником вариативности.

На основе вышеизложенного мы имеем целостное представление о заимствованиях иноязычной лексики в немецком языке.

Следует отметить, что тщательное изучение заимствованной лексики, ее строгое этимологическое отнесение и анализ ее дальнейшего развития в системе языка-реципиента дают возможность хронологического подхода и аргументированной реконструкции характера межкультурных контактов в прошлом. И если мы рассмотрим английское слово wine, заимствованное из латинского – vinum, то звук [w] заменяется лабиодентальным звуком [v] в более позднее время, что свидетельствует о хронологии заимствования.

Следует отметить далее, что, например, разное произношение сочетания ch во французских заимствованиях Charlotte, charm, change, chevron, Charles говорит нам о том, что эти заимствования вошли в английский язык, а потом уже и в немецкий, в разные периоды.

В результате анализа научной литературы мы выяснили, что заимствование выявляет цепь ассимиляционных форм, которые существовали на разных этапах как последовательно, так и одновременно. Как оказалось, чем больше фонетическое отличие заимствования от системы реципиента, тем больше промежуточных графических форм. Так, например основным лингвистическим материалом для восстановления лингвистической системы древнекитайского языка является информация о китайских заимствованиях в древнеяпонском языке.

На наш взгляд, возможны и побочные процессы, которые сопровождают заимствования. Так, например, Леманн в своих трудах иллюстрирует возможное отнесение к 1000 г. н. э. фонетического сдвига [2] к звуку [d] в немецком языке. По его мнению, основанием для датировки упомянутого сдвига является обнаружение в исландских документах незадолго до 1000 г. имени немецкого миссионера в форме þangbrand. Хотя это же имя было зафиксировано в форме Dankbrand. На основании этого исследования, сдвиг [2] к [d] можно отнести к 1000 г. н. э. [8, с. 230].

Изучая заимствования, на наш взгляд, мы получаем сведения об уровне престижности языка. Также это положение является особенно актуальным в рамках нашего исследования. Примером могут стать англоамериканские заимствования. Следует отметить, что с начала XX в. количество англоамериканизмов в немецком языке стремительно растёт. Этот процесс находится в связи с растущим экономическим и политическим влиянием США и Великобритании.

Э. Лейзи в своих трудах отмечал, что исследование англо-американского влияния на современный немецкий язык является «более необходимым и заслуженным, чем все другие направления» [9, с. 86].

И. В. Лобанова, Смирнова А. Н. в своих трудах [6, с. 118–122] отмечают также большую значимость английских заимствований в немецком языке. Но в нашей статье мы не будем останавливать свое внимание на данной проблеме, т. к. эта проблема очень сложная и заслуживает отдельного внимания.

В заключение хочется отметить, что в результате анализа научной литературы по лингвистике мы выявили те основные блоки «заимствований» иноязычной лексики в немецком языке, которые, на наш взгляд, наиболее целостно раскрывают суть, причины, формы, виды, функции и значимость заимствований в единой системе современного немецкого языка [7, с. 136–140].

Весь вышеизложенный материал, по-нашему мнению, является сегодня актуальным, т. к. заимствование является частью процесса языковой вариативности, изменчивости. Являясь отражением контактов между языками и культурами, заимствованная лексика представляет собой важный инструмент для подхода к решению лингвистических, исторических, палеонтографических и антропологических проблем. Сущность языка, на наш взгляд, обнаруживается в постоянном приспособлении к коммуникативным и когнитивным потребностям языкового сообщества. Словарный состав оказывается динамичным и варьируемым.

Постоянно образуются новые лексемы, происходят изменения в лексико-семантической системе немецкого языка [7, с. 136–140]. Не все инновации изменяют лексику немецкого языка. К развитию ведут только те, которые, на наш взгляд, соответствуют потребностям современной практической жизни и которые являются движущими сигналами изменения языка и изменений в словарном составе.

Список литературы

1. Блумфильд Л. Язык. М., 1968. С. 487–505.
2. Володарская Э. Ф. Заимствование как универсальное лингвистическое явление // Вопросы филологии. 2010. № 1(7). С. 11.
3. Дешериев Ю. Д. Социальная лингвистика. М., 1977. С. 231; Carstensen B. und Galinski H. Amerikanismen der Gegenwartssprache. Entlehnungsvorgänge und ihre stilistische Aspekte. Heidelberg, 1967. P. 11.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 159.
5. Лобанова И. В. Акцентные нормы современного немецкого языка // Языковое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы научно-практ. конф. Иваново: ИГХТУ, 2005. С. 68–74.
6. Лобанова И. В., Смирнова А. Н. Иностранные заимствования в английском языке, их значимость и классификация (на примере немецких заимствований) // Языковое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: материалы научно-практ. конф. Иваново: ИГХТУ, 2005. С. 118–122.
7. Лобанова И. В. Особенности развития единого общенационального немецкого языка: фонетико-орфографические аспекты // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. Вып. 1. Иваново: ИГХТУ, 2006. С. 136–140.
8. Lehmann W. P. Historical linguistics. An indotroduction. New York, 1962. P. 230.
9. Leisi E. Das heutige Englisch. Heidelberg, 1969. P. 86.
10. Sapir E. Language :an introduction to the study of speech. New York, 1921. P. 170.
11. Stepanova M. D., Černyčeva I. I., Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache M. 2003. P. 48–49.
12. Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig , 1984 (Tübingen, 2002). P. 281.
13. Weinreich U.Languages in contact.Findings and problems. New Yorg, 1953. P. 12.

УДК 370.153
ББК Ю 984.0

О. Б. Симатова
г. Чита

Направление работы с педагогическим коллективом школы в системе профилактики аддиктивного поведения подростков

Статья посвящена проблемам профилактики аддиктивного поведения детей и подростков. В ней представлены результаты исследования, состоящего в разработке и практической реализации системы первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы. Предметом рассмотрения статьи является направление работы с педагогическим коллективом в целостной системе первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы.

Ключевые слова: первичная психолого-педагогическая профилактика, система первичной психолого-педагогической профилактики, взаимодействие участников образовательного процесса, взаимодополняемость профессиональных позиций, неспецифический и специфический компоненты работы с педагогическим коллективом, косвенная профилактика аддиктивного поведения.

O. B. Simatova
Chita

The Direction of the Interaction with a School Pedagogical Group in the System of Prophylaxis of Teenagers' Addictive Behaviour

The article is devoted to the problems of teenagers' addictive behaviour prophylaxis. It introduces the results of research consisting of development and practical realization of the system of primary psychological and educational prophylaxis of teenagers' addictive behaviour in conditions of comprehensive secondary school. The subject matter of the article is the direction of the interaction with a pedagogical group in the complete system of primary psychological and educational prophylaxis of teenagers' addictive behaviour in conditions of secondary school.

Key words: primary psychological and educational prophylaxis, system of primary psychological and educational prophylaxis, interaction of participants of educational process, complementarity of professional positions, nonspecific and specific components of the interaction with a pedagogical group, indirect prophylaxis of addictive behaviour.

Актуальность проблемы аддиктивного (зависимого) поведения и его профилактики обусловлена кризисным состоянием социально-психологической ситуации в России, широкой распространенностью данного вида поведенческих девиаций, постоянным появлением новых форм аддиктивной реализации, омоложением контингента аддиктов, низкой эффективностью превентивных и реабилитационных мероприятий в отношении зависимости.

Проблема аддиктивного поведения является комплексной, но сущность ее – психолого-педагогическая. К работе по профилактике зависимого поведения обязательно должны привлекаться родители, общественные организации, представители всех уровней органов государственной власти, врачи, представители правоохранительных органов, церковь и т. д., но возглавить ее должны именно работники системы образования. Работникам образовательных учреждений необходимо осознать, что, в сущности, цель образования – развитие детей через обучение и воспитание – совпадает с целью первичной профилактики зависимого поведения, т. к. полноценное развитие это и есть главный фактор предупреждения разного рода поведенческих нарушений.

В настоящее время идет активный поиск путей профилактики зависимого поведения в условиях различных учреждений системы образования. При этом исследователями отмечается низкий уровень развития психолого-педагогического направления профилактики в образовательных учреждениях, где зачастую профилактические мероприятия осуществляются разобщенно, бессистемно, не имея под собой адекватной научной основы, без предварительной подготовки участников образовательного процесса.

Мы считаем, что действенным условием повышения эффективности первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного

поведения детей и подростков в учреждениях образования является ее научно обоснованная и системная организация, предусматривающая обязательную специальную подготовку участников образовательного процесса к профилактической деятельности.

Нами была разработана и апробирована система первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы. Учитывая взгляд на аддиктивное поведение как сниженную способность личности справляться со стрессом, в качестве концептуальной основы системы мы использовали теорию копинг-поведения. В контексте данной теории сущность первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы должна состоять в превентивной деятельности всех участников образовательного процесса, направленной на формирование протективных копинг-ресурсов и продуктивных копинг-стратегий поведения школьников.

Данная система профилактики реализовывалась с 2005 по 2010 гг. на базе СОШ № 1 г. Читы. В результате была доказана эффективность грамотно организованной системы психолого-педагогического воздействия как средства первичной профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях школы. Работа в рамках системы осуществлялась в четырех основных направлениях: с учащимися младшего подросткового возраста; с педагогическим коллективом и сотрудниками школы; с родителями подростков; с волонтерами – студентами старших курсов факультета психологии ЗабГГПУ.

Необходимо отметить, что психолого-педагогическая работа со всеми участниками образовательного процесса явилась одним из определяющих моментов эффективности системы профилактики. Однако предметом рассмотрения настоящей статьи будет выступать направление работы с педагогическим коллективом школы, занимающей, на наш взгляд, чрезвычайно важное место в процессе профилактической деятельности, т. к. именно низкий уровень подготовки педагогических работников является одной из основных причин слабости психолого-педагогического направления профилактики.

Мы считаем, что самым действенным способом предупреждения зависимости является оказание помощи в формировании волевых, моральных, интеллектуальных, духовных качеств, представляющих собой систему личного противостояния зависимости. Помня слова И. В. Гете: «Чего не понимают, тем не владеют», мы убеждены, что научить кого-то можно только тому, что умеешь сам. Поэтому, прежде чем формировать у учащихся определенные личностные качества, педагоги должны убедиться, что сами обладают ими: имеют широкий круг интересов, успешно решают жизненные проблемы, эффективно взаимодействуют с окружающими, умеют просить о помощи, искать поддержку, сопротивляться давлению и т. д.

В контексте основной цели и задач системы первичной профилактики аддиктивного поведения подростков становится понятным: чтобы обучить молодых людей новым формам поведения, воспитать нравственно и духовно богатую, стрессоустойчивую личность, способную самостоятельно, эффективно и ответственно строить свою жизнь, нужно самому обладать всеми этими качествами, знать способы эффективного преодоления жизненных проблем, развивать стереотипы здорового поведения, демонстрировать все это в процессе профессионального взаимодействия с подростками. Специфика профилактики зависимого поведения подростков такова, что ни один специалист не сможет оказать положительного влияния на подростков; более того, влияние будет отрицательным до тех пор, пока он не добьется доверия, признания и уважения со стороны тех, кого он будет пытаться просвещать и воспитывать.

При планировании работы с педагогическим коллективом мы понимали, что педагоги, прежде всего, должны осознать, что в условиях школы существует целый ряд факторов риска зависимого поведения учащихся: подача учебного материала вне связи с реальным миром; ориентированность на приоритетность знания учебных предметов; нацеливание школьников на всепоглощающий учебный труд; загруженность учебной деятельностью, приводящая к тому, что у детей не остается времени на то, чтобы принадлежать самим себе, играть, общаться со сверстниками. В результате вместо разумного знакомства с реальностью происходит отрыв от нее. Не приобретя необходимого опыта столкновения с действительностью, при встречах с проблемами реального мира, ребенок оказывается беспомощным, а трудности при этом становятся не ступенями развития, а явлениями, сопряженными со страхом, неуверенностью и дискомфортом, которых хочется избежать любыми средствами. Важную роль в образовательном процессе играет личность педагога: ведь, транслируя знания, педагог одновременно транслирует и различные стороны своей личности. При этом, к сожалению, работа педагога может стать в силу разных обстоятельств агентом его аддиктивной реализации. По данным исследователей, работогольная аддикция – достаточно распространенное явление в сфере образования [2]. Все вышесказан-

ное свидетельствует о необходимости психолого-педагогической работы, направленной на осознание педагогами всего, что связано с проблемой зависимости у них самих и в рамках их профессиональной деятельности.

Мы учитывали, что организация профилактической работы в практике образовательных учреждений вызывает целый ряд трудностей. К числу проблем организации профилактической работы в учреждениях образования можно отнести следующие: недопонимание педагогическим персоналом важности профилактической работы; трудности взаимодействия участников образовательного процесса; сохранение старых стереотипов социометрического подхода к ребенку; практика работы «по обращениям»; проблемы психологического здоровья окружающих ребенка взрослых; отсутствие планирования профилактической работы как системы, ограничение ее одноразовыми, а поэтому и малоэффективными акциями и мероприятиями; недостаточная профессиональная и специальная подготовка педагогических работников к профилактической деятельности и др. [1]. Мы считаем, что профилактическая работа образовательного учреждения будет эффективной при следующих условиях:

– педагогическим персоналом должна осознаваться ее настоятельная необходимость;

– воздействие должно носить опережающий характер, т. е. профилактика должна быть преимущественно первичной;

– взрослые, работающие с детьми, сами не должны иметь соответствующих проблем;

– работа должна быть системной и строиться на научной основе;

– должна осуществляться специальная подготовка педагогических работников к профилактической деятельности;

– профилактическая работа должна осуществляться силами всех участников образовательного процесса в ходе их эффективного взаимодействия.

При организации работы с педагогическим коллективом мы учитывали ряд положений. Во-первых, работа с персоналом должна быть связана с основным содержанием превентивной деятельности, направленной на детей. Во-вторых, одним из основных условий разработки и эффективного внедрения любых психолого-педагогических программ в образовательную среду является достижение конструктивного взаимодействия всех участников образовательного процесса. В конечном итоге работа была направлена на создание психологически грамотной, развивающей системы взаимоотношений педагогов со школьниками, основанной на взаимопонимании и взаимном принятии друг друга [3].

В процессе подготовки специалистов из числа работников педагогического коллектива школы нами были выделены неспецифический и специфический компоненты работы. Сущность работы в рамках ее неспецифического компонента представлена на рис. 1.

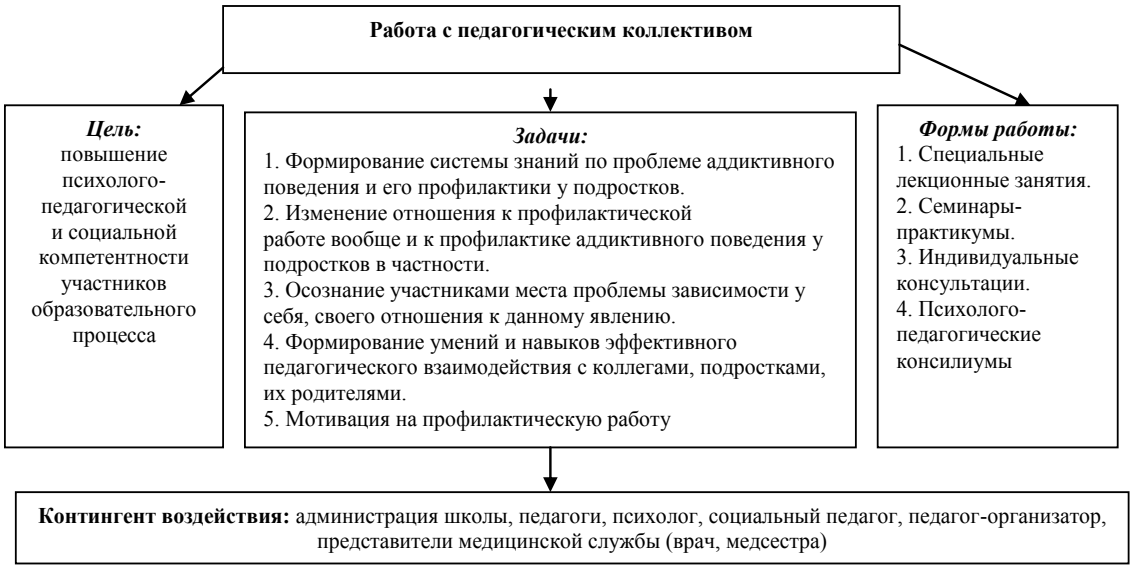


Рис. 1. Неспецифический компонент работы с педагогическим коллективом

Как видно из рисунка, неспецифический компонент работы являлся общим для всех работников педагогического коллектива школы, а целью работы при этом было повышение психолого-педагогической и социальной компетентности всех участников образовательного процесса.

Особенности подготовки разных специалистов педагогического коллектива школы отражены в рамках специфического компонента работы. Целью работы с педагогическим коллективом школы в рамках ее специфического компонента было обеспечение конструктивного взаимодействия всех сотрудников педагогического коллектива школы (администрации, классных руководителей, учителей-предметников, педагога-организатора, сотрудников социально-психологической и медицинской службы школы). Задачи для достижения общей цели носили специфический характер, в соответствии с особенностями деятельности участников образовательного процесса (рис. 2) [3].

Рис. 2. Специфический компонент работы с педагогическим коллективом

В процессе работы мы опирались на один из принципов обеспечения конструктивного взаимодействия – взаимодополняемость позиций всех представителей педагогического коллектива. Под взаимодополняемостью мы понимаем принципиальное разграничение общего и специфического в профессиональной деятельности всех участников профилактической работы. Кооперацию деятельности различных специалистов педагогического коллектива школы мы осуществляли на основе понимания и принятия всеми участниками основных и общих целей и ценностей, которыми, безусловно, являются здоровье и образовательные интересы детей. Особую значимость для нас имела взаимодополняемость позиций психолога и педагога в подходе к ребенку, их тесное сотрудничество на всех этапах работы (рис. 3).

Рис. 3. Взаимодополняемость позиций психолога и педагогов в процессе профилактической работы с подростками

Рисунок демонстрирует, что в процессе профилактической деятельности мы старались организовать совместную работу так, чтобы психолог и педагоги, решая одни и те же задачи, не выходили за рамки своей компетенции, не пытались подменить друг друга. В процессе совместной деятельности психолог работал, используя методы психологии и психотерапии, а педагоги применяли педагогические технологии и методы [3].

При работе с педагогическим коллективом школы мы исходили из того, что для эффективной профилактики аддиктивного поведения педагогические работники должны использовать формы и методы работы, соответствующие возрастным особенностям учащихся и собственной профессиональной компетенции.

Анализ результатов исследований и практического опыта показал, что в качестве методов психолого-педагогической профилактики в образовательной среде используются следующие: предоставление информации, подбор литературы, беседа, обсуждение, групповая дискуссия, подготовка конференции, показ тематического фильма с последующим обсуждением, написание сочинений, эссе, социальная реклама, коллективно-творческие дела, использование потенциалов школьных предметов для формирования антиаддиктивных установок («скрытая профилактика»), тренинговые упражнения, ролевые и деловые игры, моделирование эффективного социального поведения, психотерапевтические методики и др.

Прежде всего, мы исходили из того, что выбор форм и методов профилактической работы должен обязательно осуществляться с учетом возраста учащихся. Очевидно, что профилактическая работа с младшими школьниками будет максимально эффективной при условии присутствия в ней элементов игры (которая выступала в качестве ведущей деятельности на протяжении дошкольного возраста) и учебной деятельности (которая является ведущей у младших школьников). Поэтому в работе с младшими школьниками

наиболее эффективны игровые методы: конкурсы, ролевые игры, соревнования.

У подростков целесообразно применение групповых методов работы (групповой дискуссии, мозгового штурма, тренинга, ролевые и деловые игры, моделирование эффективного социального поведения и др.) в связи с тем, что их ведущая деятельность – интимно-личностное общение со сверстниками. Кроме того, стремление подростков к подражанию сверстникам делает эффективным способ призыва быть модным: при этом до сведения подростков необходимо довести, что сегодня модно быть здоровым, красивым, умным и успешным, что по понятным причинам никак не согласуется с зависимостью.

Работа со старшеклассниками предполагает использование широкого спектра различных методов с опорой на рефлексивные: написание сочинений, эссе, групповая и межгрупповая дискуссия, обсуждение и т. д. Действенным в работе со старшеклассниками является связь профилактической работы с ведущей для них учебно-профессиональной деятельностью. Например, можно обсудить с ними те ограничения, которые накладывают разные виды зависимости (употребление ПАВ и т. д.) на выбор, освоение и возможность выполнения той или иной профессиональной деятельности. Необходимо постараться убедить молодых людей в том, что в постоянно усложняющемся (в техническом, технологическом отношении) мире требуются ответственные, грамотные, интеллектуально развитые специалисты, а это не совместимо с зависимостью.

Мы считаем, что в образовательной среде одним из самых эффективных методов работы является метод косвенной (скрытой) профилактики зависимости. Сущность метода заключается в том, что при взаимодействии педагога с учащимися должны затрагиваться темы, казалось бы, не имеющие отношения к проблеме аддикции. При косвенном воздействии в личности постепенно воспитывается антиаддиктивное убеждение, которое препятствует развитию зависимого поведения. Но для того чтобы педагог мог эффективно влиять на учащихся, он должен и сам определиться, какое место различные агенты зависимости занимают в его жизни. Если педагог будет лукавить на этот счет, ученики перестанут ему доверять, и путь к эффективной профилактике будет закрыт.

Учителя-предметники должны уметь выявлять потенциальные возможности в рамках своего предмета для обращения внимания учащихся на печальные последствия, вызванные присутствием в нашей жизни разного рода зависимостей. Данные факты должны доводиться до детей на уроках, в рамках изучения различных дисциплин путем включения в изучаемый материал. Например, на уроке истории школьникам могут сообщаться следующие факты: в 1382 г. хану Золотой Орды Тохтамышу удалось сжечь Москву, т. к. горожане и оборонявшее город войско были сильно нетрезвы. При этом в летописях сохранился подробный реестр выпивок и закусок на каждого дружинника, в котором не было водки (ее просто в то время не существовало). Отсюда вывод: тот алкоголь, который содержался в пиве, браге и медовухе, также губителен, как и тот, что в водке; а для того чтобы опьянеть – надо просто больше выпить этих так называемых «слабоалкогольных напитков» (аналогия с распространенным сегодня среди подростков «пивным» алкоголизмом). На уроках биологии, анатомии, химии можно продемонстрировать губительное влияние алкоголя на живые клетки (свертывание белка, обезвоживание тканей, утрата схожести у злаков). Даже в рамках, на первый взгляд «далеких» от проблемы зависимости уроках музыки, существует возможность содействия формированию антиаддиктивной установки у школьников: учитель может включить в план занятий информацию об известных музыкантах (композиторах, исполнителях), жизнь и творчество которых оборвала пагубная зависимость (М. П. Мусоргский, В. С. Высоцкий, Э. Пресли и т. д.) [3].

Подобные потенциалы формирования антиаддиктивных установок и убеждений существуют в рамках каждого школьного предмета. Педагогические работники должны осуществлять свою деятельность таким образом, чтобы в ходе процесса обучения и воспитания учащиеся не только осваивали учебный материал, но и развивали и укрепляли систему личного противостояния зависимости, а также постепенно исправляли недостатки собственного психосоциального развития.

В рамках работы с педагогическим коллективом школы нами был разработан и проведен цикл занятий, включающих лекционную и практическую часть. Занятия с педагогическим коллективом проводились в течение полугода, два раза в неделю, продолжительностью два часа. Лекционный курс занятий с педагогическим коллективом предполагал изучение фактов, механизмов, закономерностей психики, психологических феноменов, работа с которыми впоследствии осуществлялась в ходе занятий с учащимися и их родителями, а также основных вопросов проблемы аддиктивного поведения и его профилактики. При разработке лекционного курса для педагогического коллектива школы мы уделили особое внимание роли школы в формировании аддиктивного поведения подростков. Практические занятия с педагогическим персоналом были направлены на формирование умений и навыков, необходимых во взаимодействии с подростками. Проведение с

педагогами занятий, предназначенных для подростков, преследовало следующую цель – дать возможность педагогам «пропустить через себя» и почувствовать все то, что во время этих занятий будут испытывать дети. Занятия были направлены и на содействие укреплению психологического здоровья самих педагогов, которое во многом, на наш взгляд, взаимосвязано с успешностью профессиональной деятельности и проблемами развития детей в условиях школы.

Администрация школы в рамках системы первичной психолого-педагогической профилактики осуществляла оценку ресурсов, возможностей, условий для реализации системы профилактики в школе; ею было принято официальное решение о начале профилактической работы на базе школы; обеспечивалось создание благоприятных условий для работы; принималось участие в организации и контроле работы всех участников проекта; принималось участие в работе с педагогами, учащимися, родителями, а также в оценке эффективности реализации системы первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков и подведении итогов работы; осуществлялась мотивация деятельности участников на всех этапах работы.

Педагог-психолог школы принимал участие в планировании и организации работы в рамках системы первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков; оказывал содействие автору системы в подготовке педагогов к работе; осуществлял контроль работы участников; принимал участие в оценке эффективности профилактического психолого-педагогического воздействия; осуществлял мотивацию деятельности всех участников работы; проводил занятия с подростками, родителями и волонтерами. Важнейшим направлением работы педагога-психолога являлось проведение занятий с подростками по специально разработанной программе «Я – это Я!». В целом роль педагога-психолога школы состояла в руководстве и координации деятельности всех участников реализации системы профилактики аддиктивного поведения подростков.

Педагоги школы после прохождения курса подготовки принимали участие в занятиях с подростками; осуществляли поиск и раскрытие потенциалов учебных дисциплин, направленных на формирование антиаддиктивной установки у учащихся; проводили работу с родителями; участвовали в организации и проведении классных и школьных мероприятий. Классные руководители выступали в качестве соведущих занятий с подростками. На наш взгляд, помимо повышения социальной и психолого-педагогической компетентности, приобретения навыков эффективного взаимодействия с подростками, участие в занятиях способствовало более глубокому узнаванию ими детей своего класса, пониманию динамики групповых процессов, происходящих в нем.

Социальный педагог школы являлся активным участником всех этапов работы по реализации системы профилактики. Он оказывал помощь в работе автору программы, администрации и психологу школы по планированию, организации, контролю, мотивации деятельности участников; участвовал в занятиях с подростками и их родителями; осуществлял выявление детей группы риска и индивидуальную работу с ними. Одним из примеров организованных и проведенных социальным педагогом в процессе профилактической деятельности мероприятий является цикл занятий с подростками и их родителями «Мы рождены друг для друга!», направленных на выявление сильных сторон участников, которые могут быть использованы в процессе взаимопомощи. Тем самым занятия способствовали укреплению и развитию личностных и средовых копинг-ресурсов и копинг-стратегии разрешения проблем и поиска социальной поддержки у школьников.

Активным участником реализации системы первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков был педагог-организатор школы. Мы считаем, что система профилактики должна способствовать созданию в школе референтной среды для подростков, затрагивать и те стороны школьной жизни, которые непосредственно не относятся к учебному процессу. В рамках системы профилактики мы предложили определить единую тему, девиз для каждой четверти учебного года и разработать план мероприятий на различных уровнях, отвечающий интересам и потребностям подростков. Это явилось реализацией стратегии организации деятельности, альтернативной контактам с аддиктивными агентами. В рамках данного плана был проведен ряд мероприятий: конкурсы рисунков на тему «Наш здоровый образ жизни»; выставка социальной рекламы, направленная на мотивацию просоциального поведения школьников; конкурс «Сказка – ложь, да в ней намек…» (на лучшую постановку подростками коррекционной сказки в отношении отклоняющегося поведения); конкурс «Самый классный класс» (на лучшую организацию совместной деятельности в классе) и т. д.

Представители медицинской службы школы (врач, медсестра) принимали активное участие в профилактической работе. При этом они, зная сущность медицинского аспекта зависимого поведения, участвовали в подготовке и проведении занятий с учителями, родителями, подростками.

Ими был разработан план и проведены мероприятия, направленные на популяризацию здорового образа жизни его и формирование у подростков. Среди таких мероприятий были дискуссии с подростками и их родителями: «Кто за некурение?», «Кто отвечает за наше здоровье?»; беседа с подростками «Компьютер – друг или враг?» и т. д.

Наряду с позитивными моментами работы с педагогическим коллективом школы считаем необходимым отметить и ряд возникших при этом трудностей. Отрицательную роль в момент начала работы играла низкая мотивация педагогов. На наш взгляд, основной трудностью участия педагогов в работе явилась необходимость собственных изменений: пересмотра привычных взглядов, стереотипов, привычек, мнений, представлений и убеждений. В процессе работы мотивация большинства педагогов оптимизировалась. Были, очевидно, оценены положительные результаты совместной деятельности в рамках реализации системы профилактики аддиктивного поведения подростков. Но главной, на наш взгляд, причиной изменения мотивации на работу стал личностный рост и пересмотр отношения большинства педагогов к профилактической работе в школе.

Таким образом, предварительная подготовка специалистов из педагогического коллектива школы в рамках реализации системы первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков является чрезвычайно ответственным, важным этапом, позволяющим обеспечить в дальнейшем стабильность и эффективность работы, ее преемственность, непрерывность, независимость от других организаций. При этом основным условием результативности превентивной работы является конструктивное взаимодействие всех участников образовательного процесса, основанное на принципе профессиональной взаимодополняемости. Мы полагаем, что в результате подготовки специалистов из числа педагогического коллектива школы, способных реализовывать профилактические программы, существует реальная возможность создания и функционирования в школе собственной эффективной системы профилактики аддиктивного поведения учащихся всех ступеней обучения.

Список литературы

1. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 240 с.
2. Симатова О. Б. Психология зависимости: учеб. пособие. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2007. 304 с.
3. Симатова О. Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2009. 172 с.

УДК 159
ББК Ю937.2

Т. А. Терехова
г. Иркутск

Проявления карьерных ориентаций у студентов-психологов

В статье карьерные ориентации рассматриваются как целевой компонент структуры индивидуальной карьеры и выступают как один из регулятивных механизмов профессионального развития. Карьерные ориентации основываются на личных целях и социальных установках, которые определяют оценочное отношение к выбору карьеры. С опорой на структуру карьеры Т. Х. Невструевой и логический изоморфизм А. Д. Карнышева рассмотрен психологический феномен «карьера». Эмпирически выделены особенности карьерных ориентаций будущего специалиста-психолога на этапе обучения, становления во взаимосвязи с курсом обучения, возрастными и личностными факторами.

Ключевые слова: карьера, структура и составляющие карьеры, карьерные ориентации, динамика карьерных ориентаций.

T. A. Terekhova
Irkutsk

Career Orientation Reveals of Psychology Department Students

The article presents career orientations as individual career structure target component, which is one of professional development regulative mechanisms. Career orientations are based on personal goals and social aims determinating attitude to choosing a career. The author analyses the “career” phenomenon using the career structure by Nevstrueva T. H. and logical isomorphism by Karnyshev A. D. The author empirically selects the career orientations peculiarities of a future specialist in psychology in the period of his study and self-cultivation features depending on an academic year, personal factors and age.

Key words: career, structure and career components, career orientations, career orientation dynamics.

Карьера является составляющей профессиональной деятельности. В прошлом это понятие имело для большинства людей негативный оттенок, ассоциируясь с таким явлением, как карьеризм. Сейчас человек, делающий карьеру, рассматривается скорее как имеющий ориентацию на реализацию личностного и профессионального потенциала. Успешно построенная карьера позволяет человеку добиться признания своей неповторимости, значимости для других людей, для общества в целом и получить подтверждение в виде определенной компенсации. Карьера представляет собой не только процесс успешного продвижения по лестнице административной, социальной, профессиональной, имущественной и прочей иерархии с целью достижения желаемого статуса и соответствующего ему уровня жизни, но и собственные, индивидуально осознанные суждения человека о трудовом будущем, ожидаемые пути самовыражения и удовлетворенности трудом. Проблема карьеры получила осмысление в концепциях профессионального самоопределения, персонального развития, психологии зрелости, психологии успеха, мотивации достижения (Д. Сьюпер, Д. Тидман, Д. Холл, Э. Шейн, Д. Мак-Клелланд, А. А. Агапов и др.).

Несмотря на довольно широкий проблемный пласт исследований карьеры (факторов, условий, личностных составляющих, ценностных и мотивационных компонентов), есть необходимость дальнейшего содержательного анализа как самого понятия «карьера», так и теоретических и прикладных аспектов ее структурного, содержательного анализа и диагностики с целью сопровождения карьеры будущих специалистов.

Отечественные авторы различают широкое и узкое понимание карьеры. В первом случае карьера рассматривается как «профессиональное продвижение, профессиональный рост, переход от одних ступеней профессионализма к другим». В таком толковании карьера близка к траектории движения данного человека к вершинам профессионализма. Во втором случае под карьерой понимается должностное продвижение, где на первый план выступает «достижение определенного социального статуса, занятие определенной должности».

По мнению А. К. Марковой, человек может осознанно выбирать и строить свою карьеру как

в профессиональном, так и в должностном плане, причем обе эти стороны карьеры могут не совпадать у одного и того же человека: подлинный профессионал может не сделать служебную карьеру, и, напротив, человек на высоких должностях может не достичь столь же высокого уровня профессионализма [5].

В целом, по сравнению с зарубежными публикациями по вопросам карьеры, в современных работах отечественных авторов более детально раскрывается собственно психологическое содержание понятия «карьера»[1].

Так, А. А. Бодалев и Л. А. Рудкевич в качестве психологического наполнения термина «карьера» приводят целый ряд составляющих:

- характер целей, которые ставит человек, включаясь в один из видов деятельности, значимых для государства, гражданином которого он выступает, и важных для общества, членом которого он является;
- систему мотивов, побуждающих человека выполнять деятельность, в большей или меньшей степени полезную для государства и общества, а также стоящую за этими мотивами систему ценностей;
- степень актуализации при осуществлении соответствующей деятельности способностей специалиста, проявляющихся в конкретных поступках и делах, свидетельствующих о достигнутом уровне профессионализма.

Способности неслучайно исследуются в связи с карьерой, поскольку «одну и ту же цель карьеры могут ставить и достигать люди, обладающие разными способностями и затрачивающие для этого неодинаковые усилия, практикующие несхожие стили деятельности и демонстрирующие при этом различную степень профессионализма» [1].

Э. И. Мещерякова выделяет пять основных категорий теоретических подходов к проблематике карьеры – согласовывающие подходы (теории и методы), феноменологические подходы (базируются на теории Я-концепции), подход с позиций развития, подход с позиции принятия решений (основан на принятии стиля решений), субъектно-деятельностный подход (позволяет рассматривать во взаимосвязи карьерные ориентации) [6].

Т. Х. Невструева описывают карьеру как трехкомпонентную структуру:

- целевой компонент – цели, проекты, ориентации, задачи, притязания, мотивы, желания, потребности, стремления, ценности, смыслы;
- процессуальный компонент – способы, стратегии, тактики, темпы, этапы, периоды, фазы;
- результативный компонент – достижения, смена ролей и позиций, профессиональная компетентность и эффективность, профессиональный и должностной рост [8].

Взаимосвязь этих компонентов обеспечивается временным аспектом целеполагания (протяженность перспектив будущего, отношение ко времени и ориентация во времени). Необходимо также подчеркнуть, что в начале карьеры наиболее значим ее целевой компонент, в ее середине успешность определяется стратегиями и темпом карьеры (наиболее продуктивный период), а в конце важна оценка степени успеха [9].

А. Д. Карнышев, беря за основу структуру деятельности (цель – средство – результат и его оценка), рассматривает другие социально-психологические феномены, такие, как личность, коллектив, управление (табл. 1), т. е., например, через деятельность объясняет личность, а деятельность через личность [4]. Данный способ называет логическим изоморфизмом, сутью которого является использование такого алгоритма анализа деятельности, который позволяет через призму ее структуры взглянуть на структуру других социально-психологических феноменов, объяснить их взаимозависимость, взаимообусловленность и взаимопроникнутость, рассмотреть в едином контексте их содержательное или (и) формальное подобие [3].

«Мы видим личность в структуре любого из названных феноменов, равно как каждый из них можно рассматривать через структуру личности», – пишет А. Д. Карнышев [3].

Таблица 1

Логический изоморфизм важнейших социально-психологических феноменов по результатам их деятельностного анализа

Объекты анализа	*Их взаимодействующие параметры (по вертикали и по горизонтали)*		
1. Деятельность	Цели и задачи	Средства и способы достижения целей	Результат и его оценка
2. Личность	Направленность: потребности, интересы, установки	Способности, умения, навыки для реализации закрепленных ролей	Самооценка и самоуважение
3. Коллектив	Система ценностей, норм, принципов	Формальная, неформальная структуры как взаимодействие ролей	Общественное мнение как система оценочных критериев и воздействий
4. Процесс управления (функции)	Целеполагание и программирование	Организация и координирование	Контроль и оценка

Таблица 2

Деятельностный анализ феномена «карьера»

Объект анализа	*Взаимодействующие параметры*		
5. Карьера	Целевой компонент: цели, проекты, ориентации, задачи, притязания, мотивы, желания, потребности, стремления, ценности, смыслы	Процессуальный компонент: способы, стратегии, тактики, темпы, этапы, периоды, фазы	Результативный компонент: достижения, смена ролей и позиций, профессиональная компетентность и эффективность, профессиональный и должностной рост

Опираясь на структуру карьеры Т. Х. Невструевой и логический изоморфизм А. Д. Карнышева, можно рассмотреть и психологический феномен «карьера» (табл. 2).

Таким образом, цели карьеры зависят, прежде всего, от личностных целей, установок личности, ее направленности, но они также будут зависеть и от целей деятельности, в которую вовлечена личность, и от специфики коллектива, и от роли личности в этом коллективе. Также взаимосвязаны и способы достижения карьерных целей (стратегии, модели карьеры) и, соответственно, результат деятельности; для карьеры положительным результатом будет служить повышение уровня профессиональной компетентности, эффективности, должностной рост.

Карьерные ориентации включены в целевой компонент структуры индивидуальной карьеры и выступают как один из регулятивных механизмов профессионального развития. Карьерные ориентации основываются на личных целях и социальных установках, которые определяют оценочное отношение к выбору карьеры. Но карьерные ориентации являются также и способом достижения поставленных целей, подразумевая под собой определенные модели поведения.

Карьерные ориентации рассматриваются как структурный элемент профессиональной карьеры личности. Общей стратегией научного поиска психологического содержания данного понятия можно, опираясь на работы Э. Шейна, Е. Г. Молл, Е. Ф. Рыбалко, Н. А. Волковой и др., назвать определение его сущностных характеристик. С точки зрения Э. Шейна, понятию «карьерная ориентация» соответствует термин «якорь карьеры». «Якорь карьеры», или карьерная ориентация, является важным составляющим элементом профессиональной «Я-концепции», возникает в процессе социализации на основе и в результате накопления профессионального опыта в начальные годы развития карьеры и служит для управления, стабилизации и интеграции индивидуальной карьеры [9].

Э. Шейн выделил восемь основных карьерных ориентаций («якорей»): профессиональная компетентность; менеджмент; автономия (независимость); стабильность; служение; вызов; интеграция стилей жизни; предпринимательство.

Отечественные психологи В. А. Чикер, Л. Г. Почебут считают, что карьерные ориентации – это ценностные ориентации непосредственно в карьере, которыми субъект руководствуется, выбирая, определяя и моделируя свой профессиональный и в целом жизненный путь. Система карьерных ориентаций, таким образом, содержательно определяет пути для саморазвития и личностного роста, включая в себя одновременно их направление и способы их осуществления [7].

Одним из важных периодов развития карьерных ориентаций является период обучения в вузе, когда происходит активный процесс постановки карьерных целей и разработки планов, определяющих успешность карьерно-профессионального развития в целом. Именно для этапа поздней юности характерно приобретение конкретных представлений, связанных с профессиональным и личностным будущим, с требованиями, предъявляемыми конкретной профессией.

Целью нашего исследования является определение особенностей карьерных ориентаций будущего специалиста-психолога на этапе обучения и специфика его становления в зависимости от курса обучения, возрастных и личностных факторов.

Выборку нашего исследования составили студенты-психологи 1 курса (1 группа, n=19), студенты-психологи 2 курса (2 группа, n=16), студенты-психологи 3 курса (3 группа, n=25), студенты-психологи 4 курса (4 группа, n=23) и (5 группа n=22), студенты-психологи 5 курса. Всего в исследовании приняли участие 105 респондентов.

В качестве диагностического инструментария были взяты: методика

«Якоря карьеры» Э. Шейна в модификации А. А. Жданович; методика измерения уровня субъективного контроля Дж. Роттера в адаптации Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда; методика исследования карьерной самоэффективности Н. Бетц в адаптации Д. Бондаренко и Е. Могилевкина.

В качестве основного метода сбора информации о карьерных ориентациях был использован опросник «Якоря карьеры» Э.Шейна (модификация А. А. Жданович). Автор выделяет девять карьерных ориентаций («якорей»): профессиональная компетентность; организаторская компетентность;

автономия/независимость; стабильность места жительства; стабильность места работы; служение или преданность делу; вызов; интеграция стилей жизни; предпринимательская креативность.

Также автор выделяет интегральные показатели: ориентация на вертикальную карьеру, ориентация на горизонтальную карьеру, ориентация на условия. Первые два показателя автор соотносит с принятым в научной литературе разделением карьерных ориентаций на вертикальное и горизонтальное профессиональное продвижение, отражающим конструкты «индивидуализм – коллективизм». Индивидуализм характеризуется независимостью Я, стремлением к достижению индивидуальных целей, личной конкуренцией, ориентацией на продвижение по социальной иерархии, а также восприятием прибылей и убытков в качестве детерминант социального поведения. В противоположность этому коллективизм описывается в терминах зависимости Я от группы, доминированием внутригрупповых целей, значимости общественных отношений, ориентации на авторитет внутри группы. Шкалы, вошедшие в третий показатель, содержательно отражают ориентацию на стабильные, гибкие условия работы, позволяющие учитывать личные и семейные интересы при нейтральном отношении к профессиональному продвижению [2].

Результаты, полученные в ходе проведения методики оценки карьерных ориентаций, показали, что для общей выборки более выражены следующие карьерные ориентации (табл. 3).

Профессиональная компетентность и интеграция стилей жизни являются ведущими карьерными ориентациями в целом по выборке студентов-психологов БГУЭП.

Таблица 3

Предпочтения карьерных ориентаций студентами-психологами

Карьерные ориентации	*Оценка*
Профессиональная компетентность	5,20
Интеграция стилей жизни	5,20
Вызов	5,17
Предпринимательская креативность	4,60
Служение	4,57
Организаторская компетентность	4,53
Стабильность места жительства	4,46
Автономия	4,17
Стабильность места работы	3,73

Динамику карьерных ориентаций в зависимости от курса обучения можно проинтерпретировать следующим образом: будущие специалисты, начинающие карьеру, направлены на получение знаний, умений и навыков, на содержание профессиональной деятельности, стремятся стать мастерами своего дела. Отличаются выраженной мотивацией достижения успеха. Следующим этапом развития карьерных ориентаций (второй год обучения) является карьерная ориентация «интеграция стилей жизни» (ориентация на сбалансированность индивидуальных потребностей, интересов семьи и профессионального продвижения). Эта карьерная ориентация отражает дилемму «работа – отдых». Невозможность удовлетворить потребность в оптимальном сочетании карьеры и личной жизни ведет к росту эмоционального напряжения. Субъекты с преобладанием карьерной ориентации «интеграция стилей жизни» отличаются мотивацией избегания неудач. На третьем году обучения преобладает карьерная ориентация «стабильность места жительства» (стремление к безопасности, стабильности и предсказуемости жизни). Субъекты с преобладанием этой карьерной ориентации отличаются экстернальностью в области здоровья и болезни, удовлетворенностью социальных потребностей. Они характеризуются неудовлетворенностью потребностей в признании, позитивным восприятием себя. Четвертый год снова характеризуется преобладанием карьерной ориентации «интеграция стилей жизни» (ориентация на сбалансированность индивидуальных потребностей, интересов семьи и профессионального продвижения). И на заключительном, пятом году, преобладают карьерные ориентации «вызов» (стремление к решению сложных профессиональных задач) и «интеграция стилей жизни». Субъекты с преобладанием карьерной ориентации «вызов» отличаются экстраверсией. Они характеризуются эмоциональной устойчивостью, широкими интересами, обращенностью к новым идеям, эмоциям и нетрадиционным ценностям; целостным восприятием действительности и предпочтением интуиции в качестве способа обработки информации; при взаимодействии с внешним миром опираются на сбор информации, что позволяет им действовать гибко и адаптивно, ориентируясь на процесс, а не результат. Но также субъекты стремятся уравновесить профессиональную деятельность с отдыхом и времяпрепровождением с семьей.

Результаты по интегральным показателям отражены на рис. 1.

Значения, представленные на рис. 1, указывают на преобладание среди всех исследуемых групп ориентации на горизонтальную карьеру. А. А. Жданович описывает данный интегральный показатель в терминахзависимости Я от группы, доминированием внутригрупповых целей, значимости общественных отношений, ориентации на авторитет внутри группы, что может свидетельствовать о недостаточном развитии профессиональных знаний, умений и навыков у испытуемых, их боязни брать на себя ответственность в профессиональной деятельности, необходимости коучинга. Такие стремления вполне объяснимы отсутствием должного опыта и практики.

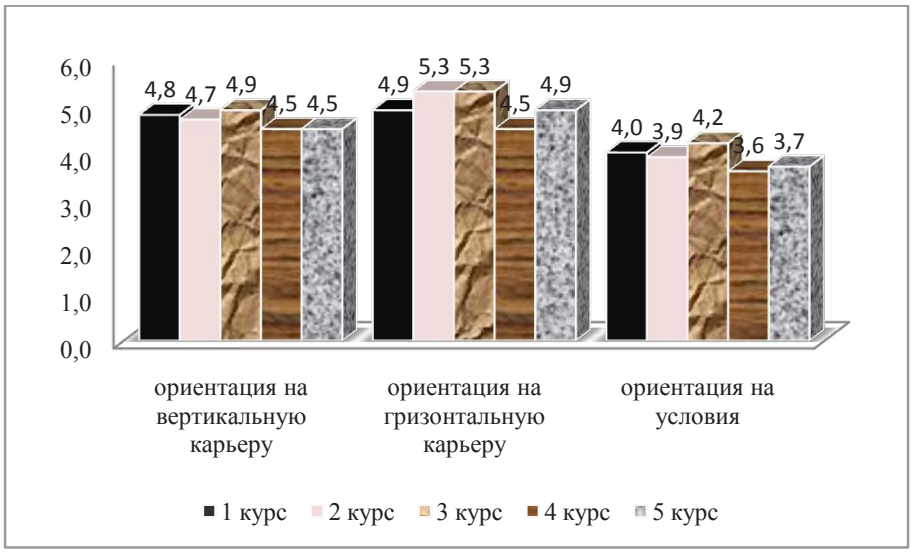


Рис. 1. Результаты по интегральным показателям в исследуемых группах

Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязи карьерных ориентаций с показателями уровня субъективного контроля и карьерной эффективности во всех исследованных группах:

- существуют на 1–5 % уровнях значимости как положительные, так и отрицательные корреляции между личностными особенностями и курсом обучения (как следствие опытности и профессиональной осведомленности) и карьерными ориентациями;
- карьерная ориентация в течение всего времени обучения не является константной и на каждом курсе обучения имеет свои особенности;
- к концу обучения преобладающее количество будущих специалистов-психологов ориентировано на горизонтальную карьеру. Горизонтальная карьера понимается автором методики как коллективизм. Коллективизм описывается в терминах зависимости Я от группы, доминированием внутригрупповых целей, значимости общественных отношений, ориентации на авторитет внутри группы [2, с. 75];
- ведущими карьерными ориентациями к концу обучения являются «вызов» (5,2) и «интеграция стилей жизни» (5,2), характеризующиеся стремлением конкурировать, преодолевать препятствия, решать трудные задачи. Социальная ситуация чаще всего рассматривается с позиции «выигрыша – проигрыша». Это можно связать с выходом молодого специалиста на рынок труда, с появлением проблемы постоянного трудоустройства, применением полученных теоретических знаний в полной мере на практике, с решением возникающих карьерных проблем. В то же время человек, ориентированный на интеграцию различных сторон образа жизни, не хочет, чтобы в его жизни доминировала только семья или карьера, или только саморазвитие. Он хочет, чтобы все это было сбалансировано. Такой человек больше ценит свою жизнь в целом – где живет, как совершенствуется, – чем конкретную работу, карьеру или организацию;
- кроме этого, на данном этапе существуют положительные значимые корреляции между карьерной ориентацией «вызов» и профессиональной осведомленностью, самооценкой, карьерным целеполаганием, карьерным планированием, способностью решать карьерные проблемы, интернальностью в области достижений, интернальностью в семейных отношениях.

Исходя из результатов корреляционного анализа по общей выборке, можно сделать следующие выводы:

- на формирование карьерных ориентаций в большей степени влияют профессионально важные качества: профессиональная осведомленность, карьерное целеполагание, карьерное планирование, способность решать карьерные проблемы, нежели личностные особенности. Однако корреляционная зависимость между карьерными ориентациями и личностными характеристиками также установлена, это: экстраверсия-инроверсия, способ принятия решений и способ сбора информации.
- установлена тесная корреляционная зависимость между ведущими карьерными ориентациями и уровнем профессиональной подготовки, т. е. для будущего специалиста-психолога приоритетным и для карьерного развития являются профессиональные знания, умения, навыки, нежели, например, полезные знакомства и личностные особенности;
- установлена следующая закономерность: с ориентацией на вертикальную карьеру (индивидуализм) коррелируют все профессиональные качества, а с ориентациями на условия и горизонтальную карьеру (коллективизм) – личностные особенности, в частности, экстраверсия, интер-

нальность в межличностных отношениях, самооценка. То есть индивидуалист в первую очередь старается сделать упор на профессиональную компетентность, а коллективист – на личностные отношения.

Кроме того, данные проведенного нами эмпирического исследования на проявление карьерных ориентаций будущих студентов-психологов были подвергнуты анализу с помощью t-критерия Стьюдента (табл. 4).

Таблица 4

Достоверные различия в проявлении карьерных ориентаций у студентов-психологов в зависимости от курса обучения

Показатели	*Курс*	*Среднее значение*	*Сред. кв. откл.*	*Уровень значимости*
Стабильность места жительства	1–3 курс	7,0714	3,02462	,038
		9,4000	2,72029	,039
	2–3 курс	6,3571	2,64886	,005
		9,4000	2,72029	,005
Стабильность места работы	3–4 курс	12,1333	2,26358	,044
		10,6471	1,72993	,049
Профессиональная компетентность	3 – 4 курс	16,3333	2,89499	,048
		13,8824	3,72294	,045

Значимые различия по показателю «стабильность места жительства» свидетельствуют о том, что человек, ориентированный на стабильность места жительства, связывает себя с географическим регионом, «пуская корни» в определенном месте, вкладывая сбережения в свой дом, и меняет работу или организацию только тогда, когда это не сопровождается его «срыванием с места». Люди, ориентированные на стабильность, могут быть талантливыми и подниматься на высокие должности в организации, но, предпочитая стабильную работу и жизнь, они откажутся от повышения, если оно грозит риском и временными неудобствами, даже в случае широко открывающихся возможностей. Изменения по данному показателю можно объяснить тем, что большинство исследуемых студентов-психологов не являются коренными жителями города Иркутска, а приехали в этот город на обучение. К третьему году обучения, имея уже определенный уровень профессиональных знаний, умений и навыков, многие студенты стремятся найти в этом городе работу, жилье, чтобы в дальнейшем переехать в Иркутск на постоянное место жительство.

Значения по показателю «стабильность места работы» в группе студентов четвертого курса ниже, чем у студентов третьего курса. Значит, студенты четвертого курса менее связывают себя с географическим регионом и готовы менять работу или организацию, когда это сопровождается «срыванием с места». Возможно, они видят перспективы своего развития в более крупных городах, т.к., являясь очень активными участниками научной жизни кафедры психологии, часто выезжают в другие города с научными докладами.

Карьерная ориентация «профессиональная компетентность» – установка, связанная с наличием способностей и талантов в определенной области. Из табл. 4 мы видим, что по сравнению с третьим курсом, на четвертом значения этого показателя стали ниже. Снижение уровня профессиональной компетентности можно связать с тем, что студенты четвертого курса проходят производственную практику, т. е. на деле пробуют себя в качестве профессионала. Стремление к вхождению в профессиональное сообщество характеризуется тенденцией приспособиться к объективным требованиям, не нарушая, а скорее даже стремясь простроить целостную, гармоничную, внутренне согласованную личность, которая должна стать хорошим психологом-профессионалом. При этом, оценивая свои способности, столкнувшись, возможно, с проблемами, осознают, что во многих вопросах некомпетентны.

В карьерных ориентациях студентов явной динамики не прослеживается. Повышение средних значений наблюдается только по стабильности места жительства, а по стабильности места работы и профессиональной компетентности просматривается их понижение. В целом карьерные ориентации являются недостаточно сформированными у всех групп испытуемых и нуждаются в развитии. Развитие и формирование карьерных ориентаций как способ достижения поставленных целей, в первую очередь, карьерных, может идти универсальными способами. Одним из таких способов является разработанный нами тренинг по развитию карьерных ориентаций.

Перспективными направлениями исследований представляются проведение лонгитюдных исследований карьерных ориентаций специалистов данной профессии в сравнении с результатами, полученными на выборках других социальных групп; исследований роли перспектив будущего в планировании и реализации профессиональной карьеры психолога.

Список литературы

1. Бодалев А. А., Рудкевич Л. А. О содержательном наполнении понятия «карьера» и ее вариантах // Как становятся великими или выдающимися? М.: КВАНТ, 1997. С. 53–57.

2. Жданович А. А. Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» и его стандартизация на студенческой выборке // Психологический журнал. 2007. № 4. С. 4–19.

3. Карнышев А. Д. Очерки социальной психологии. Иркутск, 1998. 325 с.

4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. М.: Смысл, 2004. 352 с.

5. Маркова Е. В. Карьерные ориентации личности в связи с психологическими составляющими ее мотивационно-потребностной сферы // Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодого исследователя (психология): материалы Всерос. научно-практ. конф. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2008. 100 с.

6. Мещерякова Э. И. Планирование карьеры. Томск: ТГПУ, 2008. 12 с.

7. Могилёвкин Е. А. Карьерный рост. СПб.: Речь, 2007. 336 с.

8. Невструева Т. Х. Карьерные ориентации личности руководителя в контексте организационной культуры // Материалы IV Психологического съезда Российского психологического общества. URL: http://www.hrm21.ru/rus/proforientation/stati/?action=show&id=111.

9. Соловьёва Е. М. Карьерные ориентации студентов – психологов // Сборник материалов IV Всероссийского съезда психологов образования. URL: http://www.lomonosov msu.ru/archive/Lomonosov_2008/18_2.pdf.

УДК 152
ББК Ю942

Е. В Сафонова
г. Хабаровск

Особенности самоотношения военнослужащих в процессе адаптации к воинской службе

В настоящее время проблема психологического обеспечения адаптации военнослужащих к армейской среде и условиям службы относится к разряду наиболее актуальных и практически значимых. Успешность же этой деятельности более всего зависит от морально-психологического состояния и психологической готовности (наличия мотивов, интересов, ценностей, смыслов и т. п.) военнослужащих к эффективной реализации поставленных целей и задач.

Ключевые слова: самоотношение, адаптация, ценностные ориентации, адаптационный комплекс.

E. V. Saphonova
Khabarovsk

The Military Men's Self-Attitude Peculiarities in the Process of Adaptation to Military Service

At present the problem of providing psychological adaptation of military men to military surroundings and conditions of their service is the most actual and practically significant. The successful results of this activity depend mostly on moral psychological state and psychological readiness (motivation, interests, values, intentions, etc.) of military men for effective realization of goals and tasks.

Key words: self-attitude, adaptation, valuable orientations, adaptation complex.

В современной психологической литературе можно встретить достаточное количество разнообразных и порой противоречивых определений понятия «*адаптация*». Адаптация рассматривается как многогранная структура, многофакторное образование, касающееся нескольких сложных категорий – *личность, деятельность, общение. Адаптация,* с одной стороны, рассматривается как *процесс*, характеризующийся *изменением окружающей среды* путем снижения уровня рассогласования с личностью, а с другой – *перестройкой самой личности*, в целом же – гармонизацией указанных выше двух путей [3].

В отечественной психологии в контексте деятельностного подхода (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славская и др.) основным условием адаптации является деятельность. Деятельность понимается как сложная динамическая система взаимодействия субъекта с миро18

м, в процессе которого формируются свойства личности (А. Н. Леонтьев, 1975).

Опираясь на исследования процесса адаптации зарубежными психологами [7] и на работы Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна, посвященные аспектам самосознания, А. А. Налчаджан выделяет в качестве главного условия, влияющего на адаптацию личности, «*Я-концепцию*», ее *подструктуры,* которые могут являться мотивами и регуляторами поведения. Согласно автору, «психика человека в лице центральных образований его «Я» следит за тем, как функционируют адаптивные механизмы, сравнивает реальное поведение с предварительным планом, с предвосхищаемым ходом адаптации» [7, с. 235]. Автор подчеркивает, что стабильная и интегрированная «Я-концепция» является психологическим условием устойчивости к фрустрациям и свидетельствует о благополучной адаптированности личности [7, с. 238].

В исследованиях военных психологов последних лет достаточно глубоко изучается социально-психологический аспект адаптации новобранцев в армейских коллективах (М. И. Дьяченко, Л. Ф. Железняк, Н. Ф. Феденко, С. С. Муцынов, А. И. Александров, Ж. Г. Сенокосов и др.). В частности, Ж. Г. Сенокосов исследует адаптацию как процесс выбора и реализации способов поведения и форм общения личности, которые позволяют согласовать требования и ожидания участников адаптивной ситуации в условиях, соответствующих или же, напротив, не соответствующих базовым *ценностям* личности и группы [14]. Кроме адаптации личности к групповым требованиям и нормам, представляет интерес исследование личностных детерминант (самоотношение, мотивы, интересы, ценности, смыслы, черты характера и т. д.), которые тем или иным образом влияют на успешность протекания у юношей процесса адаптации к условиям службы [13].

Особо важным является рассмотрение данной проблемы с позиции *динамических взаимоотношений человека с факторами среды и самим собой* [8].

Именно специфика военной службы определяет не только возможность проявления индивидуальных различий (самоотношение, ценностные ориентации, смысл, локус-контроль и т. д.) в процессе адаптации к воинской службе, но и проявления поведения человека в фрустрирующих ситуациях. Данная проблема – *проявление* индивидуально-психологических особенностей личности в процессе адаптации к воинской службе, обусловливающих *полюс поведения военнослужащих* – является одной из ведущих в современных психологических исследованиях.

С. Т. Посохова вводит понятие «*стратегия адаптации»* [9]. Стратегия адаптации неизбежно связана с «адаптогенными» признаками среды. Автор выделяет *формальные* (новизна, высокий темп изменений, стремительная иррадиация изменений, информационная перегруженность, высокая семантическая неопределенность) и *психологические* признаки (обострение дефицита адаптационного потенциала, повышение значимости Я, усиление тревоги и агрессивности, расширение спектра адаптационного поведения). В связи с этим у человека появляются необходимые *программы активности* в той или иной среде, которые важны для поддержания *социального статуса* и *самоценности* [8].

Учитывая, что адаптация – взаимообуславливающий процесс взаимодействия человека и окружающей среды, А. А. Налчаджан выделяет ряд разновидностей адаптации [7, с. 32–44]. Для нас представляет интерес такой вид адаптации, как «*адаптация и ситуация*», в контексте которой автор выделяет два типа адаптированности: *адаптация путем преобразования и фактического устранения проблемной ситуации* и *адаптация с сохранением ситуации*. В первом случае личность претерпевает минимальные изменения и ее активность направлена на «реконструкцию реальной социальной ситуации», а во втором случае личность претерпевает глубокие изменения и использует уже приобретенные защитные механизмы или же создает новые [7, с. 40–41]. Для нас особенно важен второй тип адаптированности – с сохранением ситуации, так как специфика службы в армии по объективным причинам сужает возможность изменения ситуации военнослужащим. Чтобы адаптироваться к ситуации, он использует приобретенный ранее или же новый *адаптационный комплекс* (механизмы защиты).

Таким образом, если военнослужащий поступил на военную службу с одной «Я-концепцией», то влияние условий новой ситуации, может привести к изменению первоначальной «Я-концепции», и в связи с этим может возникнуть конфликт между первоначальным и вновь сформировавшимся образом собственной личности [7, с. 213]. В данном случае в «Я – концепции» имеют большое значение ситуативные «Я-образы», которые, по мнению А. А. Налчаджана, являются «динамическими оперативными самоотражениями». При этом ситуативные Я – образы могут воспроизводиться в сходных проблемных ситуациях или же они изменяются, но в тех ситуациях, которые предъявляют требования к личности или же являются проблемными для нее [7, с. 211].

В связи с этим в контексте нашего исследования значимой является такая характеристика ситуативного «Я – образа», как *самоотражение* личности (самоуважение, самоценность или же, наоборот, наличие внутреннего конфликта). Эта характеристика будет являться регулятором поведения человека в процессе адаптации к новой социальной ситуации**.**

Поскольку все социальные ситуации не однозначны и требуют от личности осмысления, оценивания и актуализации прошлого опыта и т. д., каждый раз в новой «ситуации, в сфере сознания воспроизводятся те содержания, которые необходимы для адаптации в данной конкретной ситуации», что лишний раз подтверждает, что «Я-концепция» – это когнитивно-эмоциональный комплекс [7, с. 211].

Для нас важно понимание того, что человек, попадая в новые социальные отношения (в нашем случае это еще и «закрытая» форма отношений в специфических условиях), адаптируется в зависимости от системы самоотношения, ценностных и смысловых ориентаций как компонентов «Я-концепции» и проявляет адаптивность в разнообразных типах поведения.

Службу в армии можно считать *решающим, переломным фактом жизненного пути*, который С. Л. Рубинштейн понимал как «событие жизни». По его мнению, это *узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида*, когда с принятием того или иного *решения* на более или менее длительный период определяется дальнейший жизненный путь человека [12].

Естественно, *служба в армии* будет являться именно таким *событием* для молодого человека. Как он пройдет этот промежуток жизни, зависит от его системы самоотношения, ценностных и смысловых ориентаций, которые и будут составлять по своей сути *когнитивно-ценностно-оценочный адаптационный комплекс* личности.

Интересной, на наш взгляд, является представление о сущности *жизненной ситуации* Е. Ю. Коржовой (1994, 1997, 1998), которая считает, что жизненная ситуация определяет взаимосвязь *личностных и ситуационных переменных*, где *поведение* предполагается рассматривать как функцию *взаимодействия личности и ситуации в данный момент времени*, а *стратегии по-*

ведения – как особые поведенческие синдромы, характеризующиеся *актуализацией адаптивных механизмов* психической саморегуляции [4]. Автор выделяет два типа поведения в процессе адаптации: *«событийное»* и *«личностное»*.

Таким образом, мы можем предположить, что военнослужащий, попадая в новую ситуацию, может проявлять поведение по двум направлениям в зависимости от набора личностных характеристик, самоотношения, ценностей и т. д. Первое направление – *«событийное»,* когда военнослужащий «помещает» себя в новые ситуации (участие в соревнованиях, «писарь», рисование карт, спорт, творчество и т. д.), и второе направление – когда *изменяется личность* в зависимости от личностных уровней (самоотношение, ценностные и смысловые ориентации, Я-концепция и т. д.).

Четырёхфакторную модель *ориентаций в жизненных ситуациях* предлагает Е. Ю. Коржова, где при сочетании показателей образуется двухмерная типология субъект-объектных ориентаций, характеризующая степень субъективной включённости в жизненную ситуацию [5, 6]. Автор предлагает следующую двухмерную типологию: *преобразователь жизненной ситуации* (адаптирующий интернальный), *гармонизатор жизненной ситуации* (адаптирующий экстернальный), *пользователь жизненной ситуации* (адаптивный интернальный), *потребитель жизненной ситуации* (адаптивный экстернальный) [5].

В данной типологии делается акцент на равноправности, равноценности различных типов жизненных ориентаций, непосредственно связанных с ценностными ориентациями личности, которые представляют разные уровни жизневосприятия и, как результат, – жизнеосуществления (там же).

Интересной является позиция А. А. Реана, который отмечает нецелесообразность противопоставления в процессе адаптации активного (преобразование) и пассивного (приспособление) типов, поскольку оба адаптивных типа активны – один в преобразовании, другой в приспособлении. Автор предлагает иное понимание социальной адаптации – как *эффективной или неэффективной*, критерием, который является *ответственность* [10]. Нам представляется более эвристичной позиция Е. Ю. Коржовой, которая предлагает другой параметр ответственности: один ответственен в создании *внешнежизненной* канвы, а другой – *внутрижизненной* [5].

Некоторую параллель можно провести между представленными *параметрами ответственности* личности Е. Ю. Коржовой и *типологией социальных характеров* Д. Рисмена. Типология социальных характеров Д. Рисмена построена на преобладании внутреннего или внешнего источника ценностных ориентации личности [11]. Автор в качестве основных типов описывает *«ориентированного на себя»* и «*ориентированного на другого*».

Таким образом, локус контроля, ответственность, активность, направленность, являясь компонентами личности, являются посредниками между человеком и средой, с одной стороны, и механизмом адаптации человека, с другой.

Л. Н. Собчик предлагает рассматривать два типа реагирования в процессе адаптивного поведения: *стенический* (импульсивность, ригидность и оптимистичность) и *гипостенический* (пессимистичность, тревожность и социальная интроверсия) [15]. *Адаптация*, соответственно, может быть достигнута либо путем удовлетворения *потребности в самореализации*, достижения успеха в противодействии ограничивающим средовым факторам, либо путем повышения самоконтроля с отказом от достижения сиюминутных потребностей ради сохранения конгруэнтных отношений с окружением, что, на наш взгляд, особенно значимо в процессе адаптации к воинской службе. По мнению Л. Н. Собчик, существует связь индивидуально-типологических особенностей личности с определенными ценностными ориентациями [16, с. 30]. Так автор указывает, что ряду индивидуально-типологических особенностей соответствует определенные ценности.

Развивая представления о проблеме адаптации к стрессовой ситуации, Л. Н. Собчик (1999) говорит, что проблема «успешности – неуспешности» психической адаптации рассматривается как интеграция механизмов психологической защиты и механизмов совладания (копинг) со стрессом, как «защитно – совладающий» стиль личности [1; 2]. Ученые выделили своеобразный «*симптомокомплекс дезадаптации*», который включает в себя: повышенный общий уровень напряженности психологических защит, преобладание защит «регрессия» и «замещение», склонность к избеганию или принятию на себя чрезмерной ответственности в преодолении жизненных трудностей. С. Т. Посохова указывает, что в современном мире существуют две тенденции: агрессивно-тревожное взаимодействие человека со средой и расширение спектра адаптационного поведения при снижающемся адаптационном потенциале [8].

М. С. Яницкий выявил три типа личности: *адаптирующийся* (высокая тревожность, напряженность, ожидание негативного отношения других, низкий самоинтерес, общая экстернальность), *идентифицирующийся* (конформность, зависимость, низкая самоуверенность, рефлексивность на фоне высокой аутосимпатии, самоинтерес и саморуководство, ориентирован на семью, карьеру, престиж, общественное признание) и *самоактуализирующийся* (осмысленность жизни, спонтанность, креативность, интернальность, позитивная Я-концепция, личность направлена на

ценности творчества, личностный рост, саморазвитие ради всеобщего блага) [17].

Таким образом, представленные типы личности, с одной стороны, отражают различные типы адаптаций человека к социальному окружению в зависимости от системы его ценностных ориентаций, а с другой, отражают типы самоотношения.

Мы можем предположить, что данные типы личности являются результатом адаптации человека к окружающей среде посредством значимых ценностных ориентаций личности. Кроме того, типы личности синтезируют в себе систему координат ценностных и смысловых ориентаций, социальной ситуации (события) и отношения человека к себе, которые представляют собой *адаптационный комплекс* личности.

Объектом нашего эмпирического исследования является самоотношение военнослужащих по призыву в процессе адаптации к воинской службе. Проведено обследование 119 респондентов со сроком службы от 3 до 4 месяцев. Для выявления *самоотношения* мы использовали тест – опросник *самоотношения* (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев), шкалы которого позволили выявить специфику структуры самоотношения. Также использовался метод наблюдения, беседа и анализ личных дел военнослужащих по призыву.

У 119 военнослужащих был выявлен доминирующий тип самоотношения. Однако, следует отметить, что в группе респондентов выявлены военнослужащие, у которых не обнаружено доминирование какой-либо шкалы самоотношения. Проведенный анализ позволил выявить среди них два варианта представленности шкал: 1) *все* шкалы представлены на достаточно высоком уровне и 2) показатели по *всем* шкалам слабо выражены. Это послужило основанием для введения нами дополнительных вариантов интерпретации полученных результатов: достаточно высокие показатели по всем шкалам мы определили как *амбивалентное* самоотношение, а низкие результаты одновременно по всем шкалам – как *неопределенное* самоотношение.

По результатам диагностики выявлены 5 групп респондентов: 1-я группа – с доминированием шкалы «самоуважение» (18 человек), 2-я группа – с доминированием шкалы «аутосимпатия» (29 человек), 3-я группа – с доминированием шкалы «самоуничижение» (18 человек), 4-я группа – с амбивалентным самоотношением (29 человек) и 5-я группа – с неопределенным самоотношением (25 человек). Результаты представлены на рис. 1.

1-я группа – доминирует тип самоотношения – «*самоуважение*» (18 человек). В данный фактор вошли значения шкал: открытость (внутренняя честность), самоуверенность, саморуководство, зеркальное Я (отражение самоотношения). Для респондентов данной группы характерны моральность, успешность, воля, целеустремленность, стремление к социальному одобрению.

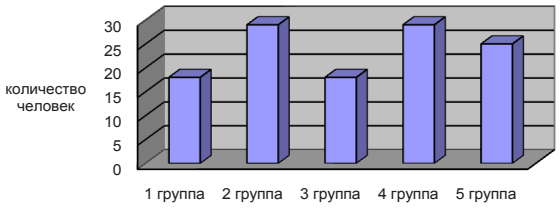


Рис. 1. Распределение количества респондентов по группам с доминированием разного типа самоотношения

Примечание: 1-я группа – самоуважение, 2-я группа – аутосимпатия, 3-я группа – самоуничижение, 4-я группа – амбивалентное, 5-я группа – неопределенное.

2-я группа – доминирует тип – «*аутосимпатия*» (29 человек). В данный фактор вошли значения шкал: самоценность, самопринятие и самопривязанность. Эти шкалы отражают эмоциональное отношение испытуемого к своему Я.

3-я группа – доминирует тип – «*самоуничижение*» (18 человек). Данный фактор содержит шкалы, фиксирующие внутреннюю конфликтность, самообвинение, и связан с негативным самоотношением личности, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения. Показатели третьего типа самоотношения свидетельствует о дезадаптации личности и о потребности респондента в психологической помощи.

4-я группа – *амбивалентное* самоотношение (29 человек). В данной группе представлены достаточно высокие показатели по всем или двум факторам.

5-я группа – *неопределенное* самоотношение (25 человек). Низкие результаты одновременно по ряду шкал, которые не позволяют определить доминирующий тип самоотношения.

Для определения уровня адаптационного потенциала мы использовали тест «Адаптивность» А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, который предназначен для военнослужащих. Результаты представлены на рисунке 2.

Как видно из рис. 2, в 1-й группе (самоуважение) по средним показателям преобладает шкала *личностный адаптационный потенциал*. Низкие показатели по данной шкале представлены в 3-й группе (самоуничижение), что, на наш взгляд, соответствует особенностям личности респондентов этой группы (внутренний конфликт, тревожно-депрессивные состояния, чувство вины, заниженная самооценка, чрезмерные самокопания и рефлексия, конфликтная аутокоммуникация, отрицание проблем, закрытость, отсутствие симпатий). Это сопровождается негативными эмоциями в свой адрес, несмотря на высокую самооценку собственных качеств.

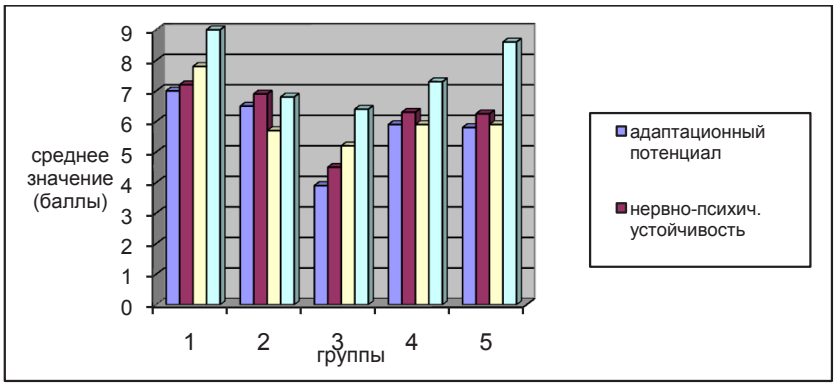


Рис. 2. Результаты исследования адаптационного потенциала по методике «Адаптивность»

Примечание: 1-я группа – самоуважение, 2-я группа – аутосимпатия, 3-я группа – самоуничижение, 4-я группа – амбивалентное, 5-я группа – неопределенное.

Вторая шкала – *нервно-психическая устойчивость* – также преобладает в 1-й группе (самоуважение), а низкие показатели по данной шкале представлены в 3-й группе (самоуничижение).

Третья шкала – *коммуникативный потенциал* –преобладает в 1-й группе (самоуважение), что соответствует личностным особенностям респондентов в данной группе: высокое самомнение, самоуверенность, отсутствие внутренней напряженности, активность. В остальных группах по показатели по данной шкале значимых различий не выявлено.

По четвертой шкале – *морально-нравственная развитость* – высокие показатели в 1-й (самоуважение) и 5-й (неопределенное самоотношение) группах. Для военнослужащих этих групп характерна адекватная ориентация на соблюдение общепринятых норм поведения, а следовательно на требования армейского устава.

Все аспекты адаптации тесно взаимосвязаны между собой, обеспечивая единый, комплексный процесс «состыковки» личности и среды. Система ценностных ориентаций является важным регулятором активности человека, так как она позволяет соотносить индивидуальные потребности и мотивы с осознанными и принятыми личностью ценностями и нормами социума (В. Г. Асеев).

Для изучения ценностных ориентаций мы в качестве дополнительной использовали методику М. Рокича (рис. 3).

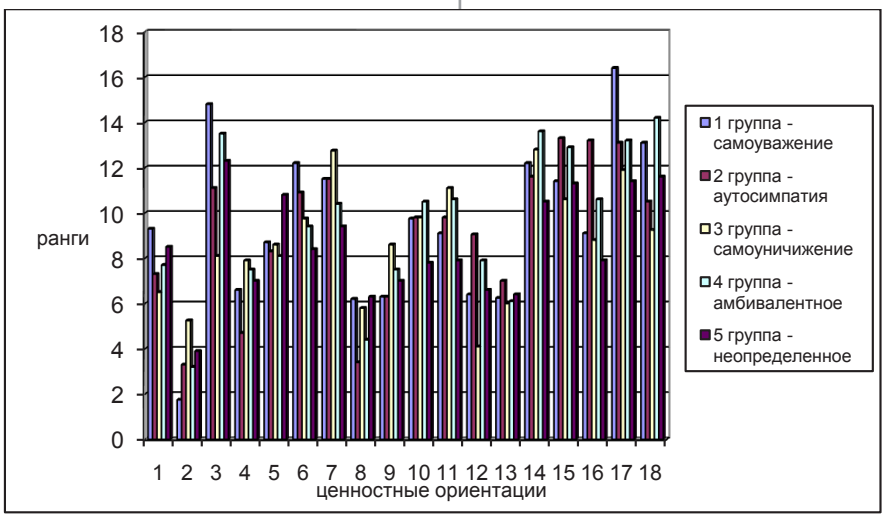


Рис. 3. Особенности ценностных ориентаций испытуемых различных групп (по методике М. Рокича)

Примечание: 1 – активная деятельная жизнь, 2 – здоровье, 3 – красота природы и искусства, 4 – материально обеспеченная жизнь, 5 – счастье других (спокойствие в стране), мир, 6 – познание, интеллектуальное развитие, 7 – независимость оценок и суждений, 8 – счастливая семейная жизнь, 9 – уверенность в себе, 10 – жизненная мудрость, 11 – интересная работа, 12 – любовь, 13 – наличие верных друзей, 14 – общественное признание, 15 – равенство в возможностях (продуктивная жизнь), 16 – свобода поступков и действий, 17 – творческая деятельность, 18 – получение удовольствия.

Проведенный анализ показал, что такие ценности, как *здоровье, семья, друзья, уверенность в себе, любовь, материально обеспеченная жизнь, активная деятельность и любовь* с незначительными вариациями в их рангах во всех пяти группах вошли в число доминирующих (за исключением 3-й группы (самоуничижение), где уверенность в себе как ценность не представлена).

Специфичной для 1-й (самоуважение), 2-й (аутосимпатия) и 4-й групп (амбивалентное) является ценность *счастье других*.

В 3-й группе (самоуничижение) специфичной является ценность – *красота природы и искусства*. Важность выбора данной ценности можно объяснить, на наш взгляд, тем, что данный тип самоотношения характеризуется закрытостью и интровертированностью.

В 5-й группе специфичной являются ценности *жизненная мудрость, интересная работа, свобода поступков и действий.*

В иерархии *инструментальных ценностей* в 1-й группе (самоуважение) преобладают следующие инструментальные ценностные ориентации: независимость, рационализм, образованность, ответственность, жизнерадостность, честность.

Во 2-й группе (аутосимпатия) преобладают: жизнерадостность, воспитанность, аккуратность, честность, чуткость, исполнительность.

В 3-й группе (самоуничижение) преобладают: аккуратность, жизнерадостность, воспитанность, честность, смелость, широта взглядов, образованность.

В 4-й группе (амбивалентное) преобладают ценностные ориентации: воспитанность, ответственность, образованность, аккуратность, честность, самоконтроль

В 5-й группе (неопределенное) преобладают следующие ценностные ориентации: воспитанность, образованность, честность, аккуратность, ответственность, независимость, самоконтроль.

Как мы видим, из представленных инструментальных ценностных ориентаций в 1-й группе специфическими ценностями являются *независимость и рационализм.* Во 2-й группе специфическими ценностями являются – *чуткость и исполнительность.* В 3-й группе – *смелость и широта взглядов.* В 4-й группе – *самоконтроль.* В 5-й группе – *независимость и самоконтроль*. Следует отметить, что во 2-й группе (аутосимпатия) в отличие от всех других групп в числе значимых ценностей отсутствует ценность *образованность*.

Таким образом, указанные инструментальные ценностные ориентации в каждой из групп являются наиболее *значимые* для респондентов этих групп.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

– по всем методикам исследования в представленных группах выявлен ряд существенных различий как количественных, так и качественных;

– в 1-й группе (самоуважение) наблюдается преобладание адаптивных способностей, коммуникативного потенциала и морально-нравственной нормативности. Значимыми являются ценностные ориентации – *счастье других, независимость и рационализм*;

– во 2-й группе (аутосимпатия) преобладают следующие ценностные ориентации *счастье других, чуткость и исполнительность*;

– в 3-й группе (самоуничижение) наблюдается преобладание морально-нравственной нормативности. Значимыми являются ценностные ориентации *красота природы и искусства*, *смелость и широта взглядов*;

– в 4-й группе (амбивалентное) наблюдается преобладание морально-нравственной нормативности. Значимыми являются ценностные ориентации *счастье других, самоконтроль*;

– в 5-й группе (неопределенное) наблюдается преобладание морально-нравственной нормативности. Значимыми являются ценностные ориентации *жизненная мудрость, интересная работа, свобода поступков и действий, независимость и самоконтроль*.

Таким образом военнослужащим, с разными типами самоотношения свойственны *доминирование* разных шкал по уровню адаптивности и *специфические* ценностные ориентации, представляющие собой важные, содержательные жизненные инструментарии, которые *актуализируются* в новых социальных ситуациях и условиях.

Список литературы

1. Вассерман Л. И., Беребин М. А. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ: пособие для врачей и психологов. СПб., 1997.

2. Исаева Е. Р. Копинг-механизмы в системе приспособительного поведения больных шизофрений: автореф. дис. … канд. псих. наук. СПб., 1999.

3. Кисенова Р. Х. К проблеме исследования факторов адаптации личности // Актуальные проблемы психологии личности: материалы межрегион. заочной научно-практ. конф. / НГПУ. НП «Сибирская Ассоциация Консультантов», 2009.

4. Коржова Е. Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации. Психологические проблемы самореализации личности / сост. Л. А. Коростылева. СПб., 2004. Вып. 5. С. 155–161.

5. Коржова Е. Ю. Субъект – объектные ориентации в жизненных ситуациях. Психологические проблемы самореализации личности / сост Л. А. Коростылева. СПб., 2004. Вып. 5. С. 91–101.

6. Коржова Е. Ю. «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций: метод. пособие / Межрегиональная академия управления персоналом. Киев, 1994. 96 с.

7. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. 263 с.

8. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: дис. … докт. психол.наук. СПб., 2001

9. Посохова С. Т. Изменения окружающей среды и психологические феномены адаптации // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 6 / под ред. Л. А. Коростылевой. СПб.

10. Реан А. А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник С.-Петерб. ун-та. Сер. 6. 1997. Вып. 3 (№ 20)

11. Рисмен Д. Некоторые типы характера и общество // Социологические исследования. 1993. № 5, № 7. С. 244–151.

12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976. 416 с.

13. Психология и педагогика. Военная психология / под ред. А. Г. Маклакова. СПб.: Питер, 2007. С. 165–172.

14. Сенокосов Ж. Г. Социально-психологическая адаптация молодых солдат к воинской службе. М.: ВПА, 1990. 264 с.

15. Собчик Л. Н. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности: метод. рук-во. М., 1990. 75 с.

16. Собчик Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений: практ. рук-во. СПб.: Речь, 2003. 96 с.

17. Яницкий М. С. Психологические факторы и механизмы развития систем ценностных ориентаций личности: дис. … докт. психол. наук. Новосибирск, 2000.

УДК125.27
ББК Ю983.4

Н. Б. Никитина
г. Чита

Коррекционно-развивающая работа психолога с эмоциональной сферой ребенка дошкольного и младшего школьного возраста

В статье показаны особенности развития эмоциональной сферы ребенка дошкольного и младшего школьного возраста. Раскрыты закономерности влияния эмоциональной сферы на развитие личности младших школьников. Проанализированы причины возможных психосоматических нарушений, возникающих в результате перехода к учебной деятельности.

Автором проведено тестирование детей начальной школы и представлены результаты исследования. Описаны основные направления коррекционной работы с детьми. Показана взаимосвязь между эмоциональной реакцией детей во время проведения тестирования и отдельными личностными характеристиками.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональность, коррекция эмоционального развития, общение, эмоциональная сфера, возраст, ребенок, ведущий вид деятельности.

N. B. Nikitina
Chita

Correctional Developing Work of Psychologists with Emotional Sphere of Preschool and Primary School-Aged Children

The article deals with the development of emotional sphere of preschool and primary school-aged children. Regularities influence of emotional sphere on the development of personality of primary school-aged children are revealed. The reasons of the possible psychosomatic disturbances emerging during transition to educational activity are analyzed. The author has carried out testing of children of an elementary school and the results of the research are presented. The basic directions of correctional work with children are described. The interrelation between emotional reaction of children during the test and separate personal characteristics according to the results are shown.

Key words: emotions, emotionality, correction of emotional development, dialogue, emotional sphere, age, child, leading kind of activity.

Непосредственное коррекционное воздействие психолога с ребенком начинается с установления эмоционального контакта.

Основным условием успешности решения данной задачи является то, что психолог должен исходить из интересов ребенка, начинать взаимодействие с той деятельности, которую выберет сам ребенок из ряда предложенных.

Коррекция эмоционального развития ребенка происходит с опорой на различные виды детской деятельности, что позволяет продуктивно компенсировать имеющиеся недостатки и закрепить достигнутый результат, а также обогатить эмоциональное развитие ребенка, используя возможности его возраста. Часто это техники, связанные с игровой, художественной, музыкальной, эстетической деятельностью.

Психологу необходимо организовать эмпатическое общение, сопереживание, обеспечить переживания ребенком чувства собственного достоинства, создание атмосферы принятия ребенка и всех его продуктивных проявлений.

В коррекционно-развивающей работе могут быть как групповые, так и индивидуальные занятия. На начальном этапе лучше использовать индивидуальные формы работы. Это позволяет лучше узнать социальную ситуацию развития каждого ребенка, снизить высокий уровень тревожности и вызвать у ребенка интерес к работе с психологом.

Коррекция эмоциональной сферы – это гармонизация, преодоление негативных эмоциональных состояний.

Е. И. Изотова определяет пять основных условий осуществления коррекционных воздействий при работе с эмоциональной сферой ребенка.

1. Проведение коррекционных воздействий по механизму компенсации, т. е. с использованием потенциальных способностей ребенка в целях преодоления сложностей в развитии его эмоциональной сферы.

2. Системный подход к коррекционной работе, связанный с тем, что при решении проблем эмоционального развития ребенка в коррекцион-

ную работу включаются и другие стороны его развития (познавательные способности, компетентность и др.), а также система межличностного взаимодействия, в которой он находится.

3. Оказание кредита доверия ребенку, т. е. вера в возможности ребенка и подчеркивание данной уверенности при взаимодействии с ним.

4. Формулирование целей коррекционной работы в позитивных формулировках, а также учет того, что цели коррекционного взаимодействия должны быть реалистичными.

5. Охрана интересов ребенка, т. е. построение коррекционных вмешательств в эмоциональную сферу с учетом того, что коррекционное воздействие ни в коем случае не должно нанести ущерб ребенку, его психическому и физическому здоровью [9, с. 104].

Эмоции – это неотъемлемая часть жизни человека, которая сопровождает практически любые проявления активности. В психологическом словаре дается следующее определение эмоций. Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей.

Проявляясь в ответ на воздействие жизненно значимых событий, эмоции способствуют либо мобилизации, либо торможению внутренней и внешней деятельности; в том числе они влияют на содержание и динамику познавательных психических процессов: восприятие, внимание, воображение, память, мышление [4, с. 623].

Эмоциональное развитие ребенка начинается очень рано, следовательно, нет возрастных ограничений и предпочтений в работе с эмоциональной сферой. Эмоции изменяются на протяжении всей жизни и зависят от многих факторов, во многом определяются социальными условиями существования.

Проблеме появления различных эмоциональных модальностей в онтогенезе, а именно соответствию характера и содержания эмоциональных реакций ребенка определенному возрастному этапу посвящены многие отечественные и зарубежные исследования.

В психологии выделяют 10 фундаментальных эмоций, которые обладают свойственными именно им адаптивными функциями и уникальными мотивационными качествами. Это: интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина.

Одной из причин возникновения человеческих эмоций, по мнению К. Изарда, является необходимость обеспечения социальной связи между матерью и ребенком. Младенец просто не выжил бы, если бы его мать не испытывала сильнейшей потребности держать его на руках. А ребенок во всем зависит от матери: она кормит его, когда он голоден, согревает, если ему холодно, ухаживает за ним, защищает от опасности [8, с. 128].

Развитие эмоциональной сферы ребенка начинается еще до рождения. Осознанное желание родителей иметь ребенка является одним из главных моментов в формировании психоэмоциональной структуры личности будущего ребенка. Позитивный взгляд на себя, жизнь и окружающих людей складывается у желанного ребенка еще в момент его существования в виде зародыша. «Меня хотят, любят, ждут» – эта формула, записанная в подсознании малыша, определяет не только его развитие, но и весь жизненный путь будущей личности. Ребенок, в необходимости появления которого на свет родители долго сомневались, существенно отличается от желанного. Своим поведением этот малыш как бы мстит родителям за их «нежелание, нелюбовь, неожидание».

Уже новорожденный ребенок обладает индивидуальной психической жизнью. У него имеются первичные потребности (в еде, тепле, движении), потребности, связанные с фундаментальным развитием мозга (потребность в новых впечатлениях, социальные потребности общения). Неудовлетворение какой-либо из них вызывает у ребенка отрицательные переживания, а их удовлетворение – радость, повышение общего жизненного тонуса, усиление познавательной и двигательной активности. Таким образом, потребности и их удовлетворение являются основой эмоциональных переживаний у малыша.

Эмоции в жизни маленького ребенка играют особенную роль. Они являются первой формой связи ребенка с окружающим миром. Эмоции служат выражением отношения ребенка к предметному миру, толкают к познанию, тем самым способствуя всестороннему развитию малыша, они представляют собой одно из средств общения ребенка со взрослыми и детьми.

Ведущий вид деятельности ребенка в младенческом возрасте – непосредственное эмоциональное общение с окружающими. Внутри и на фоне его формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия.

Важным новообразованием этого возраста является формирование у ребенка потребности в общении с другими людьми и определенное эмоциональное отношение к ним. Дефицит эмоционального общения оказывает отрицательное влияние на психическое развитие малыша [11, с. 115].

Эмоциональная окрашенность взаимоотношений ребенка с окружающей действительность обнаруживается на самых ранних этапах онтогенеза. С возникновением у младенца положительного эмоционального отношения к матери или другому близкому взрослому.

Данное явление в психологии называется «комплекс оживления», термин введен отечественными исследователями закономерностей развития в период новорожденности и младенчества (Н. М. Щелованов, Н. Л. Фигурина, П. М. Денисова). «Комплекс оживления» представляет собой систему поэтапных действий новорожденного: концентрацию на привлекшем внимание объекте (зрительное и слуховое сосредоточение) и активное привлечение внимания взрослого (движения рук и ног, улыбка и гуление). Эмоции по типу «комплекса оживления» формируются у ребенка на основе приобретаемого опыта практического взаимодействия и общения с близкими людьми, которые помогают ему удовлетворять все жизненные потребности, обеспечивают комфорт и безопасность. Если такой опыт у младенца отсутствует или он недостаточен, то появление «комплекса оживления» задерживается или блокируется, что оказывает негативное влияние на все дальнейшее развитие детской личности.

Эмоция «комплекс оживления» является первым новообразованием эмоционального развития, которое рассматривается практически во всех отечественных исследованиях эмоциональной сферы ребенка. Эта эмоция, по мнению А. В. Запорожца, является зародышем всех в дальнейшем формирующихся высших чувств [6, с. 128].

Появление комплекса оживления свидетельствует о начале развития у младенца социальных эмоций.

Пример холодности и замкнутости может возникнуть в результате развития у ребенка госпитализма и при эмоциональной депривации.

Эмоциональная депривация – продолжительное более или менее полное лишение человека эмоциональных впечатлений.

В работах Н. М. Аксариной отмечается, что наиболее характерными причинами, вызывающими отрицательные эмоции у детей, являются следующие:

– срыв привычного стереотипа поведения;
– неправильное построение режима дня ребенка;
– неправильные воспитательные приемы;
– отсутствие необходимых условий для игры и самостоятельной деятельности;
– создание односторонней эмоциональной привязанности у ребенка;
– отсутствие единого подхода к ребенку со стороны взрослых.

По мнению П. Б. Якобсон, при переходе от раннего к дошкольному возрасту происходит изменение содержания эмоций. Возрастная динамика содержания эмоций у ребенка заключается в том, что «одни значимые чувства сменяются другими, появляются нового типа эмоциональные состояния, ранее не бывшие; объекты и действия, вызывающие прежде горячий интерес, теперь его больше не вызывают, но зато появляются новые объекты и действия, приковывающие к себе большое внимание».

Более устойчивыми в период дошкольного детства становятся эмпатические переживания.

Эмпатия – постижение эмоционального состояния, вчувствование в переживания другого человека. Эмпатия характеризуется слабым развитием рефлексивной стороны, замкнутостью в рамках непосредственного эмоционального опыта.

Выделяют два вида эмпатии – гуманистическую и эгоцентрическую. К первому виду относят эмпатические переживания, в которых человек эмоционально откликается на неблагополучие или благополучие другого (сорадование, сострадание, сочувствие, жалость).

Эгоцентрическая эмпатия связана с переживаниями не за другого, а за себя. Страдание другого в этом случае является лишь поводом переживания за себя. Эгоцентрические эмпатические переживания: страдание, грусть, страх, радость в ответ на печаль другого, печаль в ответ на радость (последние названы переживаниями зависти). В дошкольном возрасте проявляются оба вида эмпатии, причем дети способны к достаточно острым переживаниям сочувствия и к ярким проявлениям зависти. Как зависть, так и сострадание воплощаются в поступках: если ребенок завидует, он может нажаловаться; если сострадает, может поделиться самым дорогим для себя [1, с. 32].

По мнению А. В. Запорожца, возникновение новых эмоций прежде всего связано с изменением содержания и структуры деятельности ребенка. В дошкольном возрасте в контексте различных продуктивных видов деятельности (лепка, рисование), знакомства с природой и музыкой развиваются эстетические переживания как умение чувствовать красоту в окружающей жизни и в произведениях искусства. Занятия и дидактические игры развивают интеллектуальные эмоции: удивление, любопытство (любознательность), уверенность или сомнение в своих суждениях и действиях, радость от найденного решения. Группа интеллектуальных эмоций способствует овладению ребенком познавательной деятельностью, ее способами и приемами. Нравственные эмоции развиваются у ребенка в результате практического выполнения нравственных требований, которые предъявляют к нему окружающие люди. Группа

нравственных эмоций играет важную роль в становлении личности ребенка и формировании его активной жизненной позиции.

Эмоциональное развитие дошкольника является одним из важнейших условий его воспитания. Подчеркивая важность эмоциональных переживаний дошкольника при взаимодействии с социумом для его личностного становления, он акцентировал внимание на том, что раннее неблагополучие аффективных отношений с близкими взрослыми и сверстниками создает опасность нарушения последующего формирования личности [6, с. 34].

Ребенок-дошкольник уже способен воспроизвести переживания других людей, связать их с определенными действиями. Это проявляется и развивается в ролевой игре ребенка.

В дошкольном возрасте дети способны различать истинные и внешне проявляемые эмоции. Эта способность отчетливо формируется у ребенка к шести годам, при этом он лучше распознает отрицательные эмоции [11, с. 199].

Общение с окружающими развивает, формирует эмоциональную сферу дошкольника. Весь спектр специфических человеческих эмоций возникает в условиях общения ребенка с другими людьми.

Успешное развитие малыша немыслимо, если у него не создано бодрое, жизнерадостное настроение. Ласка и внимание – вот главные источники, питающие, поддерживающие детскую радость. Заботливое отношение к ребенку в процессе его общения со взрослыми помогает развитию у него оптимизма, уверенности в своих силах, активности, а также способствует формированию у малыша здоровой эмоциональности.

В период дошкольного детства у ребенка формируются многие высшие чувства. Главный повод для радости – это общение с родителями в совместной с ними деятельности. Главная причина огорчений дошкольника – разлад в семье.

Чувства гордости и самоуважения являются одним из эмоциональных компонентов самооценки ребенка, во многом мотивируют его поведение.

Можно выделить основные направления в развитии эмоциональной сферы дошкольника:

– усложняется содержание эмоциональной сферы, импрессивная сторона эмоций и чувств;

– формируется общий эмоциональный фон психической жизни ребенка;

– становится иной экспрессивная сторона эмоций и чувств ребенка- дошкольника.

В младшем школьном возрасте у ребенка формируется учебная деятельность, которая является для него ведущей деятельностью. Младший школьник переходит от игры к учению как основному способу усвоения человеческого опыта, выраженного в форме научного знания [10, с. 296].

Умение владеть своими эмоциями растет у ребенка год от года. В период дошкольного детства ребенок не только приобрел эмоциональный опыт, но и у него сформировались определенные особенности эмоционального поведения, эмоционального отклика. Ребенок младшего школьного возраста начинает более сдержанно выражать свои эмоции [7, с. 96].

Выделяют несколько аспектов школьной зрелости. Один из них – эмоциональная зрелость. Под эмоциональной зрелостью понимается уменьшение импульсивных реакций ребенка и его возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание [11, с. 259].

В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений в его поведении: гипервозбудимость, гипердинамия, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность ребенка, вызывают у него угнетенные состояния.

А. Н. Фоминова установила, что более половины детей в начальной школе испытывают повышенную и высокую степень тревоги по отношению к проверке знаний и до 85 % связывают это со страхом наказания и боязнью расстроить родителей. Вторая причина тревоги – «трудности в обучении». По данным А. Д. Андреевой, наиболее значительным фактором, вызывающим отрицательные эмоции у младших подростков, продолжает оставаться школьная жизнь. Причем этот фактор выражен сильнее у девочек, чем у мальчиков. Как показали Б. И. Кочубей и Е. В. Новикова, тревогу часто испытывают не только двоечники, но и школьники, которые хорошо и даже отлично учатся, ответственно относятся к учебе, общественной жизни, школьной дисциплине. Однако это видимое благополучие достается им неоправданно большой ценой и чревато срывами, особенно при резком усложнении деятельности. У таких школьников отмечаются выраженные вегетативные реакции, неврозоподобные и психосоматические нарушения.

С поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на том, что ученик «должен», а не на том, что он «хочет».

Именно поэтому родители детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста часто приходят к психологам на консультацию. Причины обращений – проблемы в развитии эмоциональной сферы: страхи, отсутствие мотивации к учению, плаксивость, замкнутость и др.

Нельзя не учитывать, что порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых детей являются непосильными [2, с. 32].

С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение вызывает амбивалентные переживания у ребенка: это и стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречивые переживания могут порождать фрустрацию [10, с. 260].

Для развития личности ребенка важна гармонизация всех взаимоотношений ребенка с окружающей его средой. Отсутствие эмоциональной связи в виде любви, нежности, привязанности, нежных чувств и внимании наряду с другими лишениями имеет патогенное значение для развития индивида с широким спектром проявлений в виде снижения коммуникативно-познавательной активности, дефицитарности мотивационно-потребностной сферы, эмоционально-личностных нарушений и аффективных расстройств поведения. Ребенок остро нуждается в подтверждении любви и ощущении своей нужности окружающим.

Для эмоционального благополучия ребенка необходимо воздействовать на родителей для того, чтобы в семье был обеспечен душевный комфорт, тогда ребенок будет фантазировать, стремиться к оригинальным решениям проблем [3, с. 56].

В проведенном нами исследовании с детьми младшего школьного возраста были выявлены следующие результаты. В обследовании были использованы следующие диагностические методики: беседа, наблюдение, проективный тест «Рисунок семьи», диагностическая методика «Раскрась картинки» и методика «Рисунок самого красивого – самого некрасивого». Идея использования рисунка семьи для диагнгостики внутрисемейных отношений возникла у ряда исследователей, среди которых В. Хьюлс, А. И. Захаров, Н. Корман, Р. Бернс, С. Кауфман и др. Цель применения теста: выявление особенностей внутрисемейных отношений и эмоциональное самочувствие обследуемого в семье по степени выраженности различных показателей (изображение всех членов семьи; совместная деятельность, изображенная на рисунке; расстояние между членами семьи на рисунке; цвета, используемые во время рисования, пояснения во время рисования и др). Результаты тестирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Тест «Рисунок семьи»

Класс обучения	*Общее число детей*	*«Рисунок семьи» Изображены все члены семьи*	*«Рисунок семьи» Нет ребенка (автора) на рисунке*	*Отказ рисовать «Рисунок семьи»*
1 класс	26	11	10	5
2 класс	20	1	5	14
3 класс	30	22	10	8

В результате 27 из 76 учащихся отказались рисовать. В 25 работах дети не рисовали себя в составе семьи, и лишь 34 рисунка – это «Рисунок семьи», где были изображены все члены семьи. Вывод: более чем у 50 % детей младшего школьного возраста по результатам тестирования присутствует, неудовлетворенность существующей ситуацией, возникшей в семье. Это может быть одной из основных причин школьной неуспеваемости и трудностей возникающих в процессе обучения.

Часто родители недооценивают важность эмоциональных переживаний и состояний ребенка. Влияние негативных переживаний могут быть оказаны как на познавательную, так и на поведенческую и мотивационную сферы личности ребенка.

Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях формируют у него потребность в признании не только прежних форм отношений, но и учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие у него чувства личности.

У детей дошкольного возраста проявляется так называемый внешний интерес к школе, желание освоить новую социальную роль школьника, но если ребенок не будет получать эмоциональную поддержку близких и родственников, то при первых же неудачах и сложностях интерес к школьному обучению угаснет, и страхи, негативное отношение будут на первом месте, а мотивация учебной деятельности будет мала.

В процессе тестирования дети младшего школьного возраста вели себя по-разному, но если разделить особенности эмоциональных проявлений на две группы: эмоциональное поведение во время тестирования и неэмоциональное (замкнутость, скованность, отсутствие желания общаться и др.), – то можно представить результат в следующем виде (табл. 2).

Таблица 2

Особенности эмоциональных реакций детей во время проведения тестирования

Класс обучения	*Общее число тестируемых*	*Эмоциональность в процессе тестирования*	*Неэмоциональные реакции, замкнутость и др.*
1 класс	26	10	16
2 класс	20	12	8
3 класс	30	13	17
всего	76	35	41

По результатам тестов «Рисунок самого красивого – самого некрасивого» и «Раскрась картинки» можно сделать следующие выводы:

– 64 % от общего числа опрошенных детей имеют высокий познавательный интерес;

– 43 % детей обладают усидчивостью и способны длительное время заниматься одним видом деятельности;

– 53 % младших школьников имеют средний уровень социальных переживаний, т. е. дети адаптированы и хорошо социализированы, но имеется недостаток эмоциональности;

– 4 % детей имеют высокий уровень социальных переживаний, что говорит о высоком уровне развития социальных переживаний и высокой эмоциональности ребенка.

Было выявлено 67 % детей, испытывающих недостаток внимания и эмоциональной поддержки в семье, что может привести к отчуждению в детско-родительских отношениях в дальнейшем.

В процессе тестирования 35 детей младшего школьного возраста из 76 были эмоциональны, 41 ребенок не проявлял эмоциональности – эти дети были замкнуты и малообщительны.

Учитывая результаты тестирования, можно сделать вывод, что коррекционную работу необходимо проводить с детьми, но важный аспект, влияющий на результативность данной работы – это работа с семьей ребенка. Необходимо гармонизация детско-родительских отношений, выявление причин отчуждения в семье ребенка (результаты проективной методики «Рисунок семьи»), а также необходима работа с педагогами, которые работают с ребенком (воспитатели, учителя).

А. Н. Леонтьев отмечал, что эмоции играют роль внутренних сигналов. Они не несут информации о внешних объектах, их связях и отношениях. Особенность эмоций состоит в том, что они непосредственно отражают отношения между мотивом и реализующей его деятельностью. Эмоции способны регулировать деятельность в соответствии с предвосхищающими обстоятельствами. Эмоции играют существенную роль не только в регуляции деятельности, но и в формировании новых мотивов.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка. Потому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сенситивного периода) будет значительно труднее. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с предстоящими сложностями подросткового возраста [5, с. 189].

Итак, влияние эмоциональной сферы на развитие личности младших школьников выражается в следующих закономерностях:

1) высокая реактивность на происходящие события и эмоциальная окрашенность восприятия регулируют динамику развития воображения, умственной и физической деятельности;

2) высокий уровень социальных переживаний блокирует качество понимания школьником учебной задачи, т. к. в данном случае невозможно справиться с заданием ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;

3) склонность к кратковременным и бурным аффектам; эмоциональная неустойчивость, частая смена настроений, обусловленные психофизиологическими особенностями данного возраста, негативно сказываются на регуляции учебной деятельности;

4) слабая сформированность осознания своих и понимания чужих эмоций (исключение составляют базовые эмоции страха и радости) приводит к неадекватным ответным эмоциональным реакциям.

«Отрицательная» эмоция – это сигнал тревоги, опасности для организма. «Положительная» эмоция – это сигнал возвращенного благополучия. Ясно, что последнему сигналу нет необходимости звучать долго, поэтому эмоциональная адаптация к хорошему наступает быстро. Сигнал же тревоги должен подаваться до тех пор, пока опасность не устранена. Вследствие этого застойными могут оказаться только «отрицательные» эмоции. При этих условиях здоровье человека действительно страдает. «Отрицательные» эмоции вредны лишь в избытке.

Список литературы

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. 2-е изд. М.: Академия 1996. 224 с.
2. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. СПб.: Питер, 2004. 271 с.
3. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. М.: Просвещение, 1988. 207 с.
4. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. М.: Владос-Пресс, 2003. 160 с.
5. Виноградова Н. И. Психологические факторы познавательного саморазвития // Ученые записки. Серия «Педагогика и психология». 5 (34). 2010. С. 187–193.
6. Запорожец А. В., Неверович Я. З. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
7. Захаров А. И. Игра как способ преодоления неврозов у детей. СПб.: КАРО, 2006. 416 с.
8. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2007. 464 с.
9. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М.: Академия, 2004. 288 с.
10. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 672 с.
11. Реан А. А. Психологический атлас человека. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 651 с.

УДК152.32
ББК Ю 937.2

Н. А. Сеткова
г. Чита

Социальный интеллект как детерминанта уровня самореализации личности в профессиональной деятельности

В статье приведены результаты исследования детерминации самореализации личности в профессиональной деятельности представителей разнотипных профессий. В исследовании принимали участие специалисты профессий типа «человек-человек», «человек-техника». Установлена связь между уровнем их самореализации и социальным интеллектом. Определены показатели осмысленности жизни и социально-психологической адаптации. Доказано, что социальный интеллект является детерминантой и психологическим ресурсом самореализации личности в профессиональной деятельности. Данные подвергнуты процедурам корреляционного и факторного анализа.

Ключевые слова: социальный интеллект, самореализация, психологический ресурс, профессиональная деятельность.

N. A. Setcova
Chita

Social Intellect as a Determinant of the Level of Personal Self-Actualization in Professional Activity

The results of the study of self-actualization determination in the professional activity of representatives of various professions were researched in the article. The study involved specialists of such professions as «person –person», «person-technique». The relationship between the level of their self-actualization and social intelligence was defined. Indicators of meaningfulness of life and psychosocial adaptation were revealed. Social intelligence is a determinant and psychological resource of self-actualization in professional activities. The data underwent the procedures of the correlation and factor analysis.

Key words: social intelligence, self-actualization, psychological resource, professional activities.

Исследование детерминант становления гармоничной и активной личности актуально для современной науки. Особенно значимым является изучение роли социального интеллекта в профессиональной деятельности, так как социальный интеллект является ведущим компонентом успешности включения человека в социальную жизнь общества.

Многие исследователи отождествляют понятия самоактуализации и самореализации. Вслед за Л. А. Коростылевой [1] мы считаем, что самоактуализация – процесс, протекающий во внутреннем плане личности, а самореализация – во внешнем.

Самореализация личности в профессии предполагает удовлетворенность личности собственным самоосуществлением. Самореализация в профессии включает деятельностную и личностную составляющие. Деятельностная самореализация рассматривается через субъективную удовлетворенность своими достижениями. Личностная самореализация оценивается по степени удовлетворенности от самоосуществления.

В отечественной психологии определение понятию «самореализация» сформулировала Л. А. Коростылева. Автор считает, что самореализация – это «осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, самодеятельности и сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие индивидуальных и личностных потенциалов» [2, с. 4]. В определении указывается на средства, которые запускают этот процесс, «внутренние усилия», из чего следует, что возможности самореализации зависят от индивидуальных психических свойств личности.

Среди многообразных факторов успешной профессиональной деятельности важная роль принадлежит свойствам личности. В нашем исследовании в качестве такого базового свойства рассматривается социальный интеллект. Социальный интеллект, по мнению В. Н. Куницыной,

«выступает как средство познания социальной действительности, социальная компетентность – как продукт этого познания» [3]. Социальный интеллект и социальная компетентность выполняют общие функции: адекватную адаптацию, правильную оценку ситуации и успешную реализацию деятельности.

В рамках нашего исследования уровень развития социального интеллекта рассматривается как детерминанта, самореализации личности в профессии. Гипотеза исследования строится на предположении, что в силу специфики профессиональной деятельности среди специалистов профессий типа «человек-человек» большее число людей будет иметь более высокие показатели социального интеллекта по сравнению с представителями профессий типа «человек-техника». Вместе с тем, предполагается, что и в других профессиях уровень самореализации специалиста связан с уровнем развития социального интеллекта: чем выше социальный интеллект, тем выше уровень самореализации. Существуют отличия (качественное своеобразие) в связях между уровнем самореализации и уровнем развития социального интеллекта, а также ряда других личностных характеристик у представителей профессий разных типов.

В исследовании принимало участие 184 представителя профессий типа «человек-человек» – педагоги общеобразовательных школ Забайкальского края, все с высшим образованием и со стажем работы не менее 3–5 лет, в возрасте 22–55 лет; 83 представителя профессий «человек-техника» – того же уровня образования и возраста. Общий объем выборки 267 человек.

Уровень самореализации личности определялся по результатам «Самоактуализационного теста» Э. Шострома (САТ) в модификации Л. Гозмана, М. Кроза и М. Латинской; смысложизненные ориентации личности в контексте самореализации личности выявлялись с помощью «теста Смысложизненных ориентаций» Д. А. Леонтьева; для определения уровня социального интеллекта (СИ) использовался «Тест социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливана, адаптированный Е. С. Михайловой; уровень социально-психологической адаптации как показатель (СИ) устанавливался «Опросником социально-психологической адаптированности» (шкала СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда.

Представим результаты исследования по тесту САТ специалистов профессий типа «человек-человек»: высокий уровень самореализации имеют 41 % педагогов, средний уровень – 34 %, низкий уровень самореализации зарегистрирован у 25 % учителей; в группе представителей профессий «человек-техника»: высокий уровень имеют 20,5% респондентов, средний уровень – 53%, низкий уровень самореализации зарегистрирован у 26,5% испытуемых.

Результаты математической обработки данных с помощью t-критерия Стьюдента позволяют констатировать значимые отличия в пользу представителей профессий «человек-человек» по шкалам: «Гибкость поведения» ($p<0,002$), «Контактность» ($p<0,003$) «Ценностные ориентации» ($p<0,005$), «Креативность» ($p<0,012$) и «Самопринятие» ($p<0,027$).

Представим далее результаты «Теста социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливана в группе представителей профессий типа «человек-человек». Высокий уровень определен у 7,4% испытуемых, средний уровень – у 90 % педагогов, низкий уровень социального интеллекта зарегистрирован у 2,6 % учителей; в группе представителей профессий типа «человек-техника»: высокий уровень социального интеллекта имеют 5 % испытуемых, средний уровень – 56,5 % респондентов, низкий уровень социального интеллекта выявлен у 38,5 % специалистов.

Среди представителей профессий типа «человек-человек» количество испытуемых с низким уровнем социального интеллекта значительно меньше, чем в группе представителей профессий типа «человек-техника».

По шкале «Способность предвидеть последствия поведения людей» не выявлено значимых различий в оценке социального интеллекта представителей профессий разного типа. По остальным шкалам констатируем отличия по t-критерию Стьюдента в пользу представителей профессий типа «человек-человек»: «Способность отражать невербальную экспрессию» ($p<0,005$), «Способность понимать логику развития ситуации» ($p<0,006$), «Способности адекватного отражения вербальной экспрессии» ($p<0,015$).

В результате исследования уровня социально-психологической адаптации установлено, что среди представителей профессий типа «человек-человек» у 49 % специалистов отмечается высокий уровень социально-психологической адаптации, у 49 % – средний уровень и низкий уровень выявлен у 2 % учителей. В сфере профессий типа «человек-техника» результаты следующие: у 26,5 % специалистов высокий уровень социально-психологической адаптации, средний уровень у 56,5 % и низкий уровень у 17 % испытуемых. Результаты опросника подтверждают: среди представителей профессий «человек-человек» преобладают люди с высоким и средним уровнем социально-психологической адаптации, что свидетельствует о достаточно развитом социальном интеллекте педагогов. В группе специалистов профессий «человек-техника» большая часть

респондентов имеет средний и низкий уровень социально-психологической адаптации.

По всем шкалам установлены наиболее значимые различия по t-критерию Стьюдента в пользу представителей профессий типа «человек-человек» «Адаптация», «Принятие других» и «Самопринятие» (p<0,000), «Интернальность» (p<0,006), «Эмоциональный комфорт» (p<0,017). Не выявлено значимых различий в оценках по шкале «Доминирование» у представителей разных типов профессий.

Рассмотрим корреляционные связи между шкалами теста «Социального интеллекта» и «Самоактуализационного теста» у представителей профессий разных типов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа шкал теста социального интеллекта и САТ представителей разных типов профессий»

№	*Название шкал* / *САТ*	*Социальный интеллект*			
		Способность предвидения последствий поведения людей	***Способность отражать невербальную экспрессию***	***Способность адекватного отражения вербальной экспрессии***	***Способность понимать логику развития ситуации***
1	Поддержка	0,16*			
2	Компетентность во времени	0,19*			
3	Ценностные ориентации			0,17*	
4	Сензитивность к себе		0,20**		0,16*
5	Спонтанность		0,16*		0,19**
6	Представление о природе человека	0,17*			
7	Синергия	0,18*	0,18*		
8	Контактность			0,19**	0,19*
9	Познавательные потребности	0,16*	0,16*		
10	Креативность	0,18*	0,18**		

Примечание: * – корреляция значима на уровне p < 0,05; * * – корреляция значима на уровне p < 0,01; *** – корреляция значима на уровне p > 0,0001

Корреляционный анализ подтвердил наличие положительной взаимосвязи по большинству шкал САТ с компонентами социального интеллекта. Корреляционных связей не выявлено между показателями социального интеллекта и шкалами САТ «Самоуважение», «Самопринятие», «Принятие собственной агрессии», «Гибкость поведения». Данный факт мы связываем с региональными особенностями жителей Забайкальского края: низкий уровень экономического развития, экологические факторы, высокий уровень безработицы и, как следствие, миграция трудоспособного населения, что во многих случаях препятствует самореализации (Р. Р. Ишмухаметов, Н. М. Сараева) [1; 4].

Представим результаты корреляционного анализа между шкалами опросника «Социально-психологической адаптированности» и «Самоактуализационного теста» в общей выборке двух групп респондентов «человек-человек» и «человек-техника» (табл. 2)

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа шкал опросника СПА и САТ представителей разных типов профессий

№	*Название шкал* / САТ	*СПА*					
		Адаптация	***Самопринятие***	***Принятие других***	***Эмоциональный комфорт***	***Интернальность***	***Доминирование***
1	Поддержка	0,352***	0,161*	0,178*	0,383***		
2	Компетентность во времени	0,376***	0,152*	0,212**	0,382***	0,186**	0,193**

Продолжение табл.

3	Ценностные ориентации	0,365***	0,291**	0,301***	0,396***	0,345***	0,286**
4	Гибкость поведения	0,385***		0,199**	0,305***	0,186**	
5	Сензитивность к себе	0,165*		0,194**	0,172**		
6	Спонтанность	0,325***	0,196**	0,226**	0,309***	0,182**	0,181**
7	Самоуважение	0,354***	0,239**	0,317***	0,439***	0,396***	0,189**
8	Самопринятие	0,321***	0,287**		0,287**		
9	Представление о природе человека	0,220**		0,275*	0,275**		
10	Синергия	0,236**		0,188*	0,228**		
11	Принятие собствен. агрессии				0,247**		
12	Контактность	0,254**	0,211**	0,334***	0,160*	0,180**	
13	Познавательные потребности			0,222**	0,236**	0,244***	0,184**
14	Креативность	0,200**	0,174*	0,238**	0,212**	0,215***	0,154*

Примечание: * – корреляция значима на уровне $p < 0,05$, * * – корреляция значима на уровне $p < 0,01$; *** – корреляция значима на уровне $p > 0,0001$

Результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о наличии только положительной взаимосвязи между шкалами СПА и САТ. Тесная положительная корреляция показателей социального интеллекта и самоактуализации, наличие общих шкал (т. е. параметров, показатели которых характеризуют степень проявления как социального интеллекта, так и уровня самореализации) позволяет с уверенностью констатировать взаимообусловленность данных переменных.

Для уточнения и углубления понимания детерминации социальным интеллектом самореализации личности в профессиональной деятельности использовалась процедура факторного анализа. Факторный анализ по каждой из выборок отдельно позволил установить следующие отличия между представителями разнотипных профессий. У представителей профессий типа «человек-человек» на первый план выходит показатель «Осмысленности жизни», представленный показателями: «Процесс» (0,842), «Результат» – (0,743), «Цели» (0,795), «Локус контроля-жизнь» (0,787), «Локус контроля-Я» (0,715). Специфика профессиональной деятельности специалиста сферы «человек-человек» связана с активным общением с другими людьми. Осознание смысла придает ценность деятельности и тем субъектам (воспитанники, ученики, пациенты, коллеги и т. д.), с которыми приходится взаимодействовать. Именно смыслы выступают в качестве основных детерминант самореализации личности специалистов профессий типа «человек-человек».

В группе специалистов «человек-техника» наиболее значимым оказался фактор «Компетентность во времени». Его представляют следующие показатели: «Гибкость поведения» – (0,810), «Спонтанность» (0,733), «Самопринятие» (0,689), «Принятие собственной агрессии» (0,649). Профессиональная деятельность представителей профессий типа «человек-техника» высоко алгоритмизирована, это и определяет значимость фактора «Компетентность во времени».

Общий фактор для специалистов разных типов профессий – «Социальный интеллект». Однако представленность данного фактора разная для каждой из выборок. В группе представителей профессий типа «человек-человек» социальный интеллект включает: «эмоциональную комфортность» (0,715), «интернальность» (0,663), «адаптацию» (0,572), «познавательные потребности» (0,500). Синтез выделенных шкал отражает компоненты личностной самореализации специалистов профессий типа «человек-человек», что подтверждает детерминирующую роль социального интеллекта в ее осуществлении.

В группе представителей профессий типа «человек-техника» социальный интеллект обозначен «способностью понимать логику развития ситуации» (-0,594), «способностью отражать невербальную экспрессию» (-0,548), «познавательными потребностями» (0,506), «доминированием» (0,470). Отрицательный факторный вес говорит о неоднозначной роли социального интеллекта самореализации личности в профессиональной деятельности. Отличием является вес и специфика детерминации социальным интеллектом самореализации личности в профессиональной деятельности. Для специалистов разных ти-

пов профессий осмысленность и компетентность во времени оказывает решающее воздействие на самореализацию личности в профессии, но в группе «человек-человек» смысл осознается в самореализации, а у представителей профессий типа «человек-техника» смысл предваряет ее.

Результаты описательной статистики, корреляционного и факторного анализа, а также детальное изучение показателей САТ позволяют сделать вывод, что социальный интеллект является детерминантой самореализации личности в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Ишмухаметов Р. Р. Депривация потребности в самореализации как фактор миграционной готовности личности (на примере молодежи Забайкальского края): моногр. М.: Либроком, 2009. 216 с.

2. Коростылева Л. А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке. Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова. СПб., 1997.

3. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. 232 с.

4. Сараева Н. М., Ишмухаметов Р. Р. Миграционная готовность молодежи Забайкалья в контексте проблем социальной безопасности // Безопасность регионов Сибири: проблемы и направления исследований: материалы межрегион. научно-практ. конф. «Социальная, политическая и экономическая безопасность сибирских регионов в условиях трансформации социальной сферы и реформы административного управления, 28–30 ноября 2005 г. Барнаул: Азбука, 2006. С. 55–58.

УДК 152.27
ББК Ю983.402

Л. А. Бобылева
г. Чита

Структурно-функциональные особенности ценностно-смысловой сферы юношей в условиях пенитенциарного учреждения

В статье на основе эмпирического исследования анализируются особенности структурного содержания и функционирования ценностно-смысловой сферы юношей, находящихся в условиях пенитенциарного учреждения. Структура, связи между структурными составляющими обеспечивают особое функционирование и свойства ценностно-смысловой сферы. В этом аспекте вызывают интерес социальные условия пенитенциарных учреждений, которые существенно сказываются на характере ценностно-смысловой сферы юношей, отбывающих наказание.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, смысловое содержание жизни, ценности, смысловые категории, смысловые системы.

L. A. Bobyleva
Chita

Structural Functional Features of Juvenile Values and Meanings in Penal Institutions

Functioning of the system of values and meanings as an open one is rather complicated by nature. These methods enable us to learn structural interconnections of juvenile values and meanings of the system as an open one and give us the opportunity to compare it with the one of ordinary adolescents. Structures, relation between structural components provide special functioning and properties of these values and meanings. In this aspect social conditions of these penal institutions which affect values and meanings of adolescents serving sentence are of great interest.

Key words: structural functional features, meanings of life, values, meaning categories, meaning systems.

Юношество занимает заметное место в структуре общества, составляет основу потенциала страны. Общество транслирует ценности, опираясь на которые молодежь формирует свои собственные ценностные и смысловые позиции.

Постоянно меняющиеся современные условия дают молодежи новые возможности для самореализации, расширяют диапазон социальных ролей. Но сложная социально-экономическая ситуация, расслоение общества, постоянно возрастающая конкуренция ставят перед юношами трудные задачи, предъявляют жесткие требования к уровню развития личности, затрудняют поиск своего места в жизни законными средствами и способами.

В настоящее время в науке заметно усилился интерес к ценностно-смысловой сфере личности, о чем свидетельствует появление большого количества работ, анализирующих ее структуру и содержание (Б. С. Братусь, А. М. Дрюков, В. П. Зинченко, Н. Я. Иванова, М. М. Карпов, Л. Н. Коган, Д. А. Леонтьев и других авторов). Но в социально-философской и психологической литературе отсутствует общепризнанное представление о ценностно-смысловой сфере современной личности, что обусловлено сложностью объекта исследования и разнообразием исследовательских подходов к ее анализу.

Ценностно-смысловая сфера напрямую связана с условиями жизни человека, которые, изменяясь, приводят к рассогласованию, а иногда к деформации прежней системы ценностей и смыслов. Процесс стабилизации ценностно-смысловой сферы начинается с определения человеком конкретных ценностей и смыслов собственной жизни.

В этом аспекте вызывают интерес социальные условия исправительно-трудовых учреждений, которые существенно сказываются на характере ценностно-смысловой сферы юношей, отбывающих наказание, погружая их в криминальную субкультуру. Смысловое содержание, ценности криминальных субкультурных образований отвечают некоторым возрастным потребностям, стремлениям юношей, психика которых пластична, податлива, деформирующим социальные условия исправительно-трудового учреждения, что и приводит к возникновению специфических ценностей и смыслов, отличных от таковых у просоциальной личности, искажению мировоззренческих представлений. Последние по-особому структурируются и образуют деформированные

смысловые системы, определяющие содержательные особенности смысла жизни и рецидив преступлений.

Для анализа ценностно-смысловой сферы юношей в условиях пенитенциарного учреждения проведено эмпирическое исследование. Изучались структурные и функциональные особенности ценностно-смысловой сферы испытуемых в двух выборках. Первую выборку составили воспитанники исправительно-трудовых учреждений г. Нерчинска и г.Читы в количестве 80 человек (основная группа) и вторую – юноши, студенты вузов, учащиеся сузов г.Читы в количестве 80 человек (контрольная группа). Всего в исследовании приняли участие 160 человек, в возрасте от 15 до 18 лет.

Для выявления структуры и функциональных особенностей ценностно-смысловой сферы юношей в условиях пенитенциарного учреждения наиболее адекватными представляются универсальная методика предельных смыслов (МПС) Д. А. Леонтьева и репертуарная решетка Дж. Келли.

В результате обработки полученных данных с помощью контент-анализа, получены следующие данные (см. табл. 1)

Таблица 1

Контент-показатели испытуемых (по φ критерию – углового преобразования – Фишера)

Группа испытуемых	*Индекс рефлексивности(ИР)*	*Индекс децентрации (ИД)*	*Индекс негативности (ИН)*
выборка 1	379	297,5	364
выборка 2	311	337,5	321,5

Статистически значимые различия по показателю индекса рефлексивности между выборками ($p<0,01$) свидетельствуют о небольшом удельном весе смысловых категорий, описывающих отношение юношей основной группы к миру и к себе. Отсутствие такого рода категорий может расцениваться как симптом снижения уровня регуляторных функций сознания по отношению к практической деятельности.

Кроме того, отмечаются связи пребывания человека в условиях ИТУ с особенностями структурной организации его ценностно-смысловой сферы. У юношей основной группы отмечается достаточно высокий удельный вес смысловых категорий, выражающих прямое отрицание чего-либо, что отражается в индексе негативности. Высокий показатель индекса негативности указывает на наличие гомеостатической мотивационной тенденции, смысловое содержание заключается в необходимости защитного ухода от тех или иных переживаний и действий, что приводит к ограничению любой активности за исключением ситуативно обусловленной.

В ходе структурного анализа полученных данных мы получили следующие результаты (см. табл. 2)

Таблица 2

Структурные показатели испытуемых (по φ критерию – углового преобразования – Фишера)

Группа испытуемых	*N(ПК)*	*N(УК)*	*И Св.*	*Продуктивность*	*С. д. ц.*	*А. ч.*
выборка 1	395,5	390	1,01	73,8	405,9	369
выборка 2	488, 5	346,5	1,4	62,8	278	14

N(ПК) – число предельных категорий, N(УК) – число узловых категорий, И.Св. – индекс связности
С. с. ц. – средняя длина цепи, А. ч. абсолютное число

На основе анализа особенностей структуры смыслового древа можно сделать вывод о более развитом индивидуальном мировоззрении испытуемых второй группы (прочные связи). Но при этом ценностно-смысловая сфера юношей, отбывающих наказание в исправительно-трудовых учреждениях, имеет более длинные цепи смысловых связей, что свидетельствует о большей «осмысленности» искаженных смыслов и ценностей. Несмотря на то, что число узловых категорий у юношей-заключенных больше, и их смысловое древо выглядит более разветвленным, индекс связанности указывает на большую изолированность друг от друга линейных цепей связи. Юноши данной категории, имея, казалось бы, более насыщенное смысловое содержание жизни (разветвленное смысловое древо), сводят его к одному достаточно примитивному предельному смыслу. Сами же смысловые связи непрочны, изолированы друг от друга – образуют карточный домик из смыслов. Таким образом, анализируя N(УК), обнаруживаем у юношей основной группы достаточно сформированное мировоззрение, но этот факт входит в противоречие с индексом связности, который указывает на линейность, мозаичность и раздробленность смысловых систем, несвязанность, изолированность смысловых структур, что является признаком незрелости, рассогласованности смысловой сферы, представляющей из себя расколотые смысловые фрагменты. У юношей этой группы нарушена интегрированность мировоззренческих представлений в смысловые системы. Таким образом, их мировоззрение внешне насыщенное, но внутренне недостаточно структурированное, дисгармоничное.

Для содержательной интерпретации смысловой сферы используется проективный анализ, который представляет собой интерпретацию полученных смысловых цепей и структур. Информация, полученная в ходе проективного анализа, характеризует основополагающие паттерны мировоззрения испытуемых. Проективный анализ направлен на индивидуальное исследование личности, но в нашем исследовании мы применили данный метод для характеристики группы, для выявления общих поведенческих паттернов и структур мировоззрения. Смысловые цепи состоят из следующих значений: воля, стремление к свободе, семья, желание досрочно освободиться. Особое место занимает значение матери («важно дать поддержку матери») и стремление к высокому уровню материального благосостояния. Существует интересная зависимость – отрицание прошлого («я мечтаю изменить прошлое»), отождествление себя с более успешными индивидуумами, осуждение общества за наказание, неприятие наказания, нежелание его. Происходит непонимание, неприятие вины, наказание воспринимается как незаслуженное. Имеет место порицание общества, которое несправедливо наказало («Я полон решимости и ненависти»). Нынешнюю ситуацию юноши из пенитенциарного учреждения воспринимают как пострадавшая сторона; заключение – как несправедливое решение. В функционировании их смысловой структуры прослеживаются четкие тенденции мщения как персонально какому-то лицу, так и окружающим в целом. При этом сохраняется желание получить от этой жизни больше, чем другие.

Проводя проективную интерпретацию некоторых мировоззренческих составляющих, можно отметить, что такие категории, как мать, семья не персонифицированы, а являются лишь некими идеальными образами, продиктованными средой. Необходимо отметить полное отсутствие в структуре мировоззрения такой категории, как любовь. Смысловым содержанием поведения зачастую является избежание травмирующих переживаний, связанных с условиями пенитенциарного учреждения. Надситуативная активность ограничивается, и появляются защитные паттерны поведения («Я делаю, что могу, для того, чтобы выжить»). В связи с этим имеет свои особенности смысловое содержание жизни, относящееся к будущему. Понимание будущего размыто, планы нереалистичны или примитивны. У юношей в условиях пенитенциарных учреждений выявлена несформированность и нереалистичность образа будущего. Этой категории юношей свойственна низкая степень ориентации на реальные социальные достижения, слабая ориентация в том, какие трудности может нести в себе будущее, что позволяет прогнозировать наибольшую вероятность социальной дезадаптации при окончании отбывания наказания. Юношам в условиях пенитенциарного учреждения свойственна множественность образов будущего, характеризующаяся рассогласованием когнитивного и поведенческого аспектов. Названная особенность смысловой сферы вызвана наличием большого количества категорий, смысл которых – психологическая защита.

В результате качественного анализа ранговых решеток, направленного на изучение функциональной стороны ценностно-смысловой сферы, была выявлена определенная специфика ценностно-смысловых отношений.

У 42,3 % несовершеннолетних из выборки испытуемых, отбывающих наказание в пенитенциарном учреждении, отмечаются значимые связи между заданным конструктом с полюсом «наиболее значимо для меня» и смысловыми конструктами, выражающими субъективно-ценностное отношение к положительным эмоциям, а также к возможности избежать глубоких психотравмирующих аффективных переживаний, негативных эмоциональных состояний. К числу таких конструктов были отнесены формулировки смысла следующего содержания: «сохранить нормальное настроение», «на душе было приятно», «не чувствовать себя плохо», «не чувствовать себя виноватым», «не нервничать», «не накапливать в себе переживания» и т. д.

У 25,8 % испытуемых из выборки несовершеннолетних, отбывающих наказание в пенитенциарном учреждении, со шкалой заданного конструкта на значимом уровне коррелируют шкалы конструктов, смысловое содержание которых может отражать потребность находиться в окружении близких людей, в помощи со стороны близких в трудной ситуации. Примером могут быть такие конструкты, как «дом, быть рядом с родными», «единство со своими».

Выводы:

1. Структура ценностно-смысловой сферы юношей в условиях пенитенциарного учреждения существенно не отличается от структурных показателей ценностно-смысловой сферы юношей в обычных условиях жизни, но имеет типичные особенности, а именно: является внешне более насыщенной, «сформированной». Однако связи между смысловыми категориями либо непрочные, либо вовсе отсутствуют. Изолированность смысловых категорий друг от друга делает смысловую сферу юношей в условиях пенитенциарного учреждения неструктурированной (нагромождение из смыслов). Это ведет к рассогласованности смысловой сферы. Признаком сформированной смысловой сферы является наличие смысловых систем. У юношей данной категории нарушена интегра-

ция смысловых категорий в смысловые системы. Одинаковая по составу ценностно-смысловая сфера имеет разные по направлению и прочности связи между своими структурными составляющими, что обуславливает разные свойства и особенности функционирования ценностно-смысловой сферы.

2. У юношей основной группы выявлено наличие гомеостатической смысловой тенденции, вызывающей снижение активности, за исключением ситуативно обусловленной.

3. Понимание будущего негативно, размыто, а смысловое содержание наполнено желанием быстрее прожить еще один день и выжить, как в физическом, так и психологическом плане. Выявлена несформированность и нереалистичность образа будущего.

Список литературы

1. Frankl V. Man search for meaning: an introduction to logotherapy. 3 rd ed., rev. and enl. New York: Simon and Schuster, 1984.

2. Leontiev D. A. The Phenomenon of Choice: Preliminary Considerations//Sharing Tools for Personal/ Global Harmony: First Annual Conference on Conflict Resolution/ V/ Kagan (Eds.). St. Petersburg, 1994.

УДК 378
ББК Ч 481.22

Н. В. Тонышева
г. Чита

Проблема педагогической поддержки практических психологов в вузе

Проведён анализ психолого-педагогической литературы о сущности профессионального самоопределения, а также о пассивности и активности личности в выборе будущей профессии.

Ключевые слова: анализ, самоопределение, личность, выбор будущей профессии.

N. V. Tonysheva
Chita

The Problem of Pedagogical Support of Practitioners Teaching Psychology

The analysis of psychological and pedagogical literature on the essence of professional self-determination and passivity and activity of an individual when choosing a future profession is carried out in the article.

Key words: analysis, self-determination, individual, choice of future profession.

Современный этап развития общества характеризуется автоматизацией и компьютеризацией производства, внедрением новых технических средств и технологий, сменой монопрофессионализма на полипрофессионализм. Это приводит к тому, что профессиональный и деловой мир нуждается в специалистах, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях при планировании и реализации своей карьеры. В связи с этим возникает проблема профессионального самоопределения молодого человека, уже поступившего в высшее учебное заведение и выбравшего определённую специальность. Насколько выбранная специальность соответствует интересами, желаниями, стремлениями личности? Или личность идёт на поводу обстоятельств, ситуации, целей других людей? На основе выявления того, что именно доминирует в актуальной деятельности человека – условия ситуации или его собственные цели, можно делать заключение о степени активности его в процессе профессионального самоопределения.

В настоящее время есть разные подходы к пониманию сущности профессионального самоопределения. Так, С. Н. Чистякова готовность к выбору профессии определяет как устойчивую целостную систему профессионально важных качеств личности (положительное отношение к избираемому виду профессиональной деятельности, наличие необходимых навыков, умений, знаний), а М. В. Ретивых – как интегральное свойство личности, способствующее осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии профессионального выбора, что проявляется в нравственной, психофизиологической и практической готовности к формированию и реализации профессионального намерения и стремления. Таким образом, готовность к профессиональному самоопределению – это результат целенаправленной подготовки и самоподготовки, одно из проявлений уровня развития личности подростка [7, с. 17].

А. Маслоу предложил концепцию профессионального развития и выделил в качестве центрального понятия самоактуализацию как стремление человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом для него деле. В его концепции близкими к понятию «самоопределение» являются такие понятия, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление» [1, с. 103].

П. Г. Щедровицкий рассматривает самоопределение как способность человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, как умение переосмысливать собственную сущность.

Подробно анализируя профессиональное самоопределение, Е. А. Климов понимает его как важное проявление психического развития, формирование себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов. Актуальной для предмета рассмотрения – профессионального самоопределения – является мысль Е. А. Климова о том, что выбор профессии, кажущийся подчас легким и кратковременным, на самом деле осуществляется по формуле «мгновение плюс вся предшествующая жизнь» [2, с. 40].

У личности в предшествующие годы развития сложилось определенное отношение к различным областям труда, представление о многих профессиях и самооценка своих возможностей,

ориентировка в социально-экономической ситуации, представление о запасных вариантах выбора профессии и многое другое, что характеризует состояние внутренней готовности к очередному профессиональному самоопределению. Обобщая логику рассуждений Е. А. Климова, можно констатировать, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни.

Обсуждаемая проблема как психолого-педагогическое обоснование целостного подхода к подготовке учащейся молодежи к выбору профессии исследуется в Институте профессионального самоопределения молодежи Российской академии образования. В предложенной специалистами института концепции профессиональное самоопределение анализируется во взаимосвязи различных сторон его проявления: формирования профессиональной карьеры, сферы приложения и саморазвития личностных возможностей, области личностной самореализации, а также реально-практического, действенного отношения личности к системе социокультурных и профессиональных факторов ее бытия и саморазвития. Несомненным достоинством этой концепции является системный подход при анализе профессионального самоопределения, однако ограничение проблемы исследования лишь возрастом ранней юности существенно обедняет эвристические возможности концепции [5, с. 19].

Профессиональное и личностное самоопределение стало предметом глубокого исследования Н. С. Пряжникова. Анализ литературы, большая опытно-экспериментальная работа позволили Н. С. Пряжникову существенно обогатить теорию и практику профессионального самоопределения. Постоянно подчеркивая неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни, он пишет: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [3, с. 17].

Обобщая проведённый анализ профессионального становления личности, выделим основные моменты этого процесса:

1. Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

2. Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

3. Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексирует, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии.

4. Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими как окончание общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и др.

5. Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Если в центр системы взаимодействия профессии и человека по линии оценки «соответствия – несоответствия» поставить профессию, необходимо говорить о профессиональном отборе. Если же в центр данного взаимодействия поставить человека, нужно говорить о профессиональном подборе. Вопрос о профессиональном самоопределении и самоактуализации возникает тогда, когда в центре взаимодействия «человек – профессия» безоговорочно стоит человек.

Анализируя проблему профессионального самоопределения в психолого-педагогической литературе, Н. В. Самоукина отмечает ее тесную связь с проблемой активности молодого человека (школьника, выпускника школы) в условиях выбора будущей профессии. Выбор профессии – это процесс принятия молодым человеком решения относительно получения социально значимого результата: вступления во взрослую жизнь в качестве работника, участника общественного труда.

Профессиональное самоопределение может совпадать с выбором профессии, если молодой человек выбирает профессию в соответствии со своими интересами, склонностями, устремлениями и способностями. Выбор профессии не совпадает с процессом профессионального самоопределения в тех случаях, если молодой человек «выбирает» профессию случайно, например, по фактору близости работы к месту жительства, общественной моде на данную профессию, по знакомству и прочее.

Выбор профессии должен быть осознанным, свободным, и решение о выборе профессии должно приниматься самим учащимся; точнее говоря, для учащихся это решение должно выступать как самостоятельно принятое, а не как навязанное со стороны. Подлинно свободным выбор профессии будет лишь в случае, когда решение принимает-

ся со знанием всех существенных ограничений. Иногда свободу выбора понимают примитивно, по принципу «вольному-воля» или «хочешь – валяй». Подлинно свободный выбор – это выбор со знанием дела, ибо свобода – это осознанная необходимость. Стремление к самостоятельности – одна из особенностей подросткового и юношеского возрастов, и с этим нельзя не считаться [6, с. 123]. Важнейшая задача этого возраста – выбор профессии. Профессиональные планы подростка весьма расплывчаты, аморфны, имеют характер мечты. Он чаще всего воображает себя в разных эмоционально привлекательных для него профессиональных ролях, но окончательный психологически обоснованный выбор профессии сделать не может. А ведь в самом начале юношеского возраста эта проблема возникает перед теми девушками и юношами, которые вынуждены оставить основную общеобразовательную школу. Это примерно треть старших подростков: одни из них поступят в учреждения начального и среднего профессионального образования, другие вынуждены будут приступить к самостоятельной трудовой деятельности. В 14–15 лет крайне сложно выбрать профессию. Профессиональные намерения диффузны, неопределенны. Профессионально ориентированные мечты и романтические устремления реализовать в настоящем невозможно. Неудовлетворенность реально наступившим будущим стимулирует развитие рефлексии – осознания собственного «Я» (Кто я? Каковы мои способности? Каков мой жизненный идеал? Кем я хочу стать?). Самоанализ становится психологической основой отсроченного профессионального самоопределения для многих учащихся профессиональной школы. Хотя, казалось бы, именно они, получающие профессиональное образование в профтехучилищах, профлицеях, техникумах и колледжах, профессионально уже определились. Но статистика свидетельствует о том, что выбор учебно-профессионального учреждения психологически не обоснован.

Таким образом, для старших подростков и для девушек и юношей актуальным является учебно-профессиональное самоопределение – осознанный выбор путей профессионального образования и профессиональной подготовки.

В возрасте 16–23 лет подавляющее большинство девушек и юношей получают профессиональное образование в учебных заведениях или профессиональную подготовку на предприятиях либо в учреждениях. Общеобразовательная школа с ее романтическими устремлениями и профессионально ориентированными мечтами осталась в прошлом. Желаемое будущее стало настоящим. Однако многие переживают неудовлетворенность и разочарование в сделанном (вынужденно или по желанию) выборе учебно-профессионального поля. Предпринимаются попытки внести коррективы в профессиональный старт. У большинства же девушек и юношей в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в оправданности сделанного выбора. Возраст молодости – это возраст социально-профессиональной активности. Позади остались сомнения в правильности сделанного профессионального выбора. Как правило, уже имеются определенный профессиональный опыт и место работы. Актуальным становится профессиональный рост. Часть сверстников уже добилась определенных профессиональных достижений. Но подавляющее большинство молодых людей, завершивших, казалось бы, строительство своей жизни и профессионально самоопределившихся, начинают испытывать психологический дискомфорт, обусловленный нереализованными возвышенными профессиональными планами и психологическим насыщением профессионального труда.

Отсутствие реальных профессиональных достижений, неопределенность перспектив карьеры актуализируют рефлексию своего бытия, порождают самоанализ и самооценку «Я-концепции». Наступает период душевной смуты. Ревизия профессиональной жизни инициирует определение новых жизненно значимых целей. Перечислим некоторые из них:

- совершенствование и повышение профессиональной квалификации;
- инициирование повышения в должности и смена работы;
- выбор смежной специальности или новой профессии.

Обобщая рассуждения о взаимосвязи способов профессионального самоопределения на разных стадиях профессионального становления личности, отметим, что для многих молодых людей к 30 годам вновь актуальной становится проблема профессионального самоопределения. Возможны два пути: либо оставаться в избранной профессии и утверждать себя в ней, становиться профессионалом, либо профессиональная миграция, означающая смену места работы или профессии [1, с. 116].

Список литературы

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академический Проект, 2008.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М., 2007.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.:; Воронеж, 1996.
4. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М., 2008.
5. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М.: Тандем, 2000.
6. Чистякова С. Н. Концепция профессионального самоопределения молодёжи // Профессиональное самоопределение учащихся, их трудоустройство и социальная защита. Омск, 1993.
7. Чистякова С. Н. Профессиональное самоопределение // Вестник высшей школы. 2003. № 4.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Атаманчук Петр Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор, академик АН ВО Украины, заведующий кафедрой методики преподавания физики и дисциплин технологической образовательной области, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко (Украина, г. Каменец-Подольский), e-mail: aps2005@mail.ru; ataman08@ukr.net

Atamanchuk Petro Sergeyevich, Doctor of Science (Pedagogics), professor, academician of ANVO, head of the department of Methods of Teaching Physics and Technological Educational Disciplines, Kamenets-Podolsky National University named after Ivan Ogienko (Kamenets-Podolsky, Ukraine), e-mail: aps2005@mail.ru; ataman08@ukr.net

Барахович Ирина Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и предпринимательства, факультет физики, информатики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (г. Красноярск), e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

Barakhovich Irina Ilyinichna, Candidate of Science (Pedagogics), associate professor, Department of Technology and Business, Faculty of Physics, Computer Science, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. F. Astafiev (Krasnoyarsk), e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

Бирюкова Антонина Николаевна, аспирант, кафедра физики, теории и методики обучения физике, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского; ассистент кафедры медицинской физики и информатики, Читинская государственная медицинская академия (г. Чита), e-mail; antonina1303@gmail.com

Biryukova Antonina Nikolayevna, postgraduate, Department of Physics, Theory and Methods of Teaching Physics, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky; assistance lecturer, Medical Physics and Computer Science Department, Chita State Medical Academy (Chita), e-mail: antonina1303@gmail.com

Бобылёва Лариса Александровна, старший преподаватель, кафедра психологии образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: lulumultipas@rambler.ru

Bobyleva Larisa Alexandrovna, senior teacher, Department of Psychology of Education, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: lulumultipas@rambler.ru

Виноградова Нина Иннокентьевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: vin57@list.ru

Vinogradova Nina Innokentievna, Doctor of Science (Psychology), professor, Department of Psychology of Education, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: vin57@list.ru

Волкова Татьяна Ивановна, старший преподаватель, кафедра гуманитарных дисциплин и психологии, Международный институт компьютерных технологий (г. Воронеж), e-mail: ntia@mailr.ru

Volkova Tatiana Ivanovna, senior teacher, Department of Humanitarian Disciplines and Psychology, International Institute of Computer Technologies (Voronezh), e-mail: ntia@mailr.ru

Гайдай Полина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории, истории музыки и музыкальных инструментов, Институт культуры и искусств, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: nota_key@mail.ru

Gaidai Polina Vladimirovna, Candidate of Science (Pedagogics), associate professor, Department of Theory and History of Music and Musical Instruments, Institute of Culture and Arts, Zabaikalsky State Pedagogical and Humanitarian University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: nota_key@mail.ru

Гольберт Евгения Владимировна, старший преподаватель, кафедра психологии образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского, e-mail: evg5539@yandex.ru

Golbert Evgeniya Vladimirovna, senior teacher, Department of Psychology of Education, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N.G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: evg5539@yandex.ru

Гусевская Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: gusnat1@rambler.ru

Gusevskaya Natalya Yurievna, Candidate of Science (Pedagogics), associate professor, Foreign Languages Department, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: gusnat1@rambler.ru

Дианов Павел Валерьевич, аспирант, Забайкальский государственный гуманитарный педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: PAV8604@Yandex.ru

Dianov Pavel Valeryevich, postgraduate, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: PAV8604@yandex.ru

Ежевская Татьяна Иннокентьевна, кандидат психологических наук, профессор, кафедра теоретической и прикладной психологии, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), tiejevskay@yandex.ru

Yezhevskaya Tatyana Innokentievna, Candidate of Science (Psychology), professor, Department of Theoretical and Applied Psychology, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: tiejevskay@,yandex.ru

Засанова Илона Вилориевна, преподаватель физики и математики, Беркли Колледж, штат Нью Джерси (США); e-mail: zasanova@aim.com

Zasanova Ilona Vilorievna, lecturer of Physics and Mathematics, Berkeley College, New Jersey (USA), e-mail: zasanova@aim.com

Зволейко Елена Владимировна, кандидат педагогических наук, докторант, доцент, кафедра специальной психологии, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: lenytza.10@mail.ru

Zvoleyko Yelena Vladimirovna, Candidate of Science (Pedagogics), associate professor, Department of Special Psychology, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: lenytza.10@mail.ru

Игумнова Екатерина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: igumnova1@mail.ru

Igumnova Ekaterina Alexandrovna, Candidate of Science (Pedagogics), associate professor, candidate for doctor's degree, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N.G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: igumnova1@mail.ru

Клейнос Ольга Николаевна, ассистент, кафедра уголовно-правовых дисциплин, Читинский институт Байкальского государственного университета экономики и права, (г. Чита), e-mail: ddt4@bk.ru

Kleinos Olga Nikolaevna, assistant, Chita Institute of Baikal State University of Economics and Law, Criminal Law Department (Chita), e-mail: ddt4@bk.ru

Мальцева Евгения Викторовна, аспирант, учитель начальных классов, муниципальное общеобразовательное учреждение школа № 47 (г. Чита), e-mail: evg-malceva@yandex.ru

Maltseva Yevgeniya Victorovna, postgraduate, elementary school teacher, Municipal Secondary School № 47, (Chita), e-mail: evg-malceva@yandex.ru

Машинистова Наталья Викторовна, преподаватель английского языка, соискатель, Центр эстетического воспитания детей «Орнамент» (г. Чита), e-mail: natsasha@rambler.ru

Mashinistova Natalya Victorovna, English teacher, postgraduate, Centre of Aesthetic Pre-school Education (Chita), e-mail: natsasha@rambler.ru

Мендерецкий Вадим Владиславович, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики преподавания физики и дисциплин технологической образовательной области, Каменец-Подольский национальный университет им. Ивана Огиенко (г. Каменец-Подольский, Украина), e-mail: mwadim@mail.ru

Menderetsky Vadim Vladislavovich, Doctor of Science (Pedagogics), associate professor, professor department of Methods of Teaching Physics and Technological Educational Disciplines, Kamenets-Podolsky National University named after Ivan Ogienko; (Kamenets-Podolsky, Ukraine), e-mail: mwadim@mail.ru

Михеева Татьяна Борисовна, доцент, кафедра филологии и искусства, Ростовский областной ИПК и ПРО (г. Ростов-на-Дону), e-mail: mitata@mail.ru

Mikheeva Tatiana Borisovna, associate professor, Department of Philology and Art, Rostov Regional Institute for Training and Retraining of Educators (Rostov-on-Don), e-mail: mitata@mail.ru

Никитина Наталья Борисовна, аспирант, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: lady.aurum@yandex.ru

Nikitina Natalya Borisovna, postgraduate, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: lady.aurum@yandex.ru

Никонов Руслан Викторович, директор муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 49 с углубленным изучением английского языка» (г. Чита), e-mail: rusnikonov@mail.ru

Nikonov Ruslan Victorovich, principal of Chita Municipal Secondary School № 49 specializing in the English language, (Chita), e-mail: rusnikonov@mail.ru

Руденко Ирина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и методики преподавания, Тольяттинский государственный университет, (г. Тольятти), e-mail: ivrudenko@rambler.ru

Rudenko Irina Victorovna, Doctor of Science (Pedagogics), professor, Department of Pedagogics and Teaching Methods, Tolyatti State University (Tolyatti), e-mail: ivrudenko@rambler.ru

Самойлова Наталья Ивановна, доцент, кафедра теоретических основ физического воспитания, аспирант, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университета им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Samoylova Natalya Ivanovna, associate professor, Department of Theoretical Foundations of Physical Training, postgraduate, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: klimenko_tk@mail.ru

Сафонова Елена Васильевна, аспирант, старший преподаватель, кафедра психологии, Дальневосточный государственный гуманитарный университет (г. Хабаровск), e-mail: safonova.4444@yandex.ru

Safonova Elena Vasilievna, postgraduate, senior teacher, Department of Psychology, Far Eastern State Humanitarian University (Khabarovsk), e-mail: safonova.4444@yandex.ru

Сеткова Наталья Александровна, старший преподаватель, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: setcova@zabspu.ru

Setcova Natalya Alexandrovna, senior teacher, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: setcova@zabspu.ru

Симатова Оксана Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: sonyachita14@yandex.ru

Simatova Oksana Borisovna, Candidate of Science (Psychology), associate professor, Department of Psychology of Education, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: sonyachita14@yandex.ru

Сорокина Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, докторант, доцент, кафедра немецкой и французской филологии и лингводидактики, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: sorokinachita@mail.ru

Sorokina Natalia Valeryevna, Candidate of Science (Pedagogics), associate professor, German and French Philology and Linguadidactics Department, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky, e-mail: sorokinachita@mail.ru

Терехова Татьяна Александровна, доктор психологических наук, профессор, кафедра социальной и экономической психологии, Байкальский государственный университет экономики и права (г. Иркутск), e-mail: terehovata@mail.ru

Terekhova Tatyana Alexandrovna, Doctor of Science (Psychology), professor, Social and Economic Psychology Department, Baikal State University of Economics and Law (Irkutsk), e-mail: terehovata@mail.ru

Токуренова Бальжит Нимаевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: tok-balzhit@mail.ru

Tokurenova Balzhit Nimayevna, Candidate of Science (Pedagogics), associate professor, Foreign Languages Department, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: tok-balzhit@mail.ru

Тонышева Наталья Викторовна, старший преподаватель, кафедра психологии образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (Чита), e-mail: nat-tonysheva@yandex.ru

Tonysheva Natalya Victorovna, senior teacher, Department of Psychology of Education, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: nat-tonysheva@yandex.ru

Улзытуева Александра Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории, методики дошкольного и начального образования, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университета им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: alendra29@mail.ru

Ulzytueva Alexanda Ivanovana, Candidate of Science (Pedagodics), associate professor, Department of Theory, Methods of Preschool and Primary Education, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: alendra29@mail.ru

Христофорова Светлана Валентиновна, старший преподаватель, кафедра физики, теории и методики обучения физике, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (г. Чита), e-mail: Christ@mail.ru

Khristoforova Svetlana Valentinovna, senior teacher, Department of Physics, Theory and Methods of Teaching Physics, Zabaikalsky State Humanitarian and Pedagogical University named after N. G. Chernyshevsky (Chita), e-mail: Christ@mail.ru

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ, ПРЕДСТАВЛЯЕМЫХ В ЖУРНАЛ «ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕКТОР»

Принимаются к печати, не опубликованные ранее обзорные, проблемные, дискуссионные статьи, а также материалы методологического (за исключением статей по методике преподавания), исторического характера и т. п. по следующим направлениям: педагогика, психология, философия, культурология, политология, история, филология и востоковедение.

Объемы статей.

Обзорные – 1 авторский лист (40 000 печатных знаков, включая пробелы); краткие сообщения – 6 стр; хроника – 2 стр.

Структура статьи.

Код: УДК и ББК

Сведения об авторах. Отдельным файлом прилагаются сведения обо всех авторах статьи (фамилия, имя и отчество полностью), с указанием его (их) звания, ученой степени, должности, места работы каждого автора в именительном падеже (полное название, а не аббревиатура), города, страны, адреса электронной почты для каждого автора, почтового адреса и телефона для контактов с авторами.

! Сведения об авторах указываются на русском и английском языке.

Название статьи приводится на русском и английском языке.

Аннотация (средний объем аннотации не более 500 печатных знаков) приводится на русском и английском языке. Текст аннотации должен содержать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (3–7) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языке.

Список литературы. В алфавитном порядке, со сквозной нумерацией. Оформление – согласно ГОСТу Р. 7.0.5 – 2008. Для каждого источника обязательно указывается изд-во, общее количество страниц или номера страниц интересующего материала источника. В тексте ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера и страницы. Примеры: с указанием только номера источника [1] и с указанием страницы [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг о друга точкой с запятой [1; 3; 4]. Предписанный знак точку и тире, разделяющий области библиографического описания, заменять точкой.

Текст статьи. Параметры. Формат А 4, ориентация книжная. Поля: верхнее – 2; нижнее – 2; левое – 3; правое – 1,5. Шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал полуторный. Отступ первой строки – 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

Рабочие языки: русский и английский.

Особенности набора слов, цифр, формул, единицы измерения. Слова на латинице набираются курсивом. Единицы измерения отбиваются от символов и цифр, к которым они относятся, неразрывными пробелами (Shift+Ctrl+пробел)

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 сокращенно (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Черно-белые рисунки (графики, диаграммы (формат Excell), схемы, карты, фотографии) со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращенно (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 170х240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисуночные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Статья должна быть со сквозной нумерацией, подписана автором (авторами).

В статьях допускаются только общепринятые сокращения.

После принятия Автором (авторами) условий договора (на сайте ЗабГГПУ) рукописи отсылаются по адресу: 672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского (ЗабГГПУ), каб. 404 (а). Электронный вариант статьи, выполненной в текстовом редакторе Microsoft Word (без переносов) представляется на CD и других носителях. В имени

файла и на электронном носителе указывается фамилия автора и название статьи. Печатный вариант статьи обязателен.

Материалы публикуются в авторской редакции. За точность содержания цитат и ссылок ответственность несут авторы. Материалы, представляемые аспирантами, сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием новизны и достоверности.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Решение о публикации статьи принимается редакцией журнала «Гуманитарный вектор» в одностороннем порядке. Редакция не вступает в теоретические дискуссии с авторами. Корректура авторам не высылается, присланные материалы не возвращаются.

Публикация материалов аспирантов бесплатная.

Журнал выходит 4 раза в год.

Полугодовой индекс в ОАО «Роспечать» 47194.

Рукописи рецензируются.

Формат журнала 60 х 84 1/8. Объем номера –250–300 страниц.

Более подробную информацию об условиях публикации можно найти на сайте: http://www.zabspu.ru/science/vektor/rus/

Подписной индекс журнала «Гуманитарный вектор»
в каталоге Агентства «Роспечать»
47194

Редакторы: Т. Р. Шевчук, И. А. Романов, О. Ю. Гапченко
Перевод: Л. А. Павлова
Дизайн обложки: В. В. Михалев
Верстка: Г. А. Зенкова

Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Сдано в печать 15.03.11. Усл. печ. 9,3 л. Усл. изд. л. 20,0. Тираж 1000 экз. Заказ № 02511

Забайкальский государственный
гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского
672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129